جامعة قاصدي مرباح ورقلة

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ورقلة

قسم نشاطات التربية البدنية والرياضية

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في مناهج تدريس التربية البدنية والرياضية

أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

دراسة ميدانية بـ – رأس الماء – ضواحي مدينة سطيف

إعداد الطالب :

بن عما رة مراد

نوقشت وأجيزت في :2018/10/15

أمام لجنة المناقشة المكونة من :

أعضاء اللجنة	الرتبة العلمية	الجامعة الاصلية	الصفة
جمال تقيق	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	رئيسا
دودو بلقاسم	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفاً ومقرراً
علي جرمون	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	مناقشا
علن حكومي	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	مناقشا
أحمد لزرق	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	مناقشا
قصار ماحي	أستاذ محاضر أ	جامعة الجلفة	مناقشا

السنة الجامعية 2018/2017

شكر

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على رسولنا محمد وعلى آله وصحبه ومن إهتدى بهديه وإقتفى أثره، الذي قال " لَا يَشْكُرُ اللَّهَ مَنْ لَا يشكر الناس" (صحيح الترغيب، 963).

فإن الشكر أولا لله سبحانه وتعالى، على نعمه العديدة، وتوفيقه لإتمام هذه الدراسة التي أرجو من الله تعالى أن ينفع بها، وأن يعفو عما كان فيها من تقصير.

ثم الشكر الجزيل لوالدي، كما أتقدم بالشكر والتقدير للدكتور "بلقاسم دودو" على تفضله بالإشراف على هذه الدراسة، ومتابعتها في جميع مراحلها، فجزاه الله عني كل خير، كما أتقدم بالشكر لِكل من ساهم في إنجاح هذا العمل من قريب أو بعيد، وأخص منهم الدكتور أحمد قندوز، ومحمد شايب الساسي، بارك الله لهم في عملهم ووقتهم، ومتعهم بالصحة والعافية.

ملخص

هدفت الدراسة إلى تقصِّي أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، تكونت عينة الدراسة من (70) تلميذا وتلميذة، موزعين بالتساوي على قسمين دراسيين بإحدى متوسطات مدينة سطيف. حيث تم إختيار عشوائيا القسم الأول كمجموعة تجريبية طبِّق عليه إستراتيجية التعلم التعاوني بينما طبقت الطريقة التقليدية على القسم الثاني ليمثل المجموعة الضابطة، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي. وجمعت بيانات الدراسة بالإعتماد على إختبارين، أولهما إختبار التفكير الإبداعي العام "لإبراهام" المعرب من طرف (مجدي عبد الكريم حبيب)، والثاني هو إختبار التفكير الإبداعي الحركي " للديوان"، بعد التأكد من صدق وثبات الإختبارين، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي العام وفي مهارتي الطلاقة والمرونة، لصالح المجموعة التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية، بينما لم تكن هناك فروق في مهارة الأصالة العامة بين المجموعتين، كما أظهرت النتائج وجود فروق في التفكير الإبداعي الحركي ومهاراته الثلاث (الطلاقة، المرونة، والأصالة) الحركية، لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت نتائج هذه الدراسة عدم وجود تفاعل بين الطريقة والجنس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي.

الكلمات المفتاحية :

التعلم التعاوني، التفكير الإبداعي العام، التفكير الإبداعي الحركي.

Abstract:

The study aimed to investigate the impact of the cooperative education strategy in developing of general and kinetic creative thinking skills, during the physical and sports education for middle school students. The study sample consisted of (70) students randomly distributed equally for two classrooms, in a middle school from Setif city. Where the first classroom was chosen as an experimental group applying on it the cooperative education strategy, while the traditional method was applied to the second classroom to represent a control group. In order to achieve the objectives of the study, the experimental method with quasi-experimental design was used. The results of the study were collected using two tests, the first of which was the general creative thinking test of “Abraham” (Translated to Arabic by Magdi Abdel Karim Habib) and the second was The creative thinking test of “Lamya Diwane”, after confirming the validity and reliability of the two tests. The study results showed that there were statistically significant differences in general creative thinking and in the skills of fluency and flexibility, for the benefit of the experimental group on which the cooperative education strategy was applied, while there were no differences in originality. The results also revealed differences in kinetic creative thinking and his three skills (fluency, flexibilityand originality) for the benefit of the same group. The results also showed no interaction between method and sex in the development of general and kinetic creative thinking .

Key words

Cooperative education, general creative thinking, kinetic creative thinking.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر.	أ
فهرس المحتويات .	د
فهرس الجداول .	ز
فهرس الأشكال .	ح
الفصل الأول **الإطار العام للدراسة**	**20-05**
1- مشكلة الدراسة و خلفيتها .	05
2- فروض الدراسة .	16
3- أهداف الدراسة .	17
4- أهمية الدراسة.	17
5- أسباب إختيار موضوع الدراسة .	18
6- صعوبات الدراسة	19
7- حدود الدراسة .	19
8- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة .	20
الفصل الثاني **الإطار النظري**	**88-21**
تمهيد .	22
1- استراتيجية التعلم التعاوني.	29
2- التفكير الإبداعي العام.	44
3- التفكير الإبداعي الحركي.	60
4- أهمية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام. والحركي في ظل النظريات المفسرة للعلاقة التي تربط بينهما.	65
خلاصة	87

تابع فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الفصل الثالث **الدراسات السابقة**	**98-88**
تمهيد	89
1- الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني .	89
2- الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي.	91
3- الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني وعلاقته بتنمية مهارات التفكير الإبداعي.	92
4- تعليق عام على الدراسات السابقة.	94
خلاصة	98
الفصل الرابع **الإجراءات المنهجية للدراسة**	**126-99**
تمهيد	100
1- منهج الدراسة.	100
2- مجتمع الدراسة وعينتها.	100
3- أدوات الدراسة.	104
3-1 إختبار التفكير الإبداعي العام.	105
3-2 إختبار التفكير الإبداعي الحركي.	108
3-3 إختبار الذكاء المصور.	114
3-4 تصنيف سيسونو لمهارات التفكير.	116
4- الوحدات التعليمية في كرة اليد (البرنامج التعليمي).	117
5- إجراءات تكافؤ العينة التجريبية والضابطة.	121
6- التصميم التجريبي للدراسة.	123
7- إجراءات تنفيذ الدراسة.	124
8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.	125
خلاصة.	125

تابع فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الفصل الخامس **عرض نتائج الدراسة ومناقشتها**	**126-172**
تمهيد	127
1-1 عرض نتيجة الفرضية الأولى.	127
1-2 مناقشة نتيجة الفرضية الأولى.	133
2-1 عرض نتيجة الفرضية الثانية .	142
2-2 مناقشة نتيجة الفرضية الثانية.	149
3-1 عرض نتيجة الفرضية الثالثة.	155
3-2 مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة.	158
4-1 عرض نتيجة الفرضية الرابعة.	161
4-2 مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة.	164
5-1 عرض نتيجة الفرضية الخامسة.	167
5-2 مناقشة نتيجة الفرضية الخامسة.	168
خلاصة ومسارات بحثية.	171
المراجع	**173-189**
أولاً : المراجع العربية .	174
ثانياً : المراجع الأجنبية.	189
الملاحق	**191-213**
الملحق رقم (01) إختبار التفكير الإبداعي العام.	191
الملحق رقم (02) إختبار التفكير الإبداعي الحركي .	192
الملحق رقم (03) قائمة الأساتذة المحكمين.	195
الملحق رقم (04) الوحدات التعليمية في كرة اليد وفق استراتيجة التعلم التعاوني.	196
الملحق رقم (05) نسخة من ترخيص مديرية التربية لإجراء الدراسة.	205
الملحق رقم (06) نتائج الفرضيات الإحصائية للدراسة.	206

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع مجتمع الدراسة.	101
02	توزيع أفراد عينة الدراسة.	103
03	العينة الاستطلاعية	103
04	طريقة بناء البرنامج التعليمي (وحدات تعليمية في كرة اليد)	119
05	التجانس في السن، الذكاء ، معدل الانتقال ، التشخيص الاولي في كرة اليد.	122
06	تجانس أفراد العينة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الإبداعي العام	122
07	تجانس أفراد العينة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الإبداعي الحركي	123
08	التصميم التجريبي للدراسة .	124
09	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياس القبلي والبعدي لتفكير الإبداعي العام للمجموعتين الضابطة والتجريبية.	128
10	نتائج إختبار "ت" (T test) على العينتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير الإبداعي العام .	130
11	التكرارات والنسب المئوية لنتائج تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك حسب مستوياتهم على الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير الإبداعي العام.	132
12	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياس القبلي والبعدي لتفكير الإبداعي العام للمجموعتين الضابطة والتجريبية.	143
13	نتائج إختبار "ت" (T test) على العينتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير الإبداعي الحركي .	145
14	نسبة الكسب المعدل لـ"بلاك" في اختبار مهارات التفكير الإبداع الحركي.	146
15	التكرارات والنسب المئوية لنتائج تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك حسب مستوياتهم على الاختبار القبلي و البعدي لمهارات التفكير الإبداعي الحركي.	148
16	تحليل التباين الثنائي وقيمة (ف) لأثر التفاعل بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) و بين الجنس (الذكور/ الإناث) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام.	156

تابع فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
17	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الذكور والإناث في التفكير الإبداعي العام لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.	157
18	تحليل التباين الثنائي وقيمة (ف) لأثر التفاعل بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) والجنس (الذكور / الإناث) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي.	162
19	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الذكور والإناث في التفكير الإبداعي الحركي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.	163
20	العلاقة بين درجات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي.	167

فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
(1)	أنماط التفكير.	45
(2)	ترتيب الأهداف حسب أنواع التعلم عند جانييه.	68
(3)	مخرجات التعلم عند جانييه.	73
(4)	نمو مهارة الاصالة الفكري للاعمار الزمنية فيما بين (4-17) سنة.	141
(5)	التفاعل بين الطريقة المتبعة والجنس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام.	157
(6)	نمو مهارات التفكير الابتكاري للاعمار الزمنية فيما بين 4-17 عام لكل من الذكور والاناث .	159
(7)	التفاعل بين الطريقة المتبعة والجنس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي.	163

مقدمـة

تعتبر مادة التربية البدنية والرياضية من المواد الأساسية في المرحلة المتوسطة، لِصِلَتها الوثيقة بالواقع الاجتماعي الذي يعيشه التلاميذ، وبالنظر إلى ما تحتويه من ألعاب وتمارين ومهارات رياضية، وما تتصف به من المحافظة على الصحة واللياقة والقوامة، زادت أهميتها بحب التلاميذ لها خاصة في مرحلة التعليم المتوسط، لأن الأطفال عموما يجدون متعة كبيرة في الحركة تدفعه إلى ممارسة الرياضة، فالواجب علينا إتجاه أبنائنا إستغلال هذه الخصائص التي ميزتها، لتعود عليهم بفوائد نفسية وإجتماعية وفكرية، دون إهمال المهارات الحركية والصفات البدنية، التي تكون هي الوسيلة في تنمية باقي المهارات.

وبحكم طرق وأساليب التدريس المتبعة خلال حصص التربية البدنية والرياضية، أبعدتها بل أفقدتها هذه الصفات، لأنها تقدم للتلاميذ في صورة تمارين بدنية ومهارات رياضية، يجب على التلميذ محاكاتها وتكريرها ليتعلمها، مما جعل القائمين على التعليم في المؤسسات التربوية لا يشعرون بأهميتها النفسية والاجتماعية والفكرية، أو فائدتها كمادة تربوية تعتمد على الحركات الرياضية .

ولقد شهدت السنوات الأخيرة في مختلف أنحاء العالم، تطورًا ملحوظاً في ميدان التدريس عامة وفي تدريس علوم التربية البدنية والرياضية خاصة، فلم يعد الإهتمام بالأداء الحركي هو الغاية الوحيدة، بل زاد الإهتمام بشكل ملحوظ بتشجيع التلاميذ على القيام بمزيد من النشاط والتفاعل مع زملائه كمجموعة وأفراد، وإتاحة الفرصة ليتعلم كيف يتعامل مع الآخرين، حتى يصبح أقدر مما كان عليه في الإنتماء إلى الجماعة والمجتمع، وفي تقوية الروابط بينه وبين غيره من أقرانه، مما يؤدي إلى إكسابه العديد من المهارات الحركية والفكرية، وينمي لديه إتجاهات إيجابية نحو العمل الجماعي في ظل غياب روح الجماعة، وظهور الإنطوائية وروح التنافس.

فإنَّه من الضروري أن يتنازل عن شيء من طرق التدريس التقليدية، خاصة التي تركز على الأداء من المعلم والتكرار من المتعلم، لصالح استراتيجيات تعليمية جديدة تركز على نشاط التلميذ وإيجابيته، ومشاركته تحت إشراف المعلم وتوجيهه، يتحرك فيها عقل المتعلم لِتُستثار خَبراته فيستخلص ويتناول مع الآخرين ما يدخره من تجارب، وما يمتلكه من معلومات، فيفيد غيره بما يمتلكه، وينمي خبراته الناقصة، بإنتباهه الفاحص لولوج عالم الإبداع.

ويعد التعلم التعاوني من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، التي تهدف إلى تنشيط أفكار التلاميذ الذين يعملون في مجموعات، وتعود بمردود تعليمي يحقق للتلميذ مكاسب كثيرة، منها زيادة التحصيل الدراسي وبناء إتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية والحد من الصراعات، كما أن التعلم التعاوني يقضي على الملل، ويجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم ومشوقة، ويخفف من إنطوائية بعض التلاميذ وعزلتهم، وينمي روح المحبة بين المتعلمين؛ ويحسين المهارات الفكرية والإبداعية لديهم حيث يُعَلِمُ بعضهم بعضاً، ويتحاورون فيما بينهم بحيث يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بالمسؤولية تجاه مجموعته .

وإذا كان تعليم المهارات الإبداعية من الأهداف الرئيسية في المؤسسات التربوية، ولإنَّ التربية الرياضية جزء هام لا يتجزأ من التربية العامة فمن المهم جدا العناية بالإبداع عند الأطفال مبكرا، ومساعدتهم على تنمية قدراتهم وإظهار مالديهم من طاقات كامنة، كي نستطيع صقلها وتنميتها فيما يلي من أطوار التعلم، ولما كان تعليم المهارات الإبداعية ينبغي أن يبتعد إلى حد كبير عن أسلوب تلقين المهارات الحركية، الذي يمثل لب الطريقة التقليدية وفي ظل تضارب الأقاويل في وجود الفروق بين الجنسين في التفكير بنوعيه العام والحركي، مما قد يجعله متغيرا قادرا على التأثير والتفاعل مع طريقة التدريس، قام الطالب بتجريب فاعلية إستخدام استراتيجية التعلم التعاوني –بطريقة التعلم معا–

في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي، ومدى تفاعل الطريقة مع الجنس (ذكر/أنثى) في تنمية هذه المهارات.

وفي هذا الصدد قام الطالب بتقسم هذه الدراسة إلى خمسة فصول، حيث تناول الفصل الأول مشكلة الدراسة، وتساؤلاتها، وفرضياتها، وأهدافها، وأهميتها، وحدودها وكذا تقديم تعريف لمتغيراتها الإجرائية، أما في الفصل الثاني فتم عرض الإطار النظري لهذه الدراسة، بالوقوع عند مفاهيم التعلم التعاوني والتفكير الإبداعي العام والحركي، والنظرية التي تجمع المتغيرين المستقل والتابع، وفي الفصل الثالث تم بسط الدراسات السابقة، ثم إظهار أوجه المشابهة والاختلاف لهذه الدراسات مع الدراسة الحالية، أما في الفصل الرابع فكان للإجراءات الميدانية للدراسة، حيث تم توضيح منهج الدراسة وعينتها، ثم تم عرض أدوات الدراسة والخصائص السكومترية لكل إختبار، ليتم بعدها تقديم التصميم التجريبي للدراسة، وإجراءات تنفيذها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة، وفي الفصل الخامس والأخير قام الطالب بعرض نتائج الدراسة ومناقشتها في ظل الفرضيات المقترحة، ثم تم عرض المراجع التي تم الإعتماد عيها في هذه الدراسة، والملاحق المرتبطة بالدراسة.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- مشكلة الدراسة وخلفيتها.

2- فروض الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- أسباب اختيار موضوع الدراسة.

6- صعوبات الدراسة .

7- حدود الدراسة.

8- متغيرات الدراسة.

9- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

1- مشكلة الدراسة وخلفيتها

تتناول هذه الدراسة واحدة من المجالات التعليمية التعلمية المهمّة في المناهج وطرق التدريس، والمتمثلة في تنمية مهارات التلاميذ على التفكير الإبداعي، مستعينين في ذلك بالتفاعل الإيجابي بينهم أثناء الأداء الحركي.

وإذا أردنا من المتعلم أن يكون مفكرا مبدعا فلا بد من تعليمه مهارات التفكير، من خلال إستراتيجيات معدّة تلائم مراحل نموه وقدرة إستيعابه، لهذا أردنا تطبيق أحد الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، والمتمثلة في استراتيجية التعلم التعاوني وأثرها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي، خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

وإذا كانت تنمية قدرات التلاميذ على التفكير بطريقة تعينهم على التغلب على مشاكل الحياة التي تواجههم تمثل الغاية النهائية للتربية، كما أشارت إلى ذلك (بولسنان، وبلوم، 2011)، فإن هذه التنمية المأمولة تخضع لعاملين رئيسيين كما تذكر(السرور، 2002) أولاها عوامل ذاتية ومنها الأمان النفسي والحرية، والإنفتاح على الخبرة؛ والأخرى عوامل بيئية ومنها المستوى الإقتصادي، والمستوى الثقافي وخاصة الأنماط التعليمية والتي تؤثر تأثير كبيرا في تنمية التفكير بِكُل صوره، فالمتأمل في هذين العاملين يجد أن للمناهج التدريسية الحظ الأوفر منهما، فالأولى يستلزم توفير جو تعليمي يَشعر فيه المتعلم بالراحة أثناء التعلم من جهة، وبتسطير أهداف متدرجة هرميا تسهم في تكون الخبرات المختلفة من جهة أخرى، والثانية توجب إنتهاج إستراتيجيات، وطرائق وأساليب تدريسية في التعليم المدرسي، تواكب متطلبات المتعلم وخصوصياته وجعله محور العملية التعليمية التعلمية.

لذا كانت عملية تطوير المناهج الدراسية والأخذ بالإتجاهات الحديثة في تدريسها، والإستعانة بالوسائل الحديثة في تنفيذها، تعتبر أهداف وغايات جديرة بالإهتمام تسعى إليها الأنظمة التربوية الواعية، والجزائر وغيرها من الدول العربية، بدأت في التعبير عن قلقها نتيجة ضعف التحصيل في

المواد الدراسية، وهي تعتبر مشكلة تعليمية ونفسية، لها تأثيراتها السلبية، مثل الشعور بالإحباط، ونقص الدافعية نحو التعلم، وقد كانت النسب المتزايدة للإعادة، والتسرب المدرسي، وعدم الرضا العام عن مستويات جودة التعليم، مؤشرات على ضرورة القيام بعمل ما للتصدي لهذا الوضع، وهذا كما جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية، بضرورة إعادة النظر في البرنامج التعليمي، وإستبدالهِ بمنهاج يتماشى وطموحات المادة من جهة، والتطورات في ميادين علوم التربية والتدريس من جهة أخرى، بما يضمن لها مسايرة المستجدات التي طرأت على العالم بصفة عامة ، والمجتمع الجزائري بصفة خاصة (وزارة التربية الوطنية، 2015، ص3).

لكن واقع طرق تدريس التربية البدنية والرياضية المنتهجة في الجزائر، ومعظم الدول العربية، لم يواكب الإهتمام بالمهارات المختلفة وتنميتها لدى المتعلمين، رغم ما ينفق للسير نحو استراتيجيات حديثة، تهدف إلى تغيير طرق التدريس التي تتمحور حول المُعَلِم، إلى الأنشطة التي تتمحور حول المُتَعَلِم، وقد أشار (كجوك، وآخرون، 2008، ص18) إلى أن تناقص جودة التعليم في الكثير من الدول العربية، يرجع أساساً إلى محتوى تعليمي غير مرتبط بحياة التلاميذ وقدراتهم ، وطرق تدريس جامدة وتقليدية، فالمعلمين ما يزالون متمسكين بالأساليب القديمة لأنهم شبوا وشابوا عليها، ولا يريدون المجازفة بالتغيير، رغم ما يقع على عاتقهم من مجهود إضافي، في ظل الفروق الفردية بين المتعلمين، والزيادة في أعداد التلاميذ مع القلة في عدد الساعات التعليمية لحصة التربية البدنية والرياضية، هذا ما يعيق المناهج الجديدة وأهدافها، بل إنه قد ساهم ويساهم في قلة فهم التلاميذ للمفاهيم المتعلقة بالأنشطة الرياضية المختلفة، وفي تطبيق المهارات الحركية، فضلا عن تنمية الجوانب الإجتماعية، النفسية والمهارات العقلية بأنواعها، كالتفكير الناقد والإبداعي والتأملي ....التي نسعى لتنميتها خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

ولم يعد التعلم خلال حصة التربية البدنية كما كان في الماضي، أداء حركي معين وإعادة تطبيق للمهارات الحركية من التلاميذ، بحيث يقوم على الإستعداد البدني والقدرة على محاكات الحركات والمهارات من طرف المتعلمين؛ بل أصبحت مادة التربية البدنية والرياضية مادة كباقي المواد، لها منهاجها وأهدافها المسطرة، ففي الجزائر أشارت الوثائق التربوية الخاصة بتدريس هذه المادة، أنَّها مادة علمية وعملية مقررة في البرامج التعليمية وتمثل جزءاً أساسياً من النظام التربوي، حيث تمس جانباً من التربية العامة، التي تهدف إلى إعداد المواطن (التلميذ)، إعدادا بدنيا وإجتماعيا ووجدانيا وعقليا (وزارة التربية الوطنية، 2006، ص3)، ومن هنا كان لا بدَّ للتربية البدنية والرياضية، أن تسلك طريقاً مماثلاً لتواكب الوجه الجديد للحياة، وتكون قادرة على الإيفاء بمتطلباتها؛ وهذا لمسايرة ما يهدف إليه التعليم برمَّته، وهو الوصول للإبداع العلمي والعملى في شتَّى المجالات، كما جاء في محاضرة لـ (الحلس، 2013).

فأنتج القائمون على العملية التعليمية والمهتمون بها، عدة نظريات وأبحاث واستراتيجيات تحاول الوصول إلى الغاية المنشودة، وليصبح التعليم قادرا بشكل أفضل على مواكبة العالم المتسارع في جميع أشكاله، ومن الجهود التي حاولت أن تطور التعلم والتعليم للتكيف مع الحياة التعليمية الجديدة، نظرية التعلم الإجتماعي، فلقد حاولت النظرية أن تِلمَّ بمختلف نظريات التعلم السابقة، وتستفيد منها، مُشَكِلةً إيّاها في الإطار الأهم في العملية التربوية، وهو الإطار الإجتماعي، بحيث تدعو هذه النظرية إلى الإبتعاد عن التربية الفردية البحتة، التي تنمي روح الأنانية والتنافس غير الشريف بين المتعلمين، ولو إستعرضنا أساليب التعلم عبر التاريخ القديم والحديث، لوجدنا أن التعلم الذي يتم على هيئة فرق أو مجموعات له دور فعال في نقل المعلومات بين الأفراد والجماعات، ويمكن القول حسب هذه النظرية، أن المجتمع ليس كيانا تنافسيا، ولكنه كيان تعاوني يمكن من خلاله الوصول إلى الإبداع العلمي والعملي المنشود من خلال العملية التعلمية التعليمية؛ لتتوالى الإهتمامات بعد ذلك بدراسة

أهمية الأعمال الجماعية، على يد كيرت لوين سنة (1930)، الذي يعتبر من الأوائل الذين إهتموا بالتعلم في جماعة، وأهميته على الأفراد في جميع الجوانب، وقام بطرح نظرية المجال المعرفي، التي يرى خلالها بأن المجال المحيط له الأثر البالغ في تكوين وتعليم الأفراد (الشرقاوي، 2012 ص129)؛ وتعتبر هذه النظرية من الجذور الرئيسية للإستراتيجية التعلم التعاوني، والتي تعتبر من الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال لما لها من فوائد كثيرة على المتعلم ، مقارنة بالتعلم التنافسي أو الفردي (وول، 1987، ص261)، وذكر(الطانشي، 1998، ص181) أن طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتدريس العلوم بشكل عام،...هي تلك التي تركز على تفاعل الطلبة بعضهم مع بعض، ومن تلك الطرائق طريقة التعلم التعاوني. نقلا عن (المعموري، والخيلاني، 2010).

وإستراتيجية التعلم التعاوني، هي إحدى هذه التقنيات، التي جاءت بها الحركة التربوية في الجزائر، للتغيير الهادف كما أشارت إلى ذلك (حناش، 2009)، في ظل غياب روح الجماعة، وشعور الفرد بالإغتراب من خلال عكوف الكثير منهم على شبكة الأنترنت، "وفي ظل طرق التدريس الحالية في مدارسنا التي تشجع التنافس غير السوي بين التلاميذ، من أجل الحصول على أفضل المراكز بين زملائهم" (البعلي، 1998، ص4)، حيث بيّنت بعض الدراسات ذات العلاقة بواقع التعليم الحالي، كدراسة (عطاء الله، 2012)، ودراسة (حريري، 1421هـ)، أن أكثر من (85%) من الأعمال التي تتم في مدارسنا، تقوم على أساس تنافسي فردي بين الطلاب، وأن التعاون وبناء المهارات الإجتماعية لا يحظى بالإهتمام اللازم.

وتمثلت فلسفة التعلم التعاوني في عمل المتعلمين مع بعضهم البعض في مجموعات متجانسة، تصبح حصة التربية البدنية والرياضية أكثر حيوية ونشاطاً وإثراءً أيضا، ويصبح لكل متعلم دورين في تلك الإستراتيجية، الدور الأول أنه مسؤول عن نفسه متمثلا في أدائه الفردي، بينما الدور الثاني أنّه مسؤول عن تقدم أداء مجموعته.

وقد ظهر مصطلح التعلم التعاوني في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وتزايد الإهتمام به مع بدايات القرن الحادي والعشرين، وتعالت الصيحات لتنادي بأهميته في العصر الحديث كأحد الإتجاهات التربوية والنفسية ذات التأثير الإيجابي على عملية التعلم، فمنهم من يقول أن نجاح الفرد في مجموعة هو من نجاح المجموعة، ونجاح المجموعة هو من نجاح الفرد، وآخر يقول التفكير بعقلين أفضل من التفكير بعقل واحد، وآخر ينادي ما إستحق أن يولد من عاش لنفسه فقط .

وتعتبر إستراتيجية التعلم التعاوني، من الإستراتيجيات التي يمكن تطبيقها خلال حصة التربية البدنية والرياضية (الحايك ،2017، ص133)، وهي من الاستراتيجيات قليلة التجسيد على أرض الواقع، رغم ما أثبتته العديد من الدراسات التي قام بها رواد التربية والرياضة، على أنها ضرورة حتمية لا يمكن العدول عنها، كدراسة (زيتوني، 2011)، ودراسة (مؤيد عبد الرحمان وآخرون، 2010)، وقد أكدت هذه الدراسات على أن النجاح في إنجاز المهمات المحددة والمعدة مسبقاً، يتوقف على التعاون بدلاً من التنافس، وكلما كان هذا التعاون منظماً ومخطط له، كان أسلوبا مؤثراً في تعليم الأداء الفني للمهارات الحركية المختلفة، وإتقانه وتنمية المهارات الإجتماعية والنفسية والعقلية، ومساعدة أفراد المجموعة على تعلمها بالتفاعل الإيجابي بينهم؛ هذا التفاعل الايجابي داخل المجموعة الواحدة التي تكون غير متجانسة من حيث القدرات والاستعدادات، سَينشئ عنه تبادل للأفكار، لحل المشكلات المطروحة بطرق متعددة، وبتطبيقه على أرض الواقع من طرف المعلمين، ستؤتي أُكلَها بخلق مناخ تعليمي يُحقق تفعيل دور المتعلم، وإثارة إهتمامه ودافعيته إلى عملية التعلم كما يرى (الشرقاوي، 2012، ص130) أن التواجد في جماعة يرتبط بدرجة كبيرة بالتغير في الدافعية، بحيث تعتبر هذه الجماعة المصدر الرئيسي لكثير من مظاهر الدافعية لديه، وإلى تنمية روح الجماعة، وتقوية أواصر المحبة بين المتعلمين، وبالتالي سَيكتسِبون إتجاهات مرغوب فيها نحو التعلم.

وهذا يعتبر أسمى ما ينشده الأولياء، بسبب مشكلة النُفور من المدارس في الوطن العربي عامة، كما جاء في محاضرة لـ (حلس، 2013)، وسينجرُّ عنه لا محالة إثارة القدرة الابتكارية لدى المتعلمين، حيث يرى ليفن صاحب نظرية المجال المعرفي، أن الفرد بإنتمائه للجماعة وخلال عملية التفاعل المستمر بينه وبين أفراد الجماعة، تنمو وتتبلور من خلالها ذات الفرد، ويعتمد الفرد كذلك على الجماعة في عملية النمو الإجتماعي، وإكتسابه لكثير من المهارات المختلفة، ومنها المهارات الحركية والعقلية، بحيث أن التغير في البنية المعرفية، يمكن أن يكون في الماضي أو الحاضر والأهم منهما المستقبل، أو ما يعرف بالقدرة الإبتكارية أو الإبداعية، (الشرقاوي، 2012، ص 130).

فاليوم أصبحت هناك شبه قناعة مطلقة لدى القائمين على العملية التربوية، في أغلب البلدان العربية، أن التعليم المدرسي في الوقت الراهن أصبح عائقا لتنمية التفكير الابداعي، لأنه تعليم جامد تلقيني يصنع عقولا راكدة، ويمارس أساليب موروثة ولا يراعي ميول ورغبات التلاميذ، تغلب عليه ثلاث سمات رئيسية، وهي تدني التحصيل المعرفي، ضعف القدرات التحليلية، وضعف القدرات الإبداعية، كما جاء في تقرير التنمية الإنسانية العربية (2002، ص50) .

وبما أن التعليم التعاوني قائم على التفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة، التي ينتج عنها تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، حسب نظرية المجال المعرفي لليفن، وإذا أخذنا بقول روشكا، أن الإنجازات الإبداعية في المجالات المختلفة من النشاطات، تصبح أكثر نتاجا لجهود جماعية منها لجهود فردية، ولهذا ينبغي تربية التلاميذ والطلاب على النشاط الجماعي، وعلى حل المشكلات عبر تبادل الآراء والأفكار فيما بينهم (روشكا، 1989، ص174)، وإذا أخذنا بمسلمة ماسلو كذلك القائلة " بأن لدى كل فرد طاقة معينة تمكنه من مستوى معين من التعبير الإبتكاري" (نشواتي، 2003،ص138)، فستغدو مهمة التربية تحرير هذه الطاقة الموجودة فعلا وتشجيعها، وربما كان المناخ المدرسي بشكل عام، والمعلم بشكل خاص من أهم العناصر التي تشجع التفكير بكل صوره،

كالتفكير الناقد والتأملي وخاصة التفكير الإبداعي، وهو الهدف الذي يصبو إليه التعليم برمته، حيث يرى التربويون والمختصون في تدريس العلوم، أن تنمية التفكير الإبداعي واحدا من الأهداف والغايات الأساسية، التي ينبغي للتربية العلمية تحقيقها لدى الأفراد المتعلمين (زيتون، 2001، ص64)، وهذا بالإعتماد على الاستراتيجيات الحديثة، التي تشجع التفاعل الإيجابي بين المتعلمين كالتعلم التعاوني، خاصة إذا علمنا أن الإبداع يمكن أن يخضع للتدريب والتعلم، وهذا ما ذهب اليه (هلال عبد الغاني، 1997، ص6)، حيث يرى أن الإبداع ليس وراثيا، وكل ما عليك أن تتذكره وتفعله، أن تبحث وتستكشف وتتبادل الأفكار.

وقد تزايد الإهتمام بموضوع الإبداع والمبدعين، وأصبح لا يقتصر على الدول المتقدمة فحسب، ولا لتخصص دون الآخر، بل أصبح التفكير الإبداعي ضرورة حتمية للتغلب على حل المشكلات، التي أصبحت إحدى الملامح الرئيسية للفترة الراهنة .

ولقد أولى القائمون على التربية البدنية والرياضية في الجزائر، إهتمامهم بالتفكير الإبداعي على غرار باقي المواد التعليمية، كما جاء في منهاج التربية البدنية والرياضية، الطور الأول من التعليم المتوسط، حيث يكون التلميذ محور الإهتمام في العملية التعلمية، تصبح التربية البدنية والرياضية، فضاء مميزا بما توفره من تنوع للأنشطة البدنية والألعاب التحضيرية، خاصة التي تقوم على روح التعاون والمواجهة والإبداع (وزارة التربية الوطنية، 2015، ص237)؛ فاللّعب يستثير حواس الطفل وينّمي بدنه نمواً سليماً، كما ينّمي لغته وعقله وذكاءه وتفكيره، فعن طريق اللعب يستطيع إكتساب أصعب المفاهيم العلمية والرياضية وكذلك قدراته الإبداعية (جابر، 2003، ص 25)؛

وتعتبر تنمية قدرة التلاميذ على التفكير الإبداعي، كما خلصت له فريدة بولسنان، أسمهان بلوم (2011)، من أهم أهداف التربية عموما، بل إن البعض يرى أن تنمية قدرة التلميذ على التفكير بطريقة تعينه على التغلب على مشاكل الحياة التي تواجهه، تمثل الغاية النهائية للتربية"، لذا فإن على

التربية أن تكون متجددة إلى أقصى درجة ممكنة في أهدافها، ومناهجها، حتى لا تنعزل عن مجريات الأحداث، وأن تحاول من خلال عناصرها ووسائطها المختلفة، بناء الشخصية المبدعة، التي لا تتابع الجديد فحسب، بل تؤثر فيه وتجد لنفسها مكانا في عالم الإبداع (حجاج، 1995، ص10). " فالإبداع ليس إستعدادا عقليا فحسب، بل هناك جانب كبير تتحكم به عوامل بيئية وإجتماعية، ويمكن تنميته وتعليمه، بحسب الظروف الملائمة لتنميته، فالإبداع ليس حكرا على عدد محدد من البشر" (الحارثي، 1999، ص47)، مما يغير الإعتقاد السائد بأن الإبداع لا يحصل إلى لدى من يمتلك قدرات خارقة في الذكاء، " بل هو قدرة عقلية موجودة عند كل فرد، وبنسبة معينة تختلف من واحد لآخر، وإبداع الصغير يكون جديداً بالنسبة إليه حتى ولو كان معروفاً للكبار، حيث يرى العلماء أن الإبداع الحقيقي للإنسان الناضج، هو نتاج لعملية طويلة يمثل إبداع الصغار الحلقة الأولى منها. (السيد، 1994، ص8-9)

وقد كانت من نتائج دراسة قطامي (2013، ص70)، أن هناك قصورا في التوجه العربي نحو تربية الإبداع، ولعل إصدار المنهج التربوي الجزائري الجديد في التربية البدنية، كإشارة البدء لتحتل قضايا التفكير الإبداعي، مكانها اللائق من الإهتمام كما جاء فيه: " فإننا نسعى إلى تمكين المتعلم من إضفاء الصبغة الجمالية للأعمال المقدمة، والتي تكون أساسا مبنية على التذوق الجيّد والهادف إلى إرساء الفكر الإبداعي الملازم لإتقان الأعمال، والتفاني في تحقيق أهداف كاملة ونافعة للفرد وللمجتمع" (وزارة التربية الوطنية، 2015، ص5).

وإذا كان تعليم المهارات الإبداعية من الأهداف الرئيسية في المؤسسات التربوية، وإن التربية البدنية والرياضة جزء هام لا يتجزأ من التربية العامة، "يجب عليها أن تسهم في خلق المبدعين وإظهار قابليتهم الإبداعية من أجل التشخيص المبكر للعقول المفكرة، التي نعول عليها للإرتقاء بالمجتمع والإسهام في التقدم العلمي للبلد " (الديوان، 2006)؛ وبالنظر إلى طبيعة مادة التربية البدنية، وما

تحتويه من تمارين ومهارات رياضية، وما تسعى لتحقيقه من الصفات البدنية والنفسية الحركية والمعرفية، " تصبح فضاء مميّزا بما توفره من تنوّع للأنشطة البدنية، والألعاب التحضيرية، وخاصّة التي تقوم على روح التعاون، والمواجهة والإبداع والتعبير، وما يتطلّب من المتعلّم من تكييف لتصرفاته وسلوكاته مع ما يتوافق والوضعية المُعاشة "(وزارة التربية الوطنية، 2015، ص 2)، وفي هذا الصدد توضح عبلة عثمان (2000، ص30)، " أهمية التفكير الإبداعي لدى الطفل وكيفية تنميته من خلال ألعابه الحرة، والإيهامية، ومن خلال الأنشطة الفنية المختلفة، التي تساعد على تأصيل مجموعة العادات الفكرية الإبداعية المهمة، فهذه الأنشطة ذات نسق مفتوح، وتساعد على المرونة الذهنية للطفل، وتنمية قدراته الإبداعية، كما تعمل على إبراز تفرده، وتميزه عن الآخرين"، ويعتبر اللعب بشكل عام ولعب الدور بشكل خاص، من أهم الوسائل التي تشجع على تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال... كما بينت نتائج دراسات أجريت في هذا المجال، أن هناك علاقات إيجابية واضحة بين اللعب وتنمية التفكير الإبداعي (صوالحة، 2010، ص151)، وتضيف فاتن عبد اللطيف (1999، ص102)، أن الطفل يجد متعة كبيرة أيضاً في الحركة تدفعه إلى ممارسة الرياضة، ومن خلال إستمتاعه بالحركة يكتشف بأكثر من طريقة العالم المحيط به، ويتلذذ بإكتشافه طرقاً جديدة للحركة، غير المألوفة كالجري والقفز والوثب، وكل هذه الحركات تقوي البناء العضلي للطفل، وتساعده على التحكم في جسمه، ولأن الحركة هي المكون الأساسي للتعبير، فهي تعتبر الخطوة الأولى في الدراما الإبداعية .

ومما سبق يمكن القول أن التربية البدنية والرياضية، تساهم مع غيرها من المواد التعليمية، في تحقيق التربية الهادفة إلى إنشاء تلميذ متكامل من كل الجوانب، وإذا تحدثنا على تنمية التفكير الإبداعي خلالها، فقد تميزت مع إشتراكها مع باقي المواد في تنمية الإبداع العام، بتنمية مهارات الإبداع الحركي، وهو "إبداع فكري ويعد مطلبا رئيسيا في الأنشطة والألعاب الرياضية على إختلاف

أنواعها، ويظهر من خلال تعلم المهارات الرياضية الخاصة باللعبة وإتقانها وإقتران الأداء بالتفكير أي القدرة على إستِدعَاء المهارات والمعلومات التي تساعد على إظهار إستجابة حركية إبداعية". (العاني، 1986، ص45)، ويؤكد محمود منسي (1991، ص40) أن التفكير الإبداعي هو أحد طرق التفكير الإنساني، وهو تفكير نوعي، أي أنه يرتبط بمجالات، فهناك إبداع لفظي، إبداع مصور، إبداع فني، إبداع موسيقي؛ كذلك فالذكاء تبعاً "لجاردنر" هو ذكاء نوعي في مجالات متعددة أيضاً، وتوضح إبتسام السحماوي (1998 ،ص198)، أنه مهما إختلفت طبيعة الذكاء أو مكوناته، فهو في النهاية حصيلة مجموعة من النشاطات الذهنية، التي تؤدي بدورها إلى الإنتاج الإبداعي .

ومن هنا فإن الإبداع الحركي هو نشاط عقلي، وهو إبداع خاص بأداء المهارات الحركية والقيام بالتمارين الرياضية، يمكن تنميته بأساليب التدريس المختلفة، وهذا ما أكدته دراسة (الديوان، وعثمان، 2013) وقد خلصتا إلى أن أسلوبي العصف الذهني والتبادلي يسهمان في تنمية بعض القدرات الإبداعية الحركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ ودراسة(محبوبي، 2013) التي بينت أثر استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي العام والحركي، ودراسة(دراسة عطاء الله، وآخرون، 2013)، التي بينت الأثر الإيجابي للتعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي الحركي.

ومن كل ماسبق يمكن القول بأن تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني خلال حصة التربية البدنية والرياضية له علاقة مباشرة بتنمية التفكير الإبداعي العام والحركي، ومن الجدير بنا أن نشير إلى أن الجنس (ذكر/ أنثى)، يعتبر متغير يمكنه التفاعل مع الطريقة، في تنمية مهارات التفكير وهذا ما توصل إليه (الشربيني، وصادق، 2002، ص158) بعدما ذكر تضارب وجهات النظر في التفكير الإبداعي، لدى الذكور والإناث في مجموعة من الدراسات، توصلا إلى أن الذكور المبدعين أكثر من عدد الإناث المبدعات وخاصة فيما قبل المراهقة؛ ولقد أوضحت الدراسات التي تناولت المشاهير أن الأطفال الأبكار، وبخاصة الذكور منهم، يميلون إلى الإنجاز أكثر من غيرهم بنسب كبيرة لا يمكن

إرجاعها للصدفة، (دين كيث، 1993، ص49)؛ وكشفت دراسة ساب (sapp,1991) أن درجات الذكور أعلى من درجات الإناث في الإبداع، في حين بينت دراسة العامري (2007) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي، ولقد بين (إبراهام، 2001، ص38) صاحب إختبار مهارات التفكير البداعي العام، أن هناك فترات سنية يتماشى فيها التفكير الإبداعي، لدى الذكور والإناث جنبا إلى جنب، ويختلف في فترات عمرية أخرى.

هذا في الإبداع العام أما في الإبداع الحركي فإن تفوق الذكور على الإناث، في القيام بالتمارين الرياضية والمهارات الحركية، لا يكاد يختلف فيه إثنان، وبالنظر إلى طريقة التقويم المُدرج في منهاج التربية الوطنية في الجزائر، والفروق في تقييم الذكور والإناث، يتضح مدى التباين بينهم في القدرات والمهارات، مما يجعل عامل الجنس، يحتمل أن يكون له تأثير في تنمية الإبداع الحركي.

وبقي علينا أن نشير إلى أن الإبداع العام وإن تناولته العديد من الدراسات في شتى مجالات العلوم، إلا أن الإبداع الحركي حسب علم الطالب لا يزال حديث العهد بالدراسات، ولم يتناول إلا حديثا، وقليلا من الدراسات التي تناولته، خاصة العربية، وقِلَة الإختبارات فيه .

وبناء على ما سبق تحاول الدراسة الحالية، البحث في أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي، خلال حصة التربية البدنية والرياضية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تبحث في مدى تفاعل الطريق المنتهجة في التدريس (استراتيجية التعلم التعاوني / الطريقة التقليدية) مع الجنس (ذكر / أنثى) في تنمية مهارات التفكير بشقيه العام والحركي؛ ومما سبق تفرعت مجموعة من التساؤلات الفرعية وهي:

1. هل لإستراتيجية التعلم التعاوني خلال حصة التربية البدنية والرياضية أثر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط ؟

2. هل لإستراتيجية التعلم التعاوني خلال حصة التربية البدنية والرياضية أثر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط ؟

3. هل يوجد تفاعل بين طريقة التدريس (استراتيجية التعلم التعاوني، التقليدية) والجنس (ذكر، أنثى) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة خلال حصة التربية البدنية والرياضية؟

4. هل يوجد تفاعل بين طريقة التدريس (استراتيجية التعلم التعاوني، التقليدية) والجنس (ذكر، أنثى) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟

5- هل هناك علاقة بين نمو مهارات التفكير الإبدعي العام والتفكير الإبداعي الحركي في الإختبار البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني؟

2. فروض الدراسة :

وللإجابة عن التساؤلات البحثية تم صياغة الفروض الآتية:

1. يؤدي إستخدام استراتيجية التعلم التعاوني خلال حصة التربية البدنية والرياضية إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة .

2. يؤدي إستخدام استراتيجية التعلم التعاوني خلال حصة التربية البدنية والرياضية إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

3. يوجد تفاعل بين طريقة التدريس (إستراتيجية التعلم التعاوني، التقليدية) والجنس (ذكر، أنثى) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

4. يوجد تفاعل بين طريقة التدريس (إستراتيجية التعلم التعاوني، التقليدية) والجنس (ذكر، أنثى) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

5. توجد علاقة إرتباطية بين درجات العينة التجريبية على إختباري مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي في التطبيق البعدي.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على فاعلية إستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة .

2. المقارنة بين إستخدام استراتيجية التعلم التعاوني والطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي.

3. الوقوف على مدى تفاعل كل من الطريقة المنتهجة والجنس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي.

4- أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة الحالية من خلال الجوانب الآتية:

1. تحويل الإهتمام في المرحلة المتوسطة، من التعليم التلقيني الذي يعتمد على التلقين الحركي للمهارات، إلى التعليم الإبداعي، الذي يعتمد على التفكير وطرق مواجهة المشكلات، وتقديم الحلول الإبداعية لها، وذلك لأهمية إمتلاك قدرات التفكير الإبداعي الحركي في تطوير الرياضة المدرسية والرياضة التنافسية، وكذا أهمية مهارات التفكير الإبداعي العام وما يمكن أن يتولد عن هذه القدرات من أفكار أصيلة وحلول جديدة للمشكلات اليومية للأفراد والمجتمع .

2. تحفيز التلاميذ على إظهار قدراتهم الإبداعية، حيث إنها ليست موهبة محصورة في نخبة من الناس، بل هي موجودة بصورة كامنة عند كل الأفراد .

3. تعويد التلاميذ على العمل التعاوني، لأهمية في إنجاز معظم الأعمال، وبداية فقده في المجتمع كما يرى خير الله والكناني، أن التدريب في مجموعة، من أنسب الأساليب لتعديل الإتجاهات (الكبيسي، 2004، ص178).

4. توجه أغلب الدراسات في التربية البدنية، نحو الجانب البدني أو النفسي، وقلة الدراسات في جانب تنمية التفكير الإبداعي بكل أنواعه العام، الحركي، الناقد، التأملي....

5- أسباب إختيار موضوع الدراسة :

إن أي دارس لا ينطلق في دراسته من فراغ، فكل دراسة أو موضوع له أسباب تحتاج إلى تعمق وتوضيح، وما قادنا إلى إختيار هذا الموضوع ما يلي:

- أهمية تنمية التفكير الإبداعي في المرحلة المتوسطة، وعدم وجود دراسات فيما وقفنا عليه تهتم بهذا الجانب على المستوى الوطني والعربي، فمعظمها مع قلتها في التربية البدنية والرياضية خاصة تمت في المرحلة الثانوية أو الجامعية، للإعتقاد السائد أن مرحلة التعليم المتوسط لا يظهر فيها أثر للتفكير الإبداعي.

- إمكانية دراسة المشكلة نظريا وميدانيا، وتكسير شبح تطبيق استراتيجية التعليم التعاوني على أرض الواقع.

- عمل الطالب في الميدان، وشعوره بتهميش أهمية التربية البدنية والرياضية في التعليم، فضلا على تنمية التفكير.

– ضعف المستوى التعليمي عموما في كل المواد، وشعور التلاميذ بالإحباط خاصة الذكور بالنظر إلى نتائجهم ومحاولة إثارة الدوافع لديهم، وهذا بإكسابهم خبرات نجاح قادرة على دفعهم للعمل في باقي المواد الأخرى.

6– صعوبات الدراسة : من أبرز الصعوبات التي واجها الطالب خلال قيامه بدراسته .

– صعوبات الوصول إلى المحكمين للبرنامج التعليمي .

– ضيق وقت تطبيق البرنامج التعليمي باستراتيجية التعلم التعاوني .

– عدم توفر المراجع وقلت الدراسات والاختبارات في التفكير الإبداعي الحركي.

– صعوبة تطبيق اختبار الابداعي الحركي لأنه يجري لكل تلميذ على إنفراد في ظل قلت الامكانيات.

– عدم تمكن الطالب من تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني بطريقة جيجسو (**Jigsaw**)، مما دفعه لإعادت التجربة بطريقة التعلم معا في ظل قلت الإمكانيات .

7– حدود الدراسة:

7–1– مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع هذه الدراسة في تلاميذ السنة الأولى متوسط (ذكور وإناث) الممارسين للتربية البدنية والرياضية.

7–2– الحد المكاني: إقتصرت على تلاميذ السنة الأولى من المرحلة المتوسطة، الذين يدرسون بمتوسطة الدراجي حسين، التي تقع بإحدى ضواحي مدينة سطيف.

7–3– الحد الزماني:الفصل الدراسي الاول 2017/2016.

8–4– متغيرات الدراسة :

8–4–1– المتغير المستقل:في دراستنا هذه تعتبر إستراتيجية التدريس المعتمد عليها في تطبيق الوحدات التعليمية الخاصة بكرة اليد والمتمثلة في " **استراتيجية التعلم التعاوني** "

8-4-2- المتغير التابع :

المتغيرات التابعة التي يريد الطالب معرفة تأثير استراتيجية التعلم التعاوني فيها، وهي "**مهارات التفكير الإبداعي بشقيه العام والحركي**" .

9- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

9-1- إستراتيجية التعلم التعاوني :

هي استراتيجية تعليمية لمجموعات صغيرة من التلاميذ، تضم كل منها مختلف المستويات (عالي – متوسط – ضعيف) في البنية البدنية والمهارية والعلمية، تعمل معا لزيادة تعلمهم من خلال التفاعل الإيجابي، الذي يؤدي إلى نمو المهارات العقلية، والوجدانية، والنفس حركية لديهم؛ وتمثل في دراستنا هذه البرنامج التعليمي في كرة اليد.

9-2- التفكير الإبداعي العام :

وهو نشاط عقلي هادف يقوم بها التلاميذ، للوصول إلى أفكار جديدة لم تكن معروفة سابقا من طرف زملائهم، لحل المشكلات المطروحة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من الاستجابات، والتي تتصف بالمرونة؛ ونستدل عليها من خلال الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في إختبار التفكير الإبداعي العام لإبراهام.

9-3- التفكير الإبداعي الحركي :

هو مقدرة التلميذ على إنتاج أكبر عدد من الاستجابات الحركية، خلال زمن محدد (الطلاقة الحركية)، والتي تتميز بالتنوع (المرونة الحركية)، وتعتبر جديدة على من هو في سنِهِ (الأصالة الحركية)؛ والتي نستدل عليها من خلال الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في إختبار التفكير الإبداعي الحركي "للمياء الديوان".

الفصل الثاني

الإطار النظري

تمهيد.

1- استراتيجية التعلم التعاوني.

2- التفكير الإبداعي العام.

3- التفكير الإبداعي الحركي.

4- أهمية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي في ظل النظريات المفسرة للعلاقة التي تربط بينهما.

خلاصة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض الإطار النظري، الذي يستند إليه موضوع الدراسة للتوصل إلى الأسس التي يمكن في ضوئها تصميم برنامج تعليمي وفق إستراتيجية التعلم التعاوني، ويتوخى من ورائه تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وذلك من خلال ثلاث محاور أساسية:

- يتناول المحور الأول استراتيجية التعلم التعاوني (تعريفه، أسسه، مبادئه، .....) .
- ويتناول المحور الثاني التفكير الإبداعي العام والحركي (تعريفه، أسسه، مبادئه، .....) .
- أما المحور الثالث فيتناول نظرية جانييه، ونظرية الذكاءات المتعددة في التعلم، وموافقتهما لاستراتيجية التعلم التعاوني، وكذا مخارج النظريتين في التعلم ومنها التفكير الإبداعي العام والتفكير الإبداعي الحركي.

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المحاور الثلاثة :

1- استراتيجيات التعليم والتعلم

1-1 التعليم والتعلم

أولا. التعليم

هو مجرد مجهود شخصي لمعونة شخص آخر على التعلم، والتعليم عملية حفزٍ واستثارةٍ لقوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المتعلم من التعلم، كما أن التعليم الجيد يكفل إنتقال أثر التدريب والتعلم، وتطبيق المبادئ العامة التي يكتسبها المتعلم على مجالات أخرى ومواقف مشابهة (الخلايلة، واللبابيدي، 1990، ص10).

هي عبارة عن عملية تفاعلية تقوم على وجود معلم ومتعلم ومادة تعليمية في بيئة محددة، يؤدي المعلم دوره في إيصال المعلومة أو الخبرة أو المهارة إلى المتعلم بطريقة منظمة مقصودة، لزيادة قدراته وخبراته المختلفة. (الحايك، 2017، ص60)

هو التصميم المنظم، والمقصود للخبرات التي تساعد المتعلم على إنجاز التغير المرغوب فيه في الأداء، وهو أيضا، إدارة التعليم التي يديرها المعلم.(الحيلة، 2004، ص81)

ثانيا. التعلم:

هو عبارة عن مجهود شخصي ونشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه، وقد يكون كذلك بمعونةٍ من المعلم وإرشاده (الخلايلة، واللبيدي، 1990، ص9-10).

هو عملية داخلية لدى المتعلم، يسعى ويبادر من خلالها لاكتساب المعلومة أو المهارة أو الخبرة بالأسلوب الذي يراه مناسب، ويمكن أن يكون منظما مقصودا بإشراف المعلم أو المؤسسة، أو يكون غير منظم يهدف إلى تعديل السلوك، ويحدث داخل المؤسسة التعليمية وخارجها. (الحايك، 2017، ص60).

هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ مباشرة، ولكن يستدل عليه من الأداء أو السلوك الذي يصدر عن الفرد، وينشأ نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغير أداء الفرد(الحيلة، 2004، ص81).

1-2 أنواع التعليم والتعلم يوجد ثلاثة أنواع من التعلم والتعليم وهي: التعلم الفردي، والتعليم التنافسي، والتعلم التعاوني.

1-2-1 التعلم الفردي أو الذاتي :

أولا: تعريف التعلم الذاتي (الدليمي، 2012، ص30)

– هو النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعا برغبته الذاتية، بهدف تنمية استعدادات وإمكانيات وقدرات مستجيبا لميوله واهتماماته، بما يحقق تطوير شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الإعتماد على نفسه، والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم، وفيه يتعلم كيفية التعلم ومن أين يحصل على مصادر التعلم .

– هو الأسلوب الذي يعتمده المتعلم بنفسه من خلال مروره على مختلف المواقف التعليمية، ليكتسب المهارات والمعلومات بالشكل الذي يكون فيه المتعلم محور للعملية التعليمية .

– هو النشاط الواعي للمتعلم، الذي يستمد حركته من الإنبعاث الذاتي والإقتناع الداخلي، بهدف تعبيره عن شخصيته نحو مستويات أفضل من التطور والإرتقاء.

ثانيا: خصائص أسلوب التعلم الذاتي :

1. مراعات الفروق الفردية بين المتعلمين.
2. الضبط والتحكم في مستوى إتقان المهارات الحركية .
3. تحمل المتعلم المسؤولية في اتخاذ القرار.
4. توفير التغذية الراجعة للمتعلم.
5. التقويم الذاتي للمتعلم.
6. التنوع في البدائل والأنشطة والاستراتيجيات.
7. انخفاض كلفته وتوفره وسهولة الحصول عليه.
8. لا يجب على المتعلم الارتباط بزمان أو مكان عملية التعلم الحركي.
9. حرية اختيار آلية التعلم وترتيب المواد التعليمية. (الدليمي، 2012، ص33)

1-2-2 التعليم الأمري أو التنافسي: وهو ما يعرف كذلك بأسلوب التعليم التقليدي.

وهو الأسلوب الأول في سلسلة طيف أساليب التدريس التي وضعها موسكا موستن، عام (1966)، ويعتمد هذا الأسلوب على المعلم في إتخاذ جميع قرارات الدّرس الثلاثة المتمثلة في قرارات التخطيط وقرارات التنفيذ وقرارات التقويم، والمعلم هو من يصدر الأوامر والتعليمات للمتعلم الذي يستجيب لهذه الأوامر والتعليمات دون سؤال، كما أنه يتقيد بتنفيذ نموذج المهارة المطلوبة للأداء كما هو وبدقة، والمتعلم يلتزم أيضا بوقت بدء العمل ونهايته، ووقت الراحة وتوقيتها، والإيقاع الحركي، ومكان العمل، والتوقيت والوزن الحركي، ووضع البدء أو الوقت الذي يفرضه المعلم. (صادق الحايك، 2017، ص76)

ويرى بيرون موريس (Pieron Maurice,1992p61) أن هذا الأسلوب يبقى من بين الأساليب الدراسية التي استعملت لعدة عقود، من طرف بعض المعلمين الذين يريدون أن يسيطروا سيطرة مطلقة على أقسامهم.

وقد قال عنه (حريبط، والانصاري، 2002، ص25) في حين أن هذا الأسلوب في التدريس، هو من مميزات تدريس الرياضيين ذوي المهارة العالية، وكلما إرتفع مستوى لاعبي ألعاب القوى، كلما زادت المتطلبات الدراسية التربوية في عملية التدريس بالأسلوب الفردي.

أما (عدس، 2001، ص21) فيرى أن الأسلوب الأمري، هو عبارة عن العلاقة الآنية المباشرة بين الإشارات الأمرية أو الحوافز المنبعثة من قبل المعلم، وبين الإستجابات المنتجة من قبل المتعلم .

1-2-2-1 مضمون الأسلوب الأمري : ففي هذا الأسلوب يقوم المدرس بتحديد مهمة شخصية لكل دارس ويقترح عليه أداءها بنفسه مراقبا صحة الأداء .(حريبط، الانصاري، 2002، ص25).

1-2-2-2 أهداف الأسلوب الأمري: يُتَوخَى من تطبيق الاسلوب الأمري تحقيق مجموعة من الأهداف ذكرتها (عبد الكريم، 1994، ص95) وهي :

– الإستجابة المباشرة للمثير المقدم من طرف المعلم.

–أداء جميع المتعلمين في آن واحد.

– التقيد بالنموذج الذي يضعه المعلم.

– أداء مطابق للنموذج.

– ضبط ودقة الإستجابة لدى المتعلمين.

– الكفاية في إستخدام الوقت والوسائل.

– السلامة خلال إنجاز المهارات المختلفة.

وكذلك تصحيح الأخطاء المرتكبة والتي تتصف بتعقد التنسيق بين حركاتها.

1-2-2-3 دور المعلم في الأسلوب الأمري: إن استخدام هذا الأسلوب يتطلب من المعلم أن يكون مراعيا ومتفهما لطبيعة المتعلم، والهدف المراد تحقيقه في الدرس وطبيعة الأسلوب، ومن الأمور الواجب على المعلم مراعاتها عند إختيار هذا الأسلوب :

– أن يخطط للدرس بطريقة سليمة تضمن التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم، ففي مرحلة ما قبل الدرس يقوم المعلم بتحديد النتاجات (الأهداف)، التي يريد تحقيقها في الدرس سواء أكانت معرفية أم إنفعالية أم نفس حركية .

– ثم يقوم بتحديد موضوع الدرس العام (لعبة كرة القدم، كرة السلة، الجمباز، سباحة، العاب القوى وغيرها)

–كما يحدد موضوع الدرس الخاص المتعلق بالمهارة التي سيقوم المتعلمون بأدائها وتعلمها، مثل (التمريرة الصدرية في كرة السلة، أو القفز بالزنة في ألعاب القوى وغيرها).

– يحدد المدرس الإجراءات التنظيمية والإدارية التي تحقق النتاجات (الأهداف) التعليمية بسهولة ويسر، وعملية تنظيم دخول الطلبة وخروجهم والتشكيلات، التي سيقومون بإتخاذها في أثناء الدرس، (القاطرات، نصف دائرة ، مربع، وغيرها) وتنظيم الأدوات والأجهزة (الكرات، الأدوات وغيرها).

– تحضير ما يسمى بورقة العمل والتي لها دور مهم في العملية التعليمية.

–أداء نموذج حركي من قبل المدرس أو المتعلم.

– تدوين تقدم المتعلمين في الأداء . (الحايك، 2017، ص77–78)

1–2–2–4 دور المتعلم في الأسلوب الأمري : يكون دور المتعلم في هذا الأسلوب كما يأتي:

1. بذل الجهد من أجل إنهاء المهمة التعليمية أو المهارة الحركية المطلوبة تعلمها.

2.الإفادة من معلومات المدرس التصحيحية (التغذية الراجعة التصحيحية).

3. التعاون الفعال مع أفراد المجموعة الواحدة من أجل الفوز على المتعلمين المنافسين.(الدليمي، 2012، ص96)

1–2–2–5 شروط التدريس بالأسلوب الأمري :

1. أن تكون المنافسة جزءا من المنهج التعليمي لذا يجب أن يذكر الهدف العام والهدف الخاص بشكل واضح .

2. أن تكون تعليمات المنافسة مختصرة لكي يكسب المتعلم أكبر قدر ممكن من التعلم الحركي .

3. أن تمثل الواقع إلى حد كبير يقتنع المدرس بأنها ستلبي مهارات يحتاجها المتعلم في واقع حياته العملية.

4. أن يتأكد المدرس من أنه يتقن قواعد المنافسة، ويعرف أهدافها ومفاهيمها الرئيسية بحيث يستطيع إدراكها بكفاءة عالية في الوحدة التعليمية.

5. أن تكون مناسبة لطبيعة مكان التعلم الحركي، وعدد المتعلمين بحيث يمكن إستعمالها وتنفيذها في البيئة التعليمية المتوافرة وأن تكون مناسبة لمستوى المتعلمين . (الدليمي، 2012، ص94)

1-2-2-6 مزايا التدريس بالأسلوب الأمري: يعتبر الأسلوب الأمري من الأساليب المهمة جدا، التي لا يمكن لأي مدرس الإستغناء عنها في عملية التعليم:

- إذ أن إستخدامه يساعد المدرس في الحفاظ على أمن المتعلمين وسلامتهم.

- المحافظة على النظام والإنتظام أثناء الدرس .

- يساعد على إظهار الجمال الحركي للأداء، وخاصة في الحركات الإيقاعية والمهرجانات الكبيرة التي تتطلب ضبط الإستجابة الواحدة للمتعلمين جميعهم وفي وقت واحد وبدقة متناهية، مطابقة لنموذج الأداء المطلوب.

- كما أن هذا الأسلوب يساعد على تكرار الأداء من خلال كفاية الوقت المخصص للتدريب.(الحايك، 2017، ص76-77) .

1-2-2-7 الألعاب التي يستخدم فيها الأسلوب الأمري

- المهارات التي تحتاج إلى دقة في الأداء مثل الجمباز.

- في الرياضات التي تحتاج إلى الإلتزام بقواعد الأمن والسلامة كالسباحة.

- في الألعاب التي تستلزم ضبط الصف والإلتزام بالدور والنظام .

1-2-2-8 أسباب تفضيل المعلمين للأسلوب الأمري :

1. إعتقاد المعلمين أن إستراتيجيات التعلم الفعالة تساعد على الفوضى وعدم السيطرة على التلاميذ .

2. يَعتبر المعلم نفسه هو المرجع في العلم وأنه القادر على إجراء التجارب وتوضيح الأفكار الغامضة، ولا يستطيع التلاميذ فهم ذلك إلا بعد التوضيح .

3. لكون المعلمين درسوا بنفس الطريقة .

4. قدرة المعلمين على ضبط الطلاب والسيطرة عليهم في المواقف التعليمية .

5. سرعة إنهاء المنهاج لأنهم مقيدون بالوقت.

6. الخوف من المجازفة بالتغير .

1-2-3 التعلم التعاوني:

إن التغيير الذي تتضافر الجهود التربوية من أجل إحداثه، يتضمن في أحد جوانبه محاولة نقل محور العملية التعليمية/التعلمية من المعلم إلى التلميذ، وتتخذ هذه الجهود استراتيجيات وطرق متنوعة مثل أسلوب التعلم الاكتشافي، والتعلم المفرد، والتعلم الاتقاني، والتعلم التعاوني، وغيرها...، ولكل أسلوب من الأساليب السابقة أصول وقواعد لتطبيقها، ولكل منها ميزاته ومعايير تجعله مناسباً في وضع دون آخر، واستراتيجية التعلم التعاوني هي من الإستراتيجيات التي تتمحور حول المتعلم وهذا ليصبح التعليم ذا معنى (فالمعلم مسؤول على توجيه التلميذ إلى مكان المعلومة وعلى المتعلم أن يكتشف المعلومة بنفسه)، عكس استراتيجيات المنتهجة التي تعتمد على الأداء من المعلم ومحاولة محاكات المهارات من المتعلم .

وإن إستخدام التعلم التعاوني يحقق أحد المبادئ الإسلامية المهمة، والمتمثل في قوله تعالى (وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان)، (المائدة:2)؛ وقد إستخدم المسلمون الأوائل طريقة الحلقات الجماعية في التعليم في المساجد والكتاتيب، وهي طريقة قريبة من بعض طرق التعلم التعاوني ، ولا يعد التعاون في العمل المدرسي مفهوماً جديداً في الفكر التربوي، وإنما له جذوره التاريخية الطويلة التي تمتد إلى مئات السنين، وقد كانت بدايته التاريخية فلسفية حيث تعرض له كثير من فلاسفة التربية، وعلى رأسهم افلاطون وروسو وجون ديوي (الشخيبي، 1991) ، ويعتبر التعلم التعاوني أحد البدائل للتعليم التنافسي،" حيث أنه كلما زادت سمة التنافس في الفرد تناقصت سمة التعاون والعكس أيضا، فالجماعة السر في وجود الفرد وفي تكوينه الروحي، وأن الفرد بدون الجماعة

وهم أو خيال، وفي الوقت نفسه نعترف بأن الكثير من مميزات الأفراد هي السر في تقدم الإنسان، ورقي الجماعة" (سناء محمد، 2005، ص18)، كما يتميز التعليم التعاوني بأنه يمكن تطبيقه لكل الأعمار وجميع المستويات، ولا شك أن عملية جمع عدد كبير من التلاميذ وتعليمهم في آن واحد إقتصاد في الجهود والوقت،" فهو ذو أبعاد تربوية هادفة بفضل تنظيم العمل في إطار التعاون والتضامن والتكامل مع الزملاء وتحقيق مردود نافع ومفيد".(وزارة التربية الوطنية، 2015، ص3)، ولكن هذا يكون مع مراعاة الفروق الفردية التي يمكن التغلب عليها رغم وجودها، وهذا بتكوين مجموعات تعليمية متجانسة فيما بينها في الذكاء والميول والإستعدادات الجسمية والمهارية والخلفيات الاجتماعية والثقافية، ومن الجدير بالذكر أن هناك الكثير من الدراسات التي تشير إلى أن المتعلمين على إختلاف قدراتهم، يصبحون أكثر إهتماماً بمهماتهم التعليمية، إذا كانت المجموعات متفاعلة مع بعضها البعض، ويؤدي إتقان المهام التعليمية إلى بروز ما يعرف بالمهارات الإبداعية.

وإن استراتيجية التعليم التعاوني في العديد من مؤسسات التعليم أخذة في الإزدياد ويعود ذلك للإهتمام المتزايد بجعل المقررات الدراسية أكثر وفاء لاحتياجات المجتمع، عن طريق إدخال الخبرة العملية ضمن الإعداد النظري. (عبده فليه، 2007، ص398)

1-2-3-1 تعريف التعلم التعاوني :

وهو عمل جماعي تعاوني بين مجموعة من الطلبة غير المتجانسين (معرفيا ومهاريا واجتماعيا وانفعاليا)، نهدف للوصول إلى تحقيق أهداف محدّدة، يمارس فيها الطلبة مسؤوليات فردية وجماعية وتنافسية ومهارية عقلية وعملية، لإنجاز مهام تعليمية والوصول للحد الأعلى للتعلم (الحايك، 2017، ص132) .

وعرفه كارفيلد جونسون(Garfield, Johnson 1993) بأنه نشاط يتضمن مجموعة صغيرة من المتعلمين، الذين يعملون سوية لحل مشكلة، أو إتمام مهمة، أو تحقيق هدف عام .

وعرفه سميث (Smith ,1999) بأنه الاستخدام التعليمي لمجموعات صغيرة، لكي يعمل الطلبة سوية لرفع مستوى تعلمهم وتعليم بعضهم الآخر.

وتعرف (كوجك، 1997، ص315) التعلم التعاوني بأنه: نموذج تدريس يتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضاً، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية وإجتماعية إيجابية.

في حين عرفه جونسون (1988) بأنه " إحدى وسائل تنظيم البيئة الصفية، الذي يعتمد على توزيع الطلاب إلى مجموعات صغيرة، غير متجانسة من القدرات أو الخلفية العلمية، والطلب منهم إنجاز عمل مشترك.

كما يعرف على أنه إحدى استراتيجيات التعلم النشط، التي تسمح للتلاميذ بأن يكونوا مشاركين نشطين في عملية التعلم، وتقوم هذه الاستراتيجية على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تضم كل مجموعة من (4-6 تلاميذ) يعملون معا، ويسعون لتحقيق أهداف مشتركة، ويتم ذلك تحت توجيه وإشراف المعلم. (أشرف، 2003، ص11)

1-2-3-2 عناصر التعلم التعاوني :

لكي يكون التعلم تعاونياً يجب أن يتوفر فيه عدد من العناصر، حددها سلافن باثنين هما: (كوجك، 1997، ص318).

أولا: الإعتماد المتبادل بإيجابية بين أفراد المجموعة: وهذا يتطلب تخصيص مكافأة تمنح على أسلوب العمل بين أفراد المجموعة، وعلى تعاونهم مع بعضهم البعض في التعلم، ولا تكون المكافأة على العمل الفردي داخل الجموعة.

ثانيا: المحاسبة الفردية: بمعنى أن تقدير العمل النهائي للمجموعة، يتم بناء على مدى جودة وإتقان أداء كل فرد في المجموعة، لما كلف به من عمل.

وقد حدد (جونسون ،وجونسون ،وهولبك، 1995، ص18) العناصر الأساس للتعلم التعاوني بخمسة هي:

1.**الاعتماد المتبادل الايجابي:** يجب أن يشعر الطلاب بأنهم يحتاجون بعضهم البعض من أجل إكمال مهمة المجموعة، وبذلك يكون شعارهم " ننجو معاً أو نغرق معاً ".

2.**التفاعل المعزز وجهاً لوجه:** يزيد الطلاب من تعلم بعضهم البعض من خلال تبادل الجهود التعليمية، حيث يشرحون، يناقشون، ويعلمون ما يعرفونه لزملائهم.

3.**المسؤولية الفردية:** يقيم أداء كل طالب بشكل مستمر وتعطى النتائج للمجموعة والفرد.

4.**المهارات الاجتماعية:** لا تستطيع المجموعات العمل بفاعلية ما لم يكن لدى الطلاب المهارات الاجتماعية اللازمة وكذلك القدرة على إستخدامها، وتشمل المهارات الاجتماعية التعاونية: القيادة، إتخاذ القرارات، بناء الثقة، التواصل، ومهارات حل الخلافات .

5. **معالجة عمل المجموعة:** تحتاج المجموعة لتخصيص وقت محدد لمناقشة تقدمها في تحقيق أهدافها وفي حفاظها على علاقات عمل فاعلة بين الأعضاء .

وفيهم من يضيف ضمن عناصر التعلم التعاوني **المجموعات الصغيرة** ويعتبر فى رأى الطالب حسب مراجعة لأدبيات التعلم التعاوني، أن أفضل عدد تتكون منه المجموعة التعاونية من (3 إلى 6) أفراد فإذا إنخفض عدد التلاميذ عن ثلاث تقل الفروق وإذا زاد عن(6) يقوى عامل التشتت، رغم وجود تضارب للآراء في العدد المثالي كما بين ذلك (الجزار، 2000، ص11) أنه ليس هناك حجم محدد لمجموعة التعلم التعاونى، وأن حجم المجموعة متغيراً تصميمياً مستقلاً، وهذا الحجم (العدد) هو بارامتر يتغير فى ضوء السن والنضج ونوعية المتعلم، وطبيعة مهمة التعلم من التعيينات (Assignments) أو المشروعات، والجنس، ودرجة التفاعل والمشاركة المطلوبة، والظروف المكانية، ونوعية الأجهزة والمعدات المستخدمة، ونوع المواد والوسائط التعليمية المستخدمة، علاوة على الجوانب

الثقافية والتكلفة المادية، وغيرها، ومع ذلك لا توجد وصفة محددة أو معادلة رياضية تجمع تلك العوامل وتعطينا الحجم المناسب للجماعة.

1-2-3-3 بنية نموذج التعلم التعاوني :

هناك ستة مراحل أساسية أو خطوات متضمنة ومتطلبة في درس التعلم التعاوني، حسب جابر عبد الحميد جابر (1999، ص82)، يبدأ الدرس بمراجعة المعلم لأهداف الدرس ويثير دافعية التلاميذ للتعلم، يلي ذلك عرض المعلومات، ثم ينقسم التلاميذ وينظموا في فرق للدرس، يلي ذلك خطوة قوامها أن يعمل التلاميذ معا لكي ينجزوا مهاما مستقلة مع مساعدة المدرس لهم، وتضم المراحل الأخيرة لدرس التعلم التعاوني عرض الناتج النهائي لعمل الجماعة أو إختبار ما تعلمه التلاميذ وتقدير جهود الأفراد.

في حين يرى (عبيدات، وأبو السميد، 2009، ص121-122) تنفيذ الدرس التعاوني يمر بالخطوات التالية:

- إختيار موضوع الدرس.
- تقسيم الدرس إلى مجموعة مهام.
- تشكيل المجموعات.
- توزيع المهام على التلاميذ.
- تخصيص وقت معين لأداء كل مجموعة.
- تعرض كل مجموعة أعمالها.
- يقيم المعلم أعمال المجموعات.

1-2-3-4 أمور تراعى في الدرس التعاوني:

1. حجم المجموعة: يمكن أن تتكون المجموعة من عضوين أو أكثر إلى ستة أو سبعة أعضاء مع مراعاة، أن المجموعة قليلة العدد يمكن أن تعمل بكفاءة أكثر، ولكن إذا كان حجم العمل كبيرا يمكن تشكيل مجموعات أكبر عددا، وينصح المربون أن تتكون المجموعة من (4-5) أعضاء.

2. تشكيل المجموعة: تتشكل المجموعة بحيث تتوافر فيها طلاب من إهتمامات مختلفة وقدرات مختلفة لأنهم سيمارسون أدوارا مختلفة .

3. يعطي المعلم كل التعليمات ويوزع المهام قبل أن ينصرف الطلاب إلى مجموعاتهم.

4. يقوم المعلم

- بالتجول بين المجموعات.
- يحافظ على وجود جو إيجابي، مثير للعمل، بعيد عن الصخب والفوضى.
- يحفز بعض الطلاب على المشاركة عند الضرورة.

5. يمكن للمعلم أن ينظم مجموعا ثابتة تبقى لفترة طويلة على مدى فصل دراسي أو عام.

6. إن التعليم التعاوني لا يعني أن يعمل الطلبة في مجموعات طوال الوقت، بل يمكن أن يعملوا في جزء من الحصة، أو في بعض الحصص ، ويمارس استراتيجيات أخرى في حصص أخرى. (عبيدات، وأبو السميد، 2009، ص124)

1-2-3-5 دور المعلم في التعلم التعاوني:

لقد أجمل عمل المعلم المفدي (2005، ص101) في التعلم التعاوني بعد أن عرفه فقال:

هو إحدى استراتيجيات التعلم القائمة على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تعمل معا في بيئة تعليمية مناسبة، بتعاون وتفاعل لتحقيق هدف محدد، تحت إشراف المعلم وتوجيهاته، ويقتصر دور المعلم في أثناء الدرس على تفقد المجموعات، وتقديم المساعدة عند الحاجة، وإعطاء

التغذية الراجعة، وتقويم عملية التعلم، وتحفيز تحسن عمل المجموعة المتقدمة، لإيجاد جو من التنافس والإنجاز والتحصيل بين المجموعات.

ولقد فصلت ناهده الدليمي(2012، ص68-73) عمل المعلم كما يلى:

أ- **اتخاذ القرارات** : وتشمل ما يأتي :

- تحديد الأهداف التعليمية والأكاديمية.

- تقرير عدد أعضاء المجموعة.

-تعيين الطلاب في مجموعات.

- ترتيب الوحدة التعليمية.

-التخطيط للمواد التعليمية.

- تعين الأدوار لضمان الاعتماد المتبادل.

ب- إعداد الوحدات التعليمية: وتشمل

- شرح المهمة أو المهارة الحركية.

-بناء الاعتماد المتبادل الايجابي.

-بناء المسؤلية الفردية.

- بناء التعاون بين المجموعات.

- شرح محكات النجاح.

-تعليم المهارات التعاونية.

ج- التفقد والتدخل: ويشمل

- ترتيب التفاعل وجها لوجه.

- تفقد سلوك المتعلمين.

– تقديم المساعدة لأداء المهمة أو المهارة الحركية.

–التدخل لتعليم المهارات التعاونية.

د– التقيم والمعالجة: وتشمل

–تقييم عملية التعلم الحركي للمتعلمين.

– معالجة عمل المجموعة.

– تقديم ملخصا للنشاط.

1–2–3–6 أدوار التلاميذ في التعلم التعاونية: يمكن للمعلم أن يحدد لكل تلميذ دوره، كما يمكن أن يتم هذا التحديد بالمناقشة مع أفراد المجموعة، ويمكن في الحالات المتقدمة ترك الأمر كله للتلاميذ. أما أدوار الطلبة في المجموعة التعاونية فيمكن تلخيصها بما يلي:

1–القائد : يتولى مسؤولية إدارة المجموعة، ووظيفته التأكد من المهمة التعليمية، وطرح أي أسئلة توضيحية على المعلم، وكذلك توزيع المهام على أفراد المجموعة بالإضافة إلى مسؤوليته المتعلقة بإجراءات الأمن والسلامة في أثناء العمل.

2– مسئول المواد: ويتولى مسئولية إحضار جميع تجهيزات ومواد النشاط من مكانها إلى مكان عمل المجموعة، وهو المتعلم الوحيد المسموح له بالتجول داخل الصف .

3–المسجل: وهو الكاتب، ويتولى مسئولية جمع المعلومات اللازمة وتسجيلها بطرق مناسبة على شكل رسوم بيانية، أو جداول، أو أشرطة تسجيل .

4– المقرر: يتولى مسئولية تسجيل النتائج، ويقوم عمل مجموعته، وما توصلت إليه من نتائج لبقية المجموعات.

5–مسئول الصيانة: يتولى مسؤولية تنظيف المكان بعد إنتهاء النشاط، وإعادة المواد والأجهزة إلى أماكنها المحددة .

6- المعزز أو المشجع: يتأكد من مشاركة الجميع وتشجيعهم على العمل بعبارات تشجيع وتعزيز، وبحثهم على إنجاز المهمة قبل انتهاء المجموعات الأخرى، ويحترم الجميع، ويتجنب إحراجهم .

8- الميقاتي : يتولى ضبط وقت تنفيذ النشاط، احمد السيد، (2007، ص42-43) نقلا عن (شاهين، 2010، ص109)

1-2-3-7 فوائد التعلم التعاوني:

تعد طريقة التعلم التعاوني من أبرز الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال؛ "إذ أنها تتيح للتلاميذ فرص العمل في مجموعات، يشعر كل تلميذ فيها بأنه شريك فاعل في الموقف التعليمي، وعليه مسؤولية وأدوار معينة لا بد أن يمارسها حتى يتكامل العمل الذي تحملت المجموعة مسؤوليته، كما أنها توفر للتلاميذ مواقف تعليمية يمارسون فيها مهارات التفكير العلمي وسلوك الاكتشاف والاستقصاء، وتنمي لديهم العديد من المهارات كمهارات كسب المعرفة، والمهارات الاجتماعية" (الخولي، 1997، ص31) .

وإن الآثار القوية للتعلم التعاوني على العديد من النواتج المهمة، تجعل التعلم التعاوني واحداً من أكثر الأساليب أهمية بالنسبة للمربين". (جونسون، وجونسون، وهولبك، 1995، ص 6) .

ويرى الشربيني (2010، ص139-140) أن هناك عدة مميزات لاستراتيجية التعلم التعاوني، منها ما يعود للتلميذ ومنها ما يعود للمعلم:

بالنسبة للتلاميذ :

- ينمي القدرة الإبداعية لدى التلاميذ .
- ينمي القدرة على تطبيق ما يتعلمه التلاميذ في مواقف جديدة.
- ينمي القدرة على حل المشكلات.
- يؤدي إلى تحسسين المهارات اللغوية، والقدرة على التعبير.

- يؤدي إلى تزايد القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة.

- يحقق إرتفاع مستوى اعتزاز الفرد بذاته وثقته بنفسه.

- يتيح للتلميذ فرصة التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، وإلقاء الأسئلة والتعبير عن رأيه بحرية دون حرج، وعرض أفكاره على الآخرين .

بالنسبة للمعلم:

- يقلل من الفترة الزمنية التي يعرض فيها المعلم المعلومات على التلاميذ.

- يمكنه من متابعة (4) أو (5) مجموعات، بدلا من (30) أو (35) تلميذ داخل الفصل.

- يقلل من جهد المعلم في متابعة وعلاج التلاميذ الضعفاء في تحصيلهم.

- يقلل من بعض الأعمال التحريرية للمعلم مثل التصحيح لأن هذه الأعمال التحريرية سوف تكون في بعض الأحيان للمجموعة ككل.

1-2-3-8 مميزات التعلم التعاوني:

يتميز التعلم التعاوني عن غيره من أنواع التعلم والتعليم كما ذكر (الحايك، 2017، ص133-134) بما يلي:

- يمكن تطبيق التعلم التعاوني في مختلف الدروس والمهارات الحركية.

- يتماشى هذا التعلم ومتطلبات المناهج القائمة على الاقتصاد المعرفي والمهارات الحركية.

- يساعد الطلبة على تعلم مهارات حل المشكلات، ونقلها من الصف إلى حياته اليومية.

- يتناسب مع جميع المراحل العمرية، من الروضة إلى الجامعة.

- يسهم في تحسين المستوى التعليمي للطلبة وبدرجة كبيرة.

- يتماشى هذا التعلم مع ميول واتجاهات الطلبة بدرجة كبيرة.

- يكسب الطلبة المهارات الإجتماعية والنفسية والعقلية والمهارية والإنفعالية.

- يساعد الطلبة على التخلص من الإتجاهات السلبية نحو التعلم.

- يساعد الطلبة على التخلص من صفات الخجل والإنطواء والعزلة.

- يعد هذا التعلم نوع من أنواع التعلم النشط والفعال.

- يكسب الطلبة الصفات القيادية وتحمل المسؤولية.

- يكسب الطلبة القيم والإتجاهات التربوية المطلوبة.

- يزيد من الدافعية للتعلم.

1-2-3-9 مراحل التعلم التعاوني:

يتم التعلم التعاوني بصورة عامة وفق مراحل خمس هي كما ذكرها، شاهين عبد الحميد (2010، ص107):

المرحلة الأولى : مرحلة التعرف وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها، ووضع التكليفات والإرشادات، والوقت المخصص لتنفيذها .

المرحلة الثانية: مرحلة البلورة ويتم في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون، وتحديد المسؤوليات الجماعية وإتخاذ القرار المشترك، والاستجابة لآراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

المرحلة الثالثة: الإنتاجية يتم في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

المرحلة الرابعة: الإنهاء يتم في هذه المرحلة كتابة التقرير، إذا كانت المهمة تتطلب ذلك، أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام .

1-2-3-10 طرائق التعلم التعاوني :

يرى (شبر، 1995م) أنه يطلق على عقد الثمانينات من القرن الماضي، اسم "عقد التعليم " فقد برزت خلال هذا العقد عدة أساليب للتعلم من أهمها: التعلم التعاوني الذي إتخذ أنماطاً مختلفة.

ولقد تعددت وتنوعت الاستراتيجيات التي تستعمل التعلم التعاوني، نتيجة للتطور في المجال التعليمي والتربوي، وهناك استراتيجيات عامة يصلح إستعمالها في مختلف العلوم، كما أن هناك استراتيجيات متخصصة ظهرت نتيجة لتلاقي جهود البحث في المجال التربوي والمجال التخصصي،(الدليمي، 2012، ص73)

1 . التعلم معاً :

وقد عُرِفَ في كثير من الدراسات العربية باسم " التعلم الجمعي"، كما أنه يطلق عليه أيضاً " دوائر التعلم "، صمم هذا النمط من قبل كل من ديفيد وروجر جونسون في عام 1975م.

وتعرفه (الدليمي، 2012، ص76-77) بقولها تعد هذه الاستراتيجية الأكثر شيوعا والأكثر ملائمة لدرس التربية الرياضية، وخاصة في تعلم المهارات الحركية المختلفة، كما إنها تطور الاتجاه الاجتماعي بصورة أكبر، وتنمي الثقة بالنفس من خلال المناقشة المستمرة وتصحيح الأخطاء للمجموعة كلها، إذا تتكون المجموعة الواحدة من (2-6) متعلمين يعملون لتحقيق هدف أو مهمة معينة، إذ يقوم المدرس بعرض المهارة المراد تعلمها وشرحها للمتعلمين ثم يساعد الواحد منهم الآخر على تعلم هذه المهارة وإتقانها، مع تصحيح الأخطاء وإعطاء التغذية الراجعة لكل متعلم في المجموعة، وتعطى المكافآت والتقويم للمجموعة ككل، إذ إن المتعلمين يتلقون المساعدة بعضهم من بعض وليس من المدرس مباشرة، ولا يوجد هناك أثر للفردية داخل المجموعة، أي أن أساس العمل هنا قائم على التعاون التام ضمن مجموعة صغيرة، في أثناء تنفيذ الجزء التطبيقي ومن ثم فإن هذه الاستراتيجية تخلو من المنافسة بين متعلمي المجموعة الواحدة، وتسير هذه الإستراتيجية على وفق الخطوات الآتية:

- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة.

- تكلف كل مجموعة بتعلم مهارة واحدة يشترك فيها الجميع.

- تقدم المكافأة والتعزيز للمجموعة بناءا على عملها كجماعة، ويتوقف إعطاء المكافأة على كيفية العمل معا بصورة أفضل ، وكيفية إنجاز وتحقيق هدف المجموعة.

- يتقدم الجميع لاختبار نهائي فردي ، وتعطى المجموعة على أساس التعزيز اللازم.

وهذا النمط هو المستخدم في هذه الدراسة، نظراً لأن الطالب رأى فيه تجسيداً حقيقياً للتعاون وإبرازاً لروح الجماعة، وفعالا بشكل كبير في تنمية مهارات التفكير، وتعد هذه الاستراتيجية الأكثر شيوعا والأكثر ملائمة لدرس التربية الرياضية، وإن المتعلمين يتلقون مساعدة بعضهم من بعض وليس من المدرس مباشرة ولا يوجد هناك أثر للفردية داخل المجموعة، ومن ثم فإن هذه الاستراتيجية تخلو من المنافسة بين متعلمي المجموعة الواحدة، ولا يكون التعاون في هذا النمط بين أعضاء المجموعة الواحدة فقط، ولكن بين المجموعات أيضاً ويقول (الشخيبي، 1991، ص164) أن هذا النمط " يمكن، إستخدامه في جميع المواد الدراسية " .

وقد حققت هذه الطريقة نتائج جيدة، حيث استخدمت الأسلوب التنافسي والفردي والتعاوني. (أبو حرب، والموسوي، وأبو الجبين، 2004، ص112)

2 . تقسيم المتعلمين إلى فرق بحسب مستوى الأداء الحركي:

تقوم هذه الاستراتيجية على مبدأ التعاون الطلاب، ذوي الأداء الحركي المتدني والمتوسط مع زملائهم ذوي الأداء المرتفع، لتحقيق هدف واحد أو مهمة واحدة من مهام التعلم الحركي، بحيث يصل الجميع لمستوى إتقان متقارب، وتسير هذه الإستراتيجية على وفق الخطوات الآتية :

أ. تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تتألف من (4-5) متعلمين، متفاوتي في القدرة على الأداء الحركي.

ب. عرض الوحدة التعليمية من قبل المدرس أسبوعيا باستعمال المحاضرة أو المناقشة.

ج. توزع أوراق عمل وثيقة بالمهارة، وينبه عليهم بأنهم لن ينتهوا من تعلم المهارة، إلا إذا فهم الجميع المهمة الموكلة إليهم تماما.

د. تقديم الإختيارات ورصد الدرجات، بأن يحصل المتعلم على نقاط إضافية بحسب درجة إسهامه في المجموعة حتى يصل للحد الأقصى للنقاط وهو عشر درجات.

هـ. تعلن نتيجة الاختبارات أسبوعيا، ويحصل على أفضل تعزيز الفريق الحاصل على أكثر النقاط. (الدليمي، 2012، ص74)

3 . فرق الألعاب التعاونية :

وهي استراتيجية تقوم على المنافسة بين أعضاء الفريق التعاونية، في مسابقة مع أعضاء الفرق الأخرى، الذين يماثلونهم في الدرجة وفي المستوى من أجل حصد أكبر عدد من النقاط لفريقهم، وهي تقوم على خطوات الاستراتيجية السابقة نفسها، ولكن بدلا من حساب درجة إسهام كل في مجموعته، تجري المنافسات بين الأفراد في المجموعات المختلفة والمتشابهين في القدرات من أجل تحصيل أكبر قدر ممكن من النقاط لفريقهم . (الدليمي، 2012، ص75)

4 . الترقيم الجماعي :

يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات ويعطي رقما لكل طالب في المجموعة، ثم يقوم بشرح المفهوم الأكاديمي بالإستعانة بالسبورة وأوراق عمل معدة سلفا، ثم يطرح المعلم سؤال ويطلب من الطلبة أن يناقشوا السؤال معا في كل مجموعة، حتى يتأكدوا من أن كل عضو في المجموعة يعرف الإجابة .

ويختار المعلم رقما محددا، وعلى كل من يحمل الرقم في كل مجموعة أن يقدم الإجابة المتفق عليها من قبل مجموعته، ونلاحظ أن هذه الطريقة تحقق عملية التفاعل الاجتماعي أكثر من الطريقة

التقليدية، وهذا التفاعل يكون إيجابيا، لأن الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل، سيشاركون بشكل فعال، لأنهم من الممكن أن يسألوا من قبل المعلم (أبو حرب، والموسوي، وأبو الجبين، 2004، ص123).

5 . التكامل التعاوني للمعلومات المجزأة جيجسو (Jigsaw):

صمم هذا النمط أرنسون وأخرون (Arnson et al) في عام 1978م،" من أجل إيجاد اعتماد متبادل عال بين الطلاب عن طريق تقسيم مهام التعلم بينهم" (الجبري، والديب، 1998، ص93)

وهي إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني، التي تعتمد على تجزئة الموضوع إلى أجزاء يقوم كل طالب بأداء جزء منها وخطواتها كما يلي:

- تحديد موضوع الدرس.
- يقسم المعلم الطلاب إلى فرق أساسية غير متجانسة تتكون من(5 . 6) أعضاء.
- كما يقسم الموضوع الذي ستتم دراسته إلى أقسام فرعية، بناء على عدد الأعضاء في الفريق الواحد.
- يقوم كل فرد من أفراد الفريق بدراسة الجزء المحدد له.
- يتلقى الأعضاء الذين تشابهت مهامهم، من جميع الفرق في مجموعة واحدة هي مجموعة الخبرات لدراسة الجزء المخصص لهم.
- ثم يعود كل طالب إلى مجموعته، لتعليمهم الجزء الذي أتقنه وليتعلم منهم ما تعلموه.
- إعطاء الدرجات الفردية والجماعية لأعضاء كل فريق.
- الممارسة العملية للمهام التي تم تعلمها (السيد، 2009، ص56) نقلا عن .(قورة، والمرسي، وأبولبن، 2013، ص173)

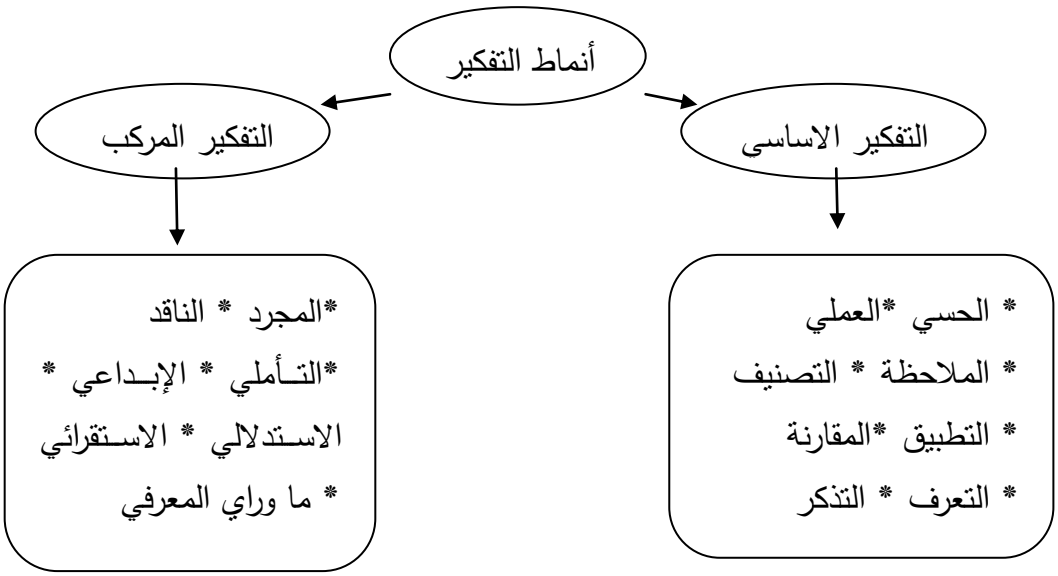
2- التفكير الإبداعي العام

2-1 تصنيف التفكير وأشكاله

يرى العديد من علماء النفس، أنه يمكن تصنيف التفكير إلى مستويات حسب درجة تعقيد كل نمط من أنماط التفكير المختلفة؛ ويصنف نيومان (Newmann1991) (نقل عن العتوم، الجراح، بشارة، 2015، ص25) مهارات التفكير المختلفة في فئتين رئيسيتين هما:

1- **مهارات التفكير الأساسية:** وتعنى بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد، ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود، كإكتساب المعرفة وتذكرها، والملاحظة، والمقارنة، والتفكير الحسي والعملي، كما يشمل بعض المهارات الدنيا في تصنيف بلوم مثل: المعرفة، والاستيعاب، والفهم، والتطبيق، ويعد إتقان هذه المهارات أمر ضروري قبل الإنتقال إلى مستويات التفكير العليا.

2- **مهارات التفكير العليا أو المركبة:** وتتطلب الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الإستخدام العادي لمهارات التفكير الدنيا؛ وتتطلب إصدار أحكام أو إعطاء رأي، وإستخدام معايير ومحكات متعددة للوصول إلى النتيجة، وتشمل هذه المهارات التفكير الناقد والإبداعي، وما وراء المعرفي والاستدلالي، والتأملي، وغيرها .



الشكل رقم(01) يمثل أنماط التفكير(العتوم، 2015 ص 25)

2-2- التفكير الإبداعي:

إن الإبداع أسلوب من أساليب التفكير الموجه والهادف، يسعى الفرد من خلاله لاكتشاف علاقات جديدة أو يصل إلى حلول جديدة لمشكلاته، أو يخترع أو يبتكر مناهج جديدة أو طرقاً جديدة أو أجهزة جديدة أو ينتج صوراً فنية جميلة . (العيسوي، 1991، ص144) .

ويمكن القول أن تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ، هي في الواقع تدريب للفرد على إبتكار أنماط تفكير جديدة، كما جاء عن حيدر عبد الرضا طراد (2012، ص227)، أن التفكير والإبداع مهارات وقدرات قابلة للتعلم، كأي مهارة أخرى من خلال إعداد البرامج التدريبية المناسبة.

وليس هناك إتفاق بين علماء النفس حول متى تظهر خاصية الإبداع، فالبعض يرى أول ظهور لها في سن خمس سنوات، ويرى آخرون أنها لا تظهر إلا في سن 12سنة، ويرى تورانس أن سنوات الطفولة المبكرة والمرحلة الأولى تمثل السنوات الذهبية لتنمية التفكير الإبداعي وتطوره.

2-3- مفهوم التفكير الإبداعي :

يعد مفهوم التفكير الإبداعي من المفاهيم التي إختلف بشأنها العلماء والباحثين، ولذا فإنه لا يوجد مفهوم واحد محدد لهذا المصطلح، بل إن هناك مفاهيم عدة إرتبطت بمفكرين كل منهم له طريقته الخاصة للنظر إلى طبيعة الدراسة التي تتناول التفكير الإبداعي؛ فقد سارت الأبحاث في مجال التفكير الإبداعي على جبهة عريضة مليئة بالتشعب والتنوع، فمنهم من ينظر إليه على أنه عملية ذات مراحل متعددة ومتتابعة، تبدأ بالإحساس بالمشكلة وتنتهي بالحدس أو الإشراق، الذي يحمل في طياته الحل المنتظر، وهذا ما يعرف بالطراز التأملي أو التخيلين، والطراز الثاني وهو الطراز المنهجي المنظم ويعرف كذلك بالطراز المنطقي، الذي يعتمد إبداعه على التطور المنطقي للأفكار.

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

أ. الإبداع عملية عقلية.

ب. الإبداع كعملية إنتاجية .

ج. الإبداع كمجموعة من السمات الشخصية .

أ. تعريف التفكير الإبداعي على أساس العملية العقلية :

ينزع أصحاب هذا النوع من التعريفات، إلى تعريف التفكير الإبداعي عن طريق تعريف عملية الإبداع ذاتها، ولما كانت هذه العملية غير ظاهرة ومعقدة، حيث تجرى داخل المخ والجهاز العصبي للإنسان؛ لذا فقد لجأ بعض الباحثين إلى نهج المنهج التجريبي محاولين البحث عن مراحل عملية الإبداع، إلا أن من أهم عيوبه أنه يقتل التلقائية، فأفعال الإبداع التي قد يتعهد الشخص المبدع إظهارها لكي تلاحظ في الظروف المضبوطة، لا تمثل عينة طبيعية ملائمة لأفعال الإبداع كما تحدث في المواقف الطبيعية .

وتعتبر كاترين باتريك من أشهر من أجرى تجارب معملية على عملية الإبداع ومراحلها، وقد توصلت إلى تحقيق نظرية والاس، القائلة بوجود مراحل أربعة لعملية الإبداع، على أساس تجريبي وليس على أساس من التأملات النظرية فقط وهي: (عيسى، حسين، 1979، ص33).

1. مرحلة الإعداد Preparation: وفيها يتاح للمبدع أن يحصل على المعلومات والمهارات والخبرات، التي تمكنه من تناول موضوع الإبداع أو تحديد المشكلة.

2. مرحلة الإحتضان أو الإختمار Incubation: وهي مرحلة تتميز بالجهد الشديد الذي يبذله المبدع، في سبيل حل المشكلة أو إنجاز الموضوع، الذي يفكر فيه وعادة ما يواجه بصعوبات وعوائق تحول دون بلوغه الهدف.

3. مرحلة الإشراق أو الكشف أو الوميض umination: التي تتضمن إنبثاق شرارة الإبداع، وهي مرحلة العمل الدقيق الحاسم للعقل في عملية الإبتكار.

4. مرحلة التحقق Verification: التي تتضمن الإختبار التجريبي للفكرة المبتكرة وتقييمها.

وتعد مرحلة الإعداد مرحلة مهمة، حيث يعرف تورنس الإبداع بأنه عملية إدراك الثغرات، والعناصر المفقودة، وتكوين الأفكار والفروض حولها، وإختبار هذه الفروض وربطها بالنتائج، وإجراء ما يتطلبه الموقف من تعديلات، وإعادة إختبار الفروض. (الزيات، 2009).

أما الإحتضان والذي يحدث في أغلب الحالات والمبدع يحاول أن ينصرف بشكل ماعن موضوعه لبعض الوقت، ويحاول أن يمارس حياته المادية، وهذا لا يعني إطلاقا أنه قد تخلى عن هدفه، أو عن التفكير فيه، بل إن هذا الإنصراف المؤقت عن الموضوع أو المشكلة، هو الذي يتيح للشخص أن ينظر إليها حين يعود لها، بمنظار جديد وفي مجال جديد، قد تبرز فيه بعض العناصر التي كانت قليلة الأهمية، فيصبح لها الفضل في حل المشكلة .(عيسى حسين، 1979، ص34)

في حين أن مرحلة **الإشراق**، تتوهج فيها الفكرة وتظهر فجأة بشكل جلي ومترابط مع الأحداث التي تسبقها، أو التي تكون مصاحبة لها، وعادة ما تكون هذه المرحلة مسبوقة بسلسلة من الأفكار التي تم التعامل معها في المرحلة السابقة؛ وعلى الرغم من وجود جوانب لاشعورية لهذه العملية، إلا أن لها جانباً شعورياً خافتاً، مما يجعلها تبدو غير واضحة المعالم في البداية، ويجعل الإنسان يعي بالعلاقات ولكن بشكل غير واضح، وبعيداً عن متناوله بشكل مباشر، ويعقب ذلك حدوث التجلي، وإنبثاق شرارة الإبداع. (القذافي ،2000 ،ص54)

أما مرحلة **التحقق**، فهي تشبه مرحلة الإعداد من حيث إنها واعية تماماً، وتخضع للقوانين والأسس والمبادئ المنطقية، مثلها في ذلك مثل مرحلة الإعداد، ويتم في هذه المرحلة تقييم وإختبار الحلول أو الأفكار المنتجة، وإعادة فحص محتواها، والنظر في مدى تماشيها مع قوانين المنطق العقلي وصلاحيتها للعمل، أو التنفيذ. (القذافي، 2000، ص54-55)

وهناك وجهة نظر أخرى لـ "باستر" (pasteur)، تتفق مع ما ذكره "لاوس" إلا أنه أضاف مرحلة الجهود، التي تقع فيما بين مرحلتي الإعداد والإحتضان، ويتم فيها إنتاج عدد هائل من الأفكار المشوشة، التي تؤدي إلى تقديم سيل من الإنتاج للإفكار المفيدة، ويطبق التفكير التفريقي في هذه المرحلة. (Raolinson ,1981,pp21-23).

أما ستاين (steink) ، نقلا عن (محمد الطيطي، 2007) فقد ذكر أن العملية الإبداعية تمر بثلاث مراحل:

1- **مرحلة تكوين الفرضية:** وتبدأ بعد الإستعداد وتنتهي بفكرة (فرضية) أو خطة جديدة.

2- **مرحلة إختبار الفرضية:** وتتصمن فحص الفكرة أو الفرضية وإختبارها بدقة .

3- **مرحلة توصيل النتائج:** وهي المرحلة التي يحدث فيها تبادل المعلومات والخبرات، وبالتالي عرض الصورة للآخرين.

ولقد قدمت دوفي(Doffy ,1998)، نقلا عن (الكناني، 2011، ص54) نموذجا للعملية الإبتكارية لدى الأطفال، وأكدت على أن هناك أربع مستويات للعملية الإبتكارية لدى الأطفال.

المستوى الأول: حب الاستطلاع والفضول : وهو مقدمة مهمة وطبيعية للإبتكار، ويبدوا هذا في سؤالهم ما هذا ؟

المستوى الثاني: الإكتشاف وهو يتمثل في السؤال الذي نسمعه دائما، لماذا تفعل ذلك؟

المستوى الثالث: اللعب وهو يتمثل في السؤال، ما الذي أستطيع أن أفعله بهذه اللعبة؟

المستوى الرابع: الإبتكار وهو المستوى الذي يصل إليه بعد كل المستويات السابقة، وهو نتاج ما سبق من التفكير المرن واللعب.

ب. تعريف التفكير الإبداعي على أساس عملية إنتاجية :

وهناك بعض الآراء التي نظرت إلى التفكير الإبداعي في الشكل النهائي للعملية، في ضوء ما ينتج عنه من ناتج، ولا ينظرون إلى العمليات والأسباب التي أدت إلى ظهور الإبداع؛ حيث يرى (الخلايلة، واللبابيدي، 1997، ص5) أن التفكير نشاط معرفي يشير إلى عمليات داخلية، كعمليات معالجة الموضوعات وترميزها إلى عمليات لا يمكن ملاحظتها أو قياسها بشكل مباشر، ولكن يمكن إستنتاجها من السلوك الظاهري الذي يصدر عن الأفراد نتيجة حل مشكلة معينة.

وتتأثر المجالات التي يمكن للفرد أن يبدع فيها بأنواع الذكاء التي يملكها الفرد، فقد وجد "جاردنر" نقلا عن (Starko, 1995 , P 54)، تنويعات واسعة في أنماط القدرة العقلية التي يظهرها المبدعون في مناطق ومجالات مختلفة، كما وصف خمسة أنواع من الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها الأفراد المبدعون، وهي:

1. حل مشكلة معينة.
2. وضع خطة عامة للمفهوم.

3. تكوين منتج.

4. تقديم أداء مخطط له .

5. الأداء مقابل مخاطر كبيرة .

ويرى جيلفورد Guiford أن الإبداع، هو العملية التي يستحضر بها المرء إلى الوجود ناتجا جديدا ومفيدا. (الزيات، 2009، ص32)

فالإنتاج الإبداعي يمكن أن يكون مقبولاً إذا وصل إليه الفرد لأول مرة، رغم وصول آخرين من قبل إلى إنتاج مشابه ، فالجدة هنا بالنسبة للفرد ذاته. (Torrance,1988) نقلا عن (حسانين 2012، ص377)

وينتمي لهذا النوع من التعريفات تعريف "كالفن تايلور" C. Taylor (1963) الذي وضع خمس مستويات للتفكير الإبداعي : (نقلاً عن:الكيناني، 2011، ص55-56)

1. مستوى الإبداع التعبيري: وهذا المستوى متوافر لدى الطفل بدرجة كبيرة، وهو يتمثل في الرسومات التلقائية أو العفوية للأطفال، وهو ضروري لظهور المستويات التالية جميعا .

2. مستوى الإبداع الإنتاجي: وفيه يظهر الميل إلى تقييد وضبط النشاط الحر التلقائي، وتحسين أسلوب الأداء في ضوء قواعد معينة، وهو إنتاج لا يكون تقليدا للآخرين .

3. مستوى الإبتكار الاختراعي: وهذا المستوى يتطلب مهارة ومرونة في إدراك علاقات جديدة، بين موضوعات موجودة منفصلة عن بعضها سابقا.

4. مستوى الإبداع التجديدي: وهذا المستوى لايظهر إلى في قليل من الناس، ويتطلب تعديلات مهمة في الاسس أو المبادئ العامة التي تحكم ميدانا كليا في العلم أو الأدب.

5. مستوى الإبداع الانبثاقي: وهو أعلى مستويات الإبداع وأندرها يتضمن إفتراضا جديدا تماما، حيث يتحقق فيه الوصول إلى مبدأ أو نظرية.

في حين يوضح سيد خير الله (1978، ص5)، أن التفكير الإبداعي هو " قدرة الفرد على إنتاج يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة، والتداعيات البعيدة، وذلك كإستجابة لمشكلة ، أو موقف مثير " .

أما "جوان" P. Joane (1993, p 5) يعرف التفكير الإبداعي بأنه " القدرة على إنتاج شيء جديد والخروج بمخزون من المعلومات التي ينتفع بها ".

وتساير "لايرا برك" L. Berk (2000 p 349)، كل التعريفات السابقة وترى أن التفكير الإبداعي هو" القدرة على إنتاج عمل يتصف بالأصالة والملائمة ".

ولقد إتفق العلماء على مجموعة من الأبعاد لعتبار المنتج منتجا مبدعا (نقلا عن الزيات، 2009، ص 33) .

- حديث وجديد من نوعه أي الجِّدة.
- منطقي يتماشى مع الواقع أي المنطقية.
- محكم التصميم بحيث يمكن الاستفادة منه أي ملائم.
- مناسب من حيث كونه ذا معنى ومناسب لاستخدامه اجتماعيا.
- مفيد في الغرض الوظيفي وفي الأداء.
- معقد في التركيب أو الشكل أو الأداء.
- فيه لمسة جمالية.
- كونه منتجا حيويا.
- ذو قيمة وفائدة اجتماعية.
- أصيل ومثمر.
- دقيق ومتناغم.

جـ. تعريف التفكير الإبداعي كمجموعة من السمات الشخصية:

وتتمثل في تركيبة من السمات الشخصية، التي تظهر متسقة مع القدرة على التفكير الإبداعي، وتشكل نمطاً متميزاً للشخصية الإبداعية.

ويتحدد ذلك في حصر الخصائص أو السمات الشخصية للمبدعين كما بينتها(قطامي، 2010، ص134) وتتمثل في الإنفتاح على الخبرة والاستقلال والمثابرة والمخاطرة، والطلاقة الفكرية، والأصالة، والمرونة، والتلقائية، والحساسية للمشاكل وإدراك التفاصيل.

وتشير الدراسات إلى حصول المبدعين على درجات مرتفعة في الاختبارات، التي تقيس عوامل المرونة، والطلاقة، والدينامية، والصراحة، والوضوح، وحب الاستطلاع، والاستقلال الذاتي، وإصدار الأحكام، والثقة بالنفس، والتحلي بروح المرح والدعابة. (القذافي ، 2000ص 109)

ويصف تورانس (Torrance ,1971 ,p552) الطلبة المبدعين بمجموعة من الصفات نقلا عن شوهان (Chauhan,1985 ,p453) وهي:

- الجرءة في الإقناع : حيث يبدي المبتكر قدرة قوية على الإقناع بمدى فائدة البيئة المحيطة.
- الدقة وحب الإستطلاع : أي أن لدى المبتكر رغبة في معرفة المزيد عن البيئة المحيطة.
- الحكم المستقل: أي أن لديه القدرة على إتخاذ الأحكام بالاستقلال عن غيره من الأفراد، في المسائل المهمة.
- الإنهماك في العمل: أي عندما يبدأ عملا ما، يهتم به كثيرا، وبشكل عام يركز جميع قدراته العقلية في ذلك العمل، ويستغرق به كل إمكانياته، وقدراته وإهتماماته .
- الحدس: أي يطور قدرته الحدسية في المشكلات التي يعالجها، بمعنى آخر الإدراك الفوري للمشكلة على شكل قفزة عقلية .
- المغامرة: أي يكون لديه الرغبة والقدرة على الإقدام والمغامرة .

– خصوب الخيال: أي أن لديه نظرة كافية للمشكلات المستقبلية، ويستطيع المشاركة بالمشكلات التي ربما تنشأ في المستقبل.

وقد تضمن تقرير مكتب في الولايات المتحدة الأمريكية (U.S.O.E.) (Marland,1972 ,p :10) نقلا عن (قطامي، 2014، ص782) تعريفا للطفل المبدع جاء فيه أنه صاحب الأداء العالي أو الإنجاز العالي، في واحد أو أكثر من المجالات التالية :

1. القدرة العقلية العامة.
2. قدرة أكاديمية متخصصة.
3. تفكير إبداعي خلاق.
4. الفنون البصرية أو التمثيلية.
5. القدرة المتقدمة النفس حركية.

فالإبداع نوع من أنواع التفكير، التي تتصل إتصالا وثيقا بالقدرة على التخيل، فالشخص ذو المستوى الأعلى من الإبداع، يشارك جسميا وذهنيا في الأنشطة المتنوعة بطريقة ناجحة، ويستطيع الإبتعاد عن الطرق المألوفة أو المعتادة، أثناء حله للمسائل، كما يتطلب إستخدام أدوات من أشخاص بارعين، وتطوير طرق وأفكار جديدة (Ciltas, 2012).

كما عرف محمد صوالحة (2010، ص 149)، التفكير الإبداعي على أنه قدرة الفرد على إنتاج حلول وأفكار تتميز بأكبر قدرة من الطلاقة والمرونة والأصالة، وبالتداعيات البعيدة وذلك إستجابة لموقف ما أو مشكلة ما.

2-4- مكونات التفكير الإبداعي:

إن الإبداع هو عبارة عن عملية عقلية تتكون من عدة عوامل، تتضافر لتكتمل وتصل إلى الإبداع وهي كالتالي:

1.الطلاقة 2. المرونة 3. الأصالة 4. الإثراء بالتفاصيل

5.الحساسية تجاه المشكلات 6. الإحتفاظ بالإتجاه ومواصلته .(فاطمة الزيات، 2009، ص53)

وعلى الرغم من إختلاف الباحثين والدارسين في مجال الإبداع والتفكير الإبداعي، إلا أن غالبيتهم يتفقون على أنه يشمل ثلاث مهارات رئيسة، كما أن مراجعة لأكثر إختبارات التفكير الإبداعي شيوعا، وهي إختبار تورانس وإختبار جيلفورد تؤكد على هذه المهارات الثلاثة للتفكير الإبداعي وهي الطلاقة والمرونة والأصالة . نقلا عن (العتوم، وآخرون، 2015، ص140)

وقد أشارت الدراسات الحديثة إلى ضم التفاصيل إلى الأصالة، فيصبح التفكير الإبتكاري مكونا من ثلاثة عوامل فقط هي: الطلاقة والمرونة والأصالة (الخولى، و راتب 2007، ص365)، لذا فسنتناول بشكل من التفصيل هذه المكونات الرئيسية للتفكير الإبداعي :

أولا . الطلاقة :

وهي فيض من الأفكار والمقترحات والصور والتعبيرات الملائمة المتداعية، التي ينتجها الشخص في فترة زمنية معينة. (الكيناني، 2011، ص89)

أنواع الطلاقة :

1- طلاقة الألفاظ و الكلمات:

و هي القدرة على إنتاج عدد كبير من الكلمات، ذات الخصائص المعينة خلال فترة زمنية محددة ومن الأمثلة على ذلك.

- أكتب أكبر الكلمات التي تفكر فيها والتي تضم الأحرف التالية أ ، د ، س ؟

- أكتب أكبر الكلمات التي تفكر فيها والتي تبدأ بحرف الواو ؟

2- طلاقة الأشكال :

وهي القدرة على القيام بإضافات بسيطة، للأشكال المقدمة ليشكل بها رسومات وأشكال جديدة.

3- طلاقة الأفكار أو المعاني :

وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الكلمات خلال زمن معين ومن الأمثلة على ذلك:

- أذكر أكبر عدد من الاشياء التي تتحرك بسرعة؟

4- الطلاقة التعبيرية :

وتتمثل في سهولة التعبير وصياغة الجمل باستعمال الكلمات، كما يعرفها ممدوح الكناني (2011، ص95) بأنها القدرة على التعبير عن الأفكار، وسهولة صياغتها في كلمات أوصور للتعبير عن هذه الأفكار، بحيث يكون متصلة ببعضها وملائمة لموضوع معين، وقد تكون شفهية أو تحريرية.

ثانيا . المرونة:

وهي تغير الحالة الذهنية لدى الشخص بتغير الموقف، أي هي القدرة على التفكير بطرق مختلفة، ورؤية المشكلة من زوايا متعددة، (الطيطي،2007، ص53)، وتتخذ المرونة مظهرين هما المرونة التلقائية والمرونة التكيفية.

أ)المرونة التلقائية :

وتعني قدرة الفرد على تحويل زاوية تفكيره من فئة إلى أخرى تلقائيا .(الزيات، 2009، ص60)، ومن الأمثلة على ذلك:

- ماذا تعني لك كلمة فصل؟

- ماذا تستطيع أن تصنع بحجر؟

ب) المرونة التكيفية :

وتعني أن يغير الشخص مضطرا وجهته الذهنية لمواجهة مشكلات جديدة، مما يتطلب قدرة على إعادة بناء المشكلة (الكيناني، 2011، ص95).

ويظهر الأدب النفسي أن المرونة يمكن تطويرها لدى الطلبة، إذا إرتبطت هذه القدرة بالتدريب على عادات نفس حركية أو ذهنية جديدة، في معالجة متطلبات الحياة، وتوصلت دراسة سيد عثمان وأبو حطب (1972)، أنه حينما تتنوع أنماط التدريب، فإن ذلك يساعد على تكوين عادات المرونة (قطامي، 2010، ص145) .

ومن الأمثلة على المرونة التكيفية:

- ما هي المهن أو الوظائف التي يمكن أن تتعلمها؟
- كيف يمكنك إحضار شيئ من الأعلى بدون وجود سلم؟

ثالثا. الأصالة:

وهي التميز في التفكير والندرة وقدرة على النفاذ إلى ما وراء المباشر والمألوفة من الأفكار، وتقاس عن طريق إحتساب كمية من الإستجابات غير الشائعة، أو غير المألوفة، التي تعد إستجابة مقبولة لأسئلة على إختبار تداعي الكلمات، أو إعطاء إرتباطات ومعاني بعيدة وغير مباشرة بالنسبة لبنود إختبار النتائج البعيدة، وتقاس أيضا بدرجة المهارة أو البراعة في إختيار عناوين بعض القصص (الطيطي،2007، ص52).

وتوصف أفكار الأفراد الذين يطرحون أفكار أصيلة بأنها:

- لاتتكرر أفكار الأفراد الآخرين.
- خارجة عن المألوف والشائع من الأفكار.
- غير تقليدية.
- لا تخضع لتقويم الذات.
- منطلقة دون ضوابط.
- ليس بالضرورة ان تنتهي الفكرة بالعمل حتى توصف بالأصالة.

- تتطلب تضافر قدرات أخرى للوصول إلى الفكرة الاصيلة الكلية، وأحيانا تتطلب تعاون أكثر من مفكر. (قطامي، 2010، ص146-147).

2-5 الدوافع المسببة للإبداع :

ذكر (هلال محمد، 1997، ص62-64) أربع دوافع مسببة للإبداع وهي

1. دوافع شخصية :

وهي العوامل المميزة لقدرة الفرد على العمل، وحبه للبحث والتقصي في الأمور الصعبة والمعقدة والناقصة، وتنمو الدوافع الشخصية مع الفرد منذ نشأته، حيث تتكون لديه الحساسية والحماس والإنفعال بالموقف والأمور، والخوض فيها للوصول إلى أفضل الصور أو الحلول.

2.دوافع اجتماعية :

حيث تظهر الحاجة في المجتمع المحيط بالشخص، إلى التحرر من الأفكار المنتشرة أو السائدة والتي يقبلها الآخرون كحقائق ثابتة، ويمثل ذلك دافعا للمبدعين للتوجه نحو طريق الإبتكار والتجديد، يحتاج ذلك لقدر كبير من الثقة بالنفس والتفاعل مع الواقع الإجتماعي، بصورة تساعده على التعامل مع المواقف المختلفة، بطرق وأفكار جديدة لم تكن معروفة أو منتشرة من قبل.

3. دوافع الحاجة:

وهي تنامي حاجات الفكر الأساسية والاجتماعية، إلى حاجة تقديم الأفكار الجديدة وغير النمطية والإبتكارية بهدف الحصول على المكانة والتقدير المناسب، أو إثبات الذات بين الآخرين وفي المجتمع، ويتفاعل دافع الحاجة مع الدوافع الشخصية والدوافع الاجتماعية، وذلك من أجل خلق الإتجاه الإبداعي.

4. عندما تشتد المواقف يكون الإبداع ضرورة

إذا كانت الطرق والوسائل القديمة تؤدي إلى مشكلات ومواقف صعبة ومعقدة، فبكل تأكيد سوف تكون الطرق والوسائل الجديدة هي المخرج بالنسبة لك، ويصنع الإبتكار والتجديد الأسس التي تقوم عليها عمليات حل المشكلات .

2-6 مبررات تعليم التفكير الإبداعي :

كما أن قضية إدخال تعليم التفكير الإبداعي إلى المدارس، إلى جانب أهميتها العلمية والتربوية هي قضية تتعلق بمسألة النمو والتقدم ومواجهة تحديات المستقبل في عالم أصبح قائده الفكر، ومن ثم فإن الحاجة إلى تعليم التفكير الإبداعي لتلاميذنا، هي حاجة عظيمة فإن هناك عدة مبررات تدفع بنا إلى أن ننظر بجدية إلى مسألة إدخال تعليم التفكير الإبداعي إلى مدارسنا، ومن هذه المبررات ما يلي: (المانع، 1996، ص27)

1. إنتقل الإهتمام من دراسة الشخص الذكي إلى الشخص المبدع، والعوامل التي تسهم في إبداعيته، وأصبحت تربية العقول المفكرة وتنمية التفكير الإبداعي غاية مستهدفة، على مستوى المجتمع والتربية بمؤسساتها المختلفة، وهدف مهم على مستوى مراحل التعليم المختلفة داخل هذه المؤسسات.

2. تحول الإهتمام إلى التعليم الإبداعي، الذي يعتمد على تعلم التفكير وطرق مواجهة المشكلات وتقديم الحلول الإبداعية لها، إعتماداً على أن إكتساب المعرفة العلمية وحدها دون إكتساب المهارة في التفكير الإبداعي يعد أمراً ناقصاً ، فالمعرفة لا تغني عن التفكير، ولا يمكن الإستفادة منها دون تفكير إبداعي يدعمها .

3. إننا في مواجهة مستقبل متزايد التعقيد يحتاج إلى كثير من المهارات، في إتخاذ الإختيارات وحل المشاكل والقيام بالمبادرات المختلفة.

2-7 الإعتبارات التربوية للإبداع :

ومن الأهمية أن نوظف الأساليب المعززة للسلوك الابتكاري، في الفصل أو الملعب أو حجرة النشاط، ويحدد تورنس بعض المبادئ العامة التي إستخلصها من تجاربه مع الأطفال، وينصح المعلمون بمراعاتها:

- إحترام أسئلة الأطفال وتشجيعهم على الإستفسار.
- عدم التقليل من قدر الأسئلة التخيلية والغريبة أوغير المألوفة.
- إظهار التقدير الكافي لأفكار الطفل.
- إعطاء الأطفال فرصا لتطبيق ما يفكرون فيه .
- عدم تخويف الأطفال أو تهديدهم من إبداء فكرة غريبة أو شاذة.
- عدم الربط بين الأسباب والنتائج.
- الإقلال من الأحكام التقديرية لأفكار التلاميذ.

وتتفق آراء تورانس مع ما أكده روجرز، من أن الشعور الحقيقي بالأمن النفسي كفيل بتفجير طاقات الإبداع في وجدان الفرد. (الخولى، راتب، 2007، ص365).

كما ذكر تورنس أن الجنوح وبعض الاضطرابات العصبية والذهنية، لدى الأطفال والشباب قد يكون من بين أسبابها عدم التشجيع على التعبير الحر، كما أن الكثير من الإضطرابات الشخصية يمكن أن تحدث نتيجة لكبت قدرات الفرد الإبداعية، وكبح النفس عن الانطلاق في التفكير الحر، بل أن كف طاقة الإبداع لدى التلميذ قد يثمر تخلفا دراسيا مع العديد من مشكلات التعليم، وأكدت دراسات نفسية على أهمية التحفيز والإثابة وأهمية التشجيع المادي والمعنوي على الابتكار. (الخولى، راتب، 2007، ص365).

3- التفكير الإبداعي الحركي

تشترك التربية البدنية والرياضية مع غيرها من المواد التعليمية، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام، وهذا لأن القيام بالأعمال الحركية خلال الألعاب بمختلف أشكالها يتطلب تدخل الدماغ في الأداء؛ لهذا إهتم الباحثون بالتفكير الإبداعي في المجال الرياضي كونه يهدف إلى إظهار تنوع إستثنائي وفريد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي من طلاقة ومرونة وأصالة، وهذا لميل وحب الطفل للعب والحركة، ولأن المهارات الحركية مصدرها الباحات الحركية المتوزعة على مستوى الدماغ هذا من جهة، ومن جهة أخرى يعتبر التغلب على المشكلات الحركية وإيجاد حلول لها أصعب من حل المشكلات الأخرى، وهذا لأن الحلول الحركية للمشكلات تستدعي السرعة في إيجاد الحلول والتخلص من المضايقات .

فمع إشتراك التربية البدنية والرياضية مع غيرها من المواد، في تنمية التفكير الإبداعي العام وكان لها الحظ الوافر من البحوث في هذا المجال، فإنها قد تميزت وتخصصت بتنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي، الذي يعد مطلبا رئيسيا في الأنشطة والألعاب الرياضية، على إختلاف أنواعها ويظهر من خلال تعلم المهارات الرياضية الخاصة باللعبة وإتقانها، واقتران الأداء بالتفكير أي القدرة على إستدعاء المهارات والمعلومات، التي تساعد على إظهار إستجابة حركية إبداعية.

3-1 تعريف التفكير الإبداعي الحركي :

كان الفلاسفة فيما مضى يحسبون أن الإبداع واحد في كل الميادين، ورفض جيلفورد تلك الأفكار وأكد، أن ثمة فروقا في أنواع الإبداع في مختلف الميادين، على الرغم من وجود عوامل مشتركة بين المبدعين وأنماط قدراتهم وكذلك أن القدرات الأولية الأساسية يمكن أن تساهم في الجهود الإبداعية لدى الأفراد وأن الطفل المبدع في كل مرة يمارس شيئا أو عملا لأول مرة فالأطفال أكثر الناس إبداعا (روشكا، 1989، ص 108).

وإن الإبداع الحركي يعرف على أنه الأداءات الحركية التي تتضمن عملية إبتكار حركي، بحيث تخدم غرض المتعلم، وتشتمل على عمليات تكامل أو تجريد أو تأليف أو تحديث. (الخولى، راتب، 2007، ص362)

ويعني قدرة الفرد على إنتاج حركات تتميز بقدر كبير، من الطلاقة الحركية والمرونة التلقائية والأصالة غير الشائعة في الحركات، ويتطلب الإبتكار الحركي بالإضافة إلى المكونات الحركية مجموعة من القدرات النفسية المرتبطة، كالكفاية الإدراكية الحركية والخيال والتصور ودافعية تحقيق الذات، فضلا عن الذكاء الحركي. (الخولى، راتب، 2007، ص364).

3-2 مهارات التفكير الإبداعي الحركي :

هو القابلية على إنتاج أكبر عدد من الإستجابات الحركية الجديدة، والمتكونة من الطلاقة والمرونة والأصالة، بزمن محدد والنابعة من التفاعل بين التلميذ وما يكسبه من خبرات تبعده عن التقليد في التفكير (العاني، 1986، ص45)

3-2-1 الطلاقة الحركية :

وتعني أداء مجموعة كبيرة من الحركات، خلال زمن معين حتى وإن كانت تنتمي إلى نفس الفئة.

وعرفها (الخولى، راتب، 2007، ص370) على أنها الكفاية في إدارة حركات الجسم كلها، بطريقة فعالة ومؤثرة خلال التكيف المستمر للمواقف الجديدة.

وعرفتها (الديوان،2007، ص303) على أنها قدرة التلميذ على إنتاج إستجابات حركية كثيرة يسجلها في وحدة زمنية معينة مقارنة بزملائه.

وعرفها جليفورد على أنها، صدور الأفكار بسهولة، وهي تعني قدرة التلميذ على إنتاج استجابات حركية كثيرة، يسجلها في وحدة زمنية معينة مقارنة بزملائه. (Guliffered G. 1950. P9)

3-2-2 المرونة الحركية :

و تعني إنتاج مجموعة من الحركات والتي تتميز بالتنوع والتباين في الأداء.

وتعرفه الديوان (1999، ص19) بأنها القدرة على بناء إستجابات حركية مناسبة للمهارات الحركية المعروفة، وفقا للحالات المستجدة والتي تغير من بناء الحركة عندما لا يبرهن شكلها السابق فاعليته.

3-2-3 الأصالة الحركية :

وتعني القدرة على إنتاج استجابات حركية غير نمطية، تتميز بالجدة وعدم الشيوع عند من هم في سنه؛ وعرف تورنس الأصالة عند التلاميذ هي إبتعادهم عن المألوف والشائع ويبتعدون عن الطرق المطروقة، وهم يدركون العلاقات ويفكرون في أفكار وحلول مختلفة عن ما يفكر به الآخرون من زملائهم، وبعض أفكارهم تثير الدهشة. (الديوان، 2007، ص303)

وعرف تورانس الأصالة عند التلاميذ، بأنها تتضح عندما يتمكنوا في الإبتعاد عن المألوف الشائع، ويبتعدوا عن الطرائق المطروقة وهم يدركون ما يفكر به الآخرون من زملائهم في الصف (torrance,1962). نقلا عن (الديوان، وعثمان، 2013)

3-3 أنواع الإبداع الحركي : ينتج الإبداع الحركي خلال الألعاب في ثلاثة أنماط متباينة.

أ- **النمط الأول :** ويظهر هذا النمط نتيجة المقابلات وجه لوجه مع المنافس، ويكون الإبتكار فيه وليد الموقف بالإستعانة بالمخزون الحركي.

فإذا كانت المهارة سهلة فإنه يتعلم المهارة، من خلال تطوير وتحسين الصورة الذهنية، التي تنطبع في ذهنه من خلال تكرار أدائها، أما إذا كانت المهارة صعبة ومعقدة،...فإنه يتم تعلمها من خلال استجابات متعددة ومختلفة، ينتج عنها صور تنطبع في المخ، يستفيد بها اللاعب في الحالة التي تنطبق عليها فقط، ولكي يستفيد من هذه الصور في أدائه للمهارة خلال المنافسة، لابد أن تكون هناك

صور ذهنية متعددة للمهارة قد تصل إلى الألاف ليتم التوفيق بينها لإختيار الصورة الذهنية المناسبة للموقف.(مفتي، 2008، ص105-106)

ب- النمط الثاني : ويكون الإبداع الحركي في طبيعة الأداء الفردي ويتم إعداده مسبقا .

وتنمية الأداء المهاري تعني تحضير اللاعب للوصول لأعلى درجة أو رتبة للمهارات الحركية، بحيث تؤدى بأعلى درجات الآلية والدقة والإنسيابية والدافعية، تسمح بها قدراتهم خلال المنافسة الرياضية بهدف تحقيق أفضل النتائج مع الإقتصاد في الجهد.(مفتي، 2008، ص 134)

ج-النمط الثالث: وفيه يكون الإبتكار في تكنيك الأداء الفردي أي إبتكار أسلوب أداء مختلف لمهارة شائعة، وهذا النمط هو أندرهم.(الكناني ،2011 ، ص 379).

3-4 الأسس التي يبنى عليها درس التربية البدنية لتنمية الإبداع الحركي:

من البديهي أن نقول أن الإبداع الحركي يتأسس على الحركات الأساسية الطبيعية للأطفال، كالقفز والحجل والتزحلق والدحرجة والتسلق، وتنمية هذه الحركات وتجويدها بالأنماط الشائعة لها كفيل بتشكيل خلفية حركية غنية بالمفردات الحركية، ومع قليل من التوجيه يتمكن الطفل من ربط هذه الحركات بعضها ببعض في جمل وسلاسل حركية مبتكرة، تمكنه من التعبير عن نفسه بحرية.

ويجب أن يتضمن برنامج التربية الحركية عدة توجيهات، إذا ما أردنا إكساب أطفالنا الإبداع الحركي:

- أنشطة البرنامج يجب أن تتمركز حول الطفل كلما أمكن ذلك.
- البناء التنظيمي للمحتوى ينبغي أن يراعي إعتبارات النمو السلوكية.
- يجب الإعتماد على تقرير التعليم (التعلم الفردي) كلما سنحت الفرصة.
- التدريس التقليدي (بالأسلوب الآمر) والتفويج لا يسمح بالإبداع.
- يجب إتاحة الحرية للطفل ليتعامل حركيا مع نفسه بعيدا عن المعلم.
- الإستكشاف والإستكشاف الموجه هما الأسلوبين الأمثلين للتدريس الإبداعي.

- التشجيع وغيره من أساليب التغذية الراجعة الإيجابية لا يجب تجاهله.

- إكساب الطفل مفهوم الحركة ذات المعنى ومنطقية التتابع الحركي.

- الوعي الجسمي والوعي الفراغي متطلبات أساسية للإبداع الحركي.

- بناء المشكلة الحركية بطريقة تسمح بحلول حركية متنوعة.

- دور المعلم أن يساعد ويعطي تلميحات ويثير الدوافع أكثر مما يلقي الأوامر.

- لا تجعل الطفل يحاول تجريب حركات أكثر من اللازم في الدرس الواحد.

- يجب أن يتعامل الطفل حركيا مع أقرانه في شكل عمل زوجي أو أكثر.

- تدريس الأعداد الصغيرة أدعى لظهور الإبداع.

- لا ينبغي تسفيه أفكار الطفل ولو كانت تافهة.

- ينبغي إثراء الطفل بأنماط الثقافة الحركية المختلفة كالرياضة والتمرينات، حتى يقارن بينها ويقتبس منها . (الخولى، وراتب، 2007، ص367-369)

3-5 أهمية درس التربية البدنية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي:

يعد درس التربية والرياضية المحور الأساسي في تطوير قدرات المتعلمين البدنية والحركية والمهارية وقابلية المنافسة والتفكير والإرادة ويؤدي المدرس أو المدرسة دورا كبيرا في تهيئة الأجواء التي تسهم في خلق الرياضي المبدع وذلك من خلال:

1 . تشجيعه على المحاولة تلو الأخرى للوصول إلى الأداء المتقن.

2 . تحفيز الرياضي المتعلم وتشجيعه عند أدائه للمهارة بصورة متميزة.

3 . إعطائة مجالا أوسع من الحرية في التحرك والأداء.

4 . تعويد المتعلمين على إحترام قدراتهم ومواهبهم.

5 . تشجيع المهارات والقدرات والإمكانات وإثارة إهتمام المتعلمين.

6 . تعويد المتعلمين على تقبل الخطا ومواجهة الإخفاق والتكرار للمحاولات وبث الثقة في نفوسهم.

7 . إحترام أفكار المتعلمين وإستفساراتهم وإستجاباتهم مهما كان نوعها.

8 . إستثمار كل الإمكانات والموارد كلها وما توافر في المدرسة لتطوير القدرات.

9 . تشجيع فرص التعلم الذاتي والمناقشات الحرة البناءة وإستثمار دوافع المتعلمين للإبداع (عبدالواحد منير، 2012).

3-6 إعتبارات الأمان في برنامج التربية الحركية لتنمية الإبداع الحركي:

- الإحماء الجيد الذي يبدء بالجري ثم الحركات لتختتم بالتمديدات.

- تعلم السقوط الصحيح على الرجلين معا عند القفز من أعلى وعلى لوحة الكتف عند السقوط على الأرض.

- خلو ملابس الطفل وجيوبه من الاشياء الحادة ، ونزع الخاتم والساعة والنظارات.

- التنبه لحالات التعب الشديد خلال الاداء وكذلك التوتر الشديد.

- حضور المدرس أثناء الأداء ضروري وحتمي.

- التشجيع المستمر والمتواصل للأداء الجيد.

- التحلي بالصبر أثناء العمل لأن التعلم يمر بثلاث مراحل قبل الوصول للإبداع وهي التوافق الاولى الاتقان ثم الآلية ليأتي في الأخير الإبداع الحركي.

4- أهمية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي في ظل النظريات المفسرة للعلاقة التي تربط بينهما.

يعد إستخدام إستراتيجيات التفكير وأساليبه أحد الواجبات المتوقع من المعلم إنجازها خلال حصة التربية البدنية والرياضية، وهذا لتنمية مهارات التفكير سواء في النشطة الفردية أو الجماعية، ومع أن العديد من استراتيجيات التفكير لا تصلح للتطبيق المباشر من قبل المدرس لقصر الحصة، أو

لعدم توفر الإمكانيات اللازمة لتطبيق هذه الاستراتيجيات، لذا يعد البحث عن استراتيجيات حديثة مستمدة من نظريات حديثة، تتناسب وقدرات التلاميذ وتكون في مقدور المعلم تطبيقها، عمل يقع على كاهله.

1-4 نموذج التعلم الهرمي (نظرية جانييه في التعلم)

يعتقد جانييه صاحب نظرية التعلم الهرمي، أن النمو المعرفي حصيلة تغير طويل المدى ناتج من التعلم، وأن تعلم المفاهيم والمبادىء وحل المشكلات، ليس معرفة لفظية، بل هو مجموعة منظمة من المهارات أو القدرات العقلية، تمكن المتعلم من أداء مهام تعلمية معينة تتطلب قدرات عقلية خاصة بها، ويرى أن هذه القدرات ذات مستويات هرمية متنوعة، بحيث يجب البدء بتعليم المستويات البسيطة منها، للتمكن من المستويات الأكثر تعقيدا، أي أن تعلم التمييز يجب أن يسبق بعلم المفهوم، وتعلم المفهوم متطلب سابق للتمكن من المبدأ أو القاعدة ...الخ.

إن الطبيعة الهرمية للقدرات العقلية تعمل كأساس لتطوير استراتيجيات تعليمية فعالة، وتمكين المعلم من الرجوع إلى التاريخ التعلمي السابق للمتعلم، من أجل تحديد المتطلبات السابقة التي يجب أن يمتلكها لإنجاز مهمة تعلمية معينة، وبذلك تتوقف عملية توجيه التعليم على توضيح طبيعة المهمة التعلمية بدلالة متطلباتها السابقة، وتسلسل مكوناتها المتنوعة.

ويتجه إهتمام جانييه الأساسي إلى تنظيم استراتيجيات تعليمية إعتمادا على بنية مضمون المهمة التعلمية، بحيث يمكن تحديد سلسلة المتطلبات السابقة حسب ترتيبها المناسب، للوصول إلى الهدف النهائي المرغوب فيه.

تعني عملية تنظيم مضمون المادة التعليمية بالعلاقات التي يمكن معالجتها في البينية المعرفية للمتعلم، وتتطلب هذه العملية إجرائين هامين هما:

1. **وصف المهمة التعليمية** : تجزئة الأهداف البعيدة المدى إلى أهداف تعليمية محددة (أهداف سلوكية) يمكن ملاحضتها وقياسها.

2. **تحليل المهنة التعلّمية:** عملية تحديد القدرات المتوفرة لدى المتعلم، والتي تمكنه من إنجاز الأهداف التعليمية موضوع الاهتمام، وكذلك تحديد القدرات الواجب توافرها للتمكن من هذه الأهداف والنجاح في تعلمها وأدائها. (نشواتي، 2003، ص582-583).

4-1-1 أنماط التعلم في نظرية جانييه

لقد إستند جانيه في نظريته على أن للمتعلم قدرات هائلة، وهي مرتبة فوق بعضها بصورة هرمية، وعلى المنهج التربوي أي يراعي ذلك خلال ترتيب المحتوى التعليمي بطريقة هرمية أيضا.

1. **التعلم الإشاري:** يمثل أبسط أنواع التعلم، وفيه يكتسب المتعلم إستجابة مشروطة لإشارة أو علامة، مثل الخوف الإشتراطي عند الطفل.

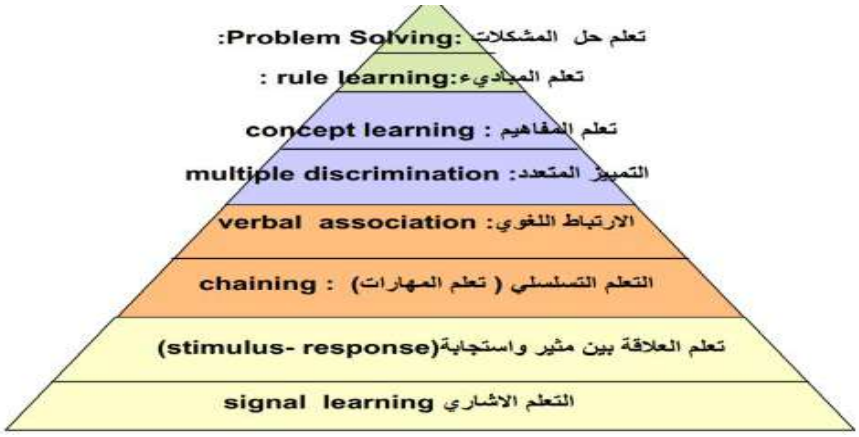
2. **تعلم الربط بين المثير والاستجابة** هو القدرة على إكتساب إستجابات إرادية، ويعتبر مستوى مهما جدا في تعليم المهارات الأساسية للحساب والقراءة، ويتطلب من المعلم التعزيز المباشر بعد حدوث الاستجابة المرغوب فيها.

3. **تعلم التسلسل الأدائي (الحركي)** يتم في هذا المستوى إكتساب القدرة على ربط عدد من المثيرات والاستجابات على هيئة سلسلة متكاملة بحيث تظهر كأنها إستجابة واحدة، ويظهر ذلك واضحا في أثناء تعلم المهارات الحركية مثل الكتابة، وممارسة الألعاب الرياضية.

4. **تعلم الربط اللفظي** وهو يشبه تعلم التسلسل الحركي، لكنه يهتم بالسلوك اللفظي.

5. **تعلم التمييز** وفي هذا المستوى يميز المتعلم بين أزواج سبق تعلمها، معتمدا على القرائن كالشكل والحجم، ويظهر من خلال تمييز الأصوات .

6. تعلم المفهوم .7. تعلم القواعد .8. تعلم حل المشكلات. (أبو حرب، والموسوي، وأبو الجبين، 2004، ص48-50)



شكل رقم (02) يبين ترتيب الأهداف حسب أنواع التعلم عند جانييه

وبعد أن جمع جانييه في بحوثه اللاحقة أنماط التعلم الأربعة الاولى في نمط واحد أسماه (التعلم البسيط) أصبح هرم جانييه يتكون من خمسة أنماط فقط وهي:

1.التعلم البسيط : ويضم أنماط التعلم الأربعة الاولى.

2. تعلم التمايز يتجلى هذا النوع من التعلم في قدرة المتعلم على التمييز بين مجموعة متداخلة من المثيرات، بحيث يستجيب لكل مثير من هذه المثيرات بإستجابة محددة ومناسبة.(نشواتي، 2003، ص91)

3. تعلم المفاهيم وهي قدرة المتعلم على الاستجابة الواحدة لمثيرات متعددة، تصنف تحت إسم واحد أو تحت فئة واحدة، رغم أن هذه المثيرات تبدو مختلفة في الحجم والطول واللون والنمو وغير ذلك. (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص58)

4. تعلم القواعد أو المبدأ يشير هذا التعلم إلى قدرة المتعلم على ربط مفهومين أو أكثر، ويتمثل في إستجاباته لمجموعة من الأوضاع المثيرة والأداءات المرتبطة بها، وأبسطها هي التي تأخذ الشكل

التالي (إذا حدث .أ. فسيحدث .ب.) كأن يقول إذا إرتفعنا عن سطح البحر، فسينخفض الضغط الجوي. (نشواتي، 2003، ص92).

5.تعلم حل المشكلات : يقع هذا التعلم في أعلى البنية التعلمية التي قال بها جانييه، ويشير إلى قدرة المتعلم على إستخدام المبادئ أو القواعد في سسلسلة من السلوكات أو الحوادث، التي تفضي إلى تحقيق هدف ما. (نشواتي، 2003، ص92).

4-1-2 شروط التعليم عند جانييه:

يشير التعليم، وفقا لجانييه، إلى مجموعة الاستراتيجيات المستخدمة في ضبط كافة الحوادث أو الشروط التي ينطوي عليها الوضع التعليمي، كالمادة الدراسية والكتاب المدرسي، والنشاطات المتنوعة التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم أثناء عملية التعليم، ويرتب جانيه التعلم في ثماني مراحل متدرجة في الصعوبة، ويشترط أن تتم المراحل الدنيا من عملية التعلم أولا، ثم تأتي المراحل العليا، وحتى تتحقق كل مرحلة يحدد جانييه نوعين من الشروط، التي يجب ضبطها ليكون التعليم فعالا:

أولا . شرط يرتبط بالظروف الداخلية: مثل إستعدادات المتعلم، وقدرته وميوله، ودوافعه، ومدى إتقانه للتعلم السابق من أجل التعلم اللاحق.

ثانيا . شرط ذو علاقة بالظروف الخارجية

مثل بيئة التعلم الخارجية وتنظيمها، وشكل غرفة الدراسة، وملاءمتها لعدد المتعلمين، والإضاءة والتهوية، وعدد المقاعد، وكفاءة المعلم، وتنظيم محتوى المنهج. (أبو حرب، والموسوي، وأبو الجبين، 2004، ص48).

4-1-3 مبادىء التدريس الناجح

حدد جانييه ثلاث مبادىء تعتبر مساعدة في التدريس الناجح:

1. تقديم التدريس وفق مجموعة من المهمات المكونة للمهمة النهائية.

2. التأكد من إتقان مكونات المهمة.

3. تسلسل مكونات المهمة حسب خطوات محددة للتأكد من الوصول إلى أعلى درجة للنقل النهائية (قطامي، 2005، ص168)

4-1-4 خطوات التعلم عند جانييه :

1- جذب انتباه المتعلم وضبطه.

2- إعلام المتعلم بطبيعة النتائج التعليمية المرغوب فيها.

3- استثارة القدرة على تذكر المعلومات أو المتطلبات السابقة.

4- تقديم المثيرات (المادة الدراسية) موضوع الدراسة.

5- توجيه المتعلمين عند الحاجة.

6- تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة المناسبة.

7- تشجيع التقدير الذاتي للأداء.

8- تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات أو المهارات موضوع التعلم.

9- الحث على التعلم الانتقالي. (نشواتي، 2003، ص583)

4-1-5 توظيف نظرية جانيه في التعلم التعاوني: ذكر (أبو حرب، الموسوي، أبو الجبين، 2004، ص53-54) أوجه التوافق بين نظرة جانيه في التعليم والتعلم التعاوني فجاء عنهم أن نظرية التعلم الهرمي جملة من الاستراتيجيات التعليمية يمكن تطبيقها في التعلم التعاوني من خلال التطبيقات التربوية التالية:

1. تقوم النظرية على شد إنتباه المتعلم وتوجيهه إلى المهمة التعليمية، وهذا ما يحرص عليه التعلم التعاوني، عند إعلان المعلم عن موضوع الدرس.

2. تعمل النظرية على تقسيم التعلم إلى مهمات تعليمية، وهذا المبدأ مهم في التعلم التعاوني حيث يتم توزيع المهام على المجموعات، وكذلك على الطلبة داخل المجموعات، مع مراعاة الفروق الفردية.

3. تقوم النظرية على توضيح الأهداف للمتعلمين قبل البدء بالتعلم، وهذا ما يؤكد عليه التعلم التعاوني، حيث يقوم المعلم بإعلان الأهداف، أو إستنتاج أهداف الدرس من مجموعات التعلم.

4. تستند النظرية على التقويم التكويني، وإخبار المتعلم بنتائج التعلم أولا بأول، وهذا ما يتلقاه المتعلمون من زملائهم في المجموعات، حيث يتم تقويمهم وتصحيح أخطائهم.

5. تقوم النظرية على حفز المتعلمين على التعلم، والتعلم التعاوني يؤكد هذا المبدأ حيث يتلقى الطلبة التعزيز من الزملاء في المجموعات، وهناك تعزيز جماعي للمجموعة المتميزة.

6. تشير النظرية إلى إنغماس المتعلمين في عملية التعلم، وهذا ما يحدث تماما في التعلم التعاوني الفعال حيث ينصهر المجموع في عملية التعليم ويشاركون فيه.

7. تؤكد النظرية على تقديم التوجيه في أثناء عملية التعلم، وهذا ما يتلقاه المتعلمون من أعضاء المجموعات عند قيامهم بعرض المهام الموكلة إليهم.

8. تشير النظرية إلى ضمان انتقال أثر التعلم، وهذا ما يحدث بين مجموعات التعلم، في نهاية الموقف التعليمي، وخلال عمل المجموعة بشكل فردي.

9. تؤكد النظرية على فهم المادة التعليمية من قبل جميع المتعلمين، وهذا مبدأ مهم يقوم عليه التعلم التعاوني، حيث يحرص على تعليم الجميع.

4-1-6 مخارج التعلم حسب نظرية جانيه في التعلم الهرمي

ذكر (قطامي، 2005، ص174-178) خمس مخارج للتعلم عند جانييه وهي:

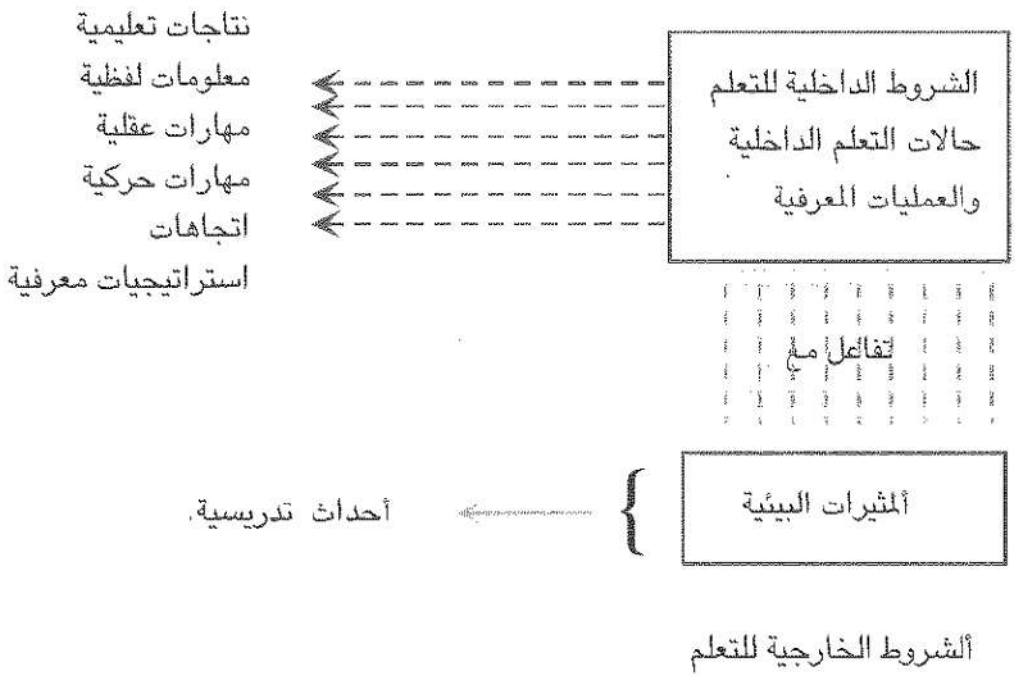
1. **المعلومات اللفظية:** إن المقدرة التي تقدم في هذا المجال هو الحقائق ومتن معرفي منظم، ففي تعلم التسمية مثلا يعطي المتعلم استجابة لفظية ملائمة مثل اسم يطلق على شيئ، أما في تعلم الحقائق فإن العلاقة بين أشياء أو أحداث يمكن أن تظهر في صورة صياغة شفهية أو كتابية.

2. **مهارات عقلية:** هي تنظيم العمليات الداخلية للمتعلمين المصاحبة للتعلم مثل التذكر والتفكير وتوجيه التفكير لدى الفرد، لإيجاد طريقة حل منطقية للمشكلات، وتتوقف هذه الاستراتيجية على مهارات الذكاء وعلى العوامل الخارجية مثل اللغة والأرقام، كما أن استراتيجية التفكير تشمل بحث في الذاكرة وفيها عمليات معرفية ومعالجة للمعلومات. (Gagne,1973 p 64)

3. **المهارات الحركية:** الملامح المميزة للمهارات الحركية تكمن في أنها تتطور تحت ظروف التدريب والممارسة، وتتطلب إعادة الحركات الأساسية، مع وجود التغذية الراجعة من البيئة المحيطة، وهذه تؤدي إلى تحديد منبهات حسية حركية، التي تشير إلى وجود إشارات للأختلافات بين الأداءات الدقيقة وغير الدقيقة (Gagne,1977, p190) .

4. **الاتجاه:** الميل أو الإستعداد للأفعال السلبية أو الإيجابية نحو الأشخاص والأشياء والأحداث.

5. **استراتيجيات معرفية:** عمليات ضابطة تنفيذية تحكم تفكير وتذكر المتعلم.



الشكل رقم(03) مخرجات التعلم عند جانييه

4-1-6 تعليق على مخارج نظرية جانيه:

* فإذا أخذنا بما خلص إليه يحيى أبو حرب، وآخرون (2004، ص 54) إلى أنه يمكن القول: "إن أساسيات نظرية جانييه في التعلم تشكل منطلقات للتعلم التعاوني داخل غرفة الصف، ويعتبر التعلم التعاوني تطبيقا عمليا لهذه النظرية".

* وبعد الوقوف على مخارج نظرية جانيه في التعلم، يمكن القول بأن استراتيجية التعلم التعاوني من مخارجها الإبداع الحركي، والذي أشار إليه جانيه بالمهارات الحركية، والإبداع الفكري وهو يتضمن المخارج الثلاث، وهي (استراتيجية معرفية، المعلومات اللفظية، المهارات العقلية)؛ أو بصيغة أخرى فإن استراتيجية التعلم التعاوني تعمل على تنمية التفكير الإبداعي العام والإبداع الحركي وهو موضوع رسالتنا هذه.

* وقد يُظنُ بأن من مخارج النظرية الهرمية لجانيه، تنمية التفكير وتنمية المهارات الحركية ولاعلاقة لها بالإبداع.

فنقول بأن آخر ما يتوصل إليه التلميذ في التعلم، كما تم توضيحه في هرم جانيه التعلمي، هو حل المشكلات وهذا هو معنى الإبداع بعينه، وبذلك يزول الإشكال.

2-4 نظرية الذكاءات المتعددة :

أظهرت بحوث الدماغ الحديثة أن الأفكار القديمة عن الذكاء لم تعد صالحة الآن، فالذكاء ليس سمة عامة يمتلكها الشخص، فيكون ذكيا أو غير ذكي، كما أن الذكاء ليس سمة ثابتة حددت لنا عبر الوراثة، فنحن كما يقول (جردانر) نمتلك أنواع مختلفة ومتفاوتة من الذكاء كما أن البيئة الغنية، والإرادة يمكن أن تقوي الذكاء. (عبيدات، وأبو السميد، 2009، ص88)

وقد توصل "جاردنر" لنظريته من خلال إجراء العديد من الأبحاث الطبية على المخ البشري، وملاحظة العديد من المرضى الذين يصابون بتلف في جزء من المخ، ودراسة ما يتبقى لدى هؤلاء من قدرات، وقد إعتمد في صياغة نظريته على عاملين أساسيين، هما:

1. المعلومات الثابتة عن تنمية المهارات المختلفة للأطفال العاديين.
2. طريقة فقدان هذه المهارات نتيجة لإصابات المخ.

وقد عرف "جاردنر" Gardner ثمانية أنواع أساسية من الذكاءات (عبيدات، وأبو السميد، 2009، ص255)، وهي على النحو التالي:

1. الذكاء اللغوي اللفظي: ويظهر في قدرة الفرد على التعامل مع الألفاظ والمعاني والكلمات.
2. الذكاء المنطقي الرقمي ويظهر في قدرة الفرد على إستخدام الأرقام أو السلوك المنطقي، وتزدهر في سن المراهقة وتستمر حتى سن الأربعين.
3. الذكاء المكاني البصري: ويظهر في القدرة على ملاحظة العالم الخارجي بدقة وتحويله إلى مركبات حسية، يظهر هذا الذكاء مبكرا ويزدهر في سن (9-10) سنوات.

4. الذكاء الجسمي الحركي: ويظهر في القدرة على ضبط الحركات ومسك الأشياء بدقة والتعبير الجسمي عن السلوك، وتبدأ في الطفولة المبكرة وتستمر في النشاط حتى الأربعين.
5. الذكاء الإيقاعي: ويظهر في الإهتمام باللحن.
6. الذكاء الاجتماعي: ويظهر في القدرة على الإحساس بالأخرين، وإقامة علاقات سليمة معهم.
7. الذكاء الذاتي الداخلي: ويظهر هذا الذكاء في القدرة على فهم الإنسان لمشاعره الداخلية، والقدرة على ضبطها والتحكم بها ومظهره فهم الذات.
8. الذكاء البيئي الطبيعي: ويظهر في الإهتمام بالكائنات الحية وغير الحية المحيطة بنا، والقدرة على التعامل مع البيئة بإحترام.

1-2-4 العلاقة بين الذكاء والإبداع:

توضح إبتسام السحماوي (1998، ص198)، أنه مهما إختلفت طبيعة الذكاء أو مكوناته، فهو في النهاية حصيلة مجموعة من النشاطات الذهنية، التي تؤدي بدورها إلى الإنتاج الإبداعي.

ويؤكد محمود منسي (1994، ص40)، أن التفكير الإبداعي هو أحد طرق التفكير الإنساني، وهو تفكير نوعي، أي أنه يرتبط بمجالات، فهناك إبداع لفظي، إبداع مصور، إبداع فني، إبداع موسيقي؛ كذلك فالذكاء تبعاً "لجاردنر" هو ذكاء نوعي في مجالات متعددة أيضاً، ويذكر راجي عنايت (1995، ص244) أن مهارات التفكير الإبداعي تعتبر جانباً من مهارات التفكير، تحتاج من الفرد أن يتعلمها وأن يتعمد تطبيقها ويؤكد على أن كل فرد بمقدوره تعلم التفكير الإبداعي، بغض النظر عن مقدار ما يتمتع به من ذكاء، فليس من الضروري أن يحظى الفرد بنسبة ذكاء مرتفعة، لكي يستطيع تعلم التفكير الإبداعي.

4-2-2 توظيف استراتيجبة التعلم التعاوني في تنمية الذكاءات المتعددة:

تكمن الأهمية العظمى لنظرية الذكاءات المتعددة، في كونها محفز لتفعيل الاستراتيجيات الأخرى، المتمركزة حول الطالب مثل استراتيجية التعلم التعاوني (قورة، وأبولبن، 2013، ص269).

ويتم تشغيل الفصول وإدارتها داخل المدرسة الذكية وفقا لنموذج التعلم التعاوني لجاردنير، حيث يعمل الطلاب من خلال "العمل الفريقي"، وإستثمار الأدوات المتاحة في البيئة المحلية، وإكتشاف المعلومات، والقدرة على حل المشكلات (عثامنة، 2005، ص53).

أولا) إستخدام استراتيجبة التعلم التعاوني في تنمية الذكاء اللغوي

* ذهب (علي قورة، ووجيه أبولبن، 2013، ص277) من أن " الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الذكاء اللغوي، تبادل الأفكار".

* وذكر (قورة، وأبولبن، 2013، ص172) أن هناك العديد من الدراسات، التي حاولت التعرف على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم التعاوني، في تنمية الإنتاج اللغوي منها دراسة ريد بورز(Reid, Powers,1993) ودراسة هيل وروس (Hill, Ross1996) ودراسة هنتر (Hunter,1996) ودراسة هولجين (Holguin,1997) ودراسة (محمود عبد الكريم، 1998) ودراسة (دعاء سمير، 2006) ودراسة (شعبان غزالة، 2007).

* وتعتبر استراتيجية التعلم التعاوني من أهم الطرق، التي تبنى على تبادل الأفكار.

* وبما أن الإبداع العام مبني على الطلاقة اللفظية والمرونة اللفظية وكذلك الأصالة في الألفاظ، فهو يوافق الذكاء اللغوي، مما يقودنا للقول بأن استراتيجية التعلم التعاوني تعمل على تنمية التفكير الإبداعي العام.

ثانيا) إستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الذكاء الجسمي الحركي

لقد توصلت العديد من الدراسات، إلى أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني تعمل على تنمية المهارات الحركية، في مختلف الرياضات والنشاطات البدنية، كدراسة (الديوان، 2007)، ودراسة (نصيف، 2007)، ودراسة (حديث، وفائق، وعبد الله، 2010) ودراسة (زيتوني، 2011)، ودراسة (عطا الله ، وآخرون، 2013).

* إن إستخدام استراتيجية التعلم التعاوني خلال القيام بالأعمال الرياضية، وتعليم المتعلمين بمفاهيم حركية جديدة، تعمل على تنمية الذكاء الجسمي الحركي، وهو يوافق التفكير الإبداعي الحركي.

ثالثا) إستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الذكاء الاجتماعي

يحتاج بعض الطلبة وقتا أطول من غيرهم لتطوير أفكارهم حول زملائهم في الصف، ولمساعدتهم على التفاعل مع زملائهم وجعلهم متعلمين إجتماعيين، ويمكن أن يتم ذلك من خلال توجيههم نحو التعلم التعاوني، وبما أن الذكاء الإجتماعي في أي صف مدرسي متعاون يكون توزيعه بين الطلبة بدرجات مختلفة، لذا يجب على المعلم أن يكون على وعي بالمداخل التدريسية التي تستوجب التفاعل بين الطلبة.

إن إستخدام المجموعات الصغيرة لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة هو المكون المحوري للتعلم التعاوني، ويحتمل أن تعمل هذه المجموعات بفاعلية إذا كان عدد أفرادها من (3-8) أعضاء وبإمكان الطلبة في المجموعات التعاونية أن يعالجوا المهمات التعليمية بطرق مختلفة، فمثلا قيام المجموعة بواجب مدرسي بحيث يسهم كل عضو في تقديم أفكار معينة، تساعد في إخراج العمل بالشكل المطلوب. (محمد السيد علي، 2011، ص317-318)

ذكر (علي قورة، وجيه أبولبن، 2013، ص278) الاستراتيجيات المناسبة لتنمية الذكاء الاجتماعي استخدام المجموعات التعاونية.

4-2-3 موافقة استراتيجية التعلم التعاوني خلال حصة التربية البدنية والرياضية للعناصر الأساسية لنمو الدماغ .

ذكر (كوفاليك، أولسن، 2003) نقلا عن (عبيدات، وأبو السميد، 2009، ص88-103) العناصر الأساسية لنمو الدماغ، بعدما قال إن الحياة المدرسية التي تتسم بالجمود وقلة الحركة وضعف المعطيات الحسية، والمقررات الثابتة، والهدوء والجلوس ساعات طويلة للاستماع إلى المعلمين، ليست هي الشروط الملائمة بل على العكس تماما، إنها ظروف معيقة لعمل الدماغ.

فما هي العناصر أو الشروط الأساسية التي تيسر عمل الدماغ ؟

ثم ذكرها وهي: (البيئة الغنية، المحتوى ذو المعنى ،التعاوني، الحركية، البدائل والخيارات، الوقت، الإتقان، غياب التهديد) فسنحاول إظهار موافقت استراتيجية التعلم التعاوني للعناصر الأساسية لنمو الدماغ، أي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي خلال حصة التربية البدنية، بذكر ما قاله (كوفاليك، أولسن، 2003) والتعليق عليه.

أولا البيئة الغنية

وهي التي توفر استخدام تسع عشر حاسة، تزود الدماغ بمعطيات حسية قوية ومتنوعة وشاملة.

في حين أن التعليم التقليدي فـ (90%) من المعطيات الحسية تتم من خلال الكتب والمحاضرات والتمثيليات الرمزية: الكلمات، الخطوط، العلاقات، وهذه أدنى المعطيات وأقلها إثارة للدماغ.

تبدأ عمليات الإثراء منذ مرحلة ما قبل الولادة، وتتعدد مصادر إثراء الدماغ بعد الولادة وتتمثل في:

1- القراءة: فالأطفال مستعدون للقراءة من سن ثلاث إلى أربع سنوات، وتكتمل استعدادات الأطفال للقراءة في سن الثانية عشر.

2- الحركة: عرفنا أن أطفال اليوم محرومون من الحركة لدواعي أمنية، فهم يجلسون أوقاتا طويلة،

ولذلك تزداد حاجتهم إلى الحركة.

3- التفكير وحل المشكلات: إن عملية التفكير نفسها هي التي تنمي الدماغ، وليس مجرد الحصول على المعلومات والحقائق أو التوصل إلى الإجابات الصحيحة، فسواء حصل الطفل على الإجابة أم لا، فإن دماغه ينمو لمجرد التفكير.

4- إثراء البيئة الجانبية: إن غرفة الصف يجب أن تكون غنية بمصادر متعددة، وألوان ورسوم وكتب وأشكال لها صلة بما يتعلمه الأطفال، وجميع هذه المصادر تحفز الدماغ.

* فالتلميذ خلال حصة التربية البدنية وباستخدام استراتيجية التعلم التعاوني يتمتع بكل المعطيات الحسية التي تسمح بإثارة الدماغ .

1. القراءة :هناك مجموعة من الطرق في التعلم التعاوني كاستراتيجية (البحث الجماعي، التكامل بين القراءة والكتابة، التفريد لمساعدة الفريق، المجادلة داخل الجماعة التعاونية) تعمل على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي ويمكن استخدام واحدة من هذه الطرق، خلال حصة التربية البدنية بإعلام المجموعات بهدف الحصة المقبلة، وتكليف كل مجموعة بالقراءة والبحث عن مهارات معينة وطرق تعلمها.

2. الحركة : وهي لب العمل خلال حصة التربية البدنية.

كما أن الطفل يجد متعة كبيرة أيضاً في الحركة تدفعه إلى ممارسة الرياضة ومن خلال استمتاعه بالحركة، يكتشف بأكثر من طريقة العالم المحيط به، ويتلذذ باكتشافه طرق جديدة للحركة غير المألوفة كالجري والقفز والوثب، وكل هذه الحركات تقوي البناء العضلي للطفل وتساعده على التحكم في جسمه، ولأن الحركة هي المكون الأساسي للتعبير فهي تعتبر الخطوة الأولى نحو الدراما الإبداعية. (فاتن عبد اللطيف، 1999، ص102)

3. التفكير وحل المشكلات :

وإذا كان التفكير وحل المشكلات في المواد الأُخرى، يعطي للتلميذ الوقت الكافي للحل فإن التفكير وحل المشكلات خلال النشاط الرياضي، يتطلب السرعة الفائقة تقدر في بعض الأحيان بالأجزاء من الثانية، فالتخلص من المضايقة ومراوغة الدفاع والتسديد تعتبر كلها مهارات فكرية، تتطلب السرعة في إيجاد الطرق المناسبة لحل المشكلة الحركية المطروحة.

4. إثراء البيئة الجانبية :

فحصة التربية البدنية والرياضية مملوءة بالمثيرات الحسية، والتمارين البدنية، والمهارات الحركية، والألعاب شبه الرياضية، مما يجعل التلميذ لا يكل ولا يمل خلال ممارستها، خاصة خلال التفاعل مع الزملاء في النشاطات الجماعية.

ثانيا – المحتوى ذو المعنى :ويمكن تحديد المحتوى ذي المعنى بما يلي:

– محتوى مرتبط بحاجات الأطفال وخبراتهم السابقة، وهذا يجعل الدماغ منتبها، نشطا ومهتما.

– إن الخبرة ذات المعنى هي الخبرة التي تأتي في سياق حقيقي، وخبرات المعيشة أو الإنغماس أو الخبرات شبه الحقيقية مثل العينات أو الأجزاء الحقيقية.

فأطفال الأمس يمتلكون خبرات حقيقية، خبرات معايشة في المزارع والأسواق والشوارع أما أطفال اليوم فقد خسروا معظم هذه الخبرات، فليس لهم أن يتحركوا خارج منازلهم.

إن تقديم خبرة معايشة للأطفال تقضي على مظاهر عدم المساواة والتكافؤ، وتجعل جميع الأطفال فاعلين ونشطين ومهتمين، فلا فروق بين الأقوياء والضعفاء.

–إن الخبرات ذات المعنى هي الخبرات التي تستند إلى دراسة مفاهيم وعلاقات، وليس دراسة حقائق، فالحقائق جامدة ثابتة لا تحرك الدماغ، بينما تعمل المفاهيم على تنشيط الدماغ وجعله يبحث عن روابط جديدة وعلاقات جديدة بشكل متواصل.

– إجعل الطفل جزءا من موقف التعلم، ودعه يشعر بأن الموضوع ذو صلة مباشرة فيه، وأنه ليس مجرد مراقب للأحداث أو المشاهد له.

* فالتعلم التعاوني خلال حصة التربية البدنية والرياضية مبني على التفاعل الإيجابي بين التلاميذ، مما يجعلهم يوظفون خبراتهم السابقة خلال هذا التفاعل، يكون التلميذ في إنغماس وهذا ما ذهبت إليه (الديوان، 2006)، عندما وصفت التعلم التعاوني خلال حصة التربية البدنية "التي تمثل وحدة إجتماعية تضم تفاعلات وعلاقات إجتماعية بين أفراده ومجموعاته، محكومة بالأسس العملية التربوية، والتعلم التعاوني يعطي الحرية في تطبيق الواجب الحركي، وكيفية الأداء للوصول إلى الهدف المطلوب، ويتيح فرص التعاون والتآزر بين أفراد الصف الواحد".

فالوصول للهدف المراد يتطلب التعاون والتفاعل، لأداء التمارين الرياضية وكذا لحل المشكلات الحركية المطروحة، خلال تعلم المهارات الحركية، كما يتم التعاون بين الزملاء في إيجاد الحلول المناسبة، للتفوق والإنتصار على المنافس في الرياضات الجماعية.

ومنه فالشرط الثاني محقق خلال حصة التربية البدنية والرياضية، بإستخدام استراتيجية التعلم التعاوني

ثالثا– التعاوني :

التعلم التعاوني مطلب لنمو الدماغ، فالتعليم التقليدي المستند إلى الجلوس والهدوء والعمل المنفرد أصبح قاصرا عن إثارة دماغ الأطفال، فالأطفال يتعلمون من خلال إتصالهم بالآخرين وتفاعلهم معهم، وتبادل الخبرات والأحكام والآراء.

فالطلبة يمتلكون خبرات متنوعة، لابد من تداولها وتبادلها لإغناء خبراتهم كأفراد.

وينظم العمل التعاوني بما يجعل كل مشارك في مجموعة، يؤدي عملا يخدم المهمة التي تقوم بها هذه المجموعة، وبحيث لا يستطيع أي مشارك أن يقوم بكل العمل نيابة عن المجموعة، وقد أوضحت

الدراسات العديدة فوائد العمل التعاوني وعمل المجموعات، في زيادة التحصيل لدى الطلبة وتحسين أدائهم وإكتسابهم المهارات الحياتية المختلفة.

وإنَّ معلما واحدا يواجه صفا من ثلاثين دماغا مختلفا، لا يتمكن من أداء مهماته، فلابد من تعاون الطلبة معا.

* وهذا الشرط محقق ولا يحتاج إلى برهان وهو يعني تطبيق استراتيجية التعام التعاوني .

رابعا – الحركية : تعتبر الحركة من العوامل الهامة لتنشيط الدماغ، فالألعاب والأرجوحة والقفز والمشي مهمة جدا في تنمية الأذن الداخلية، وهي أول جهاز ينضج لدى الإنسان، كما أنها مهمة لنمو المخيخ. ويرى العلماء أن الحركية تطلق عامل BDNF وهو مادة مغذية للدماغ تعزز التفكير وتقلل التوتر، ولذلك ينصح بإجراء تمرين منظمة على مدى الأسبوع، بمعدل ثلاث مرات أسبوعيا ولمدة عشرين دقيقة في كل مرة.

إذا أردت أن تخلق مشكلة مع طفل ، إمنعه من الحركة

وتشير الملاحظات أن أطفال اليوم محرومون من الزحف ومن الحركة، فلم يعودوا ينطلقون في الشوارع والمزارع والأحياء ولم يعودوا يستخدمون المراجيح والألعاب بداعي خطورتها، وبقوا في منازلهم يجلسون ساعات طويلة دون حراك يشاهدون التلفزيون على مدى ساعات طويلة.

إنَّ الحركة تساعد الطفل على التعلم، ولذلك يستغل المنهج الحديث الحركة ويوظفها في التعلم، حيث تشير دراسات أن من يمارسون نشاطا رياضيا يتحسن أدائهم الأكاديمي بنسبة (13%) كما تشير دراسات، إلى علاقة إيجابية بين انخفاض الحركة والعنف، حيث يزيد عنف الأطفال المحرومون من الحركية، وإنَّ استغلال الحركة في التعلم يتطلب:

تترتبط الحركة بإثارة كيماويات تولد السرور وقلتها تولد الإحباط

– صفوفا ذات حجم كبير.

– أنماط تسمح بالحركة والمشي وتغير المقاعد.

– أنشطة تعليمية تتطلب حركة مثل : ابحث عن ...، احضر ... ، جد زميلا....

– ممارسة تمارين المدّ والاسترخاء والحركة.

*وهذا الشرط محقق كسابقه فإسم التربية البدنية يغني عن كل قول في الحركة، ويؤيد هذا ما قالته (رحمة محمد، 2010، ص3) أن اللعب يساهم في تكوين شخصية الطفل فإنَّه يعمل على تنمية الحس الإبداعي لديه من خلال مختلف الأنشطة التي يقوم بها، حيث تعد مرحلة الطفولة من المراحل الخصبة لدراسة الإبتكار واكتشاف المبتكرين.

خامسا – البدائل والخيارات :

كل دماغ فريد من نوعه، له روابطه العصبية وخلاياه الخاصة والتي تشكلت عبر ما مر به من خبرات، ولذلك فإنَّ تعليم الأطفال بطريقة موحدة، ومادة واحدة هو نقيض للدماغ، فكل دماغ يحتاج إلى تعلم خاص وبطريقة خاصة .

ومن هنا فإنَّ من المهم وضع الأطفال أمام خيارات وبدائل، وتستطيع المدرسة الناجحة تقديم الخيارات التالية:

– تقديم تعليم جماعي ومجموعي وزوجي وفردي.

– تنويع التعليم حسب مستويات أهداف بلوم.

–تنويع التعليم حسب ذكاءات جاردنر الثمانية.

– تقديم خيارات حسية أو معطيات حسية متنوعة لتنمية دافعية التعلم لدى التلاميذ.

– تقديم خيارات حسية أو معطيات حسية متنوعة.

* وهذا الشرط محقق كذلك: فتقديم تعليم جماعي ومجموعي وزوجي وفردي، فهو مبدأ التعلم التعاوني فكل فرد مسؤول على تعلمه وتعلم زملائه في المجموعة.

تنويع التعليم حسب مستويات أهداف بلوم، ولقد رأينا فيما سبق موافقت التعلم التعاوني لنظرية جانييه وطريقة بناء الأهداف في هرم جانيية.

تنويع التعليم حسب ذكاءات جاردنر الثمانية، فتقسيم المجموعات في التعلم التعاوني بحيث تضم كل مجموعة أفراد غير متجانسين، أي ذَوي قدرات وذكاءات مختلفة، هذا من جهة ومن جهة أخرى فهذا الفصل جاء لموافقت إستراتيجية التعلم التعاوني لتنمية الذكاءات المختلفة.

تقديم معطيات حسية متنوعة خلال حصة التربية البدنية، يكاد لا ينقطع من مثيرات بصرية والاتصال بأنواعه اللفظي والغير لفظي والإحتكاكات بين الزملاء والمنافس (التخلص من المضايقة، الدفع، تحاشي الإصطدام ...).

وكذلك من مبادئ التعلم خلال حصة التربية البدنية، التنويع وهو التغير من الأداء إلى الراحة ومن الصعب إلى السهل، (مفتي، 2008 ،ص 54).

وكذلك التنويع في النشاطات ألعاب مصغرة، نشاطات فردية، وأخرى جماعية.

سادسا – الوقت:

ولأن كل دماغ فريد، فإنَّه يحتاج إلى وقت خاص ويختلف الوقت اللازم للتعلم باختلاف أدمغة الأطفال.

ولكن بشكل عام يحتاج التعلم إلى وقت، ويحتاج الدماغ إلى وقت كاف للقيام بالعمليات التالية:

-معالجة المعلومات.

- التأمل في المعلومات.

- إحداث التغيرات الفيزيولوجية اللازمة في الدماغ.

- نقل المعلومات إلى الذاكرة بعيدة المدى.

ويمكن للمعلمين توفير الوقت اللازم باستخدام الاستراتيجيات التالية:

– تقليل عدد الحقائق والموضوعات المعطات، لصالح التعمق في عدد محدد من المفاهيم والأحداث والعلاقات، فالنوع أكثر أهمية من الكم.

– إعطاء الطلبة وقتا كافيا للتأمل واستيعاب المواقف ومعالجة وتحليل الأمور.

–إنَّ استخدام استراتيجيات تدريس مثل التعلم التعاوني أو حل المشكلات يتطلب وقتا أطول من التعلم التقليدي.

– يعطي المعلم وقت كافي للطالب حتى يجيب على السؤال.

* فقد أشار الكاتب صراحة إلى استخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وكذلك فإنَّ من شروط تعلم المهارات الحركية التثبيت، وهو التعلم الجيد للمهارة قبل الإنتقال لمهارة أخرى، والعودة للمهارة المتعلمة لتثبيتها في الحصص القادمة.

سابعا – التغذية الراجعة الفورية:

التغذية الراجعة هي ما يقدمه المعلم تعليقا على سلوك قام به الطالب، وهي مفيدة لنمو الدماغ حيث يطلق الدماغ كيماويات تجعل الطفل يشعر بالارتياح لما تلقاه من ملاحظات خاصة إذا كانت إيجابية، تحفز الطفل أو تصحح موقفا له دون إحراج أو نقد أو إحباط.

ويجب أن تكون التغذية الراجعة حكيمة وتراعي ما يلي:

– أن تكون فورية بعد القيام بالسلوك مباشرة.

– أن تقدم لهم بصفة دورية مستمرة.

–أن تطور المدرسة استراتيجيات جديدة مثل:

– تغذية راجعة داخلية بتأمل الطفل لأنشطته.

– تجول المعلم بين الطلبة لتقديم التغذية.

– تقديم تغذية قبلية تقلل الوقوع في الخطأ.

– ليتبادل الطفل التغذية الراجعة مع زميله.

* فالتغذية الراجعة خلال التعلم التعاوني، تكون من التلميذ لزميله في المجموعة نفسها في البداية ثم بتدخل أفراد المجموعات الأخرى، وفي الأخير بتوجيه من المعلم، مما يجعل هذا المطلب محقق كذلك.

ثامنا– الإتقان: هو عادة عقلية يمارسها الدماغ بعيدا عن الغرور، ويعتبر الدماغ متقنا لمهارة ما إذا تحقق ما يلي :

– إذا قام بأداء المهارة في مواقف جديدة وطارئة.

– إذا استخدم المهارة في حل مشكلة جديدة.

– إذا استطاع تعليم المهارة لشخص آخر.

*فالتعلم التعاوني مبني على تعلم المهارات الجديدة، وحل المشكلات المطروحة بالتعاون وتعليمها لأفراد المجموعة، فالمتمعن يرى أن الباحث وكأنه يتحدث عن التعلم التعاوني.

تاسعا– غياب التهديد:

إنَّ التهديد يجعل الطلبة متوترين وخائفين، ويصعب على الدماغ المهدّد أن ينتبه، فهو مشغول بالبحث عن الحماية أو رد العدوان.

إنَّ خلايا الدماغ تتضاءل وتضعف في أثناء التهديد، ويميل الإنسان المهدد إلى الإنكفاء حول ذاته والتمركز حول موضوع التهديد، فيفقد قدرته على مواجهة موقف التعلم أو الانتباه له.

* فالتعلم التعاوني ما جاء إلا كبديل للأسلوب الأمري، وهو مبني على حرية المتعلم في الوصول إلى المعلومة بنفسه، وبالتعاون مع زملائه، بعيدا عن كل مضايقة أو تهديد، وهو الشرط الأخير من العناصر الأساسية لنمو الدماغ، كما أشارت الدليمي (2012، ص57–58) إلى أن "عملية التعلم الحركي خلال التعلم التعاوني تحدث في أجواء مريحة خالية من التوتر والقلق، فضلا عن أنه لا يسمح للمتعلم أن يكون متلقي سلبي، وإنما يحثه على المشاركة الفعلية ويزيد الإبداع".

خلاصة

إنَّ تنمية مهارات التفكير الإبداع العام أو الحركي لدى الجنسين، لا يتأتى إلى بإستخدام استراتيجيات تتمحول حول المتعلم، لتنمية تفكيره في حل المشكلات المطروحة، بطرق مختلفة ومتنوعة وجديدة، وهذا بالتفاعل الجاد بين التلاميذ، وإستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يعتبر من أحسن الوسائل والطرق لتحقيق هذه الغايات المنشودة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تمهيد

1- الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني .

2- الدراسات التي تناولت التفكير الابداعي .

3- الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني وعلاقته بتنمية مهارات التفكير البداعي .

4- تعليق عام على الدراسات السابقة .

خلاصة .

تمهيد :

يحتوى هذا الفصل على الدراسات التي تلتقي مع الدراسة الحالية في أحد المتغيرات، ولقد تم تصنيفها، إلى ثلاث مجموعات، فالأولى ما وافقت الدراسة الحالية في المتغيرين المستقل وهو استراتيجية التعلم التعاوني ، والثانية ما وافقت الدراسة الحالية في المتغير التابع، و المتمثل في التفكير الإبداعي العام والحركي، والمجموعة الثالثة ما وافقت هذه الدراسة في المتغير المستقل والتابع؛ ولقد ركز الطالب على الدراسات التي كانت في التربية البدنية والرياضية خاصة، لكثر الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني في الميادين العلمية الأخرى.

1- الدراسات التي تناولت استراتيجية التعلم التعاوني:

دراسة وليد وعد الله الشريفي، قصي حازم الزبيدي، (2006)

تناولت الدراسة أثر إستخدام بعض أساليب التدريس المختلفة في تنمية بعض الصفات البدنية والحركية لدى طلاب كلية التربية الأساسية، وتكونت عينة البحث من (80) طالبا من المرحلة الأولى كلية التربية الاساسية جامعة الموصل، موزعين على أربع مجموعات، بمعدل(20) طالبا في كل مجموعة وإستخدما الأسلوب الفردي مع المجموعة الأولى، والأسلوب التبادلي مع المجموعة الثانية، بينما استخدما الأسلوب التعاوني في المجموعة الثالثة، والضابطة تم تدريسها بالأسلوب التقليدي (الأمري)، وقد تم الإعتماد على المنهج التجريبي في البحث، وإستغرق تنفيذ البرنامج التعليمي(10) أسابيع، بوحدة تعليمية في كل أسبوع، وزمن كل وحدة (90) دقيقة، و قد توصل البحث إلى تفوق استراتيجية التدريس الفردي، والتبادلي، والتعاوني، عند مقارنتهم بالأسلوب الأمري، في تنمية بعض عناصر اللياقة البدنية (القوة الانفجارية، السرعة الانتقالية والتوافق).

دراسة نجلاء عباس نصيف (2007)

بعنوان تأثير استخدام أسلوب التعليم التعاوني (تعلم الاقران) بطريقة التمرين المتسلسل والعشوائي، في تعلم بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة، وهدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير استخدام أسلوب التعلم التعاوني بطريقة التمرين المتسلسل والعشوائي، في تعلم مهارات الإعداد، الإستقبال والإرسال، لعينة قوامها (20) طالبة من طالبات المرحلة الثانية بكلية التربية الرياضية، وقد تم الإعتماد على المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وكان من أهم نتائجها تفوق أسلوب التعليم التعاوني بطريقة التمرين المتسلسل، في تعلم مهارات الإرسال مقارنة بطريقة التمرين العشوائي.

بينما كان تأثير أسلوب التعليم التعاوني بطريقة التمرين العشوائي، أكثر فاعلية في تعلم مهارات الإعداد والإستقبال.

دراسة مؤيد عبد الرحمن حديث، علي فؤاد فائق، محمد قاسم عبد الله (2010)

بعنوان أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني، في التعلم وتحسين بعض القدرات المرتبطة بفعالية القفز العالي، لطلبة المرحلة الثالثة بقسم التربية الرياضية، مقارنة بطريقة التقليدية، في التدريس وإستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتم إختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية، لعينة قوامها (30) طالبا بكلية التربية الرياضية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة، وكان من أهم النتائج، أن أسلوب التعلم التعاوني له تأثير إيجابي أفضل من الأسلوب التقليدي، في تعلم تقنيات القفز العالي، وتنمية بعض الصفات البدنية والمهارية المرتبطة بهذا النشاط.

دراسة عبد القادر زيتوني(2011)

هدفت إلى تقصي أثر استخدام التعلم التعاوني على تعلم بعض المهارات الهجومية الأساسية في كرة اليد، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني على تعلم بعض المهارات الاساسية في كرة اليد لدى طلاب السنة الاولى ل م د بمعهد التربية البدنية والرياضية بجامعة عبد

الحميد ابن باديس بمستغانم، بعينة إجمالية تقدر بـ (50) طالب، موزعين على مجموعتين، وقد إستعان الباحث بالمنهج التجريبي في دراسته، التي خلصت إلى أن استراتيجية التعلم التعاوني لها تأثير إيجابي في تحسين مستوى الطلبة، في تعلم المهارات الهجومية في كرة اليد مقارنة بالأساليب التقليدية.

2- الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي:

دراسة ليو و اخرون (Lau,et.al 2005) نقلا عن (الصاوي، 2013) .

وكانت على عينة من الطلبة في الصين، عددها (2476) من الصف الرابع الابتدائي إلى الصف الثالث متوسط، استخدم الباحث إختبار تورنس للتفكير الإبتكاري بنوعيه الشكلي واللفظي، وأظهرت النتائج إرتفاعا ملحوظا للقدرات الإبتكارية لدى الطلبة بالصف الخامس الإبتدائي بعكس الصف الرابع الابتدائي، والذي ظهر الإنخفاض الواضح على الطلبة في القدرات الابتكارية (الطلاقة، المرونة) مقارنة بالصفوف الأخرى، وفي المرحلة المتوسطة فقد كان الإرتفاع ملحوظا للقدرات الابتكارية، في الصف الثالث متوسط، مقارنة بالصف الأول والثاني متوسط.

دراسة حسين سعدي إبراهيم (2012)

كانت دراسته حول تأثير استراتيجية حل المشكلات والمراجعة الذاتية في تدريس فعالية قذف الثقل، والقدرة على تنمية التفكير الإبداعي، وكانت العينة من طلاب السنة الدراسية الأولى كلية التربية الرياضية، جامعة صلاح الدين، أربل واشتملت على (60) طالب بواقع (20) طالب لكل مجموعة فالأولى تم تدريسها وفق استراتيجية المراجعة الذاتية، والثانية باستراتيجية حل المشكلات والضابطة استخدمت التعليم بالأسلوب الأمري، وتم الإعتماد على مقياس برنستن (1989)، تعريب السرور لقياس التفكير الإبداعي المكون من (74) فقرة، وقد تم تنفيذ المنهج التجريبي بواقع (10) وحدات تعليمية لكل مجموعة، وخلصت الدراسة إلى تأثير استراتيجية حل المشكلات في تعلم الأداء الفني، وفي تنمية التفكير الإبداعي مقارنة بالمنهجين الآخرين، ثم تأتي استراتيجية المراجعة الذاتية، وكانت

من أهم التوصيات العدول عن المنهج التقليدي إلى استراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية المراجعة الذاتية.

دراسة نسيمة محبوبي (2013)

تناولت الدراسة علاقة استراتيجية حل المشكلات بتنمية التفكير الإبداعي العام والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية، وشملت العينة (30) متعلم، من السنة الثالثة ثانوي بثانوية عيسى العابد بولاية باتنة، وكانت العينة من الذكور فقط، موزعين على مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة تم تدريس المجموعة التجريبية بأسلوب حل المشكلات والأخرى بالأسلوب الأمري، وإعتمدت الباحثة على إختبار تورنس لقياس الإبداع العام، وإختبار لمياء الديواني، لقياس الابداع الحركي، وقد أسفرت نتائج البحث على تفوق أسلوب حل المشكلات على الأمري في تنمية التفكير الإبداعي العام والحركي .

3 – الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني وعلاقته بتنمية مهارات التفكير البداعي:

دراسة فوستر foster (1982): نقلا عن (بسام ابراهيم، 2009، ص115).

هدف من خلالها إلى استقصاء فاعلية تدريس الدوائر الكهربائية بطريقة حل المشكلات، مقارنة بالتعلم الذاتي، في مجموعات عمل تعاونية، وأثرها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، طبق تجربته على عينة مكونة من (11) طالبا وطالبة، من طلبة الصفين الخامس والسادس الاساسيين، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الاولى تجريبية، يعمل أفرادها في مجموعات تعاونية صغيرة، كل مجموعة مكونة من (5/4) طلاب، والثانية ضابطة يعمل أفرادها كل بمفرده، وبتحليل نتائج الطلبة في إختبار التفكير الإبداعي أظهرت النتائج أن التعلم المبني على حل المشكلات في مجموعات صغيرة، قد ساعد على تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، مقارنة بطريقة التعلم الذاتي.

دراسة لمياء حسن الديوان 2007 م

يهدف البحث إلى تتبع أثر إستخدام أساليب تدريسية، في تنمية بعض القدرات الإبداعية الحركية في درس التربية الرياضية، تم إعداد برنامجا تعليميا مقترحا، نفذ بأساليب (حل المشكلات، التعليم التعاوني والأمري)، لنتعرف على فاعليته الأساليب ومعرفة أفضلها في تنمية بعض القدرات الإبداعية الحركية، وهي (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) لتلميذات الصف الخامس الابتدائي، أما الفروض فهي:

– يساهم البرنامج المقترح في تطوير القدرات الإبداعية الحركية بإستخدام أساليب (حل المشكلات، والتعليم التعاوني، والأمري).

– وجود فروق في إختبارات القدرات الإبداعية القبلية والبعدية بإستخدام الأساليب الثلاثة.

–وجود فروق في إختبارات القدرات الإبداعية الحركية البعدية بين المجاميع الثلاثة ولصالح (حل المشكلات، والتعليم التعاوني)؛ وإستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وشملت العينة (66) تلميذ، موزعين على ثلاث مجاميع، كل مجموعة درست بأسلوب، وقيست المهارات الإبداعية في إختبار صممته الباحثة، وأظهرت النتائج أن هناك فروق بين الإختبارات القبلية والبعدية للمجامع الثلاث بنسب متفاوتة، ووجود الفروق بين الإختبارات البعدية، حيث أظهرت النتائج أن مجموعة أسلوب حل المشكلات، قد تفوقت على باقي المجاميع في تنمية بعض القدرات الإبداعية الحركية، وتلتها مجموعة أسلوب التعليم التعاوني، ثم مجموعة الأسلوب الأمري؛ أما أهم الإستنتاجات فتمثلت في نجاح البرنامج الذي أعدته الباحثة في تنمية بعض القدرات الإبداعية الحركية – وخلصت إلى وجود فروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للطلاقة الحركية والمرونة الحركية، لصالح مجموعة حل المشكلات، أما الأصالة الحركية، فقد كانت لصالح مجموعة التعليم التعاوني، وقد أوصت الباحثة المدرسين الإعتماد

على البرنامج التعليمي المقترح وتدريسه بأسلوب حل المشكلات والتعليم التعاوني، لما له من تأثير في تنمية بعض القدرات الإبداعية الحركية.

دراسة عطا الله أحمد ، زيتوني عبد القادر، بن خالد الحاج، تواتي حياة، 2013.

هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية استخدام برنامج بالألعاب الرياضية، مبني على حل المشكلات في كل من التعليم التعاوني المصغر وللأزواج، لتنمية التفكير الإبداعي، وفي تطوير بعض المهارات الأساسية (الجري، الرمي والقفز)، عند أطفال القسم التحضيري بمدرسة (300) مسكن بولاية مستغانم، تم إختيارهم بطريقة عمدية، وكان عددهم (48) طفل موزعين على ثلاث أفواج وتم إعتماد المنهج التجريبي، بإعداد برنامجا تعليميا مقترحا، نفذ بأساليب (التعليم التعاوني للمجموعات المصغر، التعلم التعاوني للأزواج، والأمري)، ليتعرفوا على فاعليته الأساليب الثلاثة في تنمية بعض القدرات الإبداعية، وتطوير بعض المهارات الاساسية (الجري، الرمي والقفز) وقد نفذ هذا البرنامج في مدة شهر والنصف، بمعدل أربع حصص في الأسبوع، تدوم كل حصة مدة (45) دقيقة، وقد خلصت الدراسة، إلى أن إستخدام التعليم التعاوني بمختلف أنواعه، له أثر إيجابي في تنمية التفكير الإبداعي والعمل المهاري، إلا أن إستخدام طريقة الأزواج يساعد على تنمية التفكير الإبداعي، بصورة أفضل، وطريقة المجموعات المصغرة يساهم في تنمية المهارات الأساسية الجري القفز الرمي، وعليه أوصى الباحثون على إستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، بكل أنواعها في المدارس التحضيرية بدل من الطرق التقليدية.

تعليق عام على الدراسات السابقة

1- إختلفت أهداف الدراسات السابقة فيما بينها من حيث :

- تناولت معظم الدراسات اثر استراتيجية التعليم التعاوني في تنمية الخصائص البدنية أو المهارية أو المعرفية، وهي دراسة لمياء حسن الديوان (2006 م) دراسة عطا الله أحمد، وآخرون (2013) دراسة

وليد وعد الله الشريفي، قصي حازم الزبيدي (2005) دراسة عبد القادر زيتوني (2008) دراسة نجلاء عباس نصيف(2007) دراسة وليد وعد الله الشريفي، قصي حازم الزبيدي(2005) دراسة فوستر foster (1982) .

– بحثت الدراسات الأخرى في أثر بعض الاستراتيجيات في تنمية التفكير الإبداعية وهي دراسة نسيمة محبوبي (2013) دراسة حسين سعدي ابراهيم (2012) .

– في حين توجد دراسة واحدة مسحية تتبعت نمو التفكير الإبداعية العام وهي دراسة ليو واخرون Lau,et.al (2005) .

– كل الدراسات التي إستخدمت استراتيجية التعلم التعاوني كانت بطريقة عامة، ما عدى دراسة نجلاء عباس نصيف(2007) التي إستخدمت استراتيجية التعلم التعاوني بطريقة التمرين المتسلسل والعشوائي، ودراسة فوستر foster (1982) التي استخدمت التعلم الذاتي في مجموعات عمل تعاونية.

– بعض الدراسات هدفت للبحث في التفكير الإبداعي العام، وهي دراسة نسيمة محبوبي (2013) ، حسين سعدي ابراهيم (2012)، دراسة عطا الله أحمد، وآخرون (2013) دراسة ليو واخرون (2005) Lau,et.al .

– لم يتناول التفكير الإبداعي الحركي إلى في دراستين، دراسة نسيمة محبوبي(2013) دراسة لمياء حسن الديوان 2006.

كل الدراسات كانت تبحث في ميدان من ميادين التربية البدنية والرياضية، ما عدى دراسة فوستر foster (1982)، ودراسة ليو واخرون Lau,et.al (2005) .

2– كانت عينة الدراسات السابقة منصبة على :

المرحلة الجامعية خاصة ما عدى دراسة نسيمة محبوبي(2013)، التي كانت عينتها من ذكور المرحلة الثانوية، ودراسة ليو وآخرون Lau,et.al(2005) التي كانت مسحية للمرحة المتوسطة،

والإبتدائية، ودراسة لمياء حسن الديوان(2006) ودراسة فوستر foster (1982) التي كانت مع متعلمي المرحلة الابتدائية، بينما كانت دراسة عطا الله أحمد، و آخرون(2013) على عينة من مرحلة الحضانة.

3 – إعتمدت الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الإبداعي كمتغير تابع على :

– إختبار التفكير الإبداعي العام لتورنس مثل دراسة فوستر foster (1982)، ونسيمة محبوبي (2013) ماعدا دراسة حسين سعدي ابراهيم (2012)، التي إعتمدت على إختبار برنستن (1989)، تعريب السرور.

– إختبار الإبداع الحركي للمياء الديوان مثل دراسة نسيمة محبوبي(2013)، ودراسة لمياء الديوان(2006).

4– بالنسبة للمنهج المعتمد في الدراسات السابقة :

كل الدراسات السابقة إعتمدت المنهج التجريبي في البحث، ماعدا دراسة ليو وآخرون (2005) Lau,et.al ، التي إستعان فيها أصحابها بالمنهج الوصفي في الدراسة .

5 – بالنسبة للنتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة :

أ– أجمعت الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية التعلم التعاوني، في نتائجها على أهمية إستخدام هذه الاستراتيجية في تنمية سواء المهارات العقلية كالتفكير الإبداعي أو المهارات الحركية كالتفكير الإبداعي الحركي، أو تنمية عناصر اللياقة البدنية كالسرعة والقوة، أو تنمية المهارات الحركية كالإرسال والإعداد والتمرير.

ب – توصلت معظم الدراسات التي تناولت استراتيجية التعلم التعاوني، في نتائجها كذلك إلى إمكانية تطبيق هذه الاستراتيجية على كل المراحل العمرية، من مرحلة الحضانة كدراسة عطا الله أحمد،

وآخرون (2013)، والمرحلة الابتدائية كدراسة لمياء الديوان(2006)، إلى مرحلة الجامعة التي أخذت الحظ الأوفر من الدراسات.

ج – توصلت دراسة ليو وآخرون(2005) Lau,et.al، إلى بروز التفكير الإبداعي لدى الطلبة بالصف الخامس الابتدائي، وفي المرحلة المتوسطة كان الإرتفاع ملحوظا للقدرات الابتكارية في الصف الثالث متوسط.

6-علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة :

– تتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة، في الإعتماد على المنهج التجريبي.

– كما تلتقي مع دراسة لمياء الديوان ومحبوبي نسيمة، في الإعتماء على إختبار لمياء الديوان في قياس التفكير الإبداعي الحركي.

– وتتفق كذلك مع الدرسات السابقة في أهمية استراتيجية التعلم التعاوني في تتمية المهارات العقلية، البدنية، والحركية، خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

– كما تلتقي مع الدراسات السابقة في إختيار مادة التربية البدنية والرياضية للعمل التطبيقي.

7- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة :

– تتميز هذه الدراسة عن بقية الدراسات في ربطها بين التعليم التعاوني بطريقة التعم معا، ومهارات التفكير الإبداعي العام والحركي.

– كما تختلف في إختيار العينة والتي كانت من المرحلة المتوسطة، التي لم تتناول بالتجريب في كل الدراسات السابقة .

– وكذلك إنفردت هذه الدراسة في استخدام إختبار إبراهام، لقياس التفكير الإبداعي العام.

خلاصة :

تم في هذا الفصل الوقوف على الدراسات ذات العلاقة بمشكلة الدراسة الحالية، لتكون للطالب منار يعتمد عليه في المضي قدما في دراسته هذه، وهذا بالإعتماد عليها فيما يراه مناسب لدراسته، والعدول عما شذ منها، لتحديد فرضيات دراسته .

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة.

2- مجتمع الدراسة وعينتها.

3- أدوات الدراسة.

3-1 اختبار التفكير الابداعي العام.

3-2 اختبار التفكير الابداعي الحركي.

3-3 اختبار الذكاء المصور لاحمد زكي.

3-4 تصنيف سيسونو (siswono ,2011) للإبداع.

4- الوحدات التعليمية.

5- إجراءات تكافؤ العينة التجريبية والضابطة .

6- التصميم التجريبي للدراسة.

7- إجراءات تنفيذ الدراسة.

8- الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة .

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عدداً من الجوانب التي تتعلق بالإجراءات التي اتبعت في تحديد أدوات الدراسة، وهي المنهج المستخدم في الدراسة، وتحديد مواصفات مجتمع الدراسة والعينة المختارة، وكذلك أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية، كما يعرض هذا الفصل الوحدات التعلمية المقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وعرضها على المحكمين؛ وتم توضيح التصميم التجريبي للدراسة، و في الأخير الأساليب الإحصائية التي تم الإعتماد عليها في تحليل النتائج، وفيما يلي توضيح للإجراءات المنهجية للدراسة.

1- منهج الدراسة

إستخدم الطالب المنهج التجريبي، الذي يهدف إلى دراسة تأثير استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على مجموعة تجريبية يتم إختيارها عشوائيا، وتوضع في وسط لا يسمح فيها بتأثير أي متغيرات أخرى عليها ، لِتقصِّي مدى تأثير هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات التفكير البداعي العام والحركي .

2- مجتمع الدراسة وعينتها :

2-1 مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع دراستنا من جميع تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، المسجلين بمتوسطة الدراجي حسين، للعام الدراسي(2016-2017)، الفئة العمرية (11-12) سنة ذكوراً وإناثاً، موزعين على ستة أفواج، كما هو موضح في الجدول رقم(01).

جدول رقم (01): يمثل توزيع مجتمع الدراسة.

القسم	عدد التلاميذ	المعفين	الذكور	الاناث	الاكبر من 12 سنة
1 م 1	38	00	22	16	2
1 م 2	38	01	21	17	2
1 م 3	38	00	22	16	3
1 م 4	37	00	20	17	2
1 م 5	38	00	21	17	2
1 م 6	37	00	20	17	2
المجموع	226	01	126	100	13

المصدر إدارة متوسطة الدراجي حسين –سطيف– والوثائق البيداغوجية للأستاذ.

يتضح من الجدول أن عدد أفراد المجتمع الأصلي بلغ (226) تلميذ وتلميذة، موزعين على ستة أفواج تربوية .

2-2 مبررات إختيار مجتمع الدراسة: يعود سبب إختيارنا تلاميذ الطور المتوسط إلى

1- تعتبر أول ممارسة منظمة للتلاميذ في الأنشطة الرياضية وهذا كي لا يكون متغير دخيل يصعب التحكم فيه، والمتمثل في الخبرات السابقة.

2 – من المراحل الهامة لتكوين الإبداع، على الرغم من أن في هذه المرحلة لا يتم تكوين الإستعدادات العلمية لدى التلاميذ، إلا أنه ينبغي على الأقل وضع أسس التفكير المستقل والمبدع لديهم. (روشكا، 1989، ص172)

3 – فاعلية التعليم التعاوني في المستويات من الصف الثالث حتى الصف التاسع، أي من سن (9) سنوات حتى (15) سنة، وهذا ما رجحته البحوث (slavin1992) نقلا عن.(سالم القحطاني، 2000)

4- بداية التمايز بين الجنسين يمكن دراسة الفروق عكس المرحة الابتدائية .

5- إمكانية التصوير بالكمرة لحساب درجات الاصالة، في التفكير الإبداعي عكس المرحلة الثانوية أو الجامعية، التي لا يسمح بتصوير الإناث.

6- من المراحل الصعبة في تنمية الإبداع (إبراهام، 2001، ص35).

7- ممارسة التربية البدنية من كلا الجنسين، لتبدء إحجام البنات عن الممارسة.

2-3 عينة الدراسة: تم إختيار عينة الدراسة مرورا بالمراحل التالية :

1- اختيار قصديا لمتوسطة الدراجي حسين بضواحي مدينة سطيف، وهذا لعدة إعتبارات وهي:

أ) سهولة التطبيق لأن الطالب يعمل في المؤسسة التي يطبق بها الدراسة.

ب) وجود تسهيلات إدارية خاصة في جانب تصوير إختبار التفكير الإبداعي الحركي.

ج) إمكانية الحصول على كل المعلومات، دون عناء لتجانس المجموعة الضابطة والتجريبية، والتحكم في المتغيرات الدخيلة.

د) الجدية في العمل خاصة فيما يخص التطبيق الفعلي للبرنامج، بإستخدام استراتيجية التعليم التعاوني.

2- الإختيار العشوائي لأحد الأفواج بعد إستثناء فوج(1 م 5) وهذا لإستغلالها في الدراسة الإستطلاعية.

3- تم التعين العشوائي لفوجين من بين ستة أفواج فكان فوج (1 م 4) يمثل المجموعة التجريبية، و(1 م 2) يمثل المجموعة الضابطة، في ظل عدم إمكانية إختيار الأفراد بالطريقة العشوائية، لأن الفصول الدراسية لا يسمح بإعادة تقسيمها في منتصف السنة الدراسية.

والجدول رقم (2) يبين توزيع أفراد العينة.

جدول رقم (02): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة.

المجموعة	القسم	عدد التلاميذ بالقسم	الاكبر من 12 سنة	غير كفء	الذكور	الإناث	العينة
التجريبية	1 م 4	37	2	00	21	17	35
الضابطة	1 م 2	38	2	01	20	17	35
المجموع		75	4	01	41	34	70

يتضح من الجدول أن عيّنة الدراسة تمثّلت في (70) تلميذ وتلميذة موزعين على فوجين، ليمثل (1م2)، المجموعة الضابطة بتعداد(35) تلميذا و(1م4) بتعداد (35) تلميذا كذلك ليمثل المجموعة التجريبية، وهذا بعد إستبعاد التلاميذ الغير ممارسين لنشاط التربية البدنية والرياضية، وكذلك الذين تجاوز سنهم إثناعشر سنة.

2-4 العينة الإستطلاعية

للتأكد من الخصائص السيكومترية لإختبار التفكير الإبداعي العام والحركي، وكذلك إختبار الذكاء المصور، وتجريب بعض الوحدات التعليمية بإستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، لتدرب الطالب على العمل، تم إختيار فوج (1م5) والجدول الموالي يمثل أفراد العينة الإستطلاعية .

الجدول رقم (3): يمثل توزيع أفراد العينة الإستطلاعية

		العدد	المعفين	الأكبر من 12سنة	العينة الإستطلاعية	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	21	00	02	19	%50
	الإناث	17	00	00	17	%44.73
المجموع		38	00	02	36	%94.73

3- أدوات الدراسة:

لتحقيق الهدف من هذه الدراسة إعتمد الطالب على ثلاثة مصادر أساسية لجمع البيانات في دراسته وهي:

1) تحليل الوثائق.

2) الأجهزة والأدوات.

3) الإختبارات.

كما إعتمد الطالب على مجموعتين من الوحدات التعليمية، في كرة اليد بنيت الأولى بإستراتيجية التعلم التعاوني، وأخرى بنيت وفق الأسلوب التقليدي.

3-1) تحليل الوثائق :

- قام الطالب بإستخراج العمر الزمني للتلاميذ من خلال السجلات الخاصة بهم، وذلك لإحداث التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وإستبعاد التلاميذ الأكبر من (12) سنة.

- أخذ المعدلات الخاصة بالإنتقال للمرحلة المتوسطة.

3-2) الأجهزة والأدوات:

- كمرة لتصوير إختبار الأصالة في إختبار التفكير الإبداعي الحركي.

- صندوق توضع به كرات سلة.

- خمسة عشر كرة سلة لإختبار مهارة الطلاقة الحركية.

- عشر كرات يد للتجربة.

3-3) الإختبارات :

لجمع البيانات عن ظاهرة معينة يعتمد الباحث على عدة أدوات منها الإختبار، وهو أداة من أدوات الحصول على الحقائق والبيانات والمعلومات، ومن بين مزايا هذه الطريقة، على الرغم من أنها مكلفة

في بعض الأحيان ويصعب الضبط فيها وتعميم نتائجها، إلا أنها تسهم في الحصول على بيانات من العينات أكثر دقة، بتوفير شروط التقنين من صدق وثبات وموضوعية (الشافعي، ومرسي، 2003، ص203)، وقد تم الإستعانة في دراستنا هذه بمجموعة من الإختبارات وهي:

3-3-1 إختبار التفكير الإبداعي العام.

3-3-2 إختبار التفكير الإبداعي الحركي.

3-3-3 إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي.

3-3-4 تصنيف سيسونو (siswono ,2011) للإبداع.

3-3-5 الوحدات التعليمية (البرنامج التعليمي).

3-3-1) إختبار التفكير الإبداعي العام:

3-3-1-1) التعريف بالإختبار:

صمم من طرف إبراهام الأستاذ بجامعة – تمبل- والمعرب من طرف الدكتور مجدي عبد الكريم حبيب – جامعة طنطا – "ويتميز هذا الإختبار بالسهولة التطبيق، ويصلح في جميع مراحل التعليم من مرحلة ما قبل التمدرس إلى مرحلة الجامعة" (إبراهام، 2001، ص13).

وقد تم تقنين هذا المقياس على البيئة العربية، وسبق إستعماله في الدراسات العربية ويمكن تطبيقه بطريقة فردية وجمعية في أي مستوى تعليمي.

ويعرف إبراهام الإبداع، على أنَّه القدرة على توليد أكبر عدد ممكن من الإرتباطات، التي تتصف بالتفرد والجدة بإستخدام محك واضح.

3-3-1-2) وصف الإختبار:

يتكون هذا الإختبار من جزءين:1 – تسمية الأشياء. 2- الإستعمالات غير المعتادة.

الجزء الاول : (تسمية الأشياء) ويحتوي على أربع إختبارات فرعية، يتضمن كل إختبار إسم فئة من الأشياء، وعلى المفحوص أن يكتب خلال خمس دقائق الإجابة الخاصة بكل فرع.

الجزء الثاني : (الإستعمالات غير المعتادة) ويحتوي على أربع إختبارات فرعية كذلك، يتضمن كل إختبار إسم فئة من الأشياء وعلى المفحوص أن يكتب أكبر عدد ممكن من الإجابات، خلال خمس دقائق لكل فرع.

3-3-1-3) المعاملات العلمية للإختبار :

الصدق : لقد تم تقنين الإختبار على عينة كبيرة من التلاميذ من سن (6) سنوات حتى (15) سنة، وقام مصمم الإختبار بالتحقق من صدق الإتساق الداخلي، عن طريق حساب معاملات الإرتباط بين الدرجات على كل بند والدرجة الكلية، وتراوحت قيم الإرتباطات بين(0.32) و(0.92)، أما النسخة العربية منه فقد تم التحقق من صدقها بصدق المقارنة بمحك الدوائر لتورنس وسيد خير الله، وقد كانت معاملات الارتباط بين (0.63) و (0.91)، مما يؤكد صدق الإختبار.

الثبات :إستعمل مصمم الإختبار طريقة التجزئة النصفية بالإستعانة بمعادلة سبيرمان، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات، بين(0.64) و(0.90) للطلاقة والأصالة والمرونة؛ أما النسخة العربية فقد تم التأكد من الثبات بإعادة التطبيق وقد بلغ معامل الإرتباط (0.65).

3-3-1-4) طريقة تصحيح الإختبار :

تُصحح درجة الطلاقة من خلال حصر كل أسماء الأشياء التي يذكرها المفحوص، بعد حذف التكرارات أو الأسماء غير المناسبة، لفئات الأشياء التي تتضمنها بنود الإختبار.

وتحدد درجة المرونة، من خلال عدد ما يكشف عنه الفرد من تجولات أو إنتقالات، من فئة إلى أخرى من فئات الاستجابة.

وتحدد درجة الأصالة بإعطاء أربع نقاط، للإجابة التي تتكرر أقل من (1) بالمائة، وثلاث نقاط للإجابات التي تتكرر من(1 إلى 2) بالمائة، وتعطى نقطتين للإجابات التي تتكرر من (2 إلى 5) بالمائة، وتعطى نقطة واحدة للإجابة التي تتكرر من (5 إلى 10) بالمائة، ولا تعطى أي نقطة للإجابات التي تتكرر أكثر من (10) بالمائة .

3-3-1-5) - الخصائص السيكوميترية لإختبار التفكير الإبداعي العام لإبراهام:

أولا- نتائج قياس الصدق:

1- صدق المقارنة بالمحك: تم التأكد من صدق إختبار التفكير الإبداعي العام لابراهام، بالإعتماد على صدق المحك (اختبار التفكير الإبداعي العام لتورانس)، حيث تم تطبيق الإختبارين على العينة نفسها وفي نفس الظروف البالغ عددها (34 تلميذ)، ثم تم حساب معامل الإرتباط البسيط لبرسن، وقد بلغ معامل الإرتباط (0.746).

و هذا يأكد صدق الإختبار وصلاحيته للتطبيق

2- الصدق الذاتي : بلغت قيمة معامل الصدق الذاتي (0,80)، وهو معامل مرتفع ويؤكد صدق الإختبار لقياس مهارة التفكير الإبداعي العام.

3- صدق التمايز: تم حساب صدق التمايز بعد تطبيق الإختبار المرة الأولى على العينة الإستطلاعية، والبالغ عددها (34 تلميذا)، وتم ترتيب درجاتهم تنازليا ثم أخذنا نسبة (25%) من أعلى و(25 %) من الأسفل، وكانت (11) درجة من الأعلى و(11) درجة من الأسفل ليتم في الأخير حساب الفروق بين الدرجات، وكانت قيمة" ت " (16.354) وقيمة Sig(0.000) وهي أقل من (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين الدرجات العليا والدنيا، ويبين صدق الإختبار عند مستوى الدلالة (0.01).

ثانيا- نتائج قياس الثبات: أما الثبات فكان بإعادة تطبيق الإختبار مرة ثانية، وفي نفس الظروف بعد خمسة عشر يوم من التطبيق الأول، وحساب قيمة الفا كرومبخ، التي بلغت (0.886) وهو أكبر من (0.6)، مما يؤكد ثبات الإختبار.

مع التنبيه إلى أنه تم إلغاء ورقتين بعد القيام بتصحيح الإختبار.

3-3-2) إختبار التفكير الإبداعي الحركي:

3-3-2-1) التعريف بالإختبار: قامت الدكتورة لمياء الديوان بتصميم هذا الاختبار، وهو يتكون من ثلاث إختبارات فرعية، لقياس القدرات الإبداعية للأطفال بأعمار (8-12) سنة ويهدف إلى الكشف عن الأطفال اللذين يمتلكون قدرات إبداعية حركية، الإختبار يفيد كأداة للتشخيص وكأداة للبحث، إذ يعطي جوانب متعددة من القدرات الإبداعية الحركية، التي لا تظهر دون إختبارها، وإنَّ الداعي لبنائه هو أن البحوث التي سبقت والتي إستندت على إختبار تورانس وجليفورد، ركزت على إستخدام الأدوات المحيطة في البيئة (الكرسي، الجريدة، صحن الأكل)، ولكن هذا الإختبار ركز على إختبار تفكير الأطفال في الحركات والمهارات الرياضية، وهو يتكون من ثلاث إختبارات، يتناول كل منها قياس إحدى القدرات الإبداعية الأساسية، وهي الطلاقة الحركية، والمرونة الحركية، والأصالة الحركية؛ إذ يطلب من المختبر أن يقدم أكبر عدد من الإستجابات، خلال زمن محدد.

إنَّ الإختبارات التي سبقت هذا الإختبار كانت تقيس الطلاقة والمرونة والأصالة في اختبار واحد، وهذا يجعل صعوبة في التطبيق، حيث على الباحث أن يعزل إجابات كل مختبر، ويفصلها عن بعضها ليخرج بالنتيجة النهائية، أما إختبارنا هذا فإن كل إختبار يقيس قدرة واحدة، وما على الباحث سوى وضع الدرجات ليتعرف على الصفة المراد قياسها (الديوان، 2011).

3-3-2-2) وصف الإختبار:

الإختبار الأول: إختبار الطلاقة الحركية (اختبار الكرة)

المستوى: الأعمار من(8-12).

الأدوات المستخدمة: (15) كرة السلة – صندوق يَسع (15) كرة سلة – (25) طالب يقفون على محيط الدائرة، ليكونوا كشواخص للاستلام الكرات وإعادتها للصندوق، بعد إنتهاء المختبر للسيطرة على عدم إبتعاد الكرات، والتي ستؤثر على الزمن الكلي الذي سوف يستغرق لأداء مجموعة من المختبرين.

مواصفات الأداء: نرسم دائرة على الأرض نصف قطرها (2,5م)، يقف المختبر في وسطها والقرب منه صندوق الكرات، وعند سماع الصافرة، يقوم المختبر برمي الكرة بأي جزء من أجزاء جسمه، وبطرق مختلفة حسب إستطاعته، بشرط أن يستلم المختبر كرة جديدة حال إنتهائه من أي محاولة لرمي الكرة.

تعليمات الاختبار:

1. إذا كان الإختبار لأكثر من فرد، يجب أن يكون مكان الأداء بعيدا عن المجموعة المختبرة، بحيث لا يستطيع أي فرد من أفراد المجموعة أن يرى ما يقوم به المختبر.
2. حاول أن لا تكرر طريقة رمي الكرة أكثر من مرة.
3. يخاطب الباحث المختبرين قائلا: في الصندوق عدة كرات حاول أن ترمي أكبر عدد من الكرات بطرق مختلفة، مستخدما أي جزء من أجزاء جسمك في ضرب الكرات، خلال (4) دقائق.

التسجيل: تحتسب عدد الاستجابات الحركية ضمن الوقت المتخصص للإختبار، وقدره (4) دقائق.

التقويم: إذا كان الغرض من الإختبار قياس الطلاقة، تعطى درجة واحدة عن كل محاولة إستطاع المختبر أن يؤديها، حتى وإن كانت متشابهة في التصنيف، أي تدخل ضمن فئة واحدة.

وفي إختبارنا هذا طلبنا من المختبر أن يحاول أداء عدد من الحركات بالكرة، وبمختلف الإتجاهات ونحسب له كل إستجابة على أنها طلاقة حركية.

أمثلة لتصحيح الطلاقة الحركية للمختبرين تعطي درجة واحدة للاستجابات الآتية :

1. يرمي الكرة إلى الأمام بكلتا يديه وهي بمستوى الصدر.
2. يرمي الكرة إلى الأمام بكلتا يديه وهي مقابل وجهه.
3. يرمي الكرة إلى الأمام بكلتا يديه وهي قريبة من الأرض.
4. يرمي الكرة إلى الأمام بكلتا يديه وهي فوق كتفه الأيسر.
5. يرمي الكرة إلى الأمام بكلتا يديه وهي فوق كتفه الأيمن.
6. يرمي الكرة إلى الأمام بكلتا يديه وهي بمستوى الورك.
7. يرمي الكرة إلى الأمام بكلتا يديه وهي فوق رأسه.
8. يرمي الكرة إلى الأمام بكلتا يديه وهي بين رجليه المفتوحة.
9. يرمي الكرة إلى الأمام بكلتا يديه وهي خلف ظهره.
10. يرمي الكرة إلى الأمام بكلتا يديه وهي بجانب رجله اليمنى.
11. يرمي الكرة إلى الأمام بكلتا يديه وهي بجانب رجله اليسرى.
12. يرمي الكرة إلى الأمام بكلتا يديه ويضرب بها الأرض.
13. يرمي الكرة إلى الأمام بكلتا يديه ويرميها إلى الأعلى.
14. يرمي الكرة وهي بيده اليمين وكما مر ذكره في الحالات أعلاه.
15. يرمي الكرة وهي بيده اليسار وكما مر ذكره في الحالات أعلاه.
16. يرمي الكرة إلى الخلف، بكلتا يديه وكما مر ذكره في الحالات أعلاه... الخ.

الاختبار الثاني : إختبار المرونة الحركية (إختبار الموانع)

المستوى: الأعمار من (8-12) سنة.

الأدوات المستخدمة: ستة موانع بأطوال وأعراض مختلفة

المانع الأول: طوله (1م) وعرضه(1,5م).

المانع الثاني: طوله(1,5م) وعرضه(1م).

المانع الثالث: طول قائمة الأول(1م) وطول قائمة الثاني(1,5م) وعرضه(3م).

المانع الرابع: على شكل مثلث متساوي الأضلاع طول ضلعه(3م).

المانع الخامس: طوله(50 سم) وعرضه(2م).

المانع السادس: مثلث قائم الزاوية طول ضلعه القائم (1,5م) وضلعه الثالث(1م).

مواصفات الأداء: نرسم خط مستقيم على الأرض طوله (14م)، وتوضع الموانع المذكورة حسب تسلسلها على يمين الخط المرسوم، والمسافة بين مانع وأخر(2م)، وعند الإشارة يتحرك المختبر بطرق مختلفة (قفز، سير، دحرجة، عبور ... الخ)، وحسب إستطاعتها من مانع إلى أخر وفق خط السير المحدد في مواصفات الأداء، وبعد الإنتهاء من الأداء على أخر مانع تكون عودته بالأداء من المانع السادس، أي أنه يعمل دوران ليواجه الموانع مرة أخرى لتكملة وقت الأداء.

تعليمات الاختبار: إذا كان الإختبار لأكثر من فرد، يجب أن يكون مكان الأداء بعيدا عن المجموعة المختبرة، بحيث لا يستطيع أي فرد من أفراد المجموعة، أن يرى ما يقوم به المختبر.

التسجيل: تحتسب عدد الاستجابات الحركية، ضمن الوقت المخصص للاختبار، وقدره (2) دقيقة.

التقويم: تعطى للمختبر درجة واحدة، لكل إستجابة تنتمي إلى فئة واحدة، بغض النظر عن عدد تكرارها.

الإختبار الثالث: إختبار الأصالة الحركية إختبار الشواخص

المستوى:الأعمار من (8-12) **الأدوات المستخدمة:** (6) شواخص و(4) أطواق.

مواصفات الأداء: نرسم خط مستقيم على الأرض طوله (22م) توزع كالتالي:

يرسم على المترين الأولى بلون مغاير خط البداية، الذي يبعد (2م) ويرسم خط النهاية بلون مغاير في أخر (2م) من المسافة، توضع الأطواق على الأرض كما وضعت الشواخص، والمسافة بين كل شاخص(2م)، وعند الإشارة يتحرك المختبر بطرق مختلفة (سير، قفز، دحرجة، عبور للشاخص)، وحسب إستطاعتها من شاخص إلى أخر وفق خط السير المحدد في مواصفات الأداء، أما الأطواق فعلى المختبر أن يحاول تدوير الطوق حول جسمه وبأي طريقة.

تعليمات الإختبار

التسجيل: تحتسب عدد الاستجابات الحركية، غير الشائعة، خلال الوقت المخصص للإختبار وقدره (3) دقائق.

التقويم: تعطى أربع نقاط للأداءات التي تتكرر أقل من واحد بالمائة، وثلاث نقاط للأداءات التي تتكرر من(1 إلى 2) بالمائة، وتعطى نقطتين للأداءات التي تتكرر من (2 إلى 5) بالمائة، وتعطى نقطة واحدة للأداءات التي تتكرر من (5 إلى 10) بالمائة، ولا تعطى أي نقطة للأداءات التي تتكرر أكثر من (10) بالمائة.

3-3-2-3) المعاملات العلمية للإختبار:

1 – صدق الإختبار: قد توفرت دلالات عديدة عن صدق الإختبار، حيث زادت الدرجات مع زيادة العمر، إذ بلغ متوسط النسب المئوية للإجابات في الفئات العمرية كما يلي على الترتيب.

الفئة العمرية (8-9) سنوات(42,9%).

الفئة العمرية (9-10) سنوات (53,96%).

الفئة العمرية (10-11) سنوات 64,16%

الفئة العمرية (11-12) سنوات 75,32%

كما توفرت دلالة أخرى من دلالات صدق الإختبار، تمثلت في قدرة الإختبار على التمييز بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين عقليا في الأداء على المقياس، إذ بلغ متوسط النسب المئوية لإجابات الأطفال العاديين والمعوقين إعاقة عقلية بسيطة والمعوقين إعاقة عقلية شديدة في الفئات العمرية كما يلي على الترتيب:

1. الفئة العمرية(8-9) سنوات (42,9% العاديين) و(25,56% العوق البسيط) و(12,16% الإعاقة الشديدة).
2. الفئة العمرية(9-10) سنوات(54,43% العاديين) و(36,21% العوق البسيط) و(14,12% الإعاقة الشديدة) .
3. الفئة العمرية(10-11) سنة (64,16% العاديين) و(40,56% العوق البسيط) و(15,16% الإعاقة الشديدة).
4. الفئة العمرية(11-12) سنة(73,62%العاديين) و(44,56% العوق البسيط) و(16,26% الإعاقة الشديدة) .

2- ثبات الاختبار: كما توفرت دلالات عن ثبات الإختبار بطريقة إعادة الإختبار حيث بلغت قيم معاملات الثبات (0,87) في الفئتان العمريتان(8-9) و(9-10)، وبلغت قيم معامل الثبات (0,91) في الفئة العمرية (10-11)، فيما بلغت للفئة العمرية (11-12) (0,95)، وتعتبر هذه القيم ذات دلالة إحصائية تدل على ثبات الإختبار.

3-3-2-4 الخصائص السيكومترية لإختبار التفكير الإبداعي الحركي:

أولا الصدق: تم حساب صدق التمايز بعد تطبيق الإختبار المرة الاولى على العينة الإستطلاعية والبالغ عددها (36) تلميذا، وتم ترتيب درجاتهم تنازليا ثم أخذنا نسبة (25%) من أعلى و(25%) من الأسفل، وكانت (12) درجة من الأعلى و(12) درجة من الأسفل ليتم في الأخير حساب الفروق بين الدرجات وكانت قيمة Sig (0.000) وهي أقل من (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين الدرجات العليا والدنيا ويبين صدق الإختبار عند مستوى الدلالة (0.01).

وبلغت قيمة معامل الصدق الذاتي(0,80).

ثانيا- الثبات: لقد تم حساب الثبات بإعادة تطبيق الإختبار مرة ثانية، وفي نفس الظروف بعد خمسة عشر يوم من التطبيق الأول، وحساب قيمة الفا كرومبخ التي بلغت (0.793)، وهو أكبر من (0.6) وهو معامل مرتفع، ويؤكد ثبات الإختبار لقياس مهارة التفكير الإبداعي الحركي.

3-3-3) إختبار أحمد زكي للذكاء المصور: قام بوضع الإختبار أحمد زكي صالح، ويطبق هذا الإختبار بداية من ثمان سنوات فما فوق، وهو من الإختبارات الجمعية غير اللفظية، التي تهدف إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والإختلاف بين الموضوعات والأشياء، كما دل إستخدام هذا الإختبار على فائدته الكبيرة في حالات التشخيص الأولى، فهو إختبار لقياس القدرة العامة للأفراد، ويعتمد هذا الإختبار على نظرية "سبيرمان" في الذكاء (نظرية العاملين)، والتي أرادت التحقق من صحة الفرض القائل بأن الذكاء قدرة عامة يبدو أثرها في نواحي شتى.

3-3-3-1) مكونات الإختبار : يتكون هذا الإختبار من (60) مجموعة من الصور أو الأشكال، وكل مجموعة تتكون من خمسة صور أو أشكال، ويوجد بكل مجموعة أربع صور أو أشكال متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة.

3-3-3-2) تعليمات الإختبار الخاصة بالفاحص:

- **قبل البدء بالإختبار:** يجب التأكد من كتابة المفحوص لبياناته الشخصية الاسم واللقب السن، وتاريخ تطبيق الإختبار.

- المطلوب من المفحوص أن يتعرف على الشكل أو الصورة المختلفة عن باقي المجموعة، ثم يضع علامة (x) داخل المربع، الذي يرمز للاجابة الصحيحة في ورقة الإجابة المرفقة مع كراسة الإختبار.

- يمكن مساعدة المفحوص بالإجابة عن أمثلة الإختبار حتى تتأكد من فهمه للإختبار، ومن ثم لا تتم المساعدة له على الإطلاق.

- يجب عليك ألا تجيب عن تعليقات المفحوص بما يخص وضوح الصورة أو الشكل.

- يجب عليك سحب كراسة الإختبار وورقة الإجابة من المفحوص عند إنتهاء الوقت المحدد وهو خمسة عشر دقيقة، ولو لم ينتهي من الإجابة.

3-3-3-3) صدق وثبات الإختبار :

لقد دل إستخدام هذا الإختبار في عدد من الأبحاث على ثباته بدرجة عالية، إذ تراوحت معاملات الثبات في هذه الأبحاث بين (0.75 – 0.85) كما تأكد صدقه سواء عن طريق دراسة إرتباطه بغيره من الإختبارات، أو عن طريق التحليل العاملي.

3-3-3-4) طريقة التصحيح :

يحسب لكل سؤال صحيح أجابه المفحوص نقطة واحدة، والسؤال الذي لم يجيب عنه بصفر، ثم نجمع درجات الأسئلة الصحيحة للمفحوص لمعرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص في هذا الإختبار.

3-3-3-5) حساب نسبة الذكاء :

بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص نذهب لـ (قائمة المعيار الثلاث للاختبار لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة من نسبة ذكاء).

فلو كان عمر المفحوص (11)عام، وحصل في إختبار الذكاء المصور على(38)درجة، فإن نسبة ذكائه هي 127 درجة، وبالرجوع إلى قائمة تصنيف نسبة الذكاء، وهي مرفقة مع الكراسة ستجد أنه ضمن فئة الذكي جدا.

3-3-3-6)الخصائص السيكومترية لإختبار الذكاء المصور:

أولا الصدق : وقد تم حساب صدق التمايز بعد تطبيق الإختبار المرة الأولى على العينة الإستطلاعية والبالغ عددها (36) تلميذا، وتم ترتيب درجاتهم تنازليا ثم اخذنا نسبة (25%) من أعلى، و(25 %) من الأسفل، وكانت (12) درجة من الأعلى و(12) درجة من الأسفل، ليتم في الأخير حساب الفروق بين الدرجات، وكانت قيمة Sig (0.000) وهي أقل من (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين الدرجات العليا والدنيا، ويبين صدق الإختبار عند مستوى الدلالة (0.01).

ثانيا- الثبات: لقد تم حساب الثبات بإعادة تطبيق الإختبار مرة ثانية، وفي نفس الظروف بعد خمسة عشر يوم من التطبيق الأول، وحساب قيمة الفا كرومبخ التي بلغت (0.778) وهو أكبر من(0.6) ويعد معامل مرتفع، ويؤكد ثبات الإختبار لقياس الذكاء.

3-3-4 تصنيف سيسونو (siswono ,2011) للإبداع :

لقد صنف سيسونو التفكير الإبداعي إلى خمسة مستويات (0، 1 ،2 ،3 ،4)، حيث يُظهِرُ التلاميذ في كل مستوى مجموعة من المهارات وفقا لما يأتي: (0) لا إبداع حيث لا ينجز التلميذ في هذا المستوى أي مؤشر لأي مهارة من المهارات الثلاث، (1) على الأغلب ليس إبداعا: ينجز التلميذ مؤشرات الطلاقة فقط، (2) إبداع إلى حد ما: ينجز الطالب مؤشرات إحدى المهارتين مرونة أو

أصالة، (3) إبداع: يظهر الطالب في هذا المستوى مؤشرات إثنين من المهارات (طلاقة ، أصالة) * (طلاقة ، مرونة) * (مرونة ، أصالة)، (4) إبداع بدرجة كبيرة: ينجز فيه التلميذ مؤشرات مهارات الإبداع الثلاثة؛ ولكن الطالب تابع (الزغبي،2014) في تصنيفه وذلك بالاعتماد على أربع مستويات فقط، صفر لا إبداع حيث لا ينجز التلميذ في هذا المستوى أي مؤشر لأي مهارة من المهارات الثلاث، (1)على الأغلب ليس إبداعا: ينجز التلميذ مؤشرات الطلاقة فقط، (2) إبداع إلى حد ما: ينجز التلميذ مؤشرات الطلاقة والمرونة، (3) إبداع بدرجة كبيرة: ينجز فيه التلميذ مؤشرات مهارات الإبداع الثلاثة.

4) الوحدات التعلمية في كرة اليد (البرنامج التعليمي)

4-1) تعريف البرنامج:

برنامج التربية البدنية والرياضية هو مجموعة من الخبرات، يمارسها المشاركون من خلال الفعاليات الرياضية (السامرائي، 1987، ص199).

أما التربية البدنية والرياضية في الوسط المدرسي، فهي مجموعة من الأنشطة والألعاب الحركية الموجهة، التي تعمل على تزويد الطفل بالخبرات والمعلومات والمفاهيم، التي من شأنها تدريبه على أساليب التفكير السليم، وحل المشكلات التي تعترضهم في المواقف الحياتية والتعليمية.

وفي دراستنا هذه تم بناء مجموعتين من الوحدات التعليمية في كرة اليد، واحدة للمجموعة التجريبية والتي كانت بإستراتيجية التعلم التعاوني، والأخرى للضابطة والتي كانت بالطريقة التقليدية.

4-2) الهدف من إعداد الوحدات التعلمية:

إن الهدف الأساسي من إعداد هذه الوحدات، هو تنمية قدرات التلاميذ على مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي بالتفاعله الإيجابي بينهم.

ومن خلال الهدف الرئيس يمكن تحديد أهداف فرعية على النحو الآتية:

أ- تنمية قدرة التلاميذ على مواجهة المشكلة المعروضة عليهم، والعمل على حلها وسط الجماعة بطرق جديدة وغير معهودة.

ب- إيجاد التلميذ مجموعة من الحلول المناسبة لمشكلة واحدة.

ج- تنمية قدرة التلاميذ على إكمال بعض المهارات الحركية، التي تظهر في أنشطتهم بالتعاون بينهم.

د- مدى تمكن هذا البرنامج من تنمية قدرة التلاميذ على التفكير الإبداعي، مقارنة بالأسلوب التقليدي

4-3) أسس بناء الوحدات التعلمية تم بناء هذه الوحدات على ضوء الأسس الآتية:

1- الإطار النظري الذي تضمنته الدراسة، والذي يتناول أهمية استراتيجية التعلم التعاوني على تنمية التفكير الإبداعي من خلال الأنشطة الحركية.

2- طبيعة مرحلة التعليم المتوسط بإعتبارها مرحلة مهمة من مراحل النمو العقلي، فهي مرحلة النمو المنطقي وتنظيم تفكير الطفل، لتخريج جيل من المبتكرين حيث تعتبر هذه المرحلة من أنسب المراحل لتنمية القدرة البداعية لدى الأطفال.

3- طبيعة حياة الطفل في هذا المرحلة العمرية، التي تتميز بكثرة اللعب والحركة ومن خلالهما يمكن تنمية مهارات الطفل بدنياً ووجدانياً وتعليمياً، وتنمية القدرة الإبداعية .

4- دافعية التعلم القوية لدى التلاميذ، وميلهم للعب خاصة إذا علمنا أنها أول ممارسة منظمة لمعظمهم .

5- الإتجاه الإيجابي نحو حصة التربية البدنية من طرف معظم التلاميذ.

4-4) محتوى الوحدات التعلمية:

4-4-1 المبادئ التي بنيت عليها الوحدات التعلمية: في ضوء أهداف البرنامج وخصائص المرحلة العمرية للتلاميذ، تم وضع قائمة من الألعاب والأنشطة مع مراعاة المبادئ الآتية:

1- أن تتناسب مع خصائص التلاميذ في مرحلة الأولى متوسط، مستعينين بالمنهاج والورقة المرافقة له، وكذا رأي السادة المحكمين.

2- أن تتفق مع ميول وحاجات وقدرات التلاميذ، مما يجعلها مشوقة وتجذب إهتمام التلاميذ نحو الممارسة.

3- أن تتميز بالبساطة والإثارة والتشويق، من خلال الألعاب والأنشطة المعروضة عليهم.

4- أن يساهم البرنامج بإشعار التلاميذ بالإستقرار والعمل التعاوني، من خلال الأنشطة الجماعية وكذلك إسهاماته من الناحية التعليمية والنفسية والإجتماعية.

5- أن تتضمن مجموعة من المواقف التربوية، التي تساهم في تنمية التفكير الإبداعي.

4-4-2 الأهداف الإجرائية: يؤكد المتخصصون في مجال تصميم التدريس، أهمية أن تصاغ عبارات الأهداف التدريسية صياغة سلوكية، بمعنى أن تتضمن سلوكاً يمكن ملاحظته ومن ثم قياسه، بحيث يعبر هذا السلوك عن ناتج تعلمي، قابل للملاحظة يتوقع حدوثه في سلوك الطلاب أو الدارسين، وبذلك يكون الهدف السلوكي (الإجرائي) هو هدف تدريسي تمت صياغته بلغة السلوك الممكن ملاحظته ويتوقع تحقيقه في نهاية فترة دراسية معينة. (زيتون حسن، 1999، ص189)

جدول رقم (04) يبين طريقة بناء البرنامج التعليمي (وحدات تعليمية في كرة اليد).

الكفاءة القاعدية	لعب أدوار نشيطة والقيام بمهام مفيدة لتأكيد وجوده ضمن الجماعة
إختيار المؤشرات الواردة في المنهاج وإخضاعها لعملية **التشخيص.** تم إختيار 05 مؤشرات ضمن المؤشرات المقترحة في المنهاج والتي تناسب نشاط كرة اليد وهي:	1- الرغبة في تقاسم اللعب مع الآخرين. 2- قبول الإنضمام إلى الفريق. 3- - تبادل الثقة بين عناصر الفريق الواحد. 4- التغلب على الخجل وضمان المشاركة الاجتماعية النشيطة. 5- فهم القوانين وعلاقتها بالنشاط والشعور بالمسؤوليات.

إنتقاء المؤشرات التي يجب العمل بها، وترتيبها حسب الأولوية التعلمية، ووضع عدد مناسبا من الأهداف الإجرائية، بالاستعانة بالمرجعية الفنية الخاصة بنشاط كرة اليد المقترحة في الوثيقة المرافقة للمنهاج، حيث تصبح الأهداف الإجرائية الخاصة بكل حصة تعلمية، والتي يسعى إلى تحقيقها، كما يلي (أن يكون التلميذ قادر على ...)

المؤشرات	الوحدات التعليمية	الأهداف الاجرائية
الهدف التعلمي الإجرائي الموافق للحصة التشخيصية. 1- قبول الانضمام إلى الفريق.	01	الإنضمام للجماعة وفهم مسعى النشاط وقوانينه.
2- التغلب على الخجل وضمان لمشاركة الاجتماعية النشيطة.	02	التعامل بالكرة دون إرتباك ولا تردد(التأقلم مع الكرة).
3- الرغبة في تقاسم اللعب مع الآخرين.	03	تبادل الكرة بين الزملاء القريب منهم والبعيد للوصول إلى الهدف (التمرير والاستقبال).
4- فهم القوانين وعلاقتها بالنشاط والشعور بالمسؤوليات.	04	ترويض الكرة في مواقف سهلة دون ضياعها (التنطيط).
	05	التنقل في الميدان دون إرتكاب أخطاء المشي بالكرة بل تحويلها في الوقت المناسب والمكان المناسب (الخطوات الثلاث).
5- تبادل الثقة بين عناصر الفريق الواحد.	06	التحول الجماعي فوق الميدان من الدفاع إلى الهجوم (الإنتقال من الدفاع للهجوم).
	07	سد الثغرات لشل حركة الخصم أثناء الهجوم (الدفاع البسيط والتصدي للمنافس).
	08	اللعب الجماعي بتمرير الكرة بين إثنين أو أكثر مع التوغل والقذف (التسديد).
حصة نهائية خاصة بتقييم الوحدة التعلمية.	09	تنظيم فوج عمل خلال التنافس وتقييم نتائج عمله.

كما تم وضع فيديو تعليمي لكل حصة، ليشاهده المتعلمين قبل القيام بالعمل مع بعضهم البعض في مجموعات تعاونية.

4-5) الفترة الزمنية لتنفيذ البرنامج:

تم تنفيذ الوحدات التعليمية خلال مدة تسعة أسابيع، حيث تم تعليم التلاميذ بواقع مرة واحدة أسبوعياً لمدة (60) دقيقة، وتم تنفيذه من قبل الطالب، مع العلم أن المرحلة التمهيدية وهي مرحلة الإحماء تتم في النشاط الفردي من الحصة.

4-8) صدق البرنامج:

بِهَدَف التحقق من صدق البرنامج قام الطالب بعرض البرنامج، على الأساتذة والمفتشين في مجال التربية البدنية والرياضية بصيغته الأولية، وقد وضح الطالب الهدف من البرنامج وكيفية إبداء آراءهم وملاحظاتهم على أهداف الأنشطة وموادها، ومدى مناسبة الأنشطة لمستوى عمر تلميذ السنة الاولى من التعليم المتوسط، وطبقاً لآراء المحكمين وملاحظاتهم على الصيغة الأولية للبرنامج، تم تعديل صيغة بعض الأنشطة بما يتناسب مع مستوى وعمر التلاميذ.

4-9 تطبيق البرنامج:

طبق البرنامج على العينة التجريبية، وتم إستبعاد المعيدين وكذا التلاميذ الذين تجاوز سنهم (12) سنة.

5- إجراءات تكافؤ العينة التجريبية والضابطة : قبل الشروع ببدء التجربة حرص الطالب على تكافؤ أفراد مجموعتي الدراسة إحصائيا، في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة، وهذه المتغيرات هي: السن بالأشهر، الجنس، معدلات الانتقال للمرحلة المتوسطة، الذكاء، التفكير الإبداعي العام، التفكير الإبداعي الحركي، التشخيص الأولى في مهارات كرة اليد.

وفيما يلي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي الدراسة:

5-1 جدول (05) يبين التجانس في السن، الذكاء، معدل الإنتقال، التشخيص الأولي في كرة اليد

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig	ت المحسوبة	الدلالة
السن بالاشهر	التجريبية	35	134.138	2.834	.490	.692	غير دال
	الضابطة	35	133.833	2.449			
معدل الانتقال	التجريبية	35	11.819	1.916	.806	.246	غير دال
	الضابطة	35	11.902	2.137			
الذكاء	التجريبية	35	65.8571	13.6923	.704	.382	غير دال
	الضابطة	35	64.6571	12.59772			
تشخيص في كرة اليد	التجريبية	35	10.4722	1.82295	.222	1.226	غير دال
	الضابطة	35	10.1250	1.56491			

5-2 جدول (6) يبين تجانس أفراد العينة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الإبداعي العام.

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig. (bilatérale	القيمة التائية	الدلالة عند 0.05
الابداع العام	التجريبية	22.5714	11.68278	0.101	1.664	غير دال
	الضابطة	26.8571	9.78637			
الطلاقة	التجريبية	14.2571	7.20026	0.193	1.315	غير دال
	الضابطة	16.5714	7.51972			
المرونة	التجريبية	7.0286	3.94436	0.087	1.734	غير دال
	الضابطة	8.4571	2.86298			
الاصالة	التجريبية	1.8286	2.40692	0.300	1.043	غير دال
	الضابطة	1.2857	1.91851			

5-3 – جدول (7) يبين تجانس أفراد العينة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الإبداعي الحركي.

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig. (bilatérale	القيمة التائية	الدلالة عند 0.05
الابداع الحركي	التجريبية	3.0571	1.90885	0.448	0.763	غير دال
	الضابطة	3.3714	1.51630			
الطلاقة الحركية	التجريبية	2.8571	.84515	0.111	1.615	غير دال
	الضابطة	2.4571	1.19663			
المرونة الحركية	التجريبية	.3429	.63906	0.847	0.193	غير دال
	الضابطة	.3714	.59832			
الاصالة الحركية	التجريبية	.1714	.45282	0.614	0.507	غير دال
	الضابطة	.2286	.49024			

6- التصميم التجريبي للدراسة : تم الإعتماد على المنهج التجريبي، بالتصميم الشبه تجريبي الذي يطلق عليه إسم تصميم المجموعة الضابطة غير العشوائية ذو الاختبارين قبلي وبعدي، وهذا لإستحالة التخصيص العشوائي لأفراد العينة ففي وضع مدرسي نموذجي، لا يمكن تعطيل جدول الدراسة ولا الصفوف التي جرى تنظيمها، بغية تنفيذ دراسة البحث (آري، جاكوبز ورازافيه، 2013، ص374).

ونمثل ذلك بالرموز كالتالي: **م ت** (إ ق – م س– إ ب). **م ض** (إ ق – لا – إ ب).

جدول رقم (8) يبين التصميم التجريبي للدراسة.

المجموعة	القياس القبلي للتفكير الإبداع العام والحركي	المتغير المستقل	القياس البعدي للتفكير الإبداع العام والحركي
التجريبية	X	X	X
الضابطة	X		X

وفي المنهج التجريبي يُمَيز الطالب بين مجموعتين، إحداهما تسمى المجموعة الضابطة والأخرى تسمى مجموعة تجريبية، وهي التي يدخل عليها المتغير المستقل الذي يتم دراسة أثره على هذه المجموعة من خلال مقارنة المجموعتين بقياس بعدي في نهاية التجربة.

7. **إجراءات تنفيذ الدراسة :** سارت الدراسة وفق الخطوات التالية:

1. القيام بدراسة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

2. قياس مستوى المتغير التابع، وهو التفكير الإبداعي العام والحركي.

– التفكير الإبداعي العام الذي استخدم مع المجموعة التجريبية يوم (2016/09/12) والضابطة يوم (2016/09/15).

– التفكير الإبداعي الحركي الذي طبقة على المجموعة التجربية في يومي (11/4 سبتمبر2016) وطبق على المجموعة الضابطة في يومي (14/7 سبتمبر 2016).

3. إختيار العيّنة والوقوف على مدى تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة، في بعض المتغيرات التي يمكن أن تأثر على نتائج الدراسة.

4. إدخال المتغير المستقل بتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

– إعداد وحدات تعليمية وعرضها على محكمين للنظر في مدى صلاحيتها للتطبيق باستراتيجية التعلم التعاوني ومدى موافقة التمارين المهارية لسن المتعلمين، كما تم إعداد فيديوا تعليمي لكل وحدة تعلمية.

– تدريس الوحدات المعدة بطريقة التعلم التعاوني لطلاب المجموعة التجريبية فقط، وذلك في الفترة الممتدة من(2016/09/18) إلى غاية (2016/11/13)، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية (الأسلوب الأمري) خلال الفترة من(2016/09/21) إلى غاية (2016/11/16)، بواقع حصة واحدة أسبوعيا أي بمجموع تسع حصص لكل مجموعة، وقام الطالب بتطبيق الحصص التعليمية بنفسه.

5. قياس مستوى المتغير التابع مرة أخرى.

6. رصد النتائج بإعادة تطبيق كل من إختبار التفكير الإبداعي العام والحركي على المجموعتين التجريبية والضابطة، ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها.

8. الأساليب الإحصائية المستعملة في الدّراسة: في دراستنا للجانب التطبيقي، تم إستعمال الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، معامل إرتباط بيرسون، الإختبار التائي، إختبار التباين الثنائي، ولقد تم إستخدام نظام الحزم الإحصائية (SPSS) النسخة رقم (20).

خلاصة

تم في هذا الفصل عرض الإجراءات الميدانية للدراسة، وذلك بذكر المنهج المعتمد ومجتمع الدراسة والعينة المختارة، وكذلك الأدوات التي تم الإعتماد عليها في جمع البيانات، والخصائص السيكومترية لكل أداة، وفي الأخير تم عرض المنهج المنتهج في هذه الدراسة، والأساليب الإحصائية التي تم الإعتماد عليها في معالجة البيانات .

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد

1- عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها.

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها.

خلاصة ومسارات بحثية .

نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد

يتناول هذا الجزء عرضاً لما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، وذلك للتحقق من صحة فروضها ومن ثم التعرف على مدى فاعلية البرنامج المقترح، فضلاً عن تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث.

1- عرض نتيجة الفرضية الأولى ومناقشتها

1-1 عرض نتيجة الفرضية الأولى

تنص الفرضية الأولى على أن: "لإستراتيجية التعلم التعاوني خلال حصة التربية البدنية والرياضية أثر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط".

وللتحقق من صحة الفرضية تم تحويلها إلى الفرضية الإحصائية التالية: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية على إختبار مهارات التفكير الإبداعي العام".

الجدول رقم (09) يبين المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري في القياس القبلي والبعدي لتفكير الإبداعي العام للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

مهارات الإبداعي العام	التطبيق القبلي				التطبيق البعدي			
	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة
الطلاقة	14.25	16.57	7.20	7.51	39.14	27.65	20.40	6.48
المرونة	7.02	8.45	3.94	2.86	21.25	15.45	11.16	5.45
الاصالة	1.82	1.28	2.40	1.91	4.14	3.78	5.08	3.78
الدرجة الكلية	22.57	26.81	11.68	9.78	64.54	46.45	32.62	13.97

يتضح من الجدول (09) أن المتوسط الحسابي في التطبيقين القبلي للتفكير الإبداعي، بلغ (22.57) لدى أفراد المجموعة التجريبية، بإنحراف معياري قدره (11.68)، وبلغ المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة (26.81)، بإنحراف معياري قدره (9.78) أي بتقدم المجموعة الضابطة على التجريبية مع عدم وجود فروق بين المجموعتين عند مستوى الدلالة (0.05)، كما تم توضيح ذلك في تجانس العينتين، بحساب قيمة قيمة "ت"(T test) للعينتين المستقلتين.

بينما يظهر الإختلاف الكبير بين المجموعتين في التطبيق البعدي حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية (64.54)، بإنحراف معياري قدره (32.62)، وبلغ المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة (46.45)، بإنحراف معياري قدره (13.97).

كما يظهر من الجدول أن المتوسط الحسابي لمهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) في الإختبار القبلي كانت متقاربة بين المجموعتين، حيث كان المتوسط الحسابي للطلاقة العامة (14.25)، وبإنحراف معياري قدره (7.2) في المجموعة التجريبية، وبلغ متوسط المجموعة الضابطة (16.57)، بإنحراف معياري قدره (7.51)؛ أما المرونة فكان المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية (7.02) بإنحراف قدره (3.94)، وبلغ متوسط المجموعة الضابطة في مهارة

المرونة (8.45) بإنحراف معياري قدره (2.86)؛ أما الأصالة فكان المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية (1.82)، بإنحراف قدره (2.40)، وبلغ متوسط المجموعة الضابطة في مهارة الأصالة (1.28)، بإنحراف معياري قدره (1.91).

ومما سبق يظهر إختلاف طفيف بين المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير الإبداعي العام، وقد تم التأكد من دلالة الفروق من خلال تطبيق إختبار "ت"(T test) للعينات المستقلة، كما تم توضيح ذلك سابقا في تجانس العينتين، حيث أظهرت أن هذه الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05).

أما في الإختبارات البعدية لمهارات التفكير الإبداعي فكان هناك فرق معتبر بين المجموعتين في مهارتي الطلاقة والمرونة كما يظهر من الجدول، حيث كان المتوسط الحسابي للطلاقة العامة (39.14) وبإنحراف معياري قدره (20.40) في المجموعة التجريبية، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (27.65) بإنحراف معياري قدره (6.48)؛ أما المرونة فكان المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية (21.25) بإنحراف قدره (11.16)، وبلغ متوسط المجموعة الضابطة في مهارة المرونة (15.45) بإنحراف معياري قدره (5.45).

بينما يلاحظ أنّ هناك إختلاف طفيف في مهارة الأصالة العامة بين المجموعتين، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية (4.14) بإنحراف قدره (5.08)، ومتوسط المجموعة الضابطة (3.78) بإنحراف معياري قدره (3.78).

وللكشف عن دلالة هذه الفروق في القياس البعدي لإختبار التفكير الإبداعي العام ومهاراته (الطلاقة، المرونة والأصالة) وللتأكد من صحة الفرضية الأولى؛ تم تطبيق إختبار "ت" (T test) للعينات المستقلة، في ظل توفر شروط إستخدام هذا الإختبار من عشوائية إختيار العينتين التجريبية

والضابطة وإستقلاليتهما وكمية البيانات، وكذا حجم العينة تجاوز (30) فرد لذا لا يشترط التوزيع الطبيعي حسب نظرية النزعة المركزية في الإحصاء.

الجدول (10) : نتائج إختبار "ت" (T test) على العينتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير الإبداعي العام .

اختبار	ن	المجموعة	م.ح	"ت"المحسوبة	sig	الدلالة
الطلاقة	35	التجريبية	39.14	3.17	0.002	دال
	35	الضابطة	27.65			
المرونة	35	التجريبية	21.25	2.76	0.007	دال
	35	الضابطة	15.45			
الاصالة	35	التجريبية	4.14	0.61	0.542	غير دال
	35	الضابطة	3.78			
الابداع العام	35	التجريبية	64.542	3.01	0.004	دال
	35	الضابطة	46.457			

من خلال الجدول يتّضح بأن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (3.01) وبذلك تكون "ت" المحسوبة دالة إحصائياً، لأنها أكبر من المجدولة (1.996)، وكذلك لأن قيمة (sig) كما يظهر من الجدول تساوي (0.004) وهي أقل من (0.01)، أي أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لإختبار التفكير الإبداعي العام، ولصالح المتوسط الحسابي الأعلى أي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التعلم التعاوني.

أما بالنسبة لمهارات التفكير الإبداعي العام، فإنه يتّضح أيضاً وجود فروق دالة إحصائيا، بين درجات مهارتي الطلاقة والمرونة، لأن قيمة "ت" المحسوبة في مهارة الطلاقة العامة بلغت (3.17) وهي أكبر من المجدولة(1.996)، وكذلك قيمة sig كانت (0.002) وهي أقل من مستوى الدلالة(0.01)، مما

يثبت وجود فروق بين متوسطي المجموعتين عند مستوى الدلالة (0.01) في مهارة الطلاقة العامة، لصالح المتوسط الحسابي الأعلى أي لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك بالنسبة للمرونة العامة التي كانت قيمة "ت" المحسوبة عندها هي (2.76)، وهي أكبر من المجدولة (1.996)، وقيمة sig بلغت (0.007)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.01)، مما يثبت وجود فروق بين متوسطي المجموعتين عند مستوى الدلالة (0.01)، في مهارة المرونة العامة لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، أي لصالح المجموعة التجريبية.

في حين لم تظهر فروق بين المجموعتين التجريبية الضابطة، في مهارة الأصالة وهذا لأن قيمة "ت" بلغت في الإختبار البعدي لمهارة الأصالة بين المجموعتين (0.61)، وهي أقل من المجدولة(1.996)، وكذلك قيمة (sig) التي كانت (0.542) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة، في الإختبار البعدي لمهارة الأصالة العامة.

وبما أنه لا توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الأصالة العامة، مما يعني أن استراتيجية التعلم التعاوني كان لها الأثر الإيجابي في تحسين مهارتي المرونة والطلاقة وإحتمال عدم وجود إختلاف بين المجموعتين في مستويات التفكير الإبداعي العام .

لذلك تم الإستفادة من توزيع **سيسونو (siswono ,2011)**، و تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل من المجموعتين على إختبار التفكير الإبداعي العام، وفي التطبيقين القبلي والبعدي، كما هو موضح بالجدول رقم (11) .

الجدول (11) : التكرارات والنسب المئوية لنتائج تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك حسب مستوياتهم على الإختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير الإبداعي العام.

المستوى	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي
	تكرار (النسبة المئوية)		تكرار (النسبة المئوية)	
م0 (لا إبداع)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
م1 (غالبا ليس إبداعا)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
م2 (إبداع إلى حد ما)	22(62.85%)	18(51.43%)	16(45.71%)	15(42.86%)
م3 (إبداع بدرجةكبيرة)	13(37.14%)	17(48.57%)	19(54.29%)	20(57.14%)

يتَّضح من خلال الجدول أعلاه، أن نتائج تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة توزعت ضمن المستويان الثاني والثالث، وعدم وجود أي عنصر من المجموعتين في المستوى صفر أو المستوى الأول، ففي المستوى الثاني بلغت عدد التكرارات للمجموعة التجريبية في الإختبار القبلي (22) تكرار بنسبة (62.85%)، أما في الإختبار البعدي فكانت (18) تكرار بنسبة (51.43%)، أما عدد التكرارات للمجموعة الضابطة في الإختبار القبلي فكانت (16) تكرار، بنسبة (45.71%)، أما في الإختبار البعدي فكانت (15) تكرار، بنسبة (42.86%).

أما في المستوى الثالث فبلغت عدد التكرارات للمجموعة التجريبية في الإختبار القبلي (13) تكرار، بنسبة (37.14%)، أما في الإختبار البعدي فكانت (17) تكرار، بنسبة (48.57%)، أما عدد التكرارات للمجموعة الضابطة في الإختبار القبلي، فكانت (19) تكرار بنسبة (54.29%) أما في الإختبار البعدي فكانت (20) تكرار، بنسبة (57.14%).

مما سبق نستخلص عدم وجود أي عنصر في المستوى (لا إبداع) والمستوى (غالبا ليس إبداع).

تحسُّن عنصر واحد في المجموعة التجريبية، وآخر في المجموعة الضابطة، وإنتقالهما من المستوى الثاني (إبداع إلى حد ما) إلى المستوى الثالث (إبداع بدرجة كبيرة) أي عدم وجود تطور في مستوى المجموعتين في مهارات التفكير الإبداعي العام.

كما يظهر عدم وجود إختلاف بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، في مستوى مهارات التفكير الإبداعي العام في الإختبار القبلي والبعدي.

وإنطلاقا مما سبق يتم رفض الفرض الصفري الأول ونستخلص أن هناك فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في إختبار التفكير الإبداعي العام، وفي مهارتي الطلاقة والمرونة لصالح المجموعة التجريبية، ونقبل الفرض الصفري في بُعد الأصالة العامة والذي أدى إلى عدم ظهور إختلاف في مستوى التفكير الإبداعي العام بين المجموعتين.

2-1 مناقشة نتيجة الفرضية الأولى

أظهرت نتيجة الفرضية الأولى فعالية إستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وفي مهارتي الطلاقة العامة والمرونة العامة، وهذا يقودنا إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة ويمكن عزو هذه النتيجة إلى :

أولا:

طبيعة استراتيجية التعلم التعاوني، التي وفَّرت للتلاميذ مناخ تعليمي تسوده الحرية، فأنتجت مستوى عاليا من الدافعية لدى التلاميذ للتعلم من بعضهم البعض بالتفاعل الإيجابي، "ولا يعتبر التفاعل وجهاً لوجه غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لتحقيق أهداف هامة مثل: تطوير التفاعل اللّفظِي في الصف، وتطوير التفاعلات الإيجابية بين الطلاب التي تؤثر إيجابياً على المردود التربوي" (جونسون وجونسون، 1998 ،ص 33) .

ويمكن أن يكون لأسلوب المناقشة أهدافاً عديدة، (الخطيب ، 1997: 45-46) من أهمها :

- التعرف على المعلومات السابقة للمتعلمين.

- إثارة انتباه المتعلمين.

- توجيه المتعلمين إلى كيفية وضع الخطط لحل المشكلة.

- معرفة مدى تتبع المتعلمين للدرس.

- اكتشاف الطلاب والتعرف على سماتهم ومميزاتهم.

- تساعد المناقشة على نمو التفكير الإبداعي.

ويرى(نشواني، 2003، ص263) أن جماعة الأقران لها أربع وظائف هامة في حياة الطفل، وذكر أنها تشكل مصدرا وفيرا للمعلومات غير الرسمية، التي لا تتناولها الموضوعات المدرسية عادة، كالألعاب، والتقاليد الشعبية، وأساليب الإشباع ...الخ.

فساهمت استراتيجية التعلم التعاوني في تدريب التلاميذ على امتلاك مهارات التفكير، في البحث وجمع وتقييم المعلومات، وكذا توليد حلول مقترحة للمشكلات وللتمارين الرياضية، وزاد من مستوى الطموح لديهم في الوصول إلى مستوى متقدم في البحث عن حلول كثيرة ومتنوعة للمشكلات المقترحة في البرنامج التعليمي، وهذه هي المهارات الأساسية للتفكير الإبداعي.

ويرى الشربيني (2010، ص139) أن هناك عدة مميزات لاستراتيجية التعلم التعاوني، منها تنمية القدرة الإبداعية لدى التلاميذ، وهذا ما ذهب إليه (صادق الحايك، 2017، ص134-135) حيث ذكر أن ممارسة ومشاركة الطلبة في التعلم التعاوني، يساعدهم في إكتساب الكثير من المهارات الحياتية، التي يحتاجها الطلبة في حياتهم اليومية خارج غرفة الصف والمدرسة، ثم ذكر خمسة أصناف من المهارات الحياتية التي يمكن أن يكتسبها الطلبة وهي مهارات حياتية تفكيرية، مهارات إجتماعية وقِيمِية، مهارات الإتصال والتواصل، مهارات إتخاذ القرار، وأخيرا المهارات النفسية

والإنفعالية، وذكر في المهارات الحياتية والتفكيرية التي يكتسبها التلاميذ من خلال تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني:

- مهارات التفكير الناقد.
- مهارات التفكير الإبداعي.
- مهارات التفكير التحليلي.
- مهارات التفكير المنطقي.
- مهارات التفكير ما وراء المعرفي (توارد الأفكار).
- مهارات التفكير التأملي.
- مهارات التفكير الابتكاري.

ويتّضح من قوله أن لإستراتيجية التعلم التعاوني علاقة قوية بتنمية كل أنواع التفكير، بالإضافة إلى أصناف المهارات الحياتية الأخرى، ولقد أيّدت ناهده الدليمي هذا القول، بقولها لاشك أن التعلم الذي يقوم على نشاط المتعلم أبقى أثرا، ولا شك أن نشاط أذهان المتعلمين يؤدي إلى توليد أفكار جديدة، وإبتكار حلول للمشكلات التي تواجه المتعلمين، وأسلوب التعلم التعاوني يعمل على إذكاء أذهان المتعلمين وتنشيطها، كما يعمل على توليد الأفكار من خلال الحوارات والمناقشات التي تتم بين أفراد المجموعة، فهذه الحوارات والمناقشات تساعد على تنمية التفكير، وإذكاء النشاط الذهني لدى المتعلمين . (الدليمي، 2012، ص 62)

عكس الطريقة التقليدية المنتهجة في جل مدارسنا سواء في التربية البدنية أو غيرها من المواد الدراسية، التي تعتبر من المعوقات التربوية للإبداع، كما يرى الحيلة (2002، ص236)، حيث تحول دون تنشئة الدارسين منذ مراحلهم الدراسية الأولية، وحتى تخرجهم من الجامعات، على التفكير والتجريد أو النقد والتساؤل أو الخروج عن النصوص التي إعتادوا على حفظها صما دون فهم أو مناقشة أو

إستيعاب لما تعنيه من مضامين، ... كل ذلك يحول دون توفير الفرص أمام الخرجين لتوظيف قدراتهم وتنمية مهاراتهم الإبداعية. (الكبيسي، 2004، ص258)

ففي نتائج الجزء الأول من الإختبار، الذي يخص تسمية الأشياء أورد تلاميذ المجموعة التجريبية، إجابات كثيرة في الأسئلة الأربعة الخاصة بهذا الجزء، مما يدل على تحسن مهارة الطلاقة الفكرية لديهم فقد تركزت إجابة التلاميذ في السؤال الأول، عن الأشياء التي تكون ساخنة في ذاتها مما أبعدهم عن الإجابات العشوائية، وزاد من تنوع الإجابات التي تكون رصيد إضافي في نقاط المرونة لتنوع أفكارهم؛ أما في السؤال الثاني، فقد تنوعت إجابات التلاميذ وكثرت عن الأشياء التي تحدث صوتا، بين أصوات الحيوانات والآلات وكذا الأصوات التي تحدثها الطبيعة كصوت المياه والرياح، وذكروا أصوات أشياء صنعها الإنسان كالأسلحة بأنواعها بالإضافة إلى الأشياء الرياضية، كضرب الكرة والصافرة؛ وتنوع إجابات تلاميذ المجموعة التجريبية بهذا الشكل أظهر تفوقهم في درجة المرونة الفكرية، مقارنة بالمجموعة الضابطة، التي إنحصرت إجاباتها في نوع واحد من الأنواع وعدم تغيير الفئات؛ أما في السؤال الثالث كذلك فتميزت إجابة المجموعة التجريبية بتنوعها بين الروائح الطيبة والكريهة، وألوان من روائح الطبيعة وروائح الغازات، وكانت كثيرة مقارنة بالمجموعة الضابطة؛ وفي السؤال الأخير ذكر تلاميذ المجموعة التجريبية عدد كبير من الأشياء التي تتحرك بسرعة كالملائكة والضوء والصوت، وكذا أنواع من الحيوانات بالإضافة إلى الأشياء التي صنعها الإنسان كالرجل الآلي؛ ومن مجموع الأسئلة الأربعة ظهر بون شاسع في الإجابات بين المجموعة التجريبية والضابطة، لصالح التجريبية التي درست بإستراتيجية التعلم التعاوني في الطلاقة والمرونة، وفي التفكير الإبداعي العام فوافقت:

– دراسة تورانس(Torrance,1978) والتي كشفت عن فاعلية برامج للتدريب على مبدأ نظام المجموعات الصغيرة أو التعلم التعاوني، وكذلك على أساس مبادئ أسلوب العصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المرحلة الإلزامية والثانوية.

– وكذلك تتفق هذه الدراسة مع دراسة المخزومي (2001)، والتي كانت تحت عنوان أثر إستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العروض، على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي بالأردن، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

– وكذلك تتّفِق هذه الدراسة مع دراسة العموري والخيلاني (2010)، والتي كشفت عن فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة الفيزياء وتفكيرهم العلمي.

– وكذلك تَتّفِق هذه الدراسة مع دراسة عارف (1996) والتي هدفت لمعرفة أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على التفكير الإبداعي، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

– وكذلك تتّفِق هذه الدراسة مع دراسة القضاه (1996)، والتي درست أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ في الأردن، وكشفت عن وجود فروق في التفكير الإبداعي لصالح مجموعة التعلم التعاوني.

– وكذلك تتفق هذه الدراسة مع دراسة عثامنه (2005)، أثر إستخدام كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة وإستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافيا، حيث توصل إلى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي العام ومهارة الطلاقة، كما خلُصت إلى عدم ظهور أثر ذو دلالة إحصائية في تنمية مهارة المرونة والأصالة .

– كما تتفق مع دراسة ضياء الخياط، جمال بسيم، أكرم برزو، سرمد محمد (2011)، والتي كانت تحت عنوان الإبداع في تصميم الألعاب الصغيرة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني وأثره في تنمية التفكير الإبداعي وتحصيل المهارات التدريسية في دروس المشاهدة، والتطبيق لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل، وتوصلوا إلى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى السنة الدراسية الثالثة في كلية التربية الرياضية.

وقد وافقت دراسة التامر ربا (1014)، فاعلية استخدام استراتيجيتي تبادل الأدوار والتعلم معا في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمقرر الدراسات الإجتماعية.

كما وافقت دراسة الحايك صادق، غادة خصاونه (2011)، أثر برنامج تعليمي قائم على الإقتصاد المعرفي بإستخدام بعض أساليب التدريس على المستوى المهاري والتفكير الإبداعي في الجنباز، والذي توصل إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين استراتيجية التعلم التعاوني والتفكير الإبداعي مقارنة بالطريقة التقليدية.

ثانيا:

كما أن تنوع إستخدام الوسائل والأنشطة التعليمية، له الأثر البارز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام، حيث تم إستخدام شرائط الفيديو، مما أدى إلى توضيح المهارات الحركية والتمارين الرياضية بصورة أفضل، وجعل حصة التربية البدنية في صورة مشوقة ومثيرة للإنتباه والتركيز، وجعل التلاميذ أكثر إيجابية في العمل للوصول إلى الأداء الأفضل عن طريق التفاعل الإيجابي بينهم، وتصحيح الأخطاء بين أفراد المجموعة الواحدة، ومحاولة التفوق على باقي المجموعات؛ وهذا ما أشار إليه (الحايك، 2017، ص148) من فوائد استخدام الوسائل التعليمية، من أنها تساعد المتعلمين على الإستمرار في التفكير، ويعتبر من الشروط الخارجية التي ركز عليها جانيه في التعلم الهرمي للمهارات

الحركية، فقال من المفيد تزويد المتعلم بنماذج تعليمية تؤدي لفهم المتعلم للمهارات المرغوب في تعلمها. (نشواتي، 2003، ص586)

ثالثا:

كما أن طريقة تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني من طرف الأستاذ، له أهمية كبيرة في ظهور مهارات التفكير الإبداعي العام، حيث تم التدريب على هذه الأنشطة في جو من التسامح والبعد عن القسوة والتهديد، وكان الإهتمام مُنصباً على مشاركة المتعلم بصورة جيدة، وإحترام أفكاره وإهتماماته، وقد روعي أن يكون التدريب خالياً من الإستهانة بأفكار التلاميذ، بل كان يسمح لهم بمناقشة الأفكار التي تدفعهم إلى النشاط والفاعلية، مما يساعد على نمو مهاراتهم وقدراتهم العقلية، وإعطائهم فرصاً كاملة للتعبير المتنوع مما يؤدي إلى إطلاق خيالهم الخصب فتنتج الأفكار والإهتمامات الجديدة.

رابعا:

كما أن للبرنامج التعليمي قسط من هذه النتائج الإيجابية، لأنه يحتوي على تمارين متنوعة وألعاب شبه رياضية مناسبة لسن التلاميذ، كما كانت هذه التمارين متسلسلة لتعلم لعبة كرة اليد.

فالأنشطة الحركية هي الخطوة الأولى في عملية التعليم، والتراكم اللغوي فعندما يستكشف الطفل البيئة يقوم بالتجريب ويبدأ في تنمية فهمه للحياة، فأثناء النشاط الحركي مع الآخرين يتعلم الأطفال، أن يعملوا بإنسجام مشترك وداخل نظام إجتماعي، فمن خلال الأنشطة الحركية يتعلم الطفل أن يتّخذ القرارات وينتج إستجابات مناسبة، ويبتكر تكتيكاً جديداً لحل المشكلات ويكتشف السلوك الضروري، لحماية نفسه والترويح عليها فتظهر غريزة اللعب بأنها ضرورية للتنمية المثلى والنضج، فاللّعب الحركي بالنسبة للطفل ليس وقتا ضائعاً أو لغرض سلوكي غير منتج، ولكن هي طريقة لإستكشاف العالم من حوله (عبد الكريم، 1995، ص149). نقلا عن (العامري 2007)

* كما أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة، في مهارة الأصالة، فوافقت دراسة أمل عمدة (1429هـ)، ودراسة عثامنة (2005)، ولا يمكن عزو السبب إلى استراتيجية التعلم التعاوني، التي أظهرت كثير من الدراسات فوائدها في تنمية مهارات الأصالة، كدراسة بسام، القضاة (2009) والتي كانت تحت عنوان اثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة الصف التاسع الاساسي في مبحث التاريخ.

ودراسة عطاء الله وآخرون(2013)، والتي بحثت في فاعلية استخدام برنامج للألعاب مبني على حل المشكلات في التعلم التعاوني المصغر وللأزواج لتنمية التفكير الإبداعي وتطوير بعض المهارات الأساسية (الجري، الرمي، القفز)، لأطفال القسم التحضيري جامعة عبد الحميد بن باديس الجزائر.

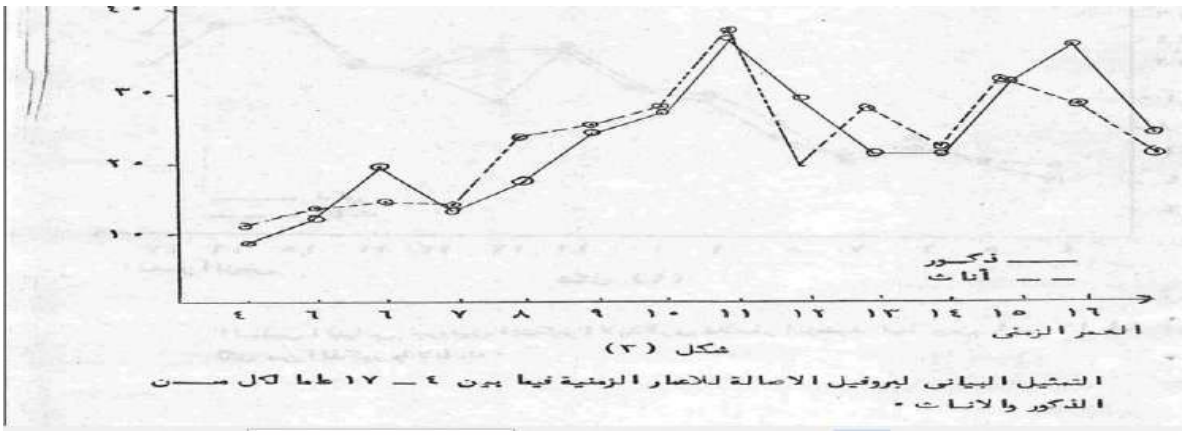
بل نرجع سبب عدم ظهور مهارة الأصالة في الدراسة الحالية إلى:

- قِلَّة زمن تطبيق البرنامج فحصة واحدة أسبوعيا لمدة ساعة واحدة، قد يكون وراء عدم بروز مهارة الأصالة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- وكذا طبيعة مادة التربية البدنية التي يميل فيها التفكير إلى تعلم المهارات الحركية وإتقانها، وعدم تمكن التلاميذ من إسقاط المكتسبات، على جوانب أخرى لأنها من المهارات التي تبنى في مراحل عمرية لاحقة، وهذا ما أشارت اليه (أميرة منير،2012) من أن وصول العمل الإبداعي إلى درجة الأصالة، يُعدُّ مهمة شاقة وعليه يجب تضافر جهود المعنيين من العلماء والباحثين والمدرسين والمعلمين والمنظرين التربويين والنفسيين، من أجل توفير الظروف الملائمة كي ينمو هذا العمل ويتطور، لما للتفكير الأصيل من قيمة وأهمية تعود نواتجها على المجتمع، وعلى العالم بوجة عام.

- ويمكن إرجاع السبب إلى أن الأصالة الفكرية من المهارات التي يقِلُ نموها بين (11 و12) سنة، ويصعب تحقيقها لدى التلاميذ خاصة عند الإناث (ابراهام، 2001، 37) .

كما بين ذلك (إبراهام، 2001، 37) في الرسم البياني بعد التطبيق على عينة قدرها (1400)، (700) من الذكور و(700) من الإناث:



الرسم البياني رقم (04) يبين نمو مهارة الأصالة الفكري للأعمار الزمنية فيما بين (4-17) سنة

وكذلك تتفق هذه الدراسة مع دراسة عثامنه (2005)، أثر استخدام كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافيا، حيث توصل إلى عدم ظهور أثر ذو دلالة إحصائية في تنمية مهارة الأصالة.

* أما فيما يخص تمركز مستوى التلاميذ لدى المجموعتين، في المستوى الثاني والثالث في الإختبار القبلي والبعدي ، فنرجع السبب إلى وجود مهارة التفكير الإبداعي لديهم لأنها من المهارات التي تظهر في مراحل سنية متقدمة، كما بينته دراسة عطا الله أحمد، آخرون(2013) من أن التفكير الإبداعي يظهر في مرحة الحضانة.

* وبالنسبة لعدم وجود إختلاف بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى مهارات التفكير الإبداعي العام، فيعود أساسا إلى عدم ظهور مهارة الأصالة الفكرية لدى تلاميذ المجموعتين بشكل كبير، على غرار مهارة الطلاقة والمرونة.

ومن كل ما سبق يمكن القول بأن استراتيجية التعلم التعاوني، أدت إلى تحسين مهارات التفكير الإبداعي العام من طلاقة ومرونة، بشكل أفضل من الطريقة التقليدية، رغم بقاء تلاميذ المجموعتين

في نفس المستوى، وهو التفكير الإبداعي "إلى حد ما" ولم تصل بهم إلى التفكير الإبداعي "بدرجة كبيرة" لأنه من مستويات التفكير العليا التي تظهر في مراحل سِنِية متأخرة وهو ما يعرف بالإبداع الحقيقي أو الإبتكار.

2- عرض نتيجة الفرضية الثانية ومناقشتها.

2-1 عرض نتيجة الفرضية الثانية

تنصُّ الفرضية الثانية على أن: "لإستراتيجية التعلم التعاوني خلال حصة التربية البدنية والرياضية أثر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط".

وللتحقق من صحة الفرضية تم تحويلها إلى الفرضية الإحصائية التالية :" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية على إختبار مهارات التفكير الإبداعي الحركي" .

الجدول رقم (12) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياس القبلي والبعدي لتفكير الإبداعي العام للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

مهارات التفكير الإبداعي العام	التطبيق القبلي				التطبيق البعدي			
	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة
الطلاقة	2.85	.84515	2.45	1.19	17.28	13.94	4.96	4.38
المرونة	0.3429	0.63	0.37	0.59	2.34	0.93	1.91	0.74
الاصالة	0.17	0.45	0.22	0.49	2.57	1.24	1.40	1.28
الدرجة الكلية	3.05	1.90	3.37	1.51	22.20	5.34	17.25	4.19

يتّضح من الجدول (12) أن المتوسط الحسابي في التطبيقين القبلي، للتفكير الإبداعي الحركي بلغ (3.05)، لدى أفراد المجموعة التجريبية، بإنحراف معياري قدره (1.90)، وبلغ المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة (3.37)، بإنحراف معياري قدره (1.51)، أي بتقدم المجموعة الضابطة على التجريبية، مع عدم وجود فروق بين المجموعتين، عند مستوى الدلالة (0.05)، كما تم توضيح ذلك في تجانس العينتين، بحساب قيمة "ت"(T test) للعينتين المستقلتين.

بينما يظهر الإختلاف بين المجموعتين في التطبيق البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى أفرادها (22.20)، بإنحراف معياري قدره (5.34)، وبلغ المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة (17.25)، بإنحراف معياري قدره (4.19).

كما يظهر من الجدول أن المتوسط الحسابي لمهارات التفكير الإبداعي الحركي (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، في الإختبار القبلي كانت متقاربة بين المجموعتين، حيث كان المتوسط الحسابي للطلاقة الحركية (2.85)، وبإنحراف معياري قدره (.845)، في المجموعة التجريبية، وبلغ متوسط المجموعة الضابطة (2.45)، بإنحراف معياري قدره (1.19)؛ أما المرونة الحركية فكان المتوسط

الحسابي لدى المجموعة التجريبية (0.342)، بإنحراف قدره (0.63)، وبلغ متوسط المجموعة الضابطة في مهارة المرونة الحركية (0.37)، بإنحراف معياري قدره (0.59)؛ أما الأصالة الحركية فكان المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية (0.17)، بإنحراف قدره (0.45)، وبلغ متوسط المجموعة الضابطة في مهارة الأصالة (0.22)، بإنحراف معياري قدره (0.49).

ومما سبق يظهر إختلاف طفيف بين المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير الإبداعي الحركي، وقد تم التأكد من دلالة الفروق من خلال تطبيق اختبار "ت"(T test) للعينات المستقلة، كما تم توضيح ذلك سابقا في تجانس العينتين حيث أظهرت أن هذه الفروق غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة(0.05).

أما في الإختبارات البعدية لمهارات التفكير الإبداعي الحركي، فكان هناك إختلاف بين المجموعتين، كما يظهر من الجدول، في مهارتي الطلاقة والمرونة والأصالة الحركية، ولصالح المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي للطلاقة الحركية (17.28)، وبإنحراف معياري قدره (13.94) في المجموعة التجريبية، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (4.96)، بإنحراف معياري قدره (4.38)؛ أما المرونة الحركية فكان المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية (2.34)، بإنحراف قدره (0.93)، وبلغ متوسط المجموعة الضابطة في مهارة المرونة (1.91)، بإنحراف معياري قدره (0.74)؛ وفي مهارة الأصالة الحركية فقد بلغ المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية (2.57)، بإنحراف قدره (1.24)، ومتوسط المجموعة الضابطة (1.40)، بإنحراف معياري قدره (1.28).

وللكشف عن دلالة هذه الفروق في القياس البعدي لإختبار التفكير الإبداعي الحركي، ومهاراته (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، وللتأكد من صحة الفرضية الثانية، تم تطبيق إختبار "ت" (T test) للعينات المستقلة، في ظل توفر شروط إستخدام هذا الإختبار من عشوائية إختيار العينتين التجريبية

والضابطة وإستقلاليتهما وكمية البيانات، وكذا حجم العينة تجاوز(30) فرد لذا لا يشترط التوزيع الطبيعي حسب نظرية النزعة المركزية في الإحصاء.

الجدول (13) : نتائج إختبار "ت" (T test) على العينتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير الإبداعي الحركي.

اختبار	ن	المجموعة	م.ح	"ت"المحسوبة	sig	الدلالة
الطلاقة	35	التجريبية	17.28	2.984	0.004	دال
	35	الضابطة	13.94			
المرونة	35	التجريبية	2.34	2.120	0.038	دال
	35	الضابطة	1.91			
الاصالة	35	التجريبية	2.57	3.871	0.000	دال
	35	الضابطة	1.40			
الابداع الحركي	35	التجريبية	22.20	4.306	0.000	دال
	35	الضابطة	17.25			

من خلال الجدول يتّضح بأن قيمة "ت" المحسوبة، تساوي (4.306) وبذلك تكون "ت" المحسوبة دالة إحصائياً، لأنها أكبر من المجدولة (1.996)، وكذلك لأن قيمة (sig) كما يظهر من الجدول تساوي (.000) وهي أقل من (0.01)، أي أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لإختبار التفكير الإبداعي الحركي ولصالح المتوسط الحسابي الأعلى، أي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التعلم التعاوني.

أما بالنسبة لمهارات التفكير الإبداعي الحركي، فإنه يتّضح أيضاً وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات مهارتي الطلاقة الحركية والمرونة الحركية وكذلك مهارة الأصالة الحركية، لأن قيمة "ت" المحسوبة في مهارة الطلاقة الحركية بلغت (2.98)، وهي أكبر من المجدولة (1.996)، وكذلك قيمة

sig كانت (.004) وهي أقل من مستوى الدلالة(0.01)، مما يثبت وجود فروق بين متوسطي المجموعتين عند مستوى الدلالة (0.01)، في مهارة الطلاقة الحركية لصالح المتوسط الحسابي الأعلى أي لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك بالنسبة للمرونة العامة التي كانت قيمة "ت" المحسوبة عندها هي (2.120)، وهي أكبر من المجدولة (1.996)، وقيمة (sig) بلغت (.038)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يثبت وجود فروق بين متوسطي المجموعتين عند مستوى الدلالة (0.05) في مهارة المرونة الحركية، لصالح المتوسط الحسابي الأعلى أي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي مهارة الأصالة كانت قيمة "ت" المحسوبة عندها (3.871) وهي أكبر من المجدولة(1.996)، وكذلك قيمة (sig) التي كانت (.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.01)، وبذلك يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة، في الإختبار البعدي لمهارة الأصالة الحركية .

كما استخدمت أيضاً معادلة الكسب المعدَّل لـ"بلاك" للتعرف على فاعلية البرنامج المقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي، وقد كانت نتائجها كما هي موضحة بالجدول الموالي.

الجدول رقم (14) نسبة الكسب المعدل لـ"بلاك" في اختبار مهارات التفكير الابداع الحركي

م	مهارات التفكير الإبداعي	المتوسط الحسابي		الدرجة النهائية	نسبة الكسب المعدل	مستوى الدلالة
		التطبيق القبلي	التطبيق البعدي			
1	الطلاقة الحركية	2.85	17.28	26	1.18	دالة
2	المرونة الحركية	0.3429	2.34	4	1.04	
3	الأصالة الحركية	0.17	2.57	4	1.24	
	الدرجة الكلية للإختبار	3.05	22.20	30	1.27	

ويتّضح من خلال نتائج الجدول، أن نسبة الكسب المعدل لمهارات التفكير الإبداعي الحركي لدى عيّنة الدراسة هي (1.27)، وهي نسبة مقبولة ومناسبة، تتعدى الحد الأدنى الذي حدده "بلاك" بين (1–2)، ومن ثم يمكن القول أن البرنامج قد حقق فاعلية بدرجة مقبولة في تنمية هذه المهارات.

إضافة إلى أن بيانات الجدول السابق توضح، أن هناك إختلافات طفيفة في نسبة نمو كل مهارة من مهارات الإبداع الحركي، فقد أشارت النتائج إلى أن: أعلى نسبة للكسب المعدل هي (1.24)، وكانت لمهارة الأصالة الحركية، وهي نسبة مُرضية ومناسبة؛ وأقل نسبة للكسب المعدل هي (1.04)، وكانت لمهارة المرونة الحركية، وهي نسبة تقترب من الحد الأدنى الذي إقترحه بلاك، وهي نسبة مُرضية ومناسبة أيضاً.

مما يشير إلى أن البرنامج التعليمي حقّق فاعلية بدرجة مقبولة في الجانب العملي منه، كما يدل على تحقيق هذه الفاعلية أيضاً اختبار "ت" (T. test)، الذي أسفر عن قيمة عالية عند مستوى (0.05)، وبوجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة، في إختبار التفكير الإبداعي الحركي، ومهاراته (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، والأصالة الحركية) مما يُقّوي إحتمال وجود إختلاف بين المجموعتين في مستوى التفكير الإبداعي الحركي بين المجموعتين.

لذلك تم الإستفادة من توزيع **سيسونو (siswono ,2011)**، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل من المجموعتين على إختبار التفكير الإبداعي الحركي، وفي التطبيقين القبلي والبعدي، كما هو موضّح بالجدول رقم (15).

الجدول (15) : التكرارات والنسب المئوية لنتائج تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك حسب مستوياتهم على الإختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير الإبداعي الحركي.

المستوى	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي
	تكرار (النسبة المئوية)		تكرار (النسبة المئوية)	
المستوى0 (لا إبداع)	0(%0)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
المستوى1 (على الأغلب ليس إبداعا)	23(%65)	0(%0)	23(%65)	0(%0)
المستوى2 (إبداع إلى حد ما)	9(%25.7)	3(%8.57)	6(%17.14)	13(%37.14)
المستوى3 (إبداع بدرجة كبيرة)	3(%8.57)	32(%91.4)	6(%17.14)	22(%62.85)

يتّضح من الجدول أن نتائج تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، توزعت ضمن المستويات الثلاث الأعلى (1،3،2)، كما يلاحظ تمركز درجات التلاميذ في المجموعتين، في الإختبار القبلي في المستوى الأول؛ أما في الإختبار البعدي فمعظم نتائج المجموعة التجريبية كانت في المستوى الثالث؛ أما نتائج التلاميذ في المجموعة الضابطة قد توزعت ضمن المستويان الثاني والثالث.

ففي المستوى الأول بلغت عدد التكرارات للمجموعة التجريبية في الإختبار القبلي (23) تكرار، بنسبة (65%)، أما في الإختبار البعدي فلا يوجد أي عنصر في المستوى الأول، أما عدد التكرارات للمجموعة الضابطة في الإختبار القبلي، فكانت مساوية للمجموعة التجريبية وبنفس النسبة.

وفي المستوى الثاني بلغت عدد التكرارات للمجموعة التجريبية في الإختبار القبلي (9) تكرار، بنسبة (25.7%)، أما في الإختبار البعدي فكانت (3) تكرار، بنسبة (8.57%)، أما عدد التكرارات للمجموعة الضابطة في الإختبار القبلي فكانت (6) تكرار، بنسبة (17.14%)، أما في الإختبار البعدي فكانت (13) تكرار بنسبة (37.14%).

وفي المستوى الثالث فبلغت عدد التكرارات للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي (3) تكرار، بنسبة (8.57%)، أما في الإختبار البعدي فكانت (32) تكرار، بنسبة (91.4%) ، أما عدد التكرارات للمجموعة الضابطة في الإختبار القبلي فكانت (6) تكرار، بنسبة (17.14%)، أما في الإختبار البعدي فكانت (22) تكرار، بنسبة (62.85%).

ومما سبق نستخلص عدم وجود أي عنصر في المستوى (لا إبداع)، والمستوى (غالبا ليس إبداع)، في الإختبار البعدي سواء للمجموعة التجريبية أو الضابطة.

تواجد جل عناصر المجموعة التجريبية في المستوى الثالث (إبداع بدرجة كبيرة)، ما عدى ثلاث عناصر كانت في المستوى (إبداع إلى حد ما)، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فتوزعت عناصرها في المستويين الثاني والثالث، وكان أكثر من الثلث في المستوى (إبداع إلى حد ما)، مما يعني وجود تطور كبير في مستوى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، في مستوى مهارات التفكير الإبداعي الحركي.

وإنطلاقا مما سبق يتم رفض الفرض الصفري الثاني، ويتبين أن هناك فروقا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في إختبار التفكير الإبداعي الحركي، وفي مهاراته الفرعية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، والأصالة الحركية)، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني.

2-2 مناقشة نتيجة الفرضية الثانية

أظهرت نتيجة الفرضية الثانية، الأثر الإيجابي لإستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، والأصالة الحركية)، لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

ففي الإختبار الأول للطلاقة الحركية، والمعروف بإختبار الكرات فقد تنوعت إستجابات تلاميذ المجموعة التجريبية، في رمي الكرات من مستويات متعددة وبزوايا وإتجاهات مختلفة وباستخدام جل أعضاء الجسم في الرمي، باليد، الرجل، الكتف، الرأس، الركبة، مما ساعدهم في إحراز نقاط تفوقوا بها على المجموعة الضابطة .

أما في الإختبار الثاني للمرونة فكان مرور تلاميذ المجموعة التجريبية للحواجز بطرق متعددة سير (للأمام والخلف وعلى رؤوس الأصابع وعلى العقب...) وقفز (بالرجل الواحدة وبالرجلين وإلى الجانب وللخلف...) وعلى اليدين، مما جعلهم يتفوقون على تلاميذ المجموعة الضابطة، التي إقتصر عملهم في الإختبار في أغلب الأحيان على القفز للأمام.

أما في الإختبار الثالث الخاص بالأصالة الحركية فكان مرور التلاميذ على الشواخص، وإستعمال الحلقات بطرق جديدة وغير شائعة عند أقرانهم بتدوير الحلقات على معظم أعضاء الجسم.

ويمكن رد هذه النتائج إلى:

أولا:

إستراتيجية التعلم التعاوني التي وفرت خبرات وفرص تعلمية غنية بالمعلومات والخبرات المكتسبة، بالإحتكاك بين التلاميذ، وقد أكد "غيث" و"المالك" ،(Ghaith and El-Malak, 2004) فوائد التعلم التعاوني" التي تشمل زيادة إستقلالية المتعلمين، وتحسين التفاعل بينهم".

فاستراتيجية التعلم التعاوني مبنية أساسا على، "التفاعل الايجابي بين التلاميذ داخل المجموعة، حيث يظهر كل تلميذ كعضو نشط يؤثر ويتأثر بآراء الآخرين، وبذلك تتاح للتلاميذ مساحة كبيرة للمناقشة، وإبداء الرأي لحل مشكلة ما، أو القيام بنشاط ما" (فتح الله، مندور ،1427،ص344).

ويُسْهِمُ العمل مع الزميل في تنمية مقدرة الأطفال على تفهم العلاقات مع الآخرين، وإكتساب قيم إجتماعية وعقلية ناتجة من التعاون والتشاور والمناقشة في سبيل حل المشكلة الحركية المنوطين بها، وإتخاذ القرارات والحلول المناسبة لها (الخولي، راتب، 2007، ص250).

خاصة وأن الإبداع لا يتوافق مع الضوابط ولا ينتعش إلا في الأجواء التي تتاح فيها الحرية الفردية وتسمح للفرد بالحركة والمرونة وتجاوز الحدود والضوابط التقليدية (الكبيسي، 2004، ص254)، كما أشارت الدليمي (2012، ص57-58) إلى أن "عملية التعلم الحركي خلال التعلم التعاوني تحدث في أجواء مريحة خالية من التوتر والقلق، فضلا عن أنه لا يسمح للمتعلم أن يكون متلقي سلبي، وإنما يحثه على المشاركة الفعلية ويزيد الإبداع".

فاستراتيجية التعلم التعاوني منحت أفراد العينة (المجموعة التجريبية) حرية التفكير في الإختيار والتنفيذ، وفي أداء الواجب الحركي، مما ساهم في أداء التلاميذ للمهارات الحركية بيُسر وبطرق مختلفة وجديدة، وهذا لأن "النجاح في إنجاز المهمات المحددة والمعدّة مسبقاً يتوقف على التعاون بدلاً من التنافس، زيادة على ذلك فإن الطلبة مسئولون عن إنجاز عمل كل فرد في المجموعة (فايز الشباب، 2001)، وتعتبر هذه الخصائص لإستراتيجية التعلم التعاوني، من العناصر الأساسية لنمو الدماغ، كما تم تفصيل ذلك في الجانب النظري من هذه الدراسة.

عكس الطريقة التقليدية التي تفرض الإنضباط التام للأوامر والتعليمات، مما يؤدي إلى تثبيط العمل الإبداعي من طرف التلاميذ، في ظل وجود عدد من التلاميذ بطبعهم لا يستطيعون الإذعان التام للأوامر سواء داخل المدرسة أو خارجها كما يؤيد هذ (نشواتي، 2003، ص139) بقوله تشير بحوث عديدة إلى أن هذه النزعة، هي إحدى السمات التي تميّز الطلاّب ذوي القدرة على التفكير الإبتكاري، كالمرح والميل إلى المخاطرة والإندفاع...ويميل بعض المعلّمين عادة إلى تكوين إتجاهات سلبية نحو الطلاّب الذين يتمتّعون بمثل هذه الصفات ويفترضون في طلاّبهم الخضوع التام للقواعد

والمعايير، وبخاصة للنظام المدرسي، إنّ طلب الطاعة المطلقة تعوق تطوير إمكانات الطلاّب الإبتكارية، وتحُول دون تطوير الجهد الإبتكاري أو الشخصية المبتكرة، ويرى تورانس، أن المعلم الذي يطور إمكاناته التربوية الخاصة، يمكن أن يكون إتجاها تسامحيا نحو طلابه، الأمر الذي يساهم في تحرير طاقاتهم الابتكارية وتعزيزها، بيد أن المناخ التسامحي المتطرف، قد لا يكون طريقة مجدية لتشجيع الإبتكار، مثله في ذلك مثل المناخ التقييدي المتطرف.

ولحاجة التلاميذ في هذه المرحلة إلى الإنتماء إلى الجماعة، مما وسَّع مدارك التلاميذ بتبادل وجهات نظرهم، وزاد من إهتمامهم بوجهات نظر الآخرين مما نمّى مهارات التفكير لديهم؛ بالإضافة إلى أن التعلم الجماعي الذي كان جديد عند التلاميذ، والجديد دائما يثير الإهتمام والتشويق، مما زاد من سعي التلاميذ للبحث عن حلول كثيرة ومتنوعة للمشكلات المهارية التي تواجههم، بعيدا عن الخوف، وتسمح للتلميذ بإبداع حركات ومواقف بطريقة غير مألوفة والتعبير عنها بطلاقة.

ثانيا:

كما يُرجع الطالب هذا الأثر الدّال للبرنامج التعليمي المقترح، فقد توصل علماء النفس بجامعة (ميدل سكس) في لندن، من خلال بحثهم أن التمارين البدنية ليست مفيدة للصحة فحسب، بل تجعل من يمارسها أكثر قدرة على التفكير الإبداعي " (مجلة زهرة الخليج ،1998، ص 90)

وقد رُوعِي في وضع التمارين الحركية وجود الشرطين الذين وضعهما "جانييه" صاحب نظرية التعلم الهرمي، نقلا عن نشواتي (2003، ص583) لتنظيم استراتيجيات تعليمية وهما :

تجزئة الأهداف البعيدة المدى إلى أهداف تعليمية محددة (أهداف سلوكية) يمكن ملاحظتها وقياسها، والشرط الثاني وهو عملية تحديد القدرات المتوفرة لدى المتعلم، والتي تمكنه من إنجاز الأهداف التعليمية موضع الإهتمام، وكذلك تحديد القدرات الواجب توافرها للتمكن من هذه الأهداف والنجاح في تعلمها وأدائها.

وقد تضمن برنامج التربية الحركية التوجيهات التي حثّ عليها (الخولى، راتب،2007، ص368) لإكساب أطفالنا الإبداع الحركي :

- أنشطة البرنامج يجب أن تتمركز حول الطفل كلما أمكن ذلك.
- التدريس التقليدي (بالأسلوب الآمر) والتفويج لا يسمح بالإبداع.
- يجب إتاحة الحرية للطفل ليتعامل حركيا مع نفسه بعيدا عن المعلم.
- التشجيع وغيره من أساليب التغذية الراجعة الإيجابية لا يجب تجاهله.
- بناء المشكلة الحركية بطريقة تسمح بحلول حركية متنوعة.
- دور المعلم أن يساعد ويعطي تلميحات ويثير الدوافع أكثر مما يلقي الأوامر.
- يجب أن يتعامل الطفل حركيا مع أقرانه في شكل عمل زوجي أو أكثر.
- تدريس الأعداد الصغيرة أدعى لظهور الإبداع.

ثالثا:

تشجيع الأستاذ للسلوك الإبداعي لدى التلاميذ، وتوفير المناخ الملائم الذي يسمح بنمو الإبتكار، ويوضح تورانس (1984) أن تنمية الابتكار يستلزم مناخاً تتفاعل فيه عدة عناصر أهمها المعلم، والذي يجب أن يتّميز بعدة خصائص وسمات من أهمها، أن يهيئ لتلاميذه الفرصة كأفراد كلٌ له قدراته وإهتماماته وميوله ومعرفة نواحي قوته وضعفه، وأن يقدم لهم المساعدة والتوجيه عند الحاجة إليها، وأن يكون أميناً مع نفسه، أي يعترف بأخطائه التي يقع فيها وبنواحي قصوره أو ضعفه، وأن لايلجأ إلى الخداع لكي يغطي هذه الجوانب بالخطاء، وأن لا يكون جازماً بقسوة بل موجهاً ومعلماً فيسمح لتلاميذه بقدر من الحرية والتعبير، وإختيار الخبرات وأوجه النشاط التي تناسبهم، وأن يكون واسع الأفق ويسمع بالتجريب مع إحتمالات الخطاء والصواب (قمحاوي، 2001، ص95).

ويمكن للمعلم الإعتماد على نظرية الذكاءات المتعددة في معرفة أنماط الذكاء عند التلاميذ، ومراعات توزيع التلاميذ في المجموعات بحيث تظم كل مجموعة أفراد مختلفين في المستوى والذكاء والقدرات البدنية والمهارية.

ونعزو تطور الأصالة لدى أفراد المجموعة التجريبية وتفوقهم على المجموعة الضابطة، لإستراتيجية التعلم التعاوني، ولإعطاء القرار الرئيسي للتلميذ في كيفية تنفيذ الواجب، مما يؤدى إلى إعطاء أفكار أصيلة وجديدة؛ ولأن التلاميذ كانوا محور العملية التعلمية، وكان الأستاذ مرشدا وموجها ومشرفا أثناء التعلم؛ وهذا ما أكدته طلبة إبتهاج (2009، ص83)، من أن تنمية المهارات الإبداعية للتلميذ تكون "بتنمية الجانب العقلي للطفل من خلال الالعاب الحرة والخيالية والتمثيلية والألعاب الحركية وتشجيعه على التعبير عن قدراته وإبراز الجانب الإبداعي له".

وقد إتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة الديوان(2011)، وقد أشارت إلى أهمية التعلم التعاوني وآثاره الإيجابية في رفع مستوى التلاميذ بشكل عام في مهارات التفكير الإبداعي الحركي.

ويمكن أن نرجع سبب تمركز مستوى التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة، في المستوى الثاني والثالث إلى:

- حب التلاميذ خلال هذه المرحلة لممارسة الرياضة من كلا الجنسين، وأهمية اللعب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي حيث "يعتبر اللعب بشكل عام ولعب الدور بشكل خاص من أهم الوسائل التي تشجع على تنمية التفكير الإبداعي لدى الاطفال... كما بينت نتائج دراسات أُجرِيت في هذا المجال، أن هناك علاقات إيجابية واضحة بين اللعب وتنمية التفكير الإبداعي (صوالحة، 2010، ص151)، وهذا ما أكده (الخولى، راتب، 2007، ص367) من أن الإبداع الحركي يتأسس على الحركات الأساسية الطبيعية للأطفال كالقفز والحجل والتزحلق والدحرجة والتسلق، وتنمية هذه الحركات وتجويدها بالأنماط الشائعة لها، كفيل بتشكيل خلفية حركية غنية بالمفردات الحركية ومع قليل من

التوجيه يتمكن الطفل من ربط هذه الحركات بعضها ببعض، في جمل وسلاسل حركية مبتكرة تمكنه من التعبير عن نفسه بحرّية .

وكذا يمكن أن يعود السبب لعدم ممارسة التلاميذ للنشاط البدني خلال المرحلة الابتدائية، مما جعلهم متشوقين للممارسة، ومعرفة كل ما هو جديد فساعد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي لديهم.

ونُرجع تمركز درجات التلاميذ في المجموعتين في الإختبار القبلي في المستوى الأول:

- لعدم ممارسة التلاميذ للتربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية.
- وقلة النشاطات الرياضية الخارجية مما أدى إلى قلة ظهور الإبداع الحركي لدى المجموعتين.

أما تمركز جل تلاميذ المجموعة التجريبية في المركز الثالث، فيرجع إلى إستراتيجية التعلم التعاوني، والبرنامج التعليمي المعتمد، لأثرهما البارز في تنمية مهارة الأصالة الحركية بدرجة أفضل من الأسلوب التقليدي، فأدّى إلى ظهور مهارات الإبداع الحركي مجتمعة في جل تلاميذ المجموعة التجريبية.

3- عرض نتائج الفرضية الثالث ومناقشتها

3-1 عرض نتيجة الفرضية الثالثة

تنص الفرضية الثالثة على أنه: " يوجد تفاعل بين طريقة التدريس (استراتيجية التعلم التعاوني، التقليدية) والجنس (ذكر، أنثى) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة خلال حصة التربية البدنية والرياضية ".

وللتحقق من صحة الفرضية تم تحويلها إلى الفرضية الإحصائية التالية: " لا يوجد تفاعل بين طريقة التدريس (إستراتيجية التعلم التعاوني، التقليدية) والجنس (ذكر ، أنثى) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

وللكشف عن وجود التفاعل بين طريقة التدريس والجنس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام، تم إستخدام إختبار تحليل التباين الثنائي، في ظل توفر شروط إستخدام هذا الإختبار من عشوائية إختيار العينتين التجريبية والضابطة وإستقلاليتهما وكمية البيانات، وكذا حجم العينة تجاوز (30) فردا لذا لا يشترط التوزيع الطبيعي حسب نظرية النزعة المركزية في الاحصاء.

الجدول (16) تحليل التباين الثنائي وقيمة (ف) لأثر التفاعل بين طريقة التدريس والجنس (الذكور/ الإناث) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
طريقة التدريس	18693.949	1	18693.949	29.203	.000
الجنس	709.635	1	709.635	1.109	.296
الطريقة*الجنس	.019	1	.019	.000	.996
الخطأ	66	66	640.147		
المجموع	70	70			

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، في التفكير الإبداعي العام، لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، لأن قيمة (ف) للفروق بين الجنسين (الذكور والإناث) تساوي (1.109) وبدلالة (0.296)، وهي بذلك غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

كما يتّضح أن هناك فروق دالة إحصائيا بين المجوعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الإبداعي العام، كما تم توضيح ذلك في الفرضية الأولى، ولأن قيمة (ف) للفروق بين المجموعتين تساوي (29.203) وبدلالة (0.000) و هي بذلك دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

ويتّضح أيضاً أنّ قيمة (ف) للتفاعل بين المجموعة والجنس تساوي (0.000) ودلالتها الاحصائية (0.996)، وبذلك فهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، أي أنه لا يوجد تفاعل

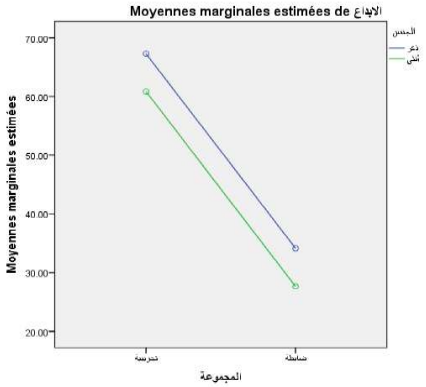
بين المجموعة والجنس، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام وهذا ما توضحه المتوسطات الحسابية للمجموعات الأربعة.

الجدول (17) يُوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لدرجات الذكور والإناث في التفكير الإبداعي العام لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.

الطريقة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجية التعلم التعاوين	ذكر	67.3000	38.04305
	أنثى	60.8667	24.40394
الطريقة التقليدية	ذكر	34.1429	17.15892
	أنثى	27.6429	6.35619

وبالرجوع إلى الجدول يتضح أن ذكور المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني، بلغ متوسطهم الحسابي (67.3) وبإنحراف معياري قدره (38.04)، وبلغ المتوسط الحسابي لإناث نفس المجموعة (60.86)، وبإنحراف معياري (24.4).

بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الذكور في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (34.14)، وبإنحراف معياري بلغ(17.15)، وبلغ المتوسط الحسابي لإناث نفس المجموعة (27.64)، وبإنحراف معياري (6.35).



الرسم البياني رقم (05) يبين التفاعل بين الطريقة المتبعة والجنس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام.

يتّضح من الرسم البياني أن نمو مهارات التفكير الإبداعي العام، متقارب بشكل كبير لدى الذكور والإناث في المجموعتين، أي أن نمو مهارات التفكير الإبداعي العام لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ليس له علاقة بالجنس(ذكر، أنثى)، وهذا يُبيّن سبب عدم وجود تفاعل بين الطريقة المتبعة في التدريس (التقليدية أو باستراتيجية التعلم التعاوني) والجنس في نمو مهارات التفكير الإبداعي العام.

3-2 مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة

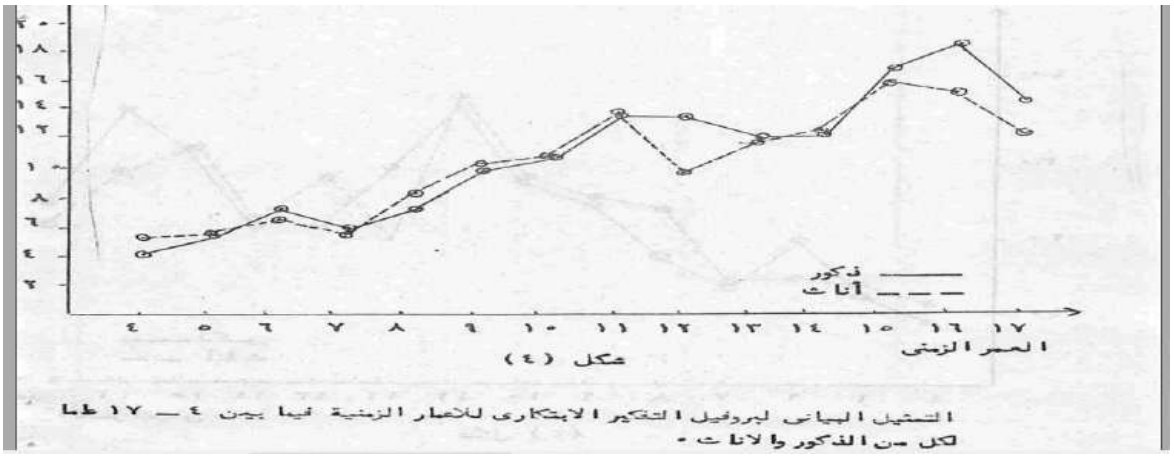
تشير نتائج الفرضية الثالثة إلى عدم وجود تفاعل بين طريقة التدريس (إستراتيجية التعلم التعاوني، التقليدية) والجنس (ذكر، أنثى)، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام، لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

وتعتبر هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، نتيجة منطقية وطبيعية مع التكوين النفسي والعقلي للأطفال في هذه المرحلة، ومشاركة كل من الجنسين على حد سواء في أداء التمارين الرياضية والمهارات الحركية، كما جاءت العينة متجانسة من حيث العمر ونسبة التفكير الإبتكاري، فأدت كل هذه العوامل على إنعدام الفروق بين الجنسين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المجتمع يتيح الفرص المتكافئة في التعليم والمعاملة السوية لكلا الجنسين، ولا يفرق بينهما في ممارسة الرياضة خاصةً في هذه المرحلة العمرية، التي تبدأ في إحجام الإناث عن الممارسة في سن البلوغ في ظل التعليم المختلط وتقاليد المجتمع، وهذا ماهو ملاحظ في هذه المنطقة من خلال الممارسة الميدانية للطالب.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج (فؤاد العامري، 2007) "فعالية استخدام برنامج في اللعب على تنمية التفكير الإبتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة تعز" وقد دلت نتائج بحثه على، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفكير الإبتكاري لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.

رغم أنها تُخالِف ما توصل إليه (إبراهام، 2001، ص38) في تطبيقه لنفس الإختبار، على عينة عشوائية قدرها(1400) فردا شملت (700) من الذكور و(700) من الإناث بأعمار من(4 إلى 17) عام كما هو موضح بالرسم البياني:



التمثيل البياني رقم (06) يبين نمو مهارات التفكير الابتكاري للاعمار الزمنية فيما بين 4-17 عام لكل من الذكور والإناث .

يتضح من الرسم البياني الإختلاف بين الجنسين في نمو مهارات التفكير الإبداعي، في المرحلة العمرية من (11 حتى13) سنة بين الذكور والإناث، لصالح الذكور.

كما إختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة ساب (sapp,1991) ، والتي هدفت إلى التعرف على تأثير المشاركة في نشاطات تعاونية، وأخرى غير تعاونية على قدرات التفكير الإبداعي، وكشفت الدراسة على: حصول الذكور على درجات أعلى من الإناث في الإبداع.

كما تختلف نتائج هذه الدراسة، مع دراسة ندى شوقي التميمي (2011)، والتي كشفت عن وجود فروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي ولصالح الإناث.

في حين وافقت نتائج هذه الدراسة دراسة رواشدة، القضاة باسل،(2003) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر طريقة التعلم التعاوني في العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الثامن الأساسي، وتكوّن مجتمع الدراسة من (2754) طالبا وطالبة في الصف الثامن الأساسي، وتكوّنت عينة الدراسة المختارة

بالعشوائية الطبقية من (139) طالبا وطالبة، في أربع شعب من مدرستين حكوميتين وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة لصالح المجموعة التي درست باستخدام التعلم التعاوني، مقارنة بطلبة المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية، في حين لم توجد فروق بين الجنسين، وكذلك لم تكن هناك فروق للتفاعل بين الطريقة والجنس.

كما إتفقت مع دراسة نرجس زكري شهر زاد نوار (2016)، نشاط اللعب وعلاقته بتنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي.

ويُرجع الطالب هذا الإختلاف بين الدراسات في وجود الفروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي من عدمه إلى:

– المرحلة السنِّية التي تم دراسة التفكير الإبداعي خلالها، فدراسة غالب فؤاد (2007) كانت عيّنته من أطفال الروضة، بينما كانت عيّنة (الرواشدة ، والقضاة ،2003) لتلاميذ الصف الثامن الأساسي، فالفروق بين الجنسين قد يظهر في بعض الفترات الزمنية، وينعدم في مراحل سنِّية أخرى، كما هو موضح في الرسم البياني رقم (6) لـ (ابراهام، 2001، ص38).

– المكان التي أجريت فيه الدراسة أو يمكن القول طبيعة المجتمع، فشوقي التميمي (2011) كانت دراستها ببغداد بينما نوار نرجس(2016)فكانت دراستها بورقلة –الجزائر–.

فثقافة المجتمع التي أجريت به الدراسة لها تأثير كبير في ظهور الفروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي، في البلد الواحد فما بالك مع إختلاف البلدان والثقافات، وما ينجر من نظرة المجتمع لكلا الجنسين في التعلم، ممارسة الرياضة ....

– نوع النشاط المتبع في تنمية التفكير الإبداعي وطبيعة البرنامج التعليمي، فتنمية التفكير الإبداعي العام خلال تدريس اللغة العربية ليس كتنميته في تدريس الرياضيات أو الرياضة.

– الطريقة المتبعة في التدريس كما تم بيانه في الفرضية الأولى بين الطريقة التقليدية واستراتيجية التعلم التعاوني.

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

4-1 عرض نتيجة الفرضية الرابعة

تنص الفرضية الرابعة على أنه: " يوجد تفاعل بين طريقة التدريس (استراتيجية التعلم التعاوني، التقليدية) والجنس (ذكر، أنثى) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة خلال حصة التربية البدنية والرياضية ".

وللتحقق من صحة الفرضية تم تحويلها إلى الفرضية الإحصائية التالية : " لا يوجد تفاعل بين طريقة التدريس (إستراتيجية التعلم التعاوني، التقليدية) والجنس (ذكر ،أنثى) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

وللكشف عن وجود التفاعل بين استراتيجية التعلم التعاوني والجنس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي، تم إستخدام إختبار تحليل التباين الثنائي، في ظل توفر شروط إستخدام هذا الإختبار من عشوائية إختيار العينتين التجريبية والضابطة وإستقلاليتهما وكمية البيانات، وكذا حجم العيّنة تجاوز (30) فردا لذا لا يشترط التوزيع الطبيعي حسب نظرية النزعة المركزية في الاحصاء.

الجدول (18) تحليل التباين الثنائي وقيمة (ف) لأثر التفاعل بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) والجنس (الذكور / الإناث) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
طريقة التدريس	408.829	1	408.829	17.577	.000
الجنس	29.900	1	29.900	1.285	.261
الطريقة*الجنس	3.031	1	3.031	.130	.719
الخطأ	1535.160	66	23.260		
المجموع	29241.000	70			

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفكير الإبداعي الحركي، لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، لأن قيمة (ف) للفروق بين الجنسين (الذكور والإناث) تساوي (1.285) وبدلالة (0.261)، وهي بذلك غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

كما يتضح أن هناك فروق دالة إحصائيا بين المجوعتين التجريبية والضابطة، في مهارات التفكير الإبداعي الحركي، كما تم توضيح ذلك في الفرضية الثانية، ولأن قيمة (ف) للفروق بين المجموعتين تساوي (17.577) وبدلالة (.000)، وهي بذلك دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

ويتضح أيضاً أن قيمة (ف)، للتفاعل بين المجموعة والجنس تساوي (0.130) ودلالتها الاحصائية (0.719)، وبذلك فهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، أي أنه لا يوجد تفاعل بين المجموعة والجنس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي، وهذا ما توضحه المتوسطات الحسابية للمجموعات الأربعة.

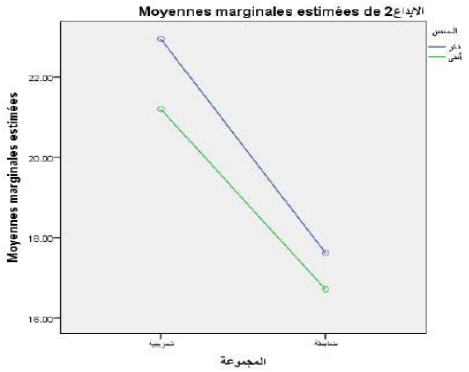
الجدول (19) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الذكور والإناث في التفكير الإبداعي الحركي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.

الطريقة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجية التعلم التعاوين	ذكر	22.9500	5.67984
	أنثى	21.2000	4.85798
الطريقة التقليدية	ذكر	17.6190	4.56592
	أنثى	16.7143	3.66750

وبالرجوع إلى الجدول يتضح أن ذكور المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني، بلغ متوسطهم الحسابي (22.95)، وبإنحراف معياري قدره (5.67)، وبلغ المتوسط الحسابي لإناث نفس المجموعة (21.20)، وبإنحراف معياري (4.85).

بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الذكور في المجموعة الضابطة، التي درست بالطريقة التقليدية (17.6)، وبإنحراف معياري بلغ (4.56)، وبلغ المتوسط الحسابي لإناث نفس المجموعة (16.71)، وبإنحراف معياري (3.66).

ويظهر من خلال الرسم البياني مستوى التفكير الإبداعي الحركي من خلال تفاعل طريقة التدريس والجنس



الرسم البياني رقم (07) يبين التفاعل بين الطريقة المتبعة والجنس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي.

يتّضح من الرسم البياني أن نمو مهارات التفكير الإبداعي الحركي متقارب لدى الذكور والإناث في المجموعتين، أي أن نمو مهارات التفكير الإبداعي الحركي، لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ليس له علاقة بالجنس(ذكر، إنثى)، وهذا يبين سبب عدم وجود تفاعل بين الطريقة المتبعة في التدريس (التقليدية أو باستراتيجية التعلم التعاوني)، والجنس في نمو مهارات التفكير الابداعي الحركي.

2-4 مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة

تؤكد النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة إلى عدم وجود تفاعل بين طريقة التدريس (إستراتيجية التعلم التعاوني، التقليدية) والجنس (ذكر، أنثى)، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

وتفسر هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية ورغم تفوق الذكور على الإناث في المهارات الحركية، ومع هذا لم تظهر فروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي الحركي.

ولعل السبب وراء هذا ما ذهب إليه السمير محمد، جرادات محمد، حوامده باسم (2007، ص140) "من أن الإناث يُفضِلن البيئة التعليمية المنظمة، وأنهن أكثر ميلا إلى التعلم عن طريق مجموعات تعلم تعاونية، ولديهن قدرة أكبر في التعامل ذهنيا مع المواقف والأنشطة الحياتية والمدرسية والإجتماعية "؛ ولعل الإناث قد تولد لديهن أثناء التدريب، إحساس بروح التنافس ضمن مجموعات التعلم، مما دفعهن إلى إبداء مزيد من الإهتمام والتركيز، مما أدى إلى ترجيح الكفة مع الذكور وعدم ظهور الفروق بين الجنسين في الإبداع الحركي، ولم يكن هناك أثر في التفاعل بين الجنس والطريقة في نمو مهارات التفكير الإبداعي الحركي.

ويمكن رد هذه النتيجة إلى تفوق الذكور على الاناث في هذه المرحلة، يكون في بعض المهارات الحركية، في حين يتفوق الإناث على الذكور في مهارات حركية أخرى، وهذا ما بينه الأشول

عادل،(1998، ص347) من أن بيانات ومعلومات الأبحاث عن الخصائص الحركية البسيطة والمركبة، تختلف إلى المدى الذي يتطلب من الطفل أداء حركات مستقيمة دقيقة، أو حركات متجهة إلى أعلى، أو حركات عرضية طولية، فالأولاد ما بين (6،12سنة) يتفوقون على البنات في ذلك، ومن جانب آخر فإن البنات تبدو أحسن من الأولاد في الحجل والرقص، والتي تتطلب منهن الدقة والإتساق في أداء الحركات.

فتفوق الذكور على الإناث لا يكون في كل المهارات الحركية، مما أدى إلى عدم ظهور الفروق بين الجنسين، ولم يتدخل عامل الجنس مع الطريقة في نمو التفكير الإبداعي الحركي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من أن إختبار التفكير الإبداع الحركي، لا يتطلب أداء مهارات رياضية عالية في الأداء، فلو أخذنا مثلا إختبار الكرة والصندوق في قياس الطلاقة الحركية، والتي كان لها أغلب النقاط في هذا الإختبار، لوجدناه يعتمد على التفكير وإستحضار أكبر عدد من الطرق لرمي الكرة، ولا يتطلب أداء بدني أو مهاري عالي، وكذلك إختبار المرونة والأصالة، مما أدى إلى عدم ظهور الفروق بين الجنسين.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال مشاركة كل من الجنسين على حد سواء في الأداء، كما جاءت العينة متجانسة من حيث العمر ونسبة التفكير الابتكاري، فأدت كل هذه العوامل إلى إنعدام الفروق بين الجنسين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المجتمع أصبح يتيح الفرص المتكافئة في التعليم والمعاملة لكلا الجنسين، ولا يفرق بينهما في ممارسة النشاط البدني خاصة في هذه المرحلة العمرية، لتبدأ في تقلص ممارسة الإناث للنشاط البدني في السنوات اللاحقة مع الدخول في سن المراهقة، كما هو مشاهد في الميدان، مما قد يبرز الفروق بين الجنسين في المراحل العمرية اللاحقة، وهذا ماذهب إليه تورنس من أن محافظة المجتمع على نظرته الفارقة للجنسين وتنشئتهم الاجتماعية بصورة مختلفة، تظل الفروق

بين الجنسين في الإبتكار، (الكناني، 2011، ص286)، وهذ ما قاله (الكناني، 2011، ص285) بأن السلوك الإبتكاري يتأثر على حد كبير بالسياق النفسي والإجتماعي والوجداني والمعرفي المحيط بالفرد، مما يؤدي إلى وجود فروق بين الأفراد داخل الجماعة الواحدة، وكذلك أيضا الفروق بين الجماعات، ويرجع ذلك إلى التأكيد الثقافي على نوع معين من الأنشطة يعتمد على نوع الفرد، فقد يصل إلى الضغط في اتجاه تشكيل خصائص دافعية وشخصية ومعرفية للإناث، بشكل لا يتفق بالضرورة مع ما يشكل لدى الذكور.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة، على أن مرحلة التمايز بين الجنسين لم تظهر بعد إلا عند قليل من التلاميذ، في هذه المنطقة التي تتصف بالبرودة مما يؤدي إلى تأخر سن البلوغ.

ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما بينته دراسة (عادل عطية، 2013) من أن الذكور يتفوقون على الإناث في الذكاء الجسمي والطبيعي، في حين يتفوق الإناث على الذكور في الذكاء اللفظي والموسيقي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (الحايك، شديفات، 2016) "دور استراتيجية حل المشكلات في تدريس مناهج كرة السلة على مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين" وكشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي الحركي.

في حين إتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه فتحي رافع، منير أميرة، لازم علي (2012) تأثير برنامج مقترح للتربية الحركية على الإبداع الحركي بعمر (5) سنوات.

ولقد أورد (الكناني، 2011، ص286-286) مجموعة من الدراسات حول تضارب الأقوال في وجود الفروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي من عدمه.

ويعود عدم إتفاق نتائج هذه الدراسة وباقي الدراسات، إلى الإختلاف في سن العينة المختارة في الدراسات، والإختلاف بين المجتمعات في الثقافة والنظرة للجنسين، وفي مدى ممارسة النشاط البدني الخارجي.

5- عرض نتيجة الفرضية الخامسة ومناقشتها.

5-1 عرض نتيجة الفرضية الخامسة

تنص الفرضية الخامسة على أنّه: "توجد علاقة إرتباطية بين درجات العينّة التجريبية على إختباري مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي في التطبيق البعدي ".

وللتحقق من صحة الفرضية تم تحويلها إلى الفرضية الإحصائية التالية: " لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين درجات العيّنة التجريبية على إختباري مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي في التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرضية الخامسة، تمّ حساب معامل الإرتباط البسيط لبرسن بين درجات العينة التجريبية في إختبار التفكير الإبداعي العام وإختبار التفكير الإبداعي الحركي.

جدول رقم(20) يبين العلاقة بين درجات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي.

اختبار	المجموعة	العينة(ن)		مستوى الدلالة
الطلاقة	الحركية	35	.557**	دال
	العامة	35		
المرونة	الحركية	35	.037	غير دال
	العامة	35		
الاصالة	الحركية	35	.070	غير دال
	العامة	35		
التفكير الإبداعي	الحركي	35	.653**	دال
	العام	35		

يَتَّضِح من الجدول وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالّة بين التفكير الإبداعي العام والإبداع الحركي، حيث بلغ معامل الارتباط (0.653**) وهو دال عند مستوى الدلالة (0.01).

وفي مهارات التفكير الإبداعي كانت هناك علاقة إرتباطية إيجابية، بين الطلاقة العامة والطلاقة الحركية، حيث بلغ معامل الارتباط (0.557**) ، وهو دال عند مستوى الدلالة (0.01) ؛

بينما كانت هناك علاقة إرتباطية موجبة غير دالّة بين مهارتي المرونة العامة والحركية، حيث بلغ معامل الارتباط (0.037)؛ وكذلك الأصالة العامة والحركية، حيث بلغ معامل الارتباط (0.07)، وهما غير دالين عند مستوى الدلالة (0.05).

5-2 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

نرجع سبب وجود علاقة بين التفكير الإبداعي العام والحركي، لوجود علاقة بين مهارتي الطلاقة العامة والحركية، لأنّ الطلاقة العامة أو الحركية من المهارات التي كانت سهلة التحقيق بإتباع استراتيجية التعلم التعاوني، وكانت نقاطها كثيرة في إختبار الكرة والصندوق في الإبداع الحركي أو المسميات في التفكير الإبداعي العام، لذا يمكن القول حسب رأي الطالب بأن العلاقة بين الإبداع العام والإبداع الحركي في هذه الدراسة هي علاقة بين مهارة الطلاقة العامة والطلاقة الحركية.

لذا فإنّ مهارتي الطلاقة العامة والطلاقة الحركية، نوعان متقاربين في التفكير يمكن تنميتهما بإتباع استراتيجيات التعلم التي تعتمد على جعل التلميذ محور العملية التعليمية، والتي تعتمد على التفاعل الإيجابي بين التلاميذ في تبادل الأفكار، كإستراتيجية التعلم التعاوني.

ولقد وافقت هذه الدراسة ما توصلت إليه، دراسة (ليث جاسم ، محمد مصلح، 2010) الإبداع الفكري وعلاقته بمستوى التحصيل النظري والعملي بكرة اليد لطلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الرياضية

بجامعة ديالي، وكانت من نتائجها وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإبداع الفكري والتحصيل العَمَلِي في كرة اليد .

وخالفت هذه الدراسة ما توصلت له (هويدة إبراهيم، 2013) في دراستها لسلوك الإستكشافي وعلاقته بالإبداع الحركي لدى أطفال المرحلة الابتدائية، حيث توصلت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك الإستكشافي وقدرات الإبداع الحركي لدى تلاميذ الأولى إبتدائي .

* بينما لم تظهر علاقة بين المرونة العامة والحركية لتعدد الإبداع وتنوعه، وعلى مفهوم تعدد الذكاءات الذي طرحه "هوارد جاردنر" H. Gardner يتم النظر إلى أن كل طفل ليس لديه نوع واحد أو نوعين من الذكاء، بل عدة أنواع من الذكاءات (ذكاء لغوي، ذكاء منطقي رياضي، ذكاء فراغي، ذكاء حركي، ذكاء موسيقي، ذكاء اجتماعي، ذكاء ذاتي، ذكاء طبيعي) .

وتشير كاثي شيكلي (Checkley, K., 1997 p 1) عن حوار مع "جاردنر" فالذي يجعل الحياة مثيرة للإهتمام، هو أن الأفراد لا تملك نفس المقدرة الإبداعية في كل مناطق الذكاء، ولا نفس الكمية منه، فكما أن الأطفال لديهم أنواع مختلفة من الشخصيات، فإنَّ لهم أيضاً أنواع مختلفة من التفكير، وهذا الفرض له أثر تعليمي مهم، فإذا عاملنا كل الأطفال كأنهم واحد، فإننا بهذا نغذي نوع واحد من الذكاء، وهو الذكاء اللغوي والمنطقي، وهو ذو نتائج عظيمة إن كان الطفل يتمتع بهذا الذكاء وإنَّه سوف يبدع فيه، ولكنه فاشل بالنسبة للغالبية العظمى التي لا تتمتع بهذا النوع من الذكاء. نقلا عن(زهير شاكر، 2014)

ويُنظر إلى الطفل المبدع في ضوء هذا المفهوم، على أنه شخص يقوم بحل المشكلات، ويبدع المنتوجات ويَعرف أسئلة جديدة في مجال ما بطريقة تعتبر بالدرجة الأولى جديدة، ولكنها تُقبل حتماً، في إطار ثقافي معين، والمجال الذي يمكن للفرد أن يكون مبدعاً فيه يتأثر بأنواع الذكاءات التي يملكها، وشخصيته، والتأييد الإجتماعي له، والفرص المتاحة له في المجال.

(Gardner, H., 1993: 36)

فإستراتيجية التعلم التعاوني عملت على تنمية من له ذكاء لغوي في مهارات التفكير الإبداعي العام، ومن له ذكاء حركي في مهارات التفكير الإبداعي الحركي؛ لهذا ظهر تفوق المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التعلم التعاوني في مهارة المرونة العام والحركي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، ولم تظهر علاقة بين نمو مهارة المرونة العامة والحركية.

وقد أكدت الدارسات والأبحاث العلمية مثل دراسة (سكوب، 1998) (ورواية توبس، 1920) أن جميع الأفراد يتمتعون بنوع من القدرة الإبتكارية، ولكن بدرجات متفاوتة في المستوى والنوعية كما أن هذه القدرات تظهر في مختلف الأعمار، وفي كافة الميادين والمجالات والمهم هو إستثارة هذه القدرات وتدعيمها وتوفير البيئة المناسبة لتنميتها .(قناوي، 1993، ص20)

* بينما لم تظهر علاقة بين الأصالة العامة والحركية وهذا لأنهما:

– من المهارات صعبة التحقيق، خاصة في هذه المرحلة كما تم إظهار ذلك في مناقشة الفرضية الأولى.

– نوعان متباعدين في التفكير لذا فإن تنميتهما يعتمد على إستراتيجيات مختلفة فمهارة الأصالة العامة لم تظهر بشكل كبير في التفكير الإبداعي العام، كما تم توضيح ذلك في مناقشة الفرضية الأولى كذلك.

خلاصة ومسارات بحثية

تهدف الدراسة الحالية إلى تنمية الإبداع ومهارات التفكير الإبداعي بشقيه العام والحركي، لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، خلال حصة التربية البدنية والرياضية، مستعينين بإستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، ومدى تفاعل هذه الأخيرة مع عامل الجنس، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي.

وقد خلصت هذه الدراسة إلى فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي، مقارنة بالطريقة المعتادة، كما بينت نتائج هذه الدراسة عدم وجود تفاعل بين طريقة التدريس والجنس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط

ولما كانت الدراسة قد أظهر فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي فإنَّ الطالب يقترح مجموعة من التخمينات وهي :

تدريب المعلمين على كيفية استخدام التعلم التعاوني في تدريس التربية البدنية، وهذا بعقد دورات تدريبية للمعلمين بالمراحل الدراسية المختلفة في أثناء الخدمة، لتدريبهم على كيفية تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني بطرقه المختلفة، في ظل ما بينته هذه الدراسة، من إمكانية تطبيق هذه الإستراتيجية بطريقة التعلم معا ميدانيا، مع التنبيه إلى أن بعض طرق التعلم التعاوني تكون صعبة التطبيق ميدانيا، فقد قام الطالب بمحاولة العمل بطريقة " جيجسو" في التعلم التعاوني، أو ما يسمى بمجموعة الخبرة، ولم يفلح في تطبيقها في ظل قلّة الإمكانيات المتوفرة، كما يمكن التنويه بعدم صلاحية كل طرق التعلم التعاوني للتطبيق خلال تدريس حصة التربية البدنية والرياضية ، لذا يقع على عاتق المدرسين إختيار الطرق التي يمكن تطبيقها والعمل بها خلال حصة التربية البدنية

والرياضية، وتتوافق مع الإمكانية المتوفرة على مستوى المؤسسات التعليمية كالطريقة المنتهجة في هذه الدراسة.

ضرورة إهتمام التربويين وواضعي المناهج بعمل أدلّة للمعلمين بالاستراتيجيات الحديثة التي تعمل على تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، وتوفير البيئة المناسبة والوسائل المُعِينَّة لتسهيل عملية تطبيق التعلم التعاوني في المدارس، وتشجيع معلمي التربية البدنية والرياضية على إستخدام التعلم التعاوني في تدريسها، لأنه يوفر مواقف تعليمية تثير إهتمام الطلاب وتساعدهم على المشاركة والمناقشة والحوار، وتنمي لديهم العديد من المهارات الفكرية.

وإنَّ أهمية البحث العلمي لا تبدو فيما نصل إليه من نتائج، بقدر ما تبدو فيما تجلبه من نقاط تثير لدى الباحثين الحاجة إلى أبحاث ودراسات جديدة، وعلى ذلك فإنَّ الطالب يقترح البحوث والدراسات التالية :

1. دراسة أثر استراتيجيات أخرى من التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي العام والحركي وفي المراحل التعليمية المختلفة الأخرى .

2. دراسة أثر التعلم التعاوني بطرقه المختلفة في تنمية متغيرات تابعة أخرى، تمس جانب التفكير مثل حل المشكلات، التفكير الناقد، التفكير التأملي ... .

3. دراسة أثر التعلم التعاوني في تنمية متغيرات تابعة أخرى مثل: الاتجاه نحو العمل التعاوني، السلوك الإجتماعي الإيجابي، تنمية الصفات البدنية، تنمية المهارات الحركية في الأنشطة المختلفة...

المراجع

المراجع :

إبراهام،(2001).اختبار التفكير الابتكاري (ترجمة : مجدي ، عبد الكريم حبيب)،القاهرة: دار النهضة العربية.

آري، دونالد و جاكوبز، رزافيه (2013). مقدمة للبحث في التربية، (ترجمة: سعد الحسيني)، العين: دار الكتاب الجامعي ، (العمل الاصلي نشر سنة 1972).

أبو حرب، يحيى و الموسوي علي و عطاء ، أبو الجبين (2004). الجديد في التعلم التعاوني، الامارات العربية المتحدة : مكتبة الفلاح .

أحمد، رحمة محمد (2010). التفكير الإبداعي عند الأطفال ، عمان: دار البداية للنشر والتوزيع.

الأشول، عادل عزالدين (1998). علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة مصر: مكتبة الأنجلو المصرية .

البعلي،إبراهيم(1998).فعالية استخدام التعلم التعاوني والموديلات التعليمية في تدريس العلوم على التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية،رسالة ماجستير ،كلية التربية،جامعة الزقازيق، بنها .

التامر، ربا (1014): فاعلية إستخدام استراتيجيتي تبادل الأدوار والتعلم معا في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمقرر الدراسات الاجتماعية، أطروحة دكتوراه ، قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة دمشق .

التميمي، ندى شوقي (2011) التفكير الإبتكاري عند الطلبة المتميزين والاعتياديين في المرحلة الإعدادية كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد ، مجلة العلوم النفسية ، العدد (19) ، 35-75.

الجبري، أسماء عبد العال و الديب ، محمد مصطفى (1998). سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية، علم النفس الاجتماعي التربوي ، القاهرة: عالم الكتب .

الجزار، عبد اللطيف بن الصفي (2000). أثر تغيير عدد الطالبات المعلمات فى مجموعة التعلم التعاونى وتأمل نمط التعلم على اكتساب أسس التصميم التعليمى وتطبيقها فى تطوير الدروس متعددة الوسائط، بحث مقبول للنشر فى : *تكنولوجيا التعليم: سلسلة* دراسات وبحوث محكمة .

الحارثي، إبراهيم احمد (1999). تعليم التفكير ، الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية .

الحايك، صادق خالد (2017). مناهج وإستراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الرياضية ، المملكة الأردنية: دائرة المكتبة الوطنية .

الحايك، صادق و غادة ، خصاونه (2011) أثر برنامج تعليمي قائم على الاقتصاد المعرفي باستخدام بعض أساليب التدريس على المستوى المهاري والتفكير الإبداعي في الجنباز ، مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية المجلد (27) العدد (2ج) ، 1685 -1703 .

الحايك، صادق و شديفات ، ماجد (2016). دور استراتيجية حل المشكلات في تدريس مناهج كرة السلة على مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، المؤتمر العلمي الدولي الأول لعلوم الرياضة والصحة المنعقد خلال الفترة 4-2016/5/5 ، جامعة مؤتة، كلية علوم الرياضة ، الأردن ، 796- 829 .

الحلس، داود (2013). أساليب تدريس عامة- استراتيجيات التعلم التعاوني،كلية التربية قسم طرق التدريس على الرابط https://www.youtube.com/watch?v=hniN3kYFRQk

الحيلة، محمد محمود (2002). تكنولوجيا التعليم من اجل التفكير بين القول والممارسة ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

الحيلة، محمد (2004). تكنولوجيا التعليم بين النظري والتطبيق، ط4، عمان ، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

الدليمي، ناهده عبد زيد (2012). أساليب في التعلم الحركي ، بيروت، لبنان: دار الكتاب العلمية .

الخطيب، علم الدين عبد الرحمن (1997). أساليب وطرق التدريس ، ط2 ، الجامعة المفتوحة .

الخلايله ، عبد الكريم و اللبابيدي، عفاف(1997). طرق تعليم التفكير للأطفال ، ط2، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

الخولى، أمين أنور و راتب، أسامة كامل (2007). نظريات وبرامج التربية الحركية للأطفال، القاهرة: دار الفكر العربي .

الخولي، عبادة أحمد (1997). أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مقرر الأجهزة والمعدات الكهربية لتلاميذ الصف الثاني الثانوي الصناعي على التفاعل اللفظي وتحصيلهم الدراسي، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، المجلد(1)، العدد(13) ،31-51 .

الخياط، ضياء و بسيم ، جمال و برزو ، أكرم و سرمد ، محمد (2011). الإبداع في تصميم الألعاب

الصغيرة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني وأثره في تنمية التفكير الإبداعي وتحصيل المهارات التدريسية في دروس المشاهدة والتطبيق لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل ، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية ، المجلد (17) العدد (56) ، 256-259.

الديوان، لمياء حسن (1999). اثر استخدام اسلوبين تدريسيين لتنمية القدرات الإبداعية العامة والحركية في درس التربية الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، أطروحة دكتوراه، كلية التربية الرياضية ، جامعة البصرة، العراق .

الديوان، لمياء (2006). اثر استخدام أساليب تدريسية في تنمية بعض القدرات الإبداعية الحركية في درس التربية الرياضية، بحث غير منشور ، كلية التربية الرياضية ، جامعة البصرة، دولة العراق.

الديوان، لمياء (2007). أثر إستخدام أسلوبين تدريسيين لتنمية القدرات الإبداعية العامة والحركية في درس التربية الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي،أطروحة دكتوراة ،جامعة البصرة،كلية التربية الرياضية ، المؤتمر العلمي السادس عشر لكليات واقسام التربية الرياضية، بابل ، 297 -326 .

الديوان، لمياء (2011). تصميم وتقنين اختبارات للقدرات الإبداعية الحركية، تم التحميل من الرابط http://lamya.yoo7.com/t29-topic

الديوان، لمياء حسن و إنتصار ، أحمد عثمان و طيبة ، حسين و عبد القادر ، زيتوني (2013). أثر تدريس الالعاب الصغيرة بأساليب العصف الذهني والتبادلي والأمري لتنمية بعض القدرات الإبداعية الحركي مجلة ميسان لعلوم التربية البدنية ، المجلد (7) العدد (7)، 42-63 .

الزغبي، علي(2014). أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكي الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف ،المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (10)، العدد (3) ، 305-320 .

السامرائي، عباس أحمد صالح (1987). طرق تدريس التربية الرياضية ، ط2 ، بغداد: دار الكتاب لطباعة والنشر .

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

السرور، ناديا هايل (2002) . مقدمة في الإبداع ، عمان : دار وائل للنشر .

السمير، محمد و جرادات ، محمد و حوامده ، باسم (2007). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ، المجلد (19) ، العدد (01) ، 99-175 .

الشافعي، حسين أحمد و مرسي ، سوزان أحمد علي ، (2003). مبادئ البحث العلمي في التربية البدنية والرياضية، الإسكندرية: منشئة المعارف .

الشباب، فايز (2001). اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني وطريقة المنافسة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة الجغرافية ، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة بغداد .

الشخيبي، على السيد (1991م). المدرسة التعاونية كإستراتيجية لتجديد نظامنا التعليمي ، دراسة تحليلية ، المؤتمر العلمي السادس – التعليم الثانوي الحاضر والمستقبل – جامعة عين شمس، الجزء الأول ،147 – 170 .

الشربيني، زكريا و صادق ، يسرية (2002 أطفال عند القمة الموهبة والتفوق العقلي والإبداع القاهرة : دار الفكر العربي .

الشربيني، فوزي عبد السلام (2010). رؤية جديدة في طرق واستراتيجيات التدريس للتعليم الجامعي وما قبل الجامعي ، ط1 ، المكتبة العصرية .

الشرقاوي، أنور محمد(2012). التعلم نظرية وتطبيق، القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

الشريفي، وليد و الزبيدي ،قصي (2006). اثر استخدام بعض اساليب التدريس المختلفة في تنمية بعض الصفات البدنية والحركية لدى طلاب كلية التربية الاساسية، مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية، جامعة الموصل، المجلد(3) العدد (1)، 157-182.

الصاوي، رانيا(2013).فاعلية برنامج إثرائي لتنمية مهارات التفكير الإبتكاري للطالبات الموهوتات في المرحلة المتوسطة واستمراريتها بعد تطبيق البرنامج ،المجلة العربية لتطوير التفوق المجلد (4)، العدد(7)،153-170.

الطيطي، محمد حمد (2007). تنمية قدرات التفكير الإبداعي، ط3 ، عمان ، الأردن: دار الميسرة.

العامري، فؤاد مقبل غالب (2007). فاعلية استخدام برنامج في اللعب على تنمية التفكير الإبتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة تعز ، رسالة ماجستير في التربية ، تخصص علم نفس الطفل ، كلية التربية ، جامعة صنعاء.

العاني، أميرة عبد الواحد(1986). الجمناستك الإيقاعي وعلاقته بتنمية القدرة على التفكير الابداعي، رسالة ماجستير، جامعة بغداد.

العتوم، عدنان يوسف و الجراح ، عبد الناصر ذياب و بشارة ، موفق (2015). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية ، ط 6 ، عمان ، الاردن: دار المسيرة للنشر.

المعموري، محمد والخيلاني، محمد(2010).اثر استخدام اسلوب التعليم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة الفيزياء وتفكيرهم العلمي، مجلة ديالي العدد (47)،351-402

المكتب الإقليمي للدول العربية(2002). تقرير التنمية الإنسانية العربية، أيقونات للخدمات المطبعية، عمان، المملكة الأردنية.

العيسوي، عبد الرحمن محمد (1991) . علم نفس الشخصية ، بسيكولوجية الإبداع ، مركز الدراسات النفسية- الجسدية ، طرابلس، لبنان ، **مجلة الثقافة النفسية** المجلد (2) ، العدد (7).

القحطاني، سالم (2000). فاعلية التعليم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية إتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة ، مجلة كلية التربية جامعة الامارات العربية العدد (17) .

القذافي، رمضان محمد (2000). رعاية الموهوبين والمبدعين ، ط2، الإسكندرية ، مصر ، المكتب الجامعي الحديث .

القضاة، بسام محمد حامد (1996). أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ في الاردن ، رسالة ماجستير ، إربد ،جامعة اليرموك .

القضاة، بسام محمد (2009). أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة الصف التاسع الاساسي في مبحث التاريخ، جامعة عمان،الاردن،مجلة العلوم التربوية،العدد (36) ، 267-276 .

الكبيسي، عامر خضير حميد(2004) سيكولوجية التدريب الاستراتيجيات والتقنيات والإشكاليات،ط1، الرياض ، المملكة العربية السعودية : مركز الدراسات والبحوث ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .

الكناني، ممدوح عبد المنعم (2011). سيكولوجية الطفل المبدع ،عمان ، الأردن: دار المسيرة للنشر.

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

المخزومي، ناصر محمود (2001). اثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العروض على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى طلاب الصف الاول الثانوي الادبي الاردني، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، مجلة كلية التربية، العدد (15) ، 140-188.

المفدي، صالح سليمان (2005). اثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي لمادة الفقه ، مجلة القراءة والمعرفة ، مصر العدد(48)، 94-144 .

المهوس، وليد (2005). التعلم التعاوني تاريخه وتطوره واستراتيجياته وايجابياته وسلبياته ، دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية بجامعة حلوان ، المجلد (11)، العدد (4) .

بسام، عبد الله ابراهيم (2009). التعليم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، الاردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة .

بولسنان، فريدة ؛ بلوم، اسمهان، (2011) . طرائق التدريس ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطفل المتمدرس، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (4)، 543-560.

جابر، عبد الحميد جابر (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم ، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر .

جابر، عبد الحميد جابر، (2003) النمو المعرفي، ط1، عمان، الأردن: دار الفكر العربي للطباعة والنشر .

جونسون، ديفيد و روجر، جونسون و إديث ، جونسون هولبك (1995).التعلم التعاوني ، (ترجمة : مدارس الظهران الأهلية) ، الظهران : مؤسسة التركي للنشر والتوزيع .

جونسون، ديفيد و جونسون ، روجر(1998). التعلم الجماعي والفردي ، (ترجمة : رفعت محمود بهجات) ، القاهرة : عالم الكتب .

حجاج، عبد الفتاح احمد (1995). رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي و العشرين، مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، جامعة الامارات العربية المتحدة : كلية التربية، (24-27 ديسمبر) .

حديث، مؤيد عبد الرحمن و فائق ، علي ، فؤاد و محمد ، قاسم عبد الله(2010).اثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني في التعلم وتحسين بعض القدرات المرتبطة بفعالية القفز العالي،مجلة علوم الرياضة العدد(1)، 64-83 .

حريري، هشام (1421).إدارة الفصل بأسلوب التعلم التعاوني وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي .تم التحميل من الرابط : http://www.shatharat.net/vb/showthread.php

حسانين، عواطف (2012). سيكلوجيا التعلم، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر.

حناش، فضيلة(2009).التربية العامة،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، الجزائر.

حنفي، عبلة عثمان (2000). تنمية التفكير الابتكاري للطفل، **مجلة خطوة** ، العدد (9) .

خير الله، سيد محمد (1978). سلوك الإنسان- أسسه النظرية والتجريبية ، ط2 ، القاهرة :الأنجلو المصرية .

دين كيث، سايمنتن (1993) العبقرية والإبداع والقيادة ، (ترجمة شاكر عبد الحميد) ، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

ذوقان، عبيدات و سهيلة ، أبو السميد (2009). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين ، دليل المعلم و المشرف التربوي ، ط2 ، عمان، الأردن : ديبونو للطباعة والنشر .

راشد، اشرف (2003). اثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الهندسة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي على التحصيل والتفكير الإبداعي وخفض مستوى القلق الهندسي لديهم . المؤتمر العلمي الثالث . الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات.

روشكا، الكسندرو (1989). الابداع العام و الخاص . (ترجمة : غسان ، عبد الحي و ابو فخر)، الكويت:المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، (العمل الأصلي نشر سنة 1981، .

رواشدة، إبراهيم ، القضاة باسل(2003). أثر طريقة التعلم التعاوني في العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الثامن الأساسي ، مجلة دراسات المجلد (30)، العدد (2)،355-368 .

ريسان، حريبط و عبد الرحمان الانصاري(2002). الأسس النظرية والتطبيقية في ألعاب القوى ، عمان ، الاردن: الدار العلمية للنشر والتوزيع .

زهير، شاكر(2014). استراتيجيات اكتشاف وتنمية الإبداع لدى طفل الروضة. تم التحميل من الرابط:

https://www.facebook.com/permalink.php?id

زيتون، حسن حسين (1999). تصميم التدريس رؤية منظومية ، سلسلة أصول التدريس ، عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين (2003).استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم ، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

زيتوني، عبد القادر(2011).اثر استخدام التعلم التعاوني عى تعلم بعض المهارات الهجومية الأساسية في كرة اليد،المجلة العلمية لعلوم و تقنيات الأنشطة البدنية و الرياضية، (8)، 50-64.

سعدي، حسين ابراهيم (2012).تأثير استراتيجية حل المشكلات والمراجعة الذاتية في تدريس فعالية قذف الثقل و القدرة على تنمية التفكير الإبداعي، مجلة كلية التربية الرياضية ،جامعة صلاح الدين بغداد،المجلد (24) العدد (4) .

سليمان، سناء محمد (2005). التعلم التعاوني أسسه واستراتيجياته وتطبيقاته ، القاهرة :عالم الكتاب.

شاهين، عبد الحميد (2010). استراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم مصر: كلية التربية جامعة الإسكندرية .

شبر، خليل إبراهيم(1995). أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسي لطلبة الصف الأول الإعدادي ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، المجلد(3)، العدد(19) ، 183-207 .

فاتن، عبد اللطيف (1999). نمو الطفل والتعبير الفني ، الإسكندرية: المكتب العربي للكمبيوتر.

فتحي، رافع و منير ،أميرة و لازم ،علي (2012). تأثير برنامج مقترح للتربية الحركية على الإبداع الحركي بعمر (5) سنوات . محافظة بغداد تم التحميل من الرابط:

http://cope.uobaghdad.edu.iq/uploads/researchs

قورة، علي عبد السميع و وجيه المرسي أبولبن (2013). الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة، القاهرة: مطبعة شيماء .

صوالحة، محمد احمد (2010).علم نفس اللعب، عمان: دار المسيرة .

طامي، ثائر سلمان (2013). **تربية** الابداع ودورها في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، مجلة ديالي، العدد (58) ، 50-75.

طراد، حيدر عبد الرضا (2012). أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية ، مجلة علوم التربية الرياضية ، المجلد(5)، العدد(1).

عادل، عطية ريان(2013). أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية تربية الخليل في فلسطين، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد (17) العدد (1) ، 193 -234.

عارف، حسن محمد (1996). أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على التفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسيا في العلوم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المؤتمر العلمي الثامن للجمعية ، المنعقد من 25-26 سبتمبر ، 163-184

عثامنة، محسن على فهد (2005). أثر استخدام كل من استراتيجية نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث التاريخ في الأردن، أطروحة دكتوراه ، جامعة عمان العربية ، الأردن .

عدس، محمد (2001). فن التدريس ، عمان ، الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

عطاء الله، احمد (2012). تأثير استراتيجية التعلم التعاوني وفق طريقة j2 في تعلم بعض مهارات كرة اليد،مجلة الثقافة الرياضية ،المجلد(5) العدد (2).

عطاء الله،احمد و زيتوني،عبد القادر و بن خالد، الحاج و تواتي، حياة(2013). فاعلية استخدام برنامج للالعاب مبني على حل المشكلات في التعلم التعاوني المصغر و للازواج لتنمية التفكير الإبداعي وتطوير بعض المهارات الاساسية (الجري، الرمي،القفز) لأطفال القسم التحضيري، جامعة عبد الحميد بن باديس الجزائر، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، المجلد(20) العدد(64)،181-208.

عفاف، عبد الكريم ، (1994). التدريس في التربية الرياضية ، الأساليب الاستراتيجيات التقويم ، القاهرة ، مصر : منشأة المعارف .

عمدة، امل بنت عبد الله محمد (1429هـ). فاعلية التعلم التعاوني في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذات الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة ام القرى ، المملكة العربية السعودية .

عنايت، راجي(1995). الابتكار والمستقبل ، خواطر وآراء للتأمل والمناقشة والتطوير حول الابتكار والمستقبل ، مجلة مستقبل التربية العربية المجلد (1) ، العدد (2) .

عيسى، حسن أحمد (1979). الإبداع في الفن والعلم، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

فليه، فاروق عبده (2007). اقتصاديات التعليم ، ط2 ، عمان ، الاردن:دار الميسرة للنشر والتوزيع.

قطامي، نايفة (2010). تفكير وذكاء الطفل ، ط2 ،عمان ، الاردن: دار المسيرة للنشر.

قطامي، يوسف محمود (2005). نظريات التعلم والتعليم ، الاردن: دار الفكر العربي .

قطامي، يوسف (2014). المرجع في تعليم التتفكير ، ط1 ، عمان ، الاردن: دار الميسرة .

قمحاوي، عبد البديع، (2001). ثقافة اللعب والطفل ، مجلة الطفولة المبكرة ورياض الاطفال، تصدر عن المجلس العربي للطفولة والتنمية العدد (13).

قناوي، هدى محمد (1993). الطفل ورياض الأطفال ، القاهرة: الأنجلو المصرية.

كوجك، كوثر حسين (1997م). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط2 ، القاهرة : عالم الكتب .

كجوك، كوثر و ماجدة ، السيد و صلاح ، خضر و فرماوي ، محمد و أحمد ، عياد و علية ، حامد و بشرى ، منسي و محمود ، عبد الحليم (1991). علم النفس التربوي للمعلمين ، ط1، الإسكندرية ، مصر: دار المعرفة الجامعية.

ليث، جاسم و مصلح ، محمد (2010). الإبداع الفكري وعلاقته بمستوى التحصيل النظري والعملي بكرة اليد لطلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الرياضية ديالي ، مجلة علوم الرياضة العدد (1) .

محبوبي، نسيمة (2013).علاقة استراتيجية حل المشكلات بتنمية التفكير الإبداعي خلال حصة التربية البدنية والرياضية مذكرة ماجيستير ، جامعة الحاج لخضر، باتنة ، الجزائر.

محمد، السيد عبد الرازق (1994). تنمية الإبداع لدى الأبناء ، سلسلة سفير التربوية ، وحدة ثقافة الطفل بشركة سفير ، القاهرة: العدد (16).

محمد، السيد علي (2011).اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ،عمان ، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

مفتي، إبراهيم حماد (2008). التدريب الرياضي الحديث تخطيط تطبيق وقيادة ، ط2، القاهرة: دار الفكر العربي .

مندور، فتح الله (1427هـ). أساليب تعليم العلوم ، الاتجاهات الحديثة في تعليم العلوم الرياض : مكتبة الرشد.

منير، أميرة عبدالواحد (2012) . الإبداع والتفكير الإبداعي في المجال الرياضي جامعة بغداد، كلية التربية الرياضية ، المكتبة الرياضية الشاملة تم التحميل من الرابط :

http://www.sport.ta4a.us

نصيف، نجلاء (2008). تأثير استخدام أسلوب التعليم التعاوني (تعلم الاقران) بطريقة التمرين المتسلسل والعشوائي في تعلم بعض المهارات الاساسية بالكرة الطائرة، مجلة الرياضة المعاصرة المجلد(7) العدد (8)،206-288.

نشواتي، عبد الحميد (2003). علم النفس التربوي ، ط4 ،عمان: دار الفرقان .

نوار، نرجس و زكري ، شهر زاد (2016). نشاط اللعب وعلاقته بتنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر العدد (25)،91-98 .

هلال، محمد عبد الغني حسن (1997). مهارات التفكير الابتكارى ،كيف تكون مبدعا ، مصر: مركز تطوير الاداء والتنمية .

هويدة، إبراهيم ، (2013). السلوك الاستكشافي وعلاقته بالابداع الحركي لدى أطفال المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية الرياضية جامعة بغداد المجلد (25) ، العدد (2) .

وزارة التربية الوطنية، (2006). اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج التربية البدنية والرياضية لمرحلة التعليم المتوسط ، الجزائر : ديوان المطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، (2008). بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية) ، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم .

وزارة التربية الوطنية، (2015). اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج التربية البدنية والرياضية لمرحلة التعليم المتوسط ، الجزائر : ديوان المطبوعات المدرسية.

Berk, L. (2000). Child Development, Illinois State University, A Pearson Education Company, 5thed, U.S.A.

Chauhan,s.s.(1985) :advanced educational psychology new delhimnewprint- ndia pvtltd.

Ciltas, A. (2012).The effect of the mathematical modeling method on the level of creative thinking.The New Educational Review, 30(4), 103- 113.

Gardner, H.(1993). Creating Minds. New York: Basic Books.

Garfield, Johnson, teaching statistics using small – group cooperative Learning. Journal of statistics education (1) Universty of Minnesota 1993, p. 1-9.

Ghaith. Ghazi and El-Malak, Mirno (2004). Effect of Jigsaw 2 on literal and higher order EFL reading comprehension. Educational Research and Evaluation. 10 (2): 105-116.

Guliffered G.P (1950). creativity Americana Psychological.W Nr .9.

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

Piéron Maurice,(1992). Pédagoie des activités physiqueset du sport,édition Paris,France: revues EPS .

Raolinson ,p.a.(1981)Introducation Creative Thinking AndBrainstorming.London Printed By Arbose Press Ltd.

Sapp, T.L. (1991). An investigation of ethnicit gender, and anxiety on the creative thinking abilities of auglo and mexicaw American college students under conditions of cooperation and competition, *Dissertation Abstract International*, 52(40) .

Smith , Karl ,A (1999). cooperative learning effect team work for engineering classroom .university of Minnesota cooperative learning center Microsoft internet.

Starko, A.(1995). Creativity In The Classroom, Schools Of Curious Delight, Eastern Michigan State University, Longman, Publishers, U.S.A,

Torrance, P.E. (1978) : :Teaching for creativity:, In Isaksen, S.G. :Frontiers of creativity research beyond the basics:, Bearly limited,Buffalo, New york.

الملاحق

1- إختبار التفكير الإبداعي العام والحركي .

2- قائمة الأساتذة المحكمين .

3- البرنامج التعليمي

4- ترخيص مديرية التربية لإجراء الدراسة.

5- نتائج الفرضيات الإحصائية .

الملحق رقم (01) إختبار التفكير الإبداعي العام لإبراهام

إسم ولقب التلميذ ----------الجنس --------- القسم----------

النشاط الأول :

أذكر أكبر عدد ممكن من الأشياء التي لا يفكر فيها زملائك وتتعلق بالأشياء الآتية.

أ) الأشياء التي تكون ساخنة

---------- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

ب) الاشياء التي تحدث صوت :

---------- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

ج) الاشياء التي لها رائحة :

---------- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

د) الاشياء التي تتحرك بسرعة

---------- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

النشاط الثاني :

أ) لو كان عندك عدد كبير من الجرائد كيف تستفيد منها في عمل اشياء جديدة ؟

---------- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

ب) لو كان عندك عدد كبير من الأحذية كيف تستفيد منها في عمل اشياء جديدة ؟

---------- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

ج) لو كان عندك عدد كبير من الأزرار كيف تستفيد منها في عمل أشياء جديدة ؟

---------- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

د) لو كان عندك عدد كبير من علب المشروبات الغازية كيف تستفيد منها في عمل أشياء جديدة

---------- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

الملحق رقم (02) إختبار التفكير الإبداعي الحركي للمياء الديوان

الإختبار الأول : إختبار الطلاقة الحركية (اختبار الكرة)

المستوى: الأعمار من(8-12)

الأدوات المستخدمة: كرة السلة – صندوق يسع (15) كرة سلة – (25) طالب يقفون على محيط الدائرة ليكونوا كشواخص للاستلام الكرات وإعادتها للصندوق بعد انتهاء المختبر للسيطرة على عدم إبتعاد الكرات والتي ستؤثر على الزمن الكلي الذي سوف يستغرق لأداء مجموعة من المختبرين.

مواصفات الأداء: نرسم دائرة على الأرض نصف قطرها (2,5م) يقف المختبر في وسطها والقرب منه صندوق الكرات، وعند سماع الصافرة يقوم المختبر برمي الكرة بأي جزء من أجزاء جسمه وبطرق مختلفة حسب استطاعته بشرط أن يستلم المختبر كرة جديدة حال انتهائه من أي محاولة لرمي الكرة.

تعليمات الإختبار:

1. إذا كان الاختبار لأكثر من فرد يجب أن يكون مكان الأداء بعيدا عن المجموعة المختبرة بحيث لا يستطيع أي فرد من أفراد المجموعة أن يرى ما يقوم به المختبر.
2. حاول أن لا تكرر طريقة رمي الكرة أكثر من مرة
3. يخاطب الباحث المختبرين قائلا: في الصندوق عدة كرات حاول أن ترمي أكبر عدد من الكرات بطرق مختلفة مستخدما أي جزء من أجزاء جسمك في ضرب الكرات خلال (4) دقائق.

التسجيل: تحتسب عدد الاستجابات الحركية ضمن الوقت المتخصص للاختبار وقدره (4) دقائق.

التقييم: إذا كان الغرض من الاختبار قياس الطلاقة يتم التحكيم بهذه الطريقة تعطى درجة واحدة عن كل محاولة استطاع المختبر أن يؤديها حتى وأن كانت متشابهة في التصنيف أي تدخل ضمن فئة واحدة.

الإختبار الثاني : إختبار المرونة الحركية (إختبار الموانع)

المستوى: الأعمار من 8-12 سنة. **الأدوات المستخدمة:** (6) موانع بأطوال وأعراض مختلفة:

المانع الأول: طوله (1م) وعرضه(1,5م).

المانع الثاني: طوله(1,5م) وعرضه(1م).

المانع الثالث: طول قائمة الأول(1م) وطول قائمة الثاني(1,5م) وعرضه(3م).

المانع الرابع: على شكل مثلث متساوي الأضلاع طول ضلعه(3م).

المانع الخامس: طوله(50 سم) وعرضه(2م).

المانع السادس: مثلث قائم الزاوية طول ضلعه القائم (1,5م) وضلعه الثالث(1م).

مواصفات الأداء: نرسم خط مستقيم على الأرض طوله (14م) وتوضع الموانع المذكورة حسب تسلسلها على يمين الخط المرسوم والمسافة بين مانع وأخر(2م) وعند الإشارة يتحرك المختبر بطرق مختلفة (قفز، سير، دحرجة، عبور ... الخ) وحسب إستطاعتها من مانع إلى أخر وفق خط السير المحدد في موصفات الأداء. وبعد الانتهاء من الأداء على أخر مانع تكون عودته بالأداء من المانع السادس أي أنه يعمل دوران ليواجه الموانع مرة أخرى لتكملة وقت الأداء

تعليمات الإختبار: إذا كان الاختبار لأكثر من فرد يجب أن يكون مكان الأداء بعيدا عن المجموعة المختبرة بحيث لا يستطيع أي فرد من أفراد المجموعة أن يرى ما يقوم به المختبر.

التسجيل: تحتسب عدد الاستجابات الحركية ضمن الوقت المخصص للإختبار وقدره (2) دقيقة.

التقييم: تعطى للمختبر درجة واحدة لكل إستجابة تنتمي إلى فئة واحدة بغض النظر عن عدد تكرارها.

الإختبار الثالث: إختبار الأصالة الحركية إختبار الشواخص

المستوى:الأعمار من (8-12) **الأدوات المستخدمة:** (6) شواخص و(4) أطواق

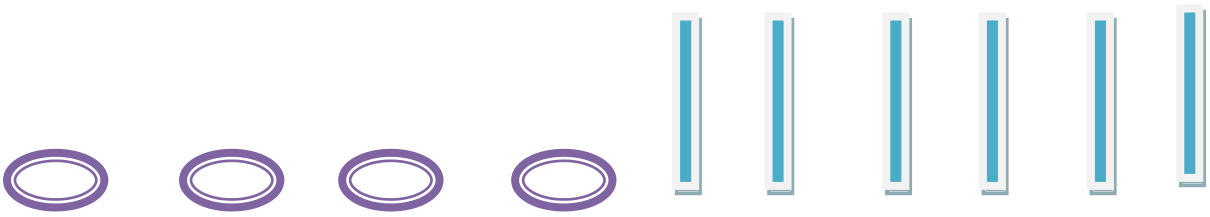
مواصفات الأداء: نرسم خط مستقيم على الأرض طوله (22م) توزع كالتالي:

يرسم على المترين الأولى بلون مغاير خط البداية الذي يبعد (2م) ويرسم خط النهاية بلون مغاير في أخر (2م) من المسافة توضع الأطواق على الأرض كما وضعت الشواخص والمسافة بين كل شاخص(2م) وعند الإشارة يتحرك المختبر بطرق مختلفة (سير ، قفز، دحرجة ، عبور للشاخص) وحسب استطاعتها من شاخص إلى أخر وفق خط السير المحدد في مواصفات الأداء. أما الأطواق فعلى المختبر أن يحاول تدوير الطوق حول جسمه وبأي طريقة .

تعليمات الإختبار

التسجيل: تحتسب عدد الاستجابات الحركية، غير الشائعة، خلال الوقت المخصص للاختبار وقدره (3) دقائق.

التقييم: إعطاء أربع نقاط للأداءات التي تتكرر أقل من 1 بالمائة وثلاث نقاط للأداءات التي تتكرر من(1 إلى 2) بالمائة وتعطى نقطتين للأداءات التي تتكرر من (2 إلى 5) بالمائة وتعطى نقطة واحدة للأداءات التي تتكرر من (5 إلى 10) بالمائة ولا تعطى أي نقطة للأداءات التي تتكرر أكثر من (10) بالمائة .



الملحق رقم (03) قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج (الوحدات التعليمية في كرة اليد).

إسم ولقب المحكم	الوضيفة
لمياء حسن الديوان	أستاذ جامعي بكلية التربية الرياضية العراق
لحسن بردودي	أستاذ بجامعة محمد دبغين سطيف الجزائر ومفتش التربية البدنية بالولاية
كمال مخلوفي	أستاذ مكلف بالتفتش في مادة التربية البدنية بولاية سطيف
الشريف بن بتقة	أستاذ التربية البدنية والرياضية بالطور الثانوي (متقاعد)
عبد الحميد مجوبي	أستاذ التربية البدنية والرياضية بالطور الثانوي (متقاعد)
أحمد سنساوي	أستاذ التربية البدنية والرياضية بالطور المتوسط (أستاذ مكون)
خيرالدين دوخي	أستاذ التربية البدنية والرياضية بالطور المتوسط (أستاذ مكون)
شريخي كمال	أستاذ التربية البدنية والرياضية بالطور المتوسط(أستاذ رئسي)

الملحق رقم (04)البرنامج التعليمي(الوحدات التعليمية في كرة اليد وفق إستراتيجية التعلم التعاوني)

المستوى الدراسي :	النشاط الرياضي	مدة الانجاز	مكان العمل
السنة : أولى متوسط:	كرة اليد	ساعة واحدة	ساحة المؤسسة
وسائل العمل الضرورية :	– ملعب مسطح/كرات / أقماع / صفارة.		
الكفاءة القاعدية :	لعب أدوار نشيطة والقيام بمهام مفيدة لتأكيد وجوده ضمن الجماعة		
الهدف التعليمي : (01)	قدرة الانضمام للجماعة وفهم مسعى النشاط وقوانينه حصة تشخيصية لابراز النقائص		

فترات التعلم	الاهداف الاجرائية	ظروف الانجاز :	مقياس النجاح :	التوجيهات :
المرحلة التحضيرية:	تحضير بدني عام والجهاز الدوري التنفسي للعمل	**– الحالة التعلمية رقم 01:** – تقديم موضوع الحصة / بعد التحية و تجمع القسم – تسخينات عامة يقودها تلميذ في فوجه تحت إشراف الأستاذ . – تسخينات خاصة : حركات مرونة / استطالة من أجل تحسين الاستعداد البدني والنفسي .	– صحة التنفس. – الانضباط والتنظيم .داخل الفوج – إتباع توجيهات قائد الفوج .	**– العمل لمدة : 10 د** – الحفاظ على التنفس الطبيعي .
المرحلة الانجازية	– تعلم النظام و احترام قرارات الحكام	**– الحالة التعلمية رقم 02:** **– الموقف 01** : توزيع المهام –فريق في التنظيم . –حكام الطاولة حكام في الميدان (يسيرون المنافسة) الفريق الآخر في الملاحظة .	– إلتزام كل تلميذ بالعمل المسند إليه .	**– العمل لمدة: 3د.** – تنسيق العمل من فوج إلى آخر.
	– يتأقلم التلاميذ مع لعبة كرة اليد – معرفة مستوى التلاميذ في التمرير و الاستقبال و الدفاع	**الموقف 02:** لعبة على شكل مقابلة بدون مرمى و بدون حارس، كل فريقين في نصف الملعب نضع 4 اقماع على عرض الملعب و يكون كل قمع عبارة عن نقطة هدف و على الفريق الاخر الدفاع على القمع ، العمل يكون بالتمرير و الاستقبال بدون تنطيط	– إحداث مخاطبة و حوار بين التلاميذ. – مرور الكرة على اكبر عدد من التلاميذ قبل الوصول للهدف	**– العمل لمدة: 15د.** – المحافظة على كل مساحة مخصصة للاعب – تجنب المشي بالكرة.
	– معرفة التلاميذ لخطوط الميدان و أهم المناطق – معرفة مستوى التلاميذ في التنطيط و التسديد	**الموقف 03:** تنظيم منافسة بين الافواج لمدة 8 دقائق لكل فريق، والمحافظة على نفس الافواج – فريق 1 // فريق 2 . – فريق 3 // فريق 4 . – فريق 5 // فريق 6 .	– الانتشار العقلاني للتلاميذ فوق الميدان – إيجاد مساندة و دعم من الآخرين لحاملي الكرة.	**– العمل لمدة :24 د.** – الحث على إيصال الكرة إلى اللاعب المقابل / تجنب إنقطاع المفاجئ للعب . – تبادل و تداول الأدوار بين اللاعبين .
المرحلة التقييمية :	ارجاع التلاميذ إلى حالتهم الطبيعية	**– الحالة التعلمية رقم 03:** * جري خفيف حول الملعب * جمع التلاميذ . – اعطاء النتائج . – مناقشة عامة بين الأستاذ والتلاميذ .	– الخطابة بدون عقدة أمام الزملاء – مناقشة عامة بين الأستاذ والتلاميذ .	**– العمل لمدة : 8 د** إبراز بعض الحالات التصرفية أثناء اللعب : كالأنانية / التسرع – توضيح اهم المناطق

المستوى الدراسي :	النشاط الرياضي :	مدة الانجاز :	مكان العمل
السنة : أولى متوسط	كرة اليد	ساعة واحدة .	ساحة المؤسسة
وسائل العمل الضرورية :	ملعب مسطح/كرات / أقماع / صفارة.		
الكفاءة القاعدية :	**لعب أدوار نشيطة والقيام بمهام مفيدة لتأكيد وجوده ضمن الجماعة**		
الهدف التعليمي : (02)	**القدرة على التعامل بالكرة دون ارتباك ولا ترد**		

فترات التعلم	الاهداف الاجرائية	ظروف الانجاز :	مقياس النجاح :	التوجيهات
المرحلة التحضيرية:	تحضير بدني عام والجهاز الدوري التنفسي للعمل	**– الحالة التعلمية رقم 01:** – تقديم موضوع الحصة / بعد التحية و تجمع القسم – اعادة تقسيم التلاميذ إلى افواج كل فوج يضم 6 افراد تكون المجموع ات متجانسة مع مراعاة رغبة التلاميذ – تسخينات عامة يقودها تلميذ في فوجه تحت إشراف الأستاذ . – تسخينات خاصة : حركات مرونة / استطالة من أجل تحسين الاستعداد البدني والنفسي .	– صحة التنفس. – الانضباط والتنظيم .داخل الفوج – إتباع توجيهات قائد الفوج .	**– العمل لمدة : 8 د** – الحفاظ على التنفس الطبيعي .
مرحلة الانجاز	– التعود على الكرة عندما تكون في الهواء	**– الحالة التعلمية رقم 02:** **الموقف 01:**تقسيم كل فوج إلى نصفين يتقابلان على عرض الملعب و القيام برمي الكرة إلى اعلى و التقاطها – دون سقوطها على الارض – بعد النزول للمس الارض ثم القيام لالتقاطها – بعد الجلوس على الارض ثم القيام لالتقاطها – خلف الظهر – بعد ارتدادها من الارض	– التحكم في مسك الكرة بالصورة الصحيحة	**– العمل لمدة: 21د.** – التغذية الراجعة من الزملاء في كل فوج
	– التعود على الكرة عندما تكون في الارض	**الموقف02:** بنفس التشكيل السابق – ظرب الكرة على الارض و مسكها خلف الظهر بعد ارتدادها من الارض – رمي الكرة تجري مع الارض و الجري خلفها لإمساكها		
	التعود على مسك الكرة بيد واحدة دون ضياعها	**الموقف03 :** بنفس التشكيل السابق – نقل الكرة بين الرجلين – الانتقال مع نقل الكرة بين الرجلين	– سرعة العمل دون تضيع الكرة	**– العمل لمدة: 6 د** – التناوب في العمل
	– تعلم الانتقال بالكرة في وضعيات سهلة	**الموقف04 :** بنفس التشكيل السابق – تمرير الكرة بين تلميذين مع الانتقال تلميذ يسير للخلف و الاخر للأمام	– المحافظة على التوازن أثناء تبادل الكرة	**– العمل لمدة :3 د.** – تجنب الانقطاع المفاجئ للعب .
	– تعلم استقبال الكرة في مواقف بسيطة	**الموقف 05:** انتشار تلاميذ كل فوج على شكل حلقة والقيام بتمرير الكرة بينهم باليدين مع زيادة عدد الكرات ليصل إلى ثلاث كرة لكل فوج	– عدم سقوط الكرة على الارض مع زيادة عدد الكرات – إيجاد مساندة ودعم من الآخرين لحاملي الكرة.	**– العمل لمدة : 6 د.** –عدم تمرير الكرة للتلميذ الذي له كرة –التباعد التدريجي بين التلاميذ اثناء التمرير
	تطبيق المكتسبات السابقة	**الموقف06:** تنظيم منافسة بين الافواج مع خروج الفوج الذي سجل عليه هدف ودخول فوج اخر	– تكافؤ الافواج في المستوى	**–العمل لمدة : 10 د.** – تجنب الاندفاع – العمل الجماعي
مرحلة التقييم	*ارجاع التلاميذ إلى حالتهم الطبيعية.	**– الحالة التعلمية رقم 03:** جري خفيف حول الساحة * جمع التلاميذ . – تقديم الملاحظات . – التحضير للحصة القادمة	– الاعتماد الايجابي بتقبل النقد البناء	**– العمل لمدة : 8 د** – تبادل الاراء و الافكار – إدراك أهمية الملاحظات والتقييم الذاتي

المستوى الدراسي :	النشاط الرياضي	مدة الانجاز	مكان العمل
السنة : أولى متوسط	**كرة اليد**	ساعة واحدة .	ساحة المؤسسة
وسائل العمل الضرورية :	ملعب مسطح/كرات / أقماع / صفارة.		
الكفاءة القاعدية :	**لعب أدوار نشيطة والقيام بمهام مفيدة لتأكيد وجوده ضمن الجماعة**		
الهدف التعليمي : (03)	**القدرة على تبادل الكرة بين الزملاء القريب منهم والبعيد للوصول إلى الهدف**		

فترات التعلم	الاهداف الاجرائية	ظروف الانجاز :	مقياس النجاح	التوجيهات
المرحلة التحضيرية:	تحضير بدني عام و الجهاز الدوري التنفسي للعمل	**الحالة التعلمية رقم:01** – تقديم موضوع الحصة / بعد التحية و تجمع القسم – تسخينات عامة يقودها تلميذ في فوجه تحت إشراف الأستا ذ . – تسخينات خاصة : حركات مرونة / استطالة من أجل تحسين الاستعداد البدني والنفسي .	– صحة التنفس. – الانضباط والتنظيم .داخل الفوج – إتباع توجيهات قائد الفوج .	**– العمل لمدة : 8 د** – الحفاظ على التنفس الطبيعي .
– مرحلة الانجاز	التعود على مسك الكرة باليد الواحدة	**– الحالة التعلمية رقم 02:** **الموقف 01:** في شكل دائرة لكل فوج . – تدوير الكرة على الرأس / على الحوض / بين الرجلين .	– سرعة العمل دون تضيع الكرة	**– العمل لمدة: 8د.** – التغذية الراجعة من افراد كل فوج
	التعود على مسك الكرة باليد الواحدة مع الانتقال	**الموقف02:** تقسيم كل فوج إلى نصفين يتقابلان على عرض الملعب و القيام بنفس العمل السابق مع الانتقال .	– عدم سقوط الكرة اثناء الانتقال	
	– تعلم الوضعية الصحيحة للتمرير والاستقبال –التنسيق بين الانتقال والتمرير	**الموقف03** :تقسيم كل فوج إلى نصفين متقابلان – مسك الكرة باليدين رميها إلى الاعلى و تمريرها بيد واحدة للزميل المقابل التمريرة العادية في مستوى الصدر على مسافة 3 متر من الثبات – نفس العمل مع الاقتراب و الابتعاد دون رمي الكرة للاعلى	– ايصال الكرة إلى الزميل في مستوى الصدر – عدم اسقاط الكرة أثناء الاستقبال	**– العمل لمدة : 6 د.** – اخرج اليد اليمنى مع الرجل السرى عند التمرير والعكس
	الاستعانة بأرضية الميدان في ايصال واستقبال الكرة	**الموقف04 :** بنفس التشكيل السابق – رمي الكرة مع الارض و استقبالها من طرف الزميل المقابل – التمريرة الإرتدادية بإستعمال الأرض من الثبات	– حسن تقدير قوة ومكان ضرب الكرة في التمرير – حسن تقدير مكان الكرة بعد ارتدادها من الارض لاستقبالها	**– العمل لمدة : 6 د.** – عدم استخدام تمريرات تعجيزية التعاون لتعلم كل افراد الفوج
	– التحكم في التمرير والاستقبال مع الانتقال	**الموقف 05 :** بنفس التشكيل السابق – تبادل الكرة بين تلميذين مع التنقل في اتجاه الفوج المقابل	– عدم سقوط الكرة على الارض اثناء الانتقال	**– العمل لمدة : 6 د** – الحث على استخدام مختلف التمريرات
	– التنقل الجماعي بالكرة من الدفاع إلى الهجوم	**الموقف06:** تنظيم منافسة بين الافواج مع خروج الفوج الذي سجل عليه هدف ودخول فوج اخر	التنسيق في العمل و القضاء على السلوك الفوضوي	**– العمل لمدة : 18 د** – استخدام التمرير و الاستقبال دون تنطيط
مرحلة التقييم	* ارجاع التلاميذ إلى حالتهم الطبيعية .	***– المرحلة التعلمية رقم :03*** جري خفيف حول الساحة * جمع التلاميذ . – تقديم الملاحظات . – التحضير للحصة القادمة	– تقديم المساعدة لزملاء وايقانه بان نجاحه من نجاح المجموعة .	**– العمل لمدة : 8 د** – طرح وجهات النظر

المستوى الدراسي :	النشاط الرياضي :	مدة الانجاز :	مكان العمل
السنة : أولى متوسط	كرة اليد	ساعة واحدة .	ساحة المؤسسة
وسائل العمل الضرورية :	– ملعب مسطح/كرات / أقماع / صفارة.		
الكفاءة القاعدية :	**لعب أدوار نشيطة والقيام بمهام مفيدة لتأكيد وجوده ضمن الجماعة**		
الهدف التعليمي : (04)	**قدرة ترويض الكرة في مواقف سهلة دون ضياعها**		

فترات التعلم	الاهداف الاجرائية	– ظروف الانجاز :	– مقياس النجاح :	– التوجيهات :
المرحلة التحضيرية	– تحضير بدني عام والجهاز الدوري التنفسي للعمل	**– الحالة التعلمية رقم:01** – تقديم موضوع الحصة / بعد التحية و تجمع القسم – تسخينات عامة يقودها تلميذ في فوجه تحت إشراف الأستاذ . – تسخينات خاصة : حركات مرونة / استطالة من أجل تحسين الاستعداد البدني والنفسي .	– صحة التنفس. – الانضباط والتنظيم داخل الفوج – إتباع توجيهات قائد الفوج .	**– العمل لمدة : 8 د** – الحفاظ على التنفس الطبيعي .
مرحلة الانجاز	– التعود على تنطيط الكرة	**– الحالة التعلمية رقم: 02** **الموقف 01:** – وضع تلاميذ كل فوج في شكل دائرة بمكان محدد بالميدان مع محاولة تنطيط الكرة في المكان 5 مرات مع حركة الرجلين نزولا وصعودا و اعطاء الكرة للزميل. وهكذا	– عدم تضيع الكرة اثناء التنطيط	**– العمل لمدة: 6د.** – الإستعمال الجيد لراحة اليد
	– التحكم في الكرة أثناء التنقل في وضعيات بسيطة	**الموقف02:** تقسيم كل فوج إلى نصفين متقابلان على عرض الملعب – تنطيط الكرة في خط مستقيم حتى الوصول للطرف الاخر – تنطيط الكرة في خط مستقيم مع الحجل – تنطيط الكرة في خط متعرج بين الاقماع	– عدم تضييع الكرة أثناء التنطيط	**– العمل لمدة: 12د.** – التناوب في استعمال اليدين أثناء التنطيط.
	– التحكم في الكرة أثناء التنقل في وضعيات مختلفة	**الموقف03 :** بنفس التشكيل السابق – تنطيط الكرة مع السير للخلف – تنطيط الكرة مع السير جانبا – تنطيط الكرة مع وضع قمع في الوسط ومحاولة التلميذ الدوران حول القمع و مواصلة التنطيط.		
	– التحكم الجيد في التنطيط	**الموقف04 :** تقسيم كل فوج إلى نصفين متقابلين – تنطيط الكرة بالتناوب بين الفوجين دون نقل الكرة **الموقف 05 :** – بنفس التشكيل السابق و ضع حاجز بينهما (كرسي سويدي) باستخدام التنطيط كل فوج يجب ألا تسقط الكرة في منطقته المحددة بأقماع	– عدم توقف الكرة – حسن تقدير مكان الكرة بعد ارتدادها من الارض بعد تنطيطها	**– العمل لمدة : 8 د.** – التأكيد على التعاون وليس التنافس
	– السرعة في الانتقال بالتنطيط	**الموقف 06 :** منافسة بين الافواج ذهابا وإيابا على عرض الملعب مع تطبيق الموقف الثاني و الثالث	– عدم توقف الكرة	**– العمل لمدة : 8 د** – استمرار التنطيط اثناء التناوب على الكرة
	استخدام التنطيط في مختلف الوضعيات	**الموقف07:** تنظيم منافسة بين الافواج مع خروج الفوج الذي سجل عليه هدف ودخول فوج آخر	– عدم بروز صراعات بين افراد المجموعة	**– العمل لمدة : 8 د** – استخدام التنطيط من طرف كل فرد تصله الكرة قبل تمريرها
مرحلة التقييم	* ارجاع التلاميذ إلى حالتهم الطبيعية .	**– المرحلة التعلمية رقم :03** جري خفيف حول الساحة * جمع التلاميذ . – تقديم الملاحظات . – التحضير للحصة القادمة	– التزام افراد المجموعة بالعمل الجماعي	**– العمل لمدة : 8 د** تقبل المجموعات لفكرة التعاون لتحقيق الاهداف

المستوى الدراســـي :	**النشـــاط الـــريـــاضي :**	**مـدة الانـجـاز :**	**مـــكان الـــعـمـل**
السنة : أولى متوسط :	**كرة اليد**	ساعة واحدة .	ساحة المؤسسة
وسائل العمل الضرورية :	– ملعب مسطح/كرات / أقماع / صفارة.		
– الكفاءة القاعـديـــة :	**لعب أدوار نشيطة والقيام بمهام مفيدة لتأكيد وجوده ضمن الجماعة**		
– الهـدف التعليمي : (05)	**التمكن من التنقل في الميدان دون ارتكاب أخطاء المشي بالكرة**		

فترات التعلم	الاهداف الاجرائية	ظـروف الانـجـــــاز	مقـياس النجـاح	التـوجـيهـات
المرحلة التحضيرية	– تحضير بدني عام و الجهاز الدوري التنفسي للعمل	**– الحالة التعلمية رقم 01:** – تقديم موضوع الحصة / بعد التحية و تجمع القسم – تسخينات عامة يقودها تلميذ في فوجه تحت إشراف الأستاذ . – تسخينات خاصة : حركات مرونة / استطالة من أجل تحسين الاستعداد البدني والنفسي .	– صحة التنفس. – الانضباط والتنظيم .داخل الفوج – إتباع توجيهات قائد الفوج .	**– العمل لمدة : 8 د** – الحفاظ على التنفس الطبيعي .
– مرحلة الانجاز	– التدرج في تعلم الخطوات الثلاث	**– الحالة التعلمية رقم 02:** **الموقف 01:** كل فوج في مكان بالميدان وضع ثلاث اقماع في شكل مثلث متساوي الاضلاع البعد بينهما 60 سم – القفز بالرجلين امام الاقماع – القفز بالرجل الواحدة امام الاقماع ثم تغير الرجل – القفز بالرجل الواحدة مع تغير الرجل بعد كل قفزة (الخطوات الثلاث)	– العمل بكل راحة دون ارتباك	**– العمل لمدة: 6د.** – القفز ثلاث مرات لكل تلميذ في الفوج
	– التعود على الخطوات الثلاث مع الانتقال بدون كرة	**الموقف02:** بنفس التشكيل السابق وضع اقماع على شكل ∑ ثلاث اقماع في كل خط – القفز بالرجلين امام الاقماع – القفز بالرجل الواحدة امام الاقماع ثم تغير الرجل مع كل خط	– التنقل الجيد بين الاقماع	**– العمل لمدة: 6د.** – المحافظة على كل مسافة مخصصة للاعب – تجنب المشي بالكرة.
	– التنسيق بين الانتقال الصحيح و التمرير	**الموقف03** :تقسيم كل فوج إلى نصفين متقابلان على عرض الملعب – تمرير الكرة باليد الواحدة للزميل المقابل بعد ثلاث خطوات	– عدم تجاوز ثلاث خطوات للتمرير	**– العمل لمدة : 6 د** – ايصال الكرة إلى الزميل بصور مختلفة
	– التنسيق بين الانتقال الصحيح و التنطيط	**الموقف04 :** بنفس التشكيل السابق وضع اقماع على شكل زقزاق البعد بين الاقماع ثلاث خطوات القيام بالتنطيط امام الاقماع و الانتقال بثلاث خطوات للقمع الاخر و هكذا	– عدم تضييع الكرة أثناء الانتقال و التنطيط	**– العمل لمدة:6 د.** – التركيز على الخطوات الثلاث
	– التحكم في الانتقال مع التنطيط و التمرير	**الموقف 05 :** بنفس التشكيل السابق القيام بتنطيط الكرة ثم الخطوات الثلاث و بعدها تمرير الكرة للزميل المقابل و هكذا	– ايصال الكرة للزميل بصورة جيدة بدون خطاء	**– العمل لمدة : 8 د** –التنويع في تمرير الكرة
		الموقف06: تنظيم منافسة بين الافواج مع خروج الفوج الذي سجل عليه هدف ودخول فوج اخر	التدخل في حالة انعزال بعض افراد المجموعة عن المشاركة	**– العمل لمدة : 8 د**
مرحلة التقييم	* ارجـــاع التلاميـــذ إلـــى حالتهم الطبيعية .	**– المرحلة التعلمية رقم 03:** جري خفيف حول الساحة * جمع التلاميذ . – تقديم الملاحظات . –التحضير للحصة القادمة	–الالتزام بالهدوء والمحافظة على النظام .	**العمل لمدة 6 د:** –التكامل بين الاعضاء

المستوى الدراســـي :	**النشـــاط الـــريـــاضي :**	**مـدة الانـجـاز :**	**مـــــكان الـــعـمـل**
السنة : أولى متوسط :	**كرة اليد**	ساعة واحدة .	ســاحة الـمؤسـسـة
وسائل العمل الضرورية :	– ملعب مسطح/كرات / أقماع / صفارة.		
الكفاءة القاعـديـــة :	**لعب أدوار نشيطة والقيام بمهام مفيدة لتأكيد وجوده ضمن الجماعة**		
الهدف التعليمي : (06)	**التحول الجماعي فوق الميدان من الدفاع إلى الهجوم مع تغيير خطة العمل من أجل التفوق والانتصار**		

فترات التعلم	الاهداف الاجرائية	ظـروف الانـجـــــاز	مقـياس النجـاح	التـوجـيهـات :
المرحلة التحضيرية	– تحضير بدني عام و الجهاز الدوري التنفسي للعمل	**– الحالة التعلمية رقم 01:** – تقديم موضوع الحصة / بعد التحية و تجمع القسم – تسخينات عامة يقودها تلميذ في فوجه تحت إشراف الأستاذ . – تسخينات خاصة : حركات مرونة / استطالة من أجل تحسين الاستعداد البدني والنفسي .	– صحة التنفس. – الانضباط والتنظيم .داخل الفوج – إتباع توجيهات قائد الفوج .	**العمل لمدة : 8 د** – الحفاظ على التنفس الطبيعي .
مرحلة الانجاز	– التعود على تمرير الكرة فـي كـل الاتجاهـات مـع الانتقال	**– الحالة التعلمية رقم 02:** **الموقـف 01:** تقسيم كل فوج إلى نصفين متقابلان على عرض الملعب تلميذ في الوسط يستقبل الكرة من احد الجهتين ليردها ثم يستقبلها مرة ثانية و يعيدها للجهة الاخرى ويبقى ذهابا ايابا حتى تمر الكرة على كل افراد الفوج ليتم تعويضه و هكذا	– عدم ضياع الكرة او ارتكاب خطاء المشي بالكرة	**العمل لمدة: 6د.** – التعاون لعدم سقوط الكرة بحسن التمرير – التنويع في التمرير
	– التقدم بالكرة نحو منطقة الخصم دون ضياعها	**الموقـف02:** كل فوج بمكان محدد بالملعب تمرير الكرة بين التلميذين اللذان في المقدمة ليعود الممرر للخلف و يتقدم الذي يليه ليستقبل و هكذا – نفس العمل مع الارتقاء اثناء التمرير	– عدم توقف الكرة	**العمل لمدة: 6د.** الزيادة التدريجية في سرعة التمرير و الاستقبال
	– التنسـيق بـين الانتقـال الصحيح و التمرير	**الموقـف03 :** كل فوج على عرض الملعب ينطلق تلميذين بالتمرير ووضع تلاميذ في وسطهم يحاول قطع الكرة .	– عدم تمكن المدافع من قطع الكرة	**العمل لمدة: 6د.** – تبادل الادوار بين التلاميذ – تجنب المشي بالكرة.
	– تقدير الزمان و المكان للكـرة اثنـاء التمريـر و الاسـتقبال فـي الهجـوم الخاطف	**الموقـف04 :** بنفس التشكيل السابق انطلاق تلميذ بسرعة واستقبال الكرة التي يمررها له زميلة تمريرة طويلة	– عدم تضييع الكرة أثناء الاستقبال	**العمل لمدة:6 د.** – تنطيط الكرة في المكان من قبل الممرر
	– التنسيق خلال الانتقال الجماعي نحو المرمى	**الموقـف 05 :** كل فوج على عرض الملعب رسم دائرتين في الطرفين نصف فوج يهاجم و النصف الاخر يدافع لكي لاتصل الكرة إلى الزميل الذي داخل الدائرة	– ايصال الكرة للزميل الذي دخل الدائرة و ارجاعها بدون خطاء	**العمل لمدة : 8 د** – مرور الكرة على كل عناصر الفريق اثناء التنقل
	– الوصـول إلـى منطقـة الخصم بشكل جماعي مع استعمال الكرة جماعيا	**الموقف06:** تنظيم منافسة بين الافواج مع خروج الفوج الذي سجل عليه هدف ودخول فوج اخر	–التحكم في الكرة أثناء التنقل مع تجاوز الدفاع	**العمل لمدة : 12 د** – عدم سيطرة بعض افراد المجموعة على العمل
مرحلة التقييم	* ارجـاع التلاميـذ إلـى حالتهم الطبيعية .	**– المرحلة التعلمية رقم03:** جري خفيف حول الساحة * جمع التلاميذ . – تقديم الملاحظات . – التحضير للحصة القادمة	ايقان اهمية العمل الجماعي	**العمل لمدة : 8 د** غرس صفة التعاون في نفوس الطلاب

المستوى الدراســـي :	النشـــاط الـــريـــاضي :	مـدة الانـجـاز :	مـــكان الـــعـمـل
السنة : أولى متوسط:	كرة اليد	ساعة واحدة .	ســاحة المؤسـسـة
وسائل العمل الضرورية :	– ملعب مسطح/كرات / أقماع / صفارة.		
– الكفاءة القاعـديـــة :	لعب أدوار نشيطة والقيام بمهام مفيدة لتأكيد وجوده ضمن الجماعة		
– الهـدف التعليمي : (07)	سد الثغرات لشل حركة الخصم أثناء الهجوم		

فترات التعلم	الاهداف الاجرائية	– ظـروف الانـجـــــاز :	– مقـياس النجـاح :	– التـوجـيهـات :
المرحلة التحضيرية	– تحضير بدني عام و الجهاز الدوري التنفسي للعمل	**– الحالة التعلمية رقم 01:** – تقديم موضوع الحصة / بعد التحية و تجمع القسم – تسخينات عامة يقودها تلميذ في فوجه تحت إشراف الأستاذ . – تسخينات خاصة : حركات مرونة / استطالة من أجل تحسين الاستعداد البدني والنفسي .	– صحة التنفس. – الانضباط والتنظيم .داخل الفوج – إتباع توجيهات قائد الفوج .	**– العمل لمدة : 8 د** – الحفاظ على التنفس الطبيعي .
– مرحلة الانجاز	– التعود على التنقلات الدفاعية دون الدخول المنطقة المحرمة	**– الحالة التعلمية رقم 02:** **الموقف 01:** كال فوج مع قائده – التنقل الجانبي على خط 6 و 9 امتار مع رفع الأيدي. – وضع اقماع على خط 6–9 امتار الانتقال في حركة جيبية بين الاقماع .	– التنقل الصحيح دون دخول المنطقة المحرمة	**– العمل لمدة: 3د.** – الذهاب مع خط 6 امتار و العودة مع خط 9 امتار
	– تعلم التنقلات الدفاعية	**الموقف02:** :تقسيم كل فوج إلى نصفين متقابلان بمسافة ثلاث امتار تلميذ في الوسط ينتقل ليلمس التلميذ الذي في النصف الاول و يعود ليلمس التلميذ الذي في النصف الاخر	– الحركة الدفاعية الصحيحة	**– العمل لمدة: 6د.** – تتغير المهام عند الانتقال بين كل التلاميذ
	– الدفاع الفردي ضد مهاجم بالكرة	**الموقف03 :** بنفس التشكيل السابق – تلميذ في وضعية تمرير الكرة و الذي في الوسط يمنعه من تمريرها	– تمكن المدافع من قطع الكرة	**– العمل لمدة: 5 د.** – تبادل الادوار بين التلاميذ
		الموقف04 :كل فوج على عرض الملعب – ينطلق تلميذ يسير للخلف يخفي كرة خلف ظهره يخرجها بيده اليمنى او اليسرى يتبعه تلميذ اخر يحاول لمس الكرة بمجرد اخراجها – نفس العمل السابق تلميذ ينطط الكرة و يمسكها و الاخر يحاول قطها اثناء التنطيط	– لمس الكرة بمجرد خروجها من يد الزميل – خطف الكرة	**– العمل لمدة:6 د.** – العمل بدون اندفاع زائد على المهاجم
	– الدفاع الجماعي	**الموقف 05 :** في مكان محدد بالميدان ترسم وسطه دائرة بداخلها قمع ثلاثة ضد ثلاثة فريق يهاجم و الاخر يدافع لكي لا تصل الكرة للقمع	– اسقاط القمع الذي بداخل الدائرة بدون خطاء	**– العمل لمدة: 6 د.** – تبادل المهام بين الفريقين
	– إجراء خطة جماعية في الدفاع	**الموقف06:** تنظيم منافسة بين الافواج مع خروج الفوج الذي سجل عليه هدف ودخول فوج اخر	– التمكن من اجراد دفاع بسيط (0–6)	**– العمل لمدة: 18 د.** – الرجوع الجماعي للدفاع عن المنطقة
مرحلة التقييم	* ارجاع التلاميذ إلى حالتهم الطبيعية .	**– المرحلة التعلمية رقم :03** جري خفيف حول الساحة * جمع التلاميذ . - تقديم الملاحظات . – التحضير للحصة القادمة	سيادة روح الاخوة بين افراد الفريق الواحد	**– العمل لمدة : 8 د** تنمية مهارة الاستماع لرأي الاخرين

المستوى الدراســـي :	النشـــاط الـــريـــاضي :	مـدة الانـجـاز :	مـــكان الـــعـمـل
السنة : أولى متوسط :	كرة اليد	ساعة واحدة .	ســاحة المؤسـسـة
وسائل العمل الضرورية :	– ملعب مسطح/كرات / أقماع / صفارة.		
الكفاءة القاعـديـــة :	**لعب أدوار نشيطة والقيام بمهام مفيدة لتأكيد وجوده ضمن الجماعة**		
الهدف التعليمي : (08)	**اللعب الجماعي بتمرير الكرة بين إثنين أو أكثر مع التوغل والقذف**		

فترات التعلم	الاهداف الاجرائية	– ظـروف الانـجـــــاز :	– مقـياس النجـاح :	– التـوجـيهـات :
المرحلة التحضيرية	– تحضير بدني عام و الجهاز الدوري التنفسي للعمل	**– الحالة التعلمية رقم01:** – تقديم موضوع الحصة / بعد التحية و تجمع القسم – تسخينات عامة يقودها تلميذ في فوجه تحت إشراف الأستاذ . – تسخينات خاصة : حركات مرونة / استطالة من أجل تحسين الاستعداد البدني والنفسي .	– صحة التنفس. – الانضباط والتنظيم .داخل الفوج – إتباع توجيهات قائد الفوج .	**– العمل لمدة : 8 د** – الحفاظ على التنفس الطبيعي .
مرحلة الانجاز	– التوافق الاولي للتسديد	**– الحالة التعلمية رقم: 02** **الموقف 01 :** تقسيم كل فوج إلى نصفين متقابلان (3/3) على عرض الملعب – رمي الكرة باليدين على شكل تماس	– إيصال الكرة للزميل المقابل	**– العمل لمدة: 5د.** – الجدية في العمل – احترام الادوار
		الموقف02: بنفس التوزيع السابق – تلميذ يرفع الكرة عاليا بيده يمسكها تلميذ اخر بجانبه و يسددها اتجاه الزميل المقابل	– الوضعية الصحيحة للتسديد من اعلى	**– العمل لمدة: 6د.** التركيز على عمل اليدين و الرجلين
	– تعلم مختلف انواع التسديد	**الموقف03 :** بنفس التوزيع السابق – لكل فوج قمع وسط الميدان محاولة التسديد على القمع. – نفس العمل مع الارتقاء و التسديد على القمع – نفس العمل بوجود زميل يقف امام المسدد	– اسقاط القمع	**– العمل لمدة : 8 د** – التسديد في مستوى الحوض – المدافع يقف فقط دون رفع يديه
	– تعلم التسديد بعد تنطيط الكرة او استقبالها من الزميل	**الموقف04 :** بنفس التوزيع السابق وضع قمعين بطرفي الملعب انطلاق كل فوج بكرة ومحاولة اسقاط قمع الفريق المنافس بالتسديد على بعد ثلاث امتار	– التمكن من التسديد مع المضايقة لإصابة الهدف.	**– العمل لمدة: 6 د.** – العمل بتطبيق المكتسبات السابقة من تنطيط و تمرير
	– تحسين اللعب الجماعي في الهجوم	**الموقف 05 :** بنصف الملعب فوج في الهجوم و الآخر في الدفاع	– التسجيل في المرمى	**– العمل لمدة : 6 د** – التأكيد على التحكم في الكرة أثناء القذف
		الموقف06: تنظيم منافسة بين الافواج مع خروج الفوج الذي سجل عليه هدف ودخول فوج اخر	–وصول التلاميذ إلى منطقة الخصم بشكل جماعي مع استعمال الكرة جماعيا	**– العمل لمدة : 12 د** – التسديد من مختلف الزوايا
مرحلة التقييم	* ارجاع التلاميذ إلى حالتهم الطبيعية .	**– المرحلة التعلمية رقم 03:** جري خفيف حول الساحة * جمع التلاميذ . – تقديم الملاحظات . – التحضير للحصة القادمة	الفاعلية و تبادل الاراء	**– العمل لمدة : 8 د** – طرح وجهات النظر بوضوح و سهولة خلال التواصل مع الغير

المستوى الدراسي :	النشاط الرياضي	مدة الانجاز	مكان العمل
السنة : أولى متوسط:	كرة اليد	ساعة واحدة	ساحة المؤسسة
وسائل العمل الضرورية :	– ملعب مسطح/كرات / أقماع / صفارة.		
الكفاءة القاعدية :	**لعب أدوار نشيطة والقيام بمهام مفيدة لتأكيد وجوده ضمن الجماعة**		
الهدف التعليمي : (09)	**تقيم تحصيلي لقدرات التلاميذ في النشاط**		

فترات التعلم	الاهداف الاجرائية	ظروف الانجاز :	مقياس النجاح :	التوجيهات :
المرحلة التحضيرية:	تحضير بدني عام والجهاز الدوري التنفسي للعمل	**– الحالة التعلمية رقم 01:** – تقديم موضوع الحصة / بعد التحية و تجمع القسم – تقسيم التلاميذ إلى افواج كل فوج يضم 5 افراد – تسخينات عامة يقودها تلميذ في فوجه تحت إشراف الأستا ذ . – تسخينات خاصة : حركات مرونة / استطالة من أجل تحسين الاستعداد البدني والنفسي .	– صحة التنفس. – الانضباط والتنظيم .داخل الفوج – إتباع توجيهات قائد الفوج .	**– العمل لمدة : 10 د** – الحفاظ على التنفس الطبيعي .
– المرحلة الانجازية	– تعلم النظام واحترام قرارات الحكام	**– الحالة التعلمية رقم 02:** **– الموقف 01** : توزيع المهام –فريق في التنظيم . –حكام الطاولة حكام في الميدان (يسيرون المنافسة) الفريق الآخر في الملاحظة .	– إلتزام كل تلميذ بالعمل المسند إليه .	**– العمل لمدة: 3د.** – تنسيق العمل من فوج إلى آخر.
	– معرفة مستوى التلاميذ في التمرير والاستقبال والدفاع	**الموقف 02:**– لعبة التمريرات العشر بين الأفواج – لعلبة تمرير الكرة والجري لإستقبالها من جديد	– مرور الكرة على اكبر عدد من التلاميذ قبل الوصول للهدف	**– العمل لمدة: 15د.** – المحافظة على كل مساحة مخصصة للاعب – تجنب المشي بالكرة.
	– معرفة مستوى التلاميذ في التنطيط و التسديد	**الموقف 03:** تنظيم منافسة بين الافواج لمدة 8 دقائق لكل فريق، والمحافظة على نفس الافواج – فريق 1 // فريق 2 . – فريق 3 // فريق 4 . – فريق 5 // فريق 6 .	– الانتشار العقلاني للتلاميذ فوق الميدان – إيجاد مساندة و دعم من الآخرين لحاملي الكرة.	**– العمل لمدة :24 د.** – الحث على إيصال الكرة إلى اللاعب المقابل / تجنب إنقطاع المفاجئ للعب . – تبادل و تداول الأدوار بين اللاعبين .
المرحلة التقييمية :	ارجاع التلاميذ إلى حالتهم الطبيعية	**– الحالة التعلمية رقم 03:** * جري خفيف حول الملعب * جمع التلاميذ .	– مناقشة عامة بين الأستاذ والتلاميذ .	**– العمل لمدة : 8 د** – اعطاء النتائج .

الملحق رقم (05) ترخيص مديرية التربية لإجراء الدراسة.

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

قسم النشاط البدني الرياضي التربوي

ورقلة في :

الى السيد: مدير التربية بولاية بسطيف

الموضوع : طلب تسهيلات

تحية طيبة وبعد نحن السيد مدير معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية نرجو من سيادتكم المحترمة تقديم تسهيلات للطالب مراد بن عمارة في اطار انجاز بحث تحت عنوان "اثر استراتيجية التعليم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الابداعي العام و الحركي" لتطبيق الميداني على مستوى متوسطات الولاية

مدير المعهد

رأي بالموافقة

ع / مدير التربية وبتفويض منه

رئيس مصلحة التكوين و التفتيش

م. عجيمي

16 افريل 2015

الملحق رقم (06) نتائج إختبار الفرضيات الإحصائية

1- نتائج إختبار الفرضية الأولى

أ) الإبداع العام

Statistiques de groupe

	الاستراتيجية	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ابداع1	االتجريبية	35	64.5429	32.62563	5.51474
	الضابطة	35	46.4571	13.97759	2.36264

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
ابـداع 1	Hypothèse de variances égales	8.617	.005	3.015	68	.004	18.08571	5.99954	6.11383	30.05760
	Hypothèse de variances inégales			3.015	46.074	.004	18.08571	5.99954	6.00980	30.16163

ب) الطلاقة العامة

Statistiques de groupe

	الاستراتيجية	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الطلاقة1	االتجريبية	35	39.1429	20.40638	3.44931
	الضابطة	35	27.6571	6.48502	1.09617

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الطـلاقة 1	Hypothèse de variances égales	9.783	.003	3.173	68	.002	11.48571	3.61930	4.26352	18.70791
	Hypothèse de variances inégales			3.173	40.798	.003	11.48571	3.61930	4.17530	18.79613

ج) المرونة العامة

Statistiques de groupe

	الاستراتيجية	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المرونة1	االتجريبية	35	21.2571	11.16281	1.88686
	الضابطة	35	15.4571	5.45216	.92158

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
المـرونة1	Hypothèse de variances égales	12.772	.001	2.762	68	.007	5.80000	2.09989	1.60973	9.99027
	Hypothèse de variances inégales			2.762	49.348	.008	5.80000	2.09989	1.58086	10.01914

د) الأصالة العامة

Statistiques de groupe

	الاستراتيجية	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الاصالة1	االتجريبية	35	4.1429	5.08830	.86008
	الضابطة	35	3.4857	3.78364	.63955

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الاصـالة1	Hypothèse de variances égales	5.344	.024	.613	68	.542	.65714	1.07180	-1.48161-	2.79589
	Hypothèse de variances inégales			.613	62.796	.542	.65714	1.07180	-1.48482-	2.79911

2- نتائج إختبار الفرضية الثانية

أ) الابداع الحركي

Statistiques de groupe

	الاستراتيجية	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الابداع2	االتجريبية	35	22.2000	5.34019	.90266
	الضابطة	35	17.2571	4.19624	.70929

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الابداع 2	Hypothèse de variances égales	1.473	.229	4.306	68	.000	4.94286	1.14799	2.65207	7.23364
	Hypothèse de variances inégales			4.306	64.398	.000	4.94286	1.14799	2.64975	7.23596

ب) الطلاقة الحركية

Statistiques de groupe

	الاستراتيجية	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الطلاقة2	االتجريبية	35	17.2857	4.96796	.83974
	الضابطة	35	13.9429	4.38542	.74127

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الطلاقة 2	Hypothèse de variances égales	.196	.660	2.984	68	.004	3.34286	1.12011	1.10771	5.57800
	Hypothèse de variances inégales			2.984	66.969	.004	3.34286	1.12011	1.10709	5.57862

ج) المرونة الحركية

Statistiques de groupe

	الاستراتيجية	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المرونة2	االتجريبية	35	2.3429	.93755	.15847
	الضابطة	35	1.9143	.74247	.12550

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
المـرونة2	Hypothèse de variances égales	4.659	.034	2.120	68	.038	.42857	.20215	.02519	.83195
	Hypothèse de variances inégales			2.120	64.608	.038	.42857	.20215	.02480	.83234

د) الاصالة الحركية

Statistiques de groupe

	الاستراتيجية	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الاصالة2	االتجريبية	35	2.5714	1.24347	.21018
	الضابطة	35	1.4000	1.28795	.21770

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الاصـالة2	Hypothèse de variances égales	.120	.730	3.871	68	.000	1.17143	.30261	.56758	1.77528
	Hypothèse de variances inégales			3.871	67.916	.000	1.17143	.30261	.56757	1.77529

3- نتائج إختبار الفرضية الثالثة

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الابداع

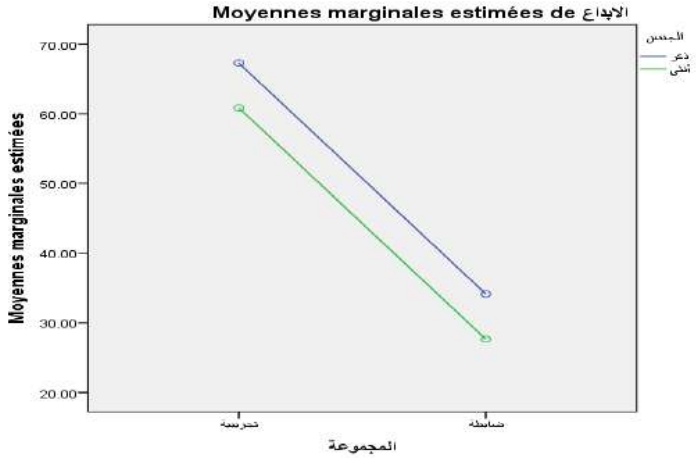
المجموعة	الجنس	Moyenne	Ecart-type	N
تجريبية	ذكر	67.3000	38.04305	20
	أنثى	60.8667	24.40394	15
	Total	64.5429	32.62563	35
ضابطة	ذكر	34.1429	17.15892	21
	أنثى	27.6429	6.35619	14
	Total	31.5429	14.10954	35
Total	ذكر	50.3171	33.40991	41
	أنثى	44.8276	24.53579	29
	Total	48.0429	29.97991	70

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الابداع

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	19767.152[a]	3	6589.051	10.293	.000
Ordonnée à l'origine	153074.757	1	153074.757	239.124	.000
المجموعة	18693.949	1	18693.949	29.203	.000
الجنس	709.635	1	709.635	1.109	.296
الجنس * المجموعة	.019	1	.019	.000	.996
Erreur	42249.719	66	640.147		
Total	223585.000	70			
Total corrigé	62016.871	69			

a. R deux = .319 (R deux ajusté = .288)



4- نتائج إختبار الفرضية الرابعة

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الابداع2

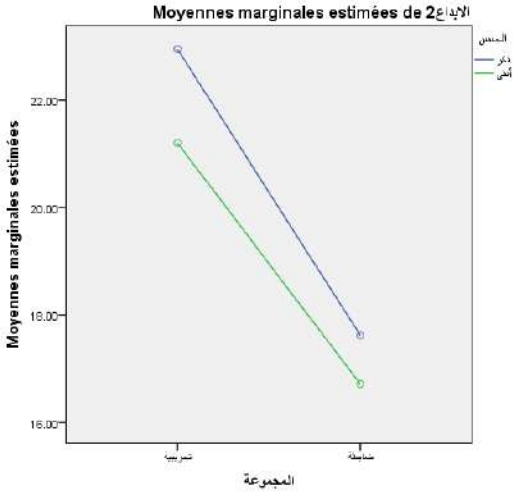
المجموعة	الجنس	Moyenne	Ecart-type	N
تجريبية	ذكر	22.9500	5.67984	20
	أنثى	21.2000	4.85798	15
	Total	22.2000	5.34019	35
ضابطة	ذكر	17.6190	4.56592	21
	أنثى	16.7143	3.66750	14
	Total	17.2571	4.19624	35
Total	ذكر	20.2195	5.74679	41
	أنثى	19.0345	4.82170	29
	Total	19.7286	5.37822	70

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الابداع2

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	460.683[a]	3	153.561	6.602	.001
Ordonnée à l'origine	26131.779	1	26131.779	1123.465	.000
المجموعة	408.829	1	408.829	17.577	.000
الجنس	29.900	1	29.900	1.285	.261
الجنس * المجموعة	3.031	1	3.031	.130	.719
Erreur	1535.160	66	23.260		
Total	29241.000	70			
Total corrigé	1995.843	69			

a. R deux = .231 (R deux ajusté = .196)



5- نتائج إختبار الفرضية الخامسة

أ) العلاقة بين الإبداع العام والحركي

Corrélations

		الحركي	العام
الحركي	Corrélation de Pearson	1	.653**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	35	35
العام	Corrélation de Pearson	.653**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	35	35

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ب)العلاقة بين الطلاقة العامة والحركية

Corrélations

		الحركي	العام
الحركية	Corrélation de Pearson	1	.557**
	Sig. (bilatérale)		.001
	N	35	35
العامة	Corrélation de Pearson	.557**	1
	Sig. (bilatérale)	.001	
	N	35	35

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ج)العلاقة بين المرونة العامة والحركية

Corrélations

		الحركي	العام
الحركية	Corrélation de Pearson	1	-.037-
	Sig. (bilatérale)		.834
	N	35	35
العامة	Corrélation de Pearson	-.037-	1
	Sig. (bilatérale)	.834	
	N	35	35

د) العلاقة بين الأصالة العامة والحركية

Corrélations

		الحركي	العام
الحركية	Corrélation de Pearson	1	.070
	Sig. (bilatérale)		.688
	N	35	35
العامة	Corrélation de Pearson	.070	1
	Sig. (bilatérale)	.688	
	N	35	35