جامعة قاصدي مرباح، ورقلة – الجزائر
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
قسم نشاطات التربية البدنية والرياضية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، الطور الثالث
تخصص مناهج التدريس في التربية البدنية والرياضية

بعنوان:

أثر إستراتيجية حل المشكلات في حصّة التربية البدنية والرياضية على تنمية الدافعية العقلية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

" دراسة تجريبية على مستوى دائرة جامعة "

إعداد الطالب: نعيم الشارف

إشراف: أ.د/ بلقاسم دودو

نُوقشت وأجيزت علنا بتاريخ 2019/12/15 أمام لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	بن عبد الواحد عبد الكريم	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	رئيساً
02	دودو بلقاسم	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفاً ومقرراً
03	برقوق عبد القادر	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	مناقشاً
04	نصير أحميدة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	مناقشاً
05	العيداني فؤاد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة سوق أهراس	مناقشاً
06	بزيو عادل	أستاذ محاضر (أ)	جامعة بسكرة	مناقشاً

السنة الجامعية: 2020/2019

جامعة قاصدي مرباح، ورقلة – الجزائر
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
قسم نشاطات التربية البدنية والرياضية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، الطور الثالث
تخصص مناهج التدريس في التربية البدنية والرياضية

بعنوان:

أثر إستراتيجية حل المشكلات في حصّة التربية البدنية والرياضية على تنمية الدافعية العقلية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

" دراسة تجريبية على مستوى دائرة جامعة "

إعداد الطالب: نعيم الشارف

إشراف: أ.د/ بلقاسم دودو

نُوقشت وأجيزت علنا بتاريخ 2019/12/15 أمام لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	بن عبد الواحد عبد الكريم	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	رئيساً
02	دودو بلقاسم	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفاً ومقرراً
03	برقوق عبد القادر	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	مناقشاً
04	نصير أحميدة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	مناقشاً
05	العيداني فؤاد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة سوق أهراس	مناقشاً
06	بزيو عادل	أستاذ محاضر (أ)	جامعة بسكرة	مناقشاً

السنة الجامعية: 2020/2019

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي المتواضع الى من كانوا علّة في وجودي بعد الله: **الوالدين الكريمين** بارك الله في عمرهما، كما أهدي عملي هذا الى جميع أفراد أُسرتي كبيرهم وصغيرهم، واخص بالذكر عائلي الصغيرة؛ أولادي قرّة عيني، ورفيقة الدّرب على تشجيعها وصبرها وتضحياتها، الى كل أحبابي وأصحابي، الى زملائي في العمل ورفقائي في الدراسة؛ الى كل المعلمين والأساتذة الذين مررت عليهم في جميع الأطوار الدراسية، واخص بالذكر المرحلة الجامعية...الى كلّ من ساعدنا وأرشدنا وشجعنا طيلة مشوار دراستنا، والى كل من ساهم في إخراج هذا العمل بهذه الصورة التي نتمنى أن تكون إضافة في الميدان العلمي، يُنتفع بها ومنها، والى كل من سقط اسمه سهوا في الإهداء.

الى كل من يطّلع على هذا العمل.... **اهديه لكم جميعًا**

الباحث

الشارف نعيم

شُكر

رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي ۖ إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ...

- الحمد لله والشكر لله الذي أوصلنا لهذه الدرجة العلمية.
- الشكر الجزيل لكل الأساتذة الكرام الذين رافقونا طيلة مشوارنا في الدراسات العليا.
- الشكر للمشرف الكريم (دودو بلقاسم) على سهره وحرصه على انجاز وإتمام وجودة هذا العمل.
- الشكر الجزيل للدكتور (قيس محمد علي) من العراق الشقيق، على توجيهاته وملاحظاته.
- الشكر الجزيل للأستاذ المطبق لتجربة الدراسة، وللتلاميذ المشاركين على الالتزام وحسن الاهتمام.
- الشكر لكل من ساعدنا ورافقنا وشجعنا ولو بكلمة من اجل إتمام هذا العمل.
- جزيل الشكر لكل أعضاء اللجنة الموقّرة التي ستقوم وتقيّم هذا العمل.

ملخّص:

تهدف الدراسة الحالية الى تقصّي اثر التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات في حصّة التربية البدنية والرياضية، على تنمية الدافعية العقلية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، كما تهدف الى الكشف عن الفروق في مستوى الدافعية العقلية بين الذكور والإناث، أُجريت الدراسة في إحدى ثانويات دائرة جامعة بولاية الوادي، تكونت عينة الدراسة من مجموع (49) تلميذا اختيروا بطريقة عشوائية من مستوى الثانية ثانوي، موزعين على قسمين دراسيين قسموا الى مجموعتين، مجموعة **(تجريبية)** ضمت (25) تلميذا درسوا وفق استراتيجية حل المشكلات، ومجموعة **(ضابطة)** بواقع (24) تلميذا، درسوا وفق الطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام مقياس للدافعية العقلية، مكيف من طرف الباحث مأخوذ عن نسخة أصلية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية **(CM3)**، ولمعالجة بيانات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار**(T-test)** للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، معامل الارتباط (بيرسون)، تحليل التغاير المصاحب **(Ancova)**.

أظهرت نتائج الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في مستوى الدافعية العقلية بأبعادها (الأربعة التوجه نحو التعلم، الحل الابداعي للمشكلات، التركيز العقلي، التكامل المعرفي) على تلاميذ المجموعة الضابطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية العقلية بين أفراد المجموعة التجريبية لصالح الذكور في بُعدي الحل الابداعي للمشكلات، وبُعد التركيز العقلي، وأوصى الباحث في نهاية الدراسة بتطبيق استراتيجية حل المشكلات في حصّة التربية البدنية والرياضية.

الكلمات المفتاحية **1:** استراتيجية **2:** استراتيجية حل المشكلات **3:** الدافعية العقلية.

Abstract

The study aimed to investigate the effect of teaching according to the problem-solving strategy in the share of physical education and sports, on the development of mental motivation among secondary school pupils, as well as to reveal the differences in the level of mental motivation between males and females. A sample of (49) students were randomly selected from the second secondary level, divided into two study groups divided into two groups, a group (**experimental**) included (25) students studied according to the problem-solving strategy, and a group (**control**) (24) students, studied In the usual way, To achieve the objectives of the study, the experimental method was applied with quasi-experimental design. To collect the data of the study, a measure of mental motivation, adapted by the researcher, based on an original version of the California measure of mental motivation **(CM3)** was used. T-test of independent samples for differences in arithmetic mean, Pearson correlation coefficient, and **(Ancova)** covariance analysis. The results of the study showed that the experimental group was superior in the mental motivation level in its dimensions (four orientation towards learning, creative problem solving, cognitive integration, mental focus) on the pupils of the control group. The results also showed that there are statistically significant differences in the level of mental motivation among the experimental group Males in my creative problem-solving and mental focus, the researcher recommended at the end of the study to apply the problem-solving strategy in the share of physical education and sport.

Keywords: 1: Strategy 2: Problem Solving Strategy 3: Mental Motivation

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
الاهداء	أ
شكر	ب
ملخص	ج
فهرس المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ز
قائمة الاشكال	ط
مقدمة	**1**
الفصل الاول: التعريف بمشكلة الدراسة	
1- مشكلة الدراسة وخلفيتها	**5**
2- أهداف الدراسة	**14**
3- أهمية الدراسة	**14**
4- حدود الدراسة	**15**
5- التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة	**16**
5-1 استراتيجية	**16**
5-2 استراتيجية حل المشكلات	**16**
5-3 الدافعية العقلية	**16**
الفصل الثاني: الإطار النظري لمشكلة الدراسة	
تمهيد	**18**
1- استراتيجيات التدريس	**18**
2- إستراتيجية حل المشكلات	**24**
3- استراتيجيات التدريس التي يمكن تطبيقها في التربية البدنية والرياضية	**34**
4- الدافعية	**38**
5- الدافعية العقلية	**40**
6- العلاقة بين استراتيجيات التدريس والتفكير	**52**
7- تنمية الدافعية العقلية في التربية البدنية	**55**

8- علاقة استراتيجية حل المشكلات بالدافعية العقلية في التربية البدنية	**61**
خلاصة	**67**
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	
تمهيد	**69**
1- الدراسات التي تناولت استراتيجية حل المشكلات	**69**
2- مناقشة الدراسات الخاصة بحل المشكلات	**78**
3- الدراسات التي تناولت الدافعية العقلية	**80**
4- مناقشة الدراسات السابقة للدافعية العقلية	**88**
5- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	**89**
خلاصة	**90**
الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	**92**
1- منهج الدراسة	**92**
2- مجتمع الدراسة وعينتها	**92**
3- أدوات الدراسة	**96**
4- الدراسة الاستطلاعية	**101**
5- الخصائص السيكومترية لمقياس الدراسة	**101**
6- التصميم التجريبي للدراسة	**105**
7- إجراءات تنفيذ الدراسة	**107**
8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	**107**
9- صعوبات إجراء الدراسة	**108**
خلاصة	**108**
الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها	
تمهيد	**110**
1- عرض نتائج الفرضية الاولى ومناقشتها	**110**
1-1 عرض نتائج الفرضية الاولى	**110**
1-2 مناقشة نتائج الفرضية الاولى	**117**

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	**124**
1- عرض نتائج الفرضية الثانية	**124**
2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية	**125**
3- استنتاجات	**130**
4- توصيات	**131**
5- نقاط ومسارات بحثية	**132**
المراجع	**133**
الملاحق	**149**
الملحق01 قائمة المحكمين	**150**
الملحق 02 نموذج لتحكيم وحدة تعلمية	**151**
الملحق 03 الوحدات التعليمية	**153**
الملحق 04 الصورة الأولية لمقياس الدافعية العقلية	**1160**
الملحق 05 الصورة النهائية لمقياس الدافعية العقلية	**161**
الملحق 06 نموذج لتحكيم مقياس الدافعية العقلية	**163**
الملحق 07 النتائج الإحصائية من SPSS	**169**

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الفروق الأساسية بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب	**19**
02	اهم انواع المشكلات	**26**
03	استخدام مناطق التفكير الناقد الأربعة	**59**
04	توزيع أفراد مجتمع الدراسة	**92**
05	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية ما بين المجموعتين التجريبية والضابطة	**93**
06	اختبار(ت) بين متوسط أعمار المجموعة التجريبية والضابطة	**94**
07	اختبار(ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية العقلية.	**95**

08	يوضح مدى تجانس مجموعتي الدراسة في الدافعية العقلية في القياس القبلي	96
09	يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية	102
10	يوضح معاملات الارتباط بين البنود وبعد التوجه نحو التعلم والدرجة الكلية للمقياس.	103
11	يوضح معاملات الارتباط بين البنود وبعد الحل الابداعي للمشكلات والدرجة الكلية	103
12	يوضح معاملات الارتباط بين البنود وبعد التركيز العقلي والدرجة الكلية للمقياس.	103
13	معاملات الارتباط بين البنود وبعد التكامل المعرفي والدرجة الكلية للمقياس	104
14	نتيجة ثبات مقياس الدافعية العقلية بطريقة التجزئة النصفية	104
15	يبين الدرجة العليا والدنيا لكل بعد	105
16	يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية العقلية.	110
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد مقياس الدافعية العقلية	111
18	يوضح التوزيع الطبيعي لمستوى الدافعية العقلية في المجموعتين التجريبية والضابطة.	112
19	يوضح تجانس التباين على مقياس الدافعية العقلية	113
20	يبين معامل الارتباط بين القياس المصاحب والقياس البعدي	113
21	تحليل التباين **(Ancova)** للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدافعية العقلية.	114
22	المتوسطات القبلية والبعدية والمعدّلة للمجموعتين التجريبية والضابطة	114
23	يبيّن الفروق بين نتائج اختبار **(Ancova)** لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال التوجه نحو التعلّم.	115
24	**(Ancova)** للمجموعتين التجريبية والضابطة في الحل الابداعي للمشكلات	116
25	اختبار **(Ancova)** المجموعتين التجريبية والضابطة في التركيز العقلي	116
26	اختبار **(Ancova)** للمجموعتين التجريبية والضابطة في التكامل المعرفي	117

27	الفروق في القياس البعدي في مجالات الدافعية العقلية للمجموعة التجريبية بين الذكور	124

قائمة الاشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مراحل المشكلة وعلاقاتها المتداخلة	31
02	ماهية الدافعية	40
03	ملخص الدافعية العقلية	48
04	يوضح التصميم التجريبي للدراسة	106

مقدمة

يعتبرُ التعليم في وقتنا الحالي أحد أهم مفاتيح الحضارة الإنسانية، وأهم أسرار تطور الأمم وتقدمها؛ لذلك فقد أولت الإدارات التربوية في البلدان المتقدمة والواعية جلّ اهتماماتها بكل ما له صلة بالعملية التعليمية التعلمية من جميع نواحيها من اجل الاستفادة منها من جهة، ومن جهة اخرى لمواكبة التطور التكنولوجي والتقني المتسارع في ظل الانتشار الواسع للمعارف والمعلومات، بهدف إعداد أفراد قادرين على مواجهة هذه التحدّيات، بالبناء السوي والمتوازن لشخصياتهم وتحصين تفكيرهم في ظل عالم كثير التعقيدات، وسريع التغيّر.

ولعل الاهتمام بالبحث عن أنجع الطرق للاستفادة من العملية التعليمية، كان في التحول عن الصورة النمطية للعملية التعليمية، التي اهتمت في السابق بتطوير كفاءات المعلم ومهارته في التدريس لتلقين المعارف والمعلومات للمتعلمين؛ الى التحول للاهتمام بالتركيز على المتعلم، وجعله محورا للعملية التعليمية، والبحث عن السبل التي تجعله فعّالا ومشاركا في عملية بناء تعلمه وتعتني بتنمية ميوله ورغباته، في إطار احترام الفروق الفردية بين المتعلمين، مع الحرص على تنمية شخصيته من جميع النواحي النفسية والاجتماعية والعقلية والبدنية لإعداده مواطنا صالحا لنفسه ولبيئته ومجتمعه.

وموازاة مع التّطور الحاصل في علم النفس التربوي، برزت استراتيجيات تدريس حديثة تحقق هذا المسعى من الأهداف، اذ تعتمد على التعليم غير المباشر، وتهتم أكثر بدور المتعلم في العملية التعليمية، وتمنحه مكانة في ان يكون مشاركا فعالا في العملية، مع الحرص على تنمية مختلف الجوانب في شخصيته النفسية والاجتماعية والعقلية.

ولم يتخّلف ميدان التربية البدنية عن الاستفادة من هذا التطور في استراتيجيات التدريس والتي اهتمت بالتحول في دور المتعلم في العملية التعليمية، من خلال إشراكه في بناء تعلماته وتنمية مختلف قدراته، وقد ساعد في ذلك طبيعة المادة؛ بصفتها ذلك الجزء المتكامل من التربية العامة؛ فهي ميدان تطبيقي يهدف الى تكوين الفرد من النواحي البدنية والعقلية والانفعالية، لذلك يمكن ان نعتبرها الجانب الذي يوفر للفرد الفرصة لتحقيق الأهداف عن طريق النشاط البدني (الديري،1993، ص37).

وبرز في هذا السياق عدة استراتيجيات للتدريس في التربية البدنية والرياضية، اهتمت بضرورة تغيير الصورة من منطق التعليم في الحصة الذي يعتمد على المدرس، في تلقين المهارات وتعليمها الى نمط التعلم الذي يركز على المتعلم وينقله من الدور السلبي في التلقي والتنفيذ، الى البحث والتفكير في تعلماته، ويبعث فيه التشويق ويزيد من دافعيته تجاه ما يحاول فهمه وتعلمه، ومن هنا

دعت الحاجة مدرسي التربية البدنية الى انتقاء أفضل استراتيجيات التدريس، التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وتساهم في تنمية ومختلف قدراتهم ومختلف دوافعهم، لا سيما المعرفية منها في صورة الدافعية العقلية.

وتتعد استراتيجيات التدريس غير المباشر وفق ما طرحه المختصون والمهتمون في مجال التدريس والتعليم، وقد وقع اختيار الباحث على إحداها، والتي تعرف باستراتيجية حل المشكلات، هذه الاخيرة تتميز بأنها تمنحُ للمتعلم فرصة أكبر للاعتماد على الذات وتدفعه الى التفكير والبحث عن الحلول والبدائل، وهو ما دفع بالطالب الى البحث عن اثر هذه الاستراتيجية في تنمية الدافعية للتفكير **(الدافعية العقلية)** لدى المتعلمين في حصة التربية البدنية والرياضية، ذلك لانَّ الشائع لدى الكثيرين أن تنمية التفكير أو دافعية التفكير ومهاراته لا تتم إلا في سياق المواد الأكاديمية فقط، ولا مجال لتنميته في المواد النفس حركية.

لأجل ذلك؛ قام الطالب بإجراء هذه الدراسة التجريبية لمعرفة اثر استراتيجية حل المشكلات في حصة التربية البدنية والرياضية على تنمية الدافعية العقلية لدى التلاميذ، من خلال تقسيمها الى خمسة فصول، تناول الفصل الأول منها خلفية مشكل الدراسة والذي توسّم في النهاية بطرح التساؤل الرئيسي لها، مع طرح الفرضيات التي رآها الباحث مناسبة لمعالجة الإشكالية، ثم حدد الباحث الأهداف التي أُجريت من الدراسة، وكذلك الأهمية التي تمثلها، بالإضافة الى توضيح حدودها المكانية والزمنية والبشرية، مع تحديد التعريف الإجرائي لمتغيراتها، أما الفصل الثاني فقد خصصه الباحث للإطار النظري لمشكلة الدراسة؛ وذلك بالتركيز على ما يتعلق بمتغيراتها ومفاهيمها، حيث تناول فيه إستراتيجية حل المشكلات كمتغير مستقل، ثم الدافعية العقلية كمتغير تابع، ثم أشار الباحث الى أهم النظريات التي فسّرت العلاقة بين المتغيّرين، أما الفصل الثالث فقد تم من خلاله عرض الدراسات السابقة والمشابهة، التي سبق وان تطرقت لأحد مُتغيرات دراستنا، مع مناقشة هذه الدراسات في الجوانب التي رأى الباحث فيها أوجها من القصور، كما تم توضيح أوجه الاستفادة من هذه الدراسات مع تحديد موقع الدراسة الحالية من هذه الدراسات، أما الفصل الرابع فقد تمّ تخصيصه لتفصيل الإجراءات المنهجية التي سارت عليها الدراسة، بتناول المنهج المتبع والتعريف بمجتمع الدراسة وعيّنتها، والأدوات المستعملة فيها؛ ممثلةً في مقياس الدافعية العقلية ودراسة خصائصه السيكومترية ثم الوحدات التعليمية المعتمدة التي تم تطبيقها، كما اشار فيه الى التصميم التجريبي المعتمد، ثم بيّن الباحث الأساليب الإحصائية التي عولجت بها بيانات الدراسة، وجاء الفصل الخامس لإعطاء نتائج

الدراسة بالعرض والتفصيل والتحليل، مع محاولة تفسيرها بالاعتماد على الإطار النظري الذي بُنيت عليه الدراسة، وتدعيمها في ضوء نتائج الدراسات السابقة، ثم توّج الفصل بأهم الاستنتاجات والخلاصات التي يمكن أن تكون قد فسّرت العلاقة بين متغيّري الدراسة، وقدمت حلولا للإشكال المطروح فيها، وفي النهاية أورد الباحث المراجع والمصادر التي اعتمد عليها في إجراء دراسته، مع إيفاد الملاحق الخاصة بجميع خطواتها ومراحلها.

الفصل الأول

التعريف بمشكلة الدراسة

1- مشكلة الدراسة وخلفيتها.
2- أهداف الدراسة.
3- أهمية الدراسة.
4- حدود الدراسة
5- التعريف بمتغيرات الدراسة.

1- مشكلة الدراسة وخلفيتها

تدخل مشكلة الدراسة في الإطار الذي يهتم بتنمية الجانب العقلي والمعرفي للمتعلمين، من خلال الاستفادة من خاصية مادة التربية البدنية والرياضية، كإحدى المواد المقررة في المناهج التعليمية، بصفتها الترجمة الحقيقية للأهداف التربوية (الحركية، الوجدانية، العقلية) التي نادى بها بنجامين بلوم **"Blomm"** (الديري،1993، ص01)، وذلك من خلال تطبيق استراتيجية تدريس حديثة تعرفُ باستراتيجية حل المشكلات، وتقصي أثرها في تنمية الدافعية العقلية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية كونها أحد المخرجات التربويّة الهامة التي تجب العناية بها في شخصية المتعلمين، وكذلك تماشيا مع التصورات الحديثة للأهداف المرجوة من العملية التربوية عامة، ومن حصّة التربية البدنية بالخصوص التي تهدف الى التنمية الشاملة والمتوازنة لشخصية المتعلم، وكذلك تماشيا مع التطور الحاصل في مجال استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس من جهة، وعدم مواكبته من فئة كبيرة من أساتذة التربية البدنية، وتفضيلهم لطرق وأساليب تقليدية، لا تراعي هذا المسعى من الاهداف التي وجب تحقيقها في شخصية المتعلمين.

شهد البحث التربوي خلال العقدين الماضيين تحولا رئيسيا في نظرته لعمليتي التعليم والتعلم وفحوى ذلك هو التحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم، الى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في عملية التعلم، وخاصة ما يجري داخل عقل المتعلم، مثل معرفته السابقة وسعته العقلية ونمط معالجته للمعلومات ودافعيته للتعلم، أسلوب تعلمه وأسلوبه المعرفي، أي انه تم الانتقال من التعلم السطحي الى ما يسمى بالتعلم ذي المعنى أو التوجه الحقيقي الى التعلم (زيتون وزيتون،2003، ص17).

وتؤكد النماذج المعرفية الحديثة حول التفكير والتعلّمُ على أن العقل البشري لا يتعلّم بطريقة سلبية من خلال تسجيل المعلومات وحفظها، بل إيجابًا بواسطة محاولات ناشطة لجعل ما يتعلّمه الفرد من معلومات ذات معنى بالنسبة له، ويطلعنا النموذج البنائي المعرفي على أن هذا النوع من التعلّم يحوّل المتعلّمين إلى ناشطين فعليين عن طريق بناء ارتباطات وعلاقات داخلية أو علائقية بين الأفكار والوقائع التي يتعلّمونها، بالإضافة إلى بناء ارتباطات خارجية بين المعلومات الجديدة من جهة والمعلومات السابقة المكتسبة من جهة أخرى، وتركز هذه المقاربة للتعلّم على الدور النشط للمتعلم فالبنائية هي إذًا مصطلح يستخدمه علماء النفس المعرفيون لتوضيح هذه المقاربة في التعلّم.

والمدرسة البنائية لها أكثر من منظور في عملية التعلم، وهي بشكل عام تؤكد على ان الفرد يفسر المعلومات والعالم من حوله بناء على رؤيته الشخصية، وان التعلم يتم من خلال الملاحظة والمعالجة والتفسير والتأويل ومن ثم تتم الموائمة أو التكييف للمعلومات بناء على البنية المعرفية، لدى الفرد، كما يرى التعلم البنائي أن المتعلم نشط وغير سلبي، وان المعرفة لا يتم استقبالها من الخارج أو من أي شخص بل هي تأويل ومعالجة المتعلم لأحاسيسه أثناء تكون المعرفة، والمتعلم هو محور عملية التعلم، بينما يلعب المعلم دور الميسر والمشرف على العملية ويجب ان تتاح فرصة للمتعلمين في بناء المعرفة عوضا عن استقبالها من خلال التدريس.

ويعرف عالم اليوم تقدما تكنولوجيا وتقنيا كبيرا في جميع المجالات، ولعلّ الانتشار الواسع للمعلومات والمعارف وسبل الحصول عليها أبرز سمات هذا التطور لذلك أصبح لزاما على المجتمعات أن تساير هذه المستجدات، لإعداد الأفراد لمواجهة هذه التحديات بما يضمن لها الحفاظ على هويتها ومعالمها الحضارية ضمن عالم سريع التغّير، ويُعتبر ميدان التربية والتعليم من أهم المجالات التي تلعب الدور الفعّال في تكوين الأفراد وتحصينهم في ظل هذه التغيرات وذلك لتأثيرها الإيجابي في إعداد الأجيال الجديدة على أسس علمية سليمة وحديثة.

كما فرض هذا التقدم على أنظمة التعليم أن تتطور هي الأخرى وتسايره؛ حتى تتمكن من تلبية حاجات المتعلمين المتزايدة على جميع الأصعدة، وبرز ذلك التطور في مجال المناهج الدراسية وعلى أنماط وطرق واستراتيجيات التدريس، للعمل على ضمان توفير مخرجات تربوية في شخصية المتعلمين تواكب هذا التطور، وإن التحدي أمام المناهج الدراسية اليوم؛ هو إيجاد طرق وخطط وبرامج تعليمية تستطيع أن تحول المعلومات المدرسية إلى كفاءات ومهارات عملية، وتنمية قيمة العمل واحترامه (كوجك،2001، ص76)، وان الوعي بأهمية تطوير المناهج واستخدام التقنية في تطويرها عامل حيوي فعال، وكذلك المواكبة المستمرة للتطوير والتدريب والتأهيل، وتطوير طرق التدريس للمواد(دعمس،2011، ص05)، وسعى بذلك المهتمون بالعملية التعليمية الى الحث على ضرورة استخدام أساليب واستراتيجيات تعلّم حديثة؛ تُساعد المعلمين على إدارة الموقف التعليمية بنجاح، وتنمي سلوكيات المتعلمين واتجاهاتهم.

وقد اهتمت البحوث والدراسات النفسية بالأساليب والاستراتيجيات التي تسهل عملية التعلم (مرزوق،2009، ص12)، ولما كانت مهمة التربية إعداد الأفراد للحياة، والحياة لا تعرفُ الركود والثبات؛ فلا بدَّ من ارتقاء المناهج بوصفها وسيلة التربية في تحقيق مهمتها إلى مستوى التطور

والتعقيد الذي يحصل في مجالات الحياة (عطية،2015، ص15) فتطورت المناهج بكل عناصرها ومكوناتها، وعلى هذا الاساس صارت التربية تشدد على النمو الشامل المتوازن لشخصية المتعلم الامر الذي تطلب اعادة صياغة مفهوم المنهج وجعله يهتم بالجانب العقلي والجسمي والانفعالي للمتعلم(عطية،2009،ص28)، واصبح علماء النفس اكثر اهتماما بالكيفية التي يفكر بها الافراد ويتعلمون المفاهيم ويحلون المشكلات (الخيري،2010، ص570).

وتعملُ التربية البدنية والرياضية كباقي المواد المقررة في المنهاج الدراسي؛ على تكوين شخصية الفرد من جميع النواحي الحركية منها والنفسية والعقلية والاجتماعية؛ معتمدة في ذلك على النشاط الحركي الذي يميزها، والذي يأخذ مداه من الأنشطة البدنية والرياضية كدعامة ثقافية واجتماعية (منهاج التربية البدنية، 2006)، كما تعد ميدانا تطبيقيا يهدف إلى تكوين الفرد من الناحية البدنية والعقلية والانفعالية عن طريق الأنشطة البدنية (الديري،1993،ص38)، لتعطي نوعا من التجديد بعيدا عن ما هو مألوف في الحصة؛ مما يعمل على زيادة الدافعية عند المتعلم، والخروج به عن الطرق والأساليب التقليدية في التدريس والتي تحد من قدراته ومواهبه.

وقد صنّفت استراتيجيات وطرق التدريس في خانة الفاعل الأساسي في عملية التدريس؛ إذ تساعدُ نواتج استخدام هذه الاستراتيجيات في النمو العقلي والوجداني والاجتماعي والبدني للإنسان كمواطن صالح في مجتمع متغير(قوره، 2013، ص76)، كما تعملُ هذه الاستراتيجيات الحديثة على بناء شخصية مختلفة للمتعلم؛ حيث تجعله باحثا ومفكرا وناقداً وتوسع آفاقه ذاتياً؛ فالتدريس الجيد هو التدريس الذي يأخذ في اعتباره كافة العوامل البشرية والنفسية والاجتماعية والتربوية، لنصنع منه عملية تربوية ناجحة.

وتزخرُ التربية البدنية والرياضية بالمواقف التعليمية والنشاطات التي تمكنها من تحقيق جملة الأهداف التي سبقت الإشارة إليها؛ واستنادا الى ما سبق تتضحُ أهمية معرفة معلمي التربية البدنية لطرق عديدة ومتنوعة؛ تُمكنهم من اختيارات متعددة لتدريس التربية البدنية في المواقف التعليمية المختلفة؛ لتقديم بدائل متعددة من الاستراتيجيات والطرق والأساليب والمحتوى، بحيث تحقق نفس الهدف بالنسبة للمتعلمين على حد سواء (ابوالنجا، 2000، ص155)، وعلى الرغم من التطورات التي طرأت على أنماط التدريس، فإن المشكلة الأساس تكمن في أنّ مدرسي التربية البدنية والرياضية ما زالوا يستخدمون الاستراتيجيات التقليدية في التدريس، مكرسين في ذلك سلبية كبيرة من طرف المتعلمين، ومركزين على تنمية الجوانب الحركية والمهارية دون سواها؛ هذه الطرق والاستراتيجيات وان

كانت تحقق بعض الأهداف، إلا أنها تغفل عن جوانب كثيرة، وهو ما يتعارض مع التصورات الحديثة لمخرجات العملية التربوية لمادة التربية البدنية في شخصية المتعلم (شتلوت، 2002، ص99) لان المتعارف عليه أن الغاية من تدريس التربية البدنية هو تحقيق عدّة أهداف، منها ما هو حركي وبدني ومنها ما هو معرفي وعقلي، ومنها ما ينشد تنمية الاتجاهات السليمة نحو ممارسة الرياضة ونحو السلوك السّوي بصفة عامة (السايح، 2008، ص17).

وان تحقيق أهداف التربية البدنية؛ يرتبط بالخروج عن النمطية في تقديمها، والانتقال بها من استراتيجيات التدريس المباشر الذي يكون فيه الدور الفعال والكامل للمدرس فقط، الى الاستراتيجيات غير المباشرة التي تركز على المتعلم وتدفعه الى ان يكون مشاركا وفعالا في بناء تعلماته، وان دور هذه الاستراتيجيات لا يقتصر على تدريب التلاميذ على اداء المهارات والحركات الرياضية بالأوامر وتقليد الاستاذ فقط، الى إثارة تفكير المتعلم في اداء هذه الحركات والبحث في طبيعتها، عن طريق طرح التساؤلات في ذهنه والبحث عن كيفية تنفيذها، لنضفي بذلك عنصرا من التشويق على العملية التعليمية بعيدا عن المألوف، فمن الضرورة أن ينتقل التلميذ من الدور السلبي في تلقي الاوامر والتعليمات إلى الدور الإيجابي للمشارك الفعَّال الذي يناقش ويحاور ويعرض أفكاره، وأن يكتسب مهارات التفكير ويوظفها في تنفيذ الحركات، وأن يسهم كذلك في إنتاج معارفه وتطويرها، أي أن يصبح بدوره متعلماً نشطا وأن يتعلم كيف يتعلم وكيف يطور خبراته ومهاراته باستمرار وأن يفكّر فيما يتعلمه تفكيراً تأملياً ونقدياً، رابطاً إياه مع ظروف الحياة الحقيقية ومستعداً للعمل بشكل فردي او جماعي (قنصوة، 2006، ص65).

وفي هذا السياق ظهرت استراتيجيات تدريس حديثة تسعى لتحقيق هذا المعطى، واستراتيجية حل المشكلات كإحداها، لأنها تتناسب مع هذا الاتجاه؛ فهي تعطي المتعلمَ فرصة أكبر للاعتماد على الذات والبحث عن الحلولِ والبدائل؛ حيث تعدُّ من استراتيجيات التعليم غير المباشر، لأنها توفر ذاتية التعلم وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، كما انها تفتحُ آفاق التجريب والاستكشاف والاستقصاء والبحث عن حل المشكلات واتخاذ القرارات، كما أنها تُسهم في تنمية العمليات العقلية للوصول بالمتعلمين إلى الإبداع والابتكار، فالقدرة على التفكير مهارة تعطي طرقاً متعددة ومناسبة لحل المشكلات الحركية، وتمنح المتعلم العديد من الفرص للإبداع الحركي والتميز في المواقف المختلفة (الحايك والخصاونة، 2013، ص88)، والمتعلم يحتاج إلى استيعاب الموقف واستيعاب مشكلات يتم تنفيذها وفق استراتيجية حل المشكلات، حيث يجد نفسه نشطاً متفاعلاً وإيجابياً ضمن خطوات هذه

الاستراتيجية (كوجك، 2002، ص54)، وقد اعتبرها العديد من العلماء على أنها من أكثر الاستراتيجيات المناسبة لتقديم أنشطة التربية البدنية؛ معتمدة في ذلك على الحركة كونها وسيلة تعبير وتواصل بين الأفراد داخل تنظيم جماعي يقرر دور كل الفاعلين فيه (عبد الحليم، 2006، ص122) كما أشارت (الشمايلة، 2015) إلى أن توظيف استراتيجية حل المشكلات في التعليم له العديد من المزايا ليصبح مشوقا وممتعا وفعالا وراسخا؛ وذلك لأنها تقوم باستدعاء الخبرات السابقة لدى المتعلم فيربطها بالخبرات اللاحقة، ويتم ذلك من خلال الممارسة العملية والمشاركة الفعلية، ويكتسبُ التلاميذ من خلال هذه الاستراتيجية مجموعة من المعارف النظرية، والمهارات العلمية والاتجاهات المرغوب فيها، كما يكتسبونَ المهارات اللازمة للتفكير بأنواعه وحل المشكلات، ذلك لان إعداد التلميذ لا يحتاج فقط إلى المعارف والمهارات العلمية لمواجهة الحياة بمتغيراتها(عبد الكريم ،2005، ص521)، ويعتبر حاليا تدريس مختلف الموضوعات الدراسية عن طريق حل المشكلات هدفا تربويا في حد ذاته في جميع مراحل التعليم؛ غير أن غالبية المعلمين يعزفون عن استخدامه وقد يكون سبب ذلك راجع الى الخلفية الضعيفة لهؤلاء المعلمين عن هذه طريق حل المشكلات، أو لقلة تدريبهم عليها، أو لعدم إدراكهم أن حل المشكلات يمثل قدرة تتألف من عناصر يمكن تحديدها (زكرياء، 2006، ص110).

وتقول لمياء الديوان (2006) أنّ هذا النّوع من التعليم تنفذُ طريقته مع المتعلمين على شكل جماعات أو أفراد وفي كل المراحل، مثلها مثل طريقة المشروع في الولايات المتحدة، هدفها تعويد المتعلمين على حل المشكلات التي تواجههم؛ عن طريق تفتيت المشكلة إلى العناصر المكونة لها، كما أن هذا النوعَ من التعليم يضع المتعلم أو الطفل في مواقف حقيقية يستخدمُ فيها ذهنه بهدف الوصولِ إلى حالة من الاتزان المعرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي هذه حالة دافعية؛ يسعى المتعلم أو الطفل إلى تحقيقها؛ وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف، ومن أبرز مبررات توظيف استخدام استراتيجية حل المشكلات هو قدرتها على إثارة الدافعية عند الطلبة للتعلم، حيثُ تولد لديهم الرغبة في التفكير من أجل التوصل إلى الحل السليم؛ ومن هنا تتضح أهمية تعليم التفكير في المناهج الدراسية.

وتلحُّ التوصيات التربوية الحديثة على أن تعليم التفكير في المدارس يتمُ من خلال وضع المتعلم أمام مواقف تعليمية تصاغ أهدافها الإجرائية لدفع المتعلمين لاستخدام قدراتهم العقلية للتجاوب مع الإشكاليات التي تطرح في هذه المواقف، وتركز النظريات الحديثة في التعليم على تعليم عمليات التفكير وحل المشكلات (الحارثي، 2009، ص19)، وتشيرُ معظم التقارير والاختبارات الوطنية في

الولايات المتحدة الأمريكية للمهارات الضرورية والشاملة أنَّ أهداف المدارس يجب أن تتجه لتنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وحل المشكلات (ابراهيم، 2009، ص91)، والتربية المعاصرة تسعى لتعليم الفرد كيف يتعلم وكيف يفكر، وأولويتها الأولى أن يتملك الفرد القدرة على التعلم الذاتي المستمر ويواكب التغيرات المعرفية والاجتماعية، ويستند هذا التوجه إلى ما ذهب إليه الباحثون من أن المقدرة على التفكير مكتسبة أو مستحدثة أكثر من كونها فطرية (حسونة، 2007، ص110).

وليس هناك شك في ان الصلة وثيقة بين التفكير والنجاح في الحياة وتحقيق أهداف المجتمع فالتفكير هبة ربانية ميز الله بها الإنسان عن باقي المخلوقات، ودعاه الى استخدام قدراته العقلية في التفكير والتدبر؛ لذلك نجد العديد من الآيات في القران تدعوا الإنسان الى التفكير في ملكوت السماوات والأرض، ومنها هذه الآية الكريمة (**الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وعلى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هذا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ**) آل عمران (191).

ويُوجد في مجال التربية البدنية والرياضية العديد من الفرص التي يمكن لها أن تستثير التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص كباقي المواد الدراسية، ولتحقيق التكامل في المنهاج المدرسي لابد من البحث عن العلاقة بين المواد الدراسية التقليدية والمواد النفس حركية والاهتمام بتنمية التفكير الناقد في إطار درس التربية الرياضية (الشذيفات، 2015، ص05)، ويقول (ابوجادو، 2007) أن الهدف الأساسي من تعليم التفكير الناقد هو تحسين مهارات التفكير لدى الطلبة التي تمكنهم بالتالي في النجاح في مختلف جوانب حياتهم، كما انه يساعدهم على التجرد من الميول وتأثير الانفعالات والآراء الشائعة ويساعدهم في مواجهة المشكلات المختلفة، والهدف النهائي لتعليم التفكير الناقد هو الوصول لجعل التلاميذ يكتسبون عادات وسلوكيات الرغبة في البحث وفي المناقشة، والتشكيك في الأدلة الكاذبة والآراء الجاهزة والتعميمات الخاطئة وذلك لبناء معرفة وثيقة وثابتة؛ تُمكنهم من الاستناد عليها وتصبح كقاعدة لنشاطاتهم وحياتهم كلها.

وتلحُّ النظرة الحديثة للتفكير الناقد على أن هذا التفكير لا يقتصر على المهارات الفكرية فقط بل يشتمل أيضاً على اتجاهات الفرد وميوله أو نزعاته الخاصة نحو هذا النوع من التفكير، وتجمع هذه النظرة بذلك بين الجانب العقلي المعرفي والجانب الوجداني أو العاطفي (النزوعي) دون أن يطغى احدهما على الأخر انطلاقاً من أن كلٌ منهما يمثل مكونا أساسيا من مكونات هذا التفكير(امطانيوس، 2015، ص230) فالتعليم الجيّد هو الذي يوسع ويطلق ويقوي الاستعداد للتفكير من خلال تشجيع

الميول للاستكشاف والاستقصاء وحبّ الاستطلاع وكذلك تشجيع الاتجاه نحو البحث والتحقق وممارسة عادات العقل، لأنها تعد جزء ضروريا في التخطيط للأهداف الإجرائية للدرس مع ضرورة ممارستها في الصف (الرابغي، 2015، ص86)، وإن عملية تشكيل عادات العقل لا تعني أن يمتلك الفرد مهارات التفكير الأساسية والقدرات التي تعمل على انجازها فحسب، بل لابد من التأكد بوجود الميل أو الرغبة لتطبيق كل ذلك في الأوقات والظروف والمواقف الملائمة، لكن وبالرغم من أن الأفراد قد يمتلكون هذه المهارات والقدرات التشغيلية إلا انه يحب عليهم التنبه للفرص التي تسمح لهم بتطبيقها، لذا فان أداء عادات العقل لا يتطلب امتلاك تلك المهارات الأساسية فقط، بل يتطلب أيضا امتلاك الرغبة والميل والتوجه للقيام بذلك في مختلف المواقف التي تتطلب تطبيقها (Thisman,2000)، وهذا ما يُمكن لمعلمي ومدرسي التربية البدنية والرياضية من تحقيقه، ويوجد بدروس التربية البدنية العديد من الفرص التي تسمح للفرد باستخدام قدراته العقلية لتعلم بعض المهارات الحركية والتفكير فيها قبل انجازها، لان خصائص بعض المهارات الحركية تحتاج من الفرد ان يعمل تفكيره فيها، ويبحث عن مركباتها وكيفية الاداء الصحيح لها، باستغلال خصائص ومركبات النشاط البدني والرياضي، اذا ما تم تصميم المواقف الدراسية والتعليمية بالطريقة التي تسمح بتنمية دافعية التلاميذ نحو التفكير في تطبيق المهمات التعليمية.

وتُعد الدافعية شرطا أساسياً يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة سواء لتحصيل المعلومات والمعارف (الجانب المعرفي) أو تكوين الاتجاهات والقيم (الجانب الوجداني) أو الجانب الحركي بتكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (شواشرة،2007 ص20)، ومن المعلوم انه لا يمكن فرض الدافعية على الفرد لكن يمكن أن نجعله مدفوعا ذاتيا من خلال استكشاف الدافعية لديه وتوجيهه الى كيفية استثارتها، وذلك من اجل العمل على إشباع حاجاته دون انتظار المردود من الآخرين (Cohen, 1983, p12) والدافعية لا يمكن ان تظهر لدى الفرد الا بوجود عوامل تستثيرها، والدافعية المنشودة من خلال دراستنا هذه هي الدافعية العقلية وهي التي تدفع بالمتعلم الى استخدام قدراته العقلية في التفكير لحل الإشكاليات التعليمية التي يطرحها المعلم او يفرضها الموقف التعليمي امامه.

والدافعية العقلية من المفاهيم القديمة والحديثة؛ فهي قديمة اذ تم تناولها في الفلسفة اليونانية وتحديدا عند (سقراط) الذي أكّد على أهمية وجود الجوانب الفطرية الثابتة نسبيا كجانب نزوعي للتفكير، كما تمت الإشارة إليها في العديد من الدراسات والمؤلفات العربية والأجنبية عبر مفاهيم مختلفة

كالميل أو الرغبة أو القابلية والاستعداد للتفكير؛ يمكن عدّ مفهوم الدافعية العقلية مفهوما حديثا؛ نتيجة لما أفرزته نتائج أبحاث الدماغ وعملياته، وما تم التوصل إليه عن طريق أجهزة التصوير الإشعاعي أو الرنين المغناطيسي لنشاط الدماغ والعناية بأنماط التفكير، وكذلك امتدادًا لعلم النفس المعرفي في تفسير السلوك الإنساني (Giancarlo & Fasion,p.12)، وأوضح (DeBono,1998) بأنّ الدافعية العقلية هي الأساس في توليد الإبداع الجاد أو ما يسمى بالتفكير الجانبي؛ لأنه يقود إلى توليد ادراكات ومفاهيم وافكار وبدائل وإبداعات جديدة (مرعي ونوفل،2008،ص261) لذلك فان الدافعية العقلية تفيد الطلبة في إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم وعلى جميع الأصعدة، من خلال تقديم الأسئلة المتنوعة التي تقود إلى توليد طرائق للتفكير جديدة تقود الطلبة إلى أوسع قدر من الحلول الممكنة والفاعلة.

وتشير الدافعية العقلية الى رغبة الفرد ونزعته لاستعمال قدراته الإبداعية في التفكير، وتعبر عن مجموعة واسعة من العمليات المعرفية التي يمكن استخدامها في حل المشكلات واتخاذ القرار، كما تمثل الدافعية العقلية أحد الجوانب الهامة في منظومة الدوافع الإنسانية فهي تؤدي دورا حيويا في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل مؤسساتهم وخارجها (جابر وآخرون،2015).

والمتتبع للمؤتمرات التربوية العالمية التي تعقد دوريا في الوقت الراهن، يمكنه أن يلاحظ بأنها تتجه في توصياتها الى إعداد أفراد مؤهلين للتعامل مع المستجدات في عالم متسارع التغيير، وأما هذا الواقع تبرز أهمية مهارات التفكير وعملياته، إذ أن مهارات التفكير هي بمثابة الأدوات التي يحتاجها الطالب حتى يتمكن من التعامل بفعالية مع أي نوع من المعلومات والمستجدات والمتغيرات التي يأتي بها المستقبل، وأمام هذا الواقع تبرز أهمية مهارات التفكير وعملياته، فمهارات التفكير هي بمثابة الأدوات التي يحتاجها المتعلم حتى يتعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات المستقبلية ويفسر المتعلمون خبرات جديدة بالاعتماد على ما يعرفونه مسبقا ويعتقدون به، ولا يتصرفون مثل المسجلات حيث يسجلون في ذاكرتهم كل ما يقال لهم أو كل ما يقرؤونه بالصيغة التي يُقدم بها .(Eggen,Kauchak,2004,p237)

ولأجل ذلك فقد سعت الإدارات التربوية الواعية والملتزمة في البلدان المتقدمة في المجال التربوي مثل فنزويلا واليابان، كندا واستراليا ونيوزيلندا الى بناء مناهج دراسية لتعليم التفكير، وتدريب المعلمين على أنماط التفاعل النشط مع هذه المناهج من اجل تعليم الطلبة أساليب التفكير السديدة بالحوار المنظم وهكذا فقد أصبح تعليم التفكير ضرورة تربوية ملحة، لا تقبل التأجيل لان الأمر يتعلق ببناء الجيل الذي تعده المدرسة لبناء المجتمع (حمدان، 2018، ص161).

إذا وبالرّغم من حرص المناهج التربوية الحديثة للتربية البدنية، وحصائل التوصيات الصادرة عن الملتقيات الدورية، بالتأكيد على ضرورة استعمال استراتيجيات وطرق حديثة لتدريس مادة التربية البدنية، إلا أنه ومن خلال اطلاع الباحث على واقع تدريسها في المرحلة الثانوية بمختلف مستوياتها التعليمية، لاحظ أنّ أساتذة المادة لازالوا يركزون في تعليمها على طرق واستراتيجيات اعتيادية تقليدية إذ تعتمدُ الطريقة التقليدية في التدريس على التدريب الرياضي، أين يتم إعطاء أهمية للمهارات الفنية الرياضية مفادها النتيجة الرياضية كونها المقياس الأساسي لتقييم التلميذ، وتقدير مجهوداته باعتبار أن المستوى الفني هو الهدف المنشود في نهاية التدريب، وتعتمد طريقة التدريب على التدريس المباشر اين يتم فيه تنفيد المهارات والحركات الرياضية بناء على أوامر وتعليمات المدرس، ويغفل بذلك الأساتذة عن الكثير من الأهداف التربوية التي يمكن للتربية البدنية أن تحققها في شخصية المتعلمين تتعلق بالجانب الوجداني والعقلي، والواقع أثبت تصوّرا أكثر واقعية وشمولية وذلك استجابة لاهتمامات التلميذ ولحقيقة الميدان وظروف العمل، فأصبح تدريس مادة التربية البدنية والرياضية وسيلة تربوية لا يستهان بها، حيث تحتل مكانة هامة في تنمية قدرات التلميذ الفكرية والعلمية والمنهجية والحركية وتطلعه إلى الآفاق المستقبلية بارتياح وثقة وامان.

وتفضيل الأساتذة للتدريس بالطرق المباشرة والاعتيادية؛ ربما يعزى إلى عدم معرفة المعلمين بكيفية تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة، أو لسهولة السيطرة على المتعلمين خلال التدريس، كما يمكن أن يُعزى إلى عدم إدراكهم للفوائد التربوية لتطوير الجوانب الشخصية المختلفة وتنمية الميول والرغبات والقدرات التي يحتاجها المتعلم في حياته اليومية والمستقبلية، وخاصّة في مجال تنمية مهارات التفكير، ومهارات التفكير العليا، لذا يرى الباحث ضرورة إيجاد علاقة فاعلة بين استخدام استراتيجيات تعليمية جديدة؛ تتناسب وتصورات المخرجات التربوية الحديثة للعملية التعليمية، في تنمية قدرات المتعلمين النفس حركية والعقلية والوجدانية.

وقد جاءت هذه الدراسة لتقصّي أثر التدريس وفق إحدى استراتيجية التدريس الحديثة والتي تعنى بتطوير قدرات التلميذ العقلية والتي تعرف باستراتيجية حل المشكلات؛ ودراسة أثرها في تنمية الدافعية العقلية لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي؛ باعتبارها من أهم المخرجات التربوية المنشودة في شخصية المتعلمين، وذلك من خلال الإجابة على الاشكال التالي:

- **ما هو أثر التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات في حصة التربية البدنية والرياضية على تنمية الدافعية العقلية لدى تلاميذ الثانية ثانوي؟**

ومن اجل الوصول الى حل لهذه الإشكالية ارتأى الطالب طرح التساؤلات التالية:

أ-ما هو أثر التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات في حصة التربية البدنية على الدافعية العقلية لدى التلاميذ؟

ب-هل يختلف مستوى الدافعية العقلية لدى الذكور عنه لدى الإناث بعد تطبيق استراتيجية حل المشكلات؟

1-2 فرضيات الدراسة

للإجابة عن هذه التساؤلات يقترح الطالب طرح الفرضيات التالية:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس الدافعية العقلية بأبعاده الأربعة (التوجه نحو التعلم، التركيز العقلي، الحل الابداعي للمشكلات، التكامل المعرفي) تُعزى إلى تطبيق استراتيجية حل المشكلات.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الدافعية العقلية بأبعاده (التوجه نحو التعلم، التركيز العقلي، الحل الابداعي للمشكلات، التكامل المعرفي) بين متوسط درجات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

02-أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الى التعرف على ما يلي:

2-1-التعرف على أثر التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات في حصة التربية البدنية والرياضية على تنمية الدافعية العقلية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2-2-التعرف على مستوى الفروق في الدافعية العقلية بعد التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات بين جنسي الذكور والإناث لتلاميذ الثانية ثانوي.

03-أهمية الدراسة

اهتمت البشرية منذ أمد بعيد بالعمليات العقلية وكيف يتم استثارتها، والنشاط الذهني المستخدم في عملية التفكير والانتباه والتذكر وغيرها من الأنشطة العقلية؛ إذ تواصل الاهتمام بها من قبل الفلاسفة والمفكرين خلال القرون المتعاقبة، ثم أصبح فيما بعد أكثر اهتماما وتنوعاً وعمقاً من قبل العلماء والباحثين (الزغلول والزغلول، 2003، ص17)، كما نال موضوع الدافعية حيزا كبيرا من اهتمامات علماء النفس بمختلف أنواعها ولعل الدافعية العقلية إحدى أهم الأنواع التي توجب العناية والاهتمام بالدراسة، لان الفرد أصبح بحاجة ماسة الى استخدام عملياته العقلية بكفاءة

تتناسب وحجم التطورات والمشكلات التي يواجهها في مجتمعه (الجنابي، 1992، ص05)؛ لذلك فقد رأى الباحث انّ أهمية الدراسة قد تكمن في ما يلي:

– تُعتبر الدراسة حلقة في سلسلة الدراسات التي تركز على نواتج التدريس في الوقت الحالي، وفق استراتيجيات وطرق وأساليب حديثة، بما يضمنُ التنمية الشاملة لمختلف الجوانب من شخصية المتعلم من خلال الاستفادة من خاصية التربية البدنية، في تنمية مختلف الجوانب وخاصة في الجانب العقلي.

– تعتبر الدراسة الأولى على حد اطلاع الباحث التي تناولت متغير الدافعية العقلية في البيئة الجزائرية.

– تناولت الدراسة متغيرا مهما في شخصية المتعلمين يعنى بالجانب العقلي والمعرفي الذي يعتبر من الجوانب المهمة التي تتطلب التنمية والانتباه لها في ميدان التربية البدنية والرياضية.

– قد يستفيد من نتائج الدراسة المشرفون التربويُّون ومصممو المناهج المدرسية الخاصة بمادة التربية البدنية.

– يمكن ان تفيد الدراسة المهتمين في طريقة انجاز الوحدات التعليمية وفق استراتيجية حل المشكلات.

– يمكن أن تشكِّل الوحدات التعليمية المصممة في الدراسة مرجعا لأساتذة التربية البدنية لاستغلالها في الأنشطة التعليمية.

04–حدود الدراسة

– يتحدد مجتمع الدراسة بتلاميذ الثانية ثانوي ذكورا وإناثا والذين يمارسون بانتظام حصص التربية البدنية، على مستوى ثانويات دائرة جامعة بولاية الوادي.

– تتحد عينة الدراسة بتلاميذ إحدى الثانويات المتواجدة في نطاق مجتمع الدراسة.

– تقتصر الدراسة على المتغيرات التالية: استراتيجية حل المشكلات كمتغّير مستقل، والدافعية العقلية كمتغّير تابع.

– يستخدم في الدراسة أداتين هما مقياس للدافعية العقلية، كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة ومجموعة من الوحدات التعليمية منجزة وفق استراتيجية حل المشكلات لتطبيقها مع المجموعة التجريبية.

– أجريت الدراسة من السنة الجامعية 2017/2016. الى 2019/2018.

05-التعريف بمتغيرات الدراسة

5-1 استراتيجية: تعددت تعريفات الاستراتيجية بتنوع الميادين والاستخدامات ولعل أهم التعريفات التي تصب في الميدان التربوي ما يلي:

- الاستراتيجية هي فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن، بمعنى أنها طرق معينة لمعالجة مشكلة ما، أو مباشرة مهمة.

كما أنها تعرف بأنها خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة، بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة (شاهين ،2010، ص22).

5-2 استراتيجية حل المشكلات: يمكن تعريف استراتيجية حل المشكلات على أنها نشاط ذهني منظّم للتلميذ، وفق منهج علمي يبدأ باستثارة تفكير التلميذ بوجود مشكلة ما، محاولا البحث عن حلها وفق خطوات علمية من خلال ممارسة عدد من النشاطات التعليمية (عثمان، 2014، ص251).

ونعرفها **إجرائيا:** على أنها الاستراتيجية التي يعتمدها الأستاذ المطبق لتجربة الدراسة مع تلاميذ المجموعة التجريبية، ممثلة في مجموعة من الوحدات التعليمية في نشاطي كرة اليد والوثب الطويل والتي يعتمد في تطبيقها على وضع المتعلم أمام سؤال مربك أو موقف محيّر، ممّا يدفعهُ للانشغال بالتفكير وإنتاج استجابات حركية مختلفة، يعتبرها حلا للموقف التعليمي المشكل.

5-3. الدافعية العقلية: يعرفها **دي بونو(De Bono, 1998, p82)** بأنها حالة تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جادة وطرائق متعددة لتحفيز هذه الحالة أو لحل المشكلات المطروحة بطرائق مختلفة والتي تبدو أحيانا غير منطقية، إذا اعتقدنا أن الطرائق التقليدية لحل المشكلات؛ هي السبيل الوحيد لذلك أما **(كاسيوبو وبيتي)** فيرى كل منهما ان الدافعية العقلية هي ميل الفرد للاستغراق والاستمتاع في البناء المعرفي باستخدام القدرات العقلية **(Caciopo & Petty, 1982, p34)** وهي تعبر عن حالة داخلية تحفز عقل الفرد وتوجه سلوكه العقلي نحو حل المشكلات التي تواجهه، أو في تقييم المواقف أو اتخاذ القرارات باستعمال العمليات العقلية العليا، وتعبر عن نزعته للتفكير وتتسم هذه الحالة بالثبات والتي تجعل منها عادة عقلية لدى الفرد (حموك وعلي، 2013، ص266).

ونعرفها **إجرائيا** في بحثنا هذا، بالدرجة الكلية التي يحصل عليها كل مفحوص من عينة الدراسة على مقياس الدافعية العقلية المعتمد في الدراسة بأبعاده الأربعة (التوجه نحو التعلم، التركيز العقلي، الحل الابداعي للمشكلات، التكامل المعرفي) في القياسين القبلي والبعدي للدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري لمشكلة الدراسة

تمهيـــــد

1- استراتيجيـــات التدريس

2- استراتيجية حل المشكلات استراتيجية حل المشكلات

3- استراتيجية التدريس التي يمكن تطبيقها في التربية البدنية.

4- الدافعيـــــــــــــــة

5- الدافعية العقليـــــــــــة

6- العلاقة بين استراتيجيات التدريس والدافعية للتفكير

7- تنمية الدافعية العقلية في التربية البدنية

8- علاقة استراتيجية حل المشكلات بالدافعية العقلية في التربية البدنية

خلاصة

تمهيد

يتناول هذا الفصل التعريف الإطار النظري لمتغيرات الدراسة من حيث التعريف والمفاهيم وكل ما يتعلق بها، بداية باستراتيجية حل المشكلات كمتغير مستقل، والدافعية العقلية كمتغير تابع بمفهومها وتعريفها وتاريخها، وطرق تنميتها في درس التربية البدنية والرياضية، ثم يُشار في نهاية الفصل الى العلاقة السببية بين إستراتيجية حل المشكلات والدافعية العقلية، في ضوء أهم النظريات التي فسرّت كل منهما.

1-استراتيجيات التدريس

إنّ الوعي بأهمية تطوير العملية التعليمية، حذا بالمختصين والمهتمين بالشأن التربوي للنظر في كل ما يتعلق بالمناهج واستراتيجيات وطرق وأساليب التدريس، كونها أحد أهم العناصر التي تحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية؛ ولقد صنّفت استراتيجيات التدريس في خانة الفاعل الأساس في عملية التدريس؛ إذ تساعد نواتج استخدام هذه الاستراتيجيات على النمو العقلي والوجداني والاجتماعي والبدني للإنسان كمواطن صالح في مجتمع متغير(قورة، 2013، ص76)، كما تعمل هذه الاستراتيجيات على بناء شخصية مختلفة للمتعلم، حيث تجعله باحثا ومفكرا وناقدا وتوسع آفاقه ذاتياً وقد يتم رؤية المتعلم يؤدي سلوكا جديدا تماما او يغّير سرعة سلوك لديه، او يغّير تواتره أو شدته، أو يغيّر تعقيده، أو يستجيب بصورة مختلفة لمثير محدد (Ormrod, 2009, p05).

والتدريس الجيّد هو التدريس الذي يأخذ في اعتباره كافة العوامل البشرية والنفسية والاجتماعية والتربوية لنصنع منه عملية تربوية ناجحة، حيث ترى الشمايلة (2015، ص05) أنه لا بد من الاهتمام بعمليات التفكير لما لها من دور في صقل قدرات الإبداع ومهاراته لدى المتعلمين، من خلال إيجاد استراتيجيات تدريسية مناسبة تواكب التطور التكنولوجي في العصر الحالي؛ فالتكنولوجيا أصبحت تحديًا يفرض نفسه؛ لذلك لا بد من تغير الأدوار والابتعاد عن تقليدية التعليم، سواء أكان ذلك بدور المعلم، أم بدور المتعلم والمنهاج، وكل ما من شأنه تسهيل عملية التعليم لإعطاء أفضل المخرجات التعليمية، ومن هنا بدأ التربويون بإعادة النظر في طرائق التدريس واستراتيجياته المستخدمة في المدارس، وخصصوا البحث عن استراتيجيات تجعل المتعلم عنصرا فعالاً في العملية التعليمية.

ولهذا فقد ظهرت استراتيجيات تدريس حديثة تسعى جميعها إلى تنمية مهارات المتعلم من مختلف الجوانب وتدفعه لتعلم التفكير وتنمي فيه البحث والنقد والإصغاء لتحقيق أهداف العملية التربوية (الربيعي، 2007، ص88).

ويوجد تباين واضح في وجهات النظر لدى التربويين بصورة عامة والمتخصصين منهم في مجالات المناهج وطرق التدريس على وجه الخصوص نحو عدد من المصطلحات التربوية المهمة للغاية في العملية **التعليمية–التعلُّمية**، لاسيما في مفاهيم التدريس، الطريقة والاستراتيجية والمدخل والأسلوب والنموذج (سعادة، 2018، ص31)، فحسب زيتون كمال وحسن (2003، ص263) أن استراتيجية التدريس أعم وأشمل من طريقة التدريس؛ حيث أن الاستراتيجية تقوم على عدة طرق أو طريقة واحدة بحسب الأهداف المرجو تطبيقها من الاستراتيجية، أما الطريقة فإنها تختار لتحقيق هدف متكامل خلال موقف تعليمي واحد، بينما يرى حمدان (2018، ص35) أنَّ الاستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التدريسي، والطريقة بدورها أوسع من الأسلوب، أمَّا أسلوب التدريس فهو عملية تنفيذية بحتة؛ إذ يعدُّ ترجمة لما يقوم به المعلم من إجراءات داخل الصف؛ فمن الممكن اعتباره الآليّة التي يتم فيها تنفيذ الطريقة؛ فالطريقة واحدة ولكن قد تنفذُ بأساليب مختلفة (الربيعي، 2005، ص65) والجدول التالي يمكن أن يلخص أهمَّ الفروق:

جدول (01) الفروق الأساسية بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب (شاهين ،2010، ص24).

المصطلح	المفهوم	الهدف	المحتوى	المدة
الاستراتيجية	خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات، تضمن تحقيق الأهداف لفترة زمنية محددة	رسم خطة متكاملة وشاملة لعملية التدريس	طرق، أساليب أهداف، نشاطات مهارات، تقويم وسائل، مؤثرات	مرحلية . سنوية . فصلية–شهرية– اسبوعية–يومية
الطريقة	الآلية التي يختارها المعلم لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف	تنفيذ التدريس بعناصره جميعها في غرفة الصف.	أهداف، محتوى أساليب، نشاطات تقويم	موضوع مجزأ على حصص حصة واحدة جزء من حصة
الأسلوب	نمط المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية التواصل المباشر مع الطلاب	تنفيذ طريقة التدريس	اتصال لفظي اتصال جسدي حركي	حصة او جزء من حصة دراسية

ويرى الباحث أن العلاقة بين المفاهيم (الاستراتيجية، الطريقة، الأسلوب) متكاملة؛ لأنها ترتبط كلها بتحقيق أهداف العملية التعليمية/ التعلُّمية؛ والتي يتم تحقيقها على مراحل وفترات مختلفة، بين أهداف

تتحقق من خلال موقف تعليمي واحد، أو خلال حصة دراسية كاملة، أو خلال فصل دراسي، أو في موسم محدد، أو قد تكون خلال طور دراسي كامل.

والتربية البدنية والرياضية كغيرها من المواد الدراسية الأخرى، تدخل ضمن إطار المواد التعليمية التي تسعى لتنمية شخصية المتعلمين من مختلف النواحي النفسية، والاجتماعية والعقلية فضلا عن البدنية، لكن هذه الأهداف لا يمكن تحقيقها؛ إلا إذا ما تمَّ تدريسها من خلال الاستراتيجيات الحديثة المتمركزة حول المتعلم، وقد بُنيت المناهج الحديثة على أساس الاعتماد على مشاركة المتعلم في اكتشاف الحقائق والعلاقات التي تربطها، وفي اكتشاف المهارات وتنمية القدرة على قراءة المواقف وحل المشكلات؛ وفي ضوء هذا فإن وظيفة المعلم الأساسية هي تصميم المواقف التعليمية التي تؤدي إلي توجيه المتعلم نحو اكتشاف المفاهيم والعلاقات، من خلال التفكير والتأمل في اكتساب المهارات وتطبيقها بصورة صحيحة، وتعريفهم بالأداء الجيد وتصحيح الأخطاء، مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ويجب ان يتم التركيز في هذه المواقف على المتعلم ونشاطه وفاعليته من خلال اعتمادها على التحركات التي تبرز دوره بشكل خاص.

ولذلك فقد أصبح لزاما على مدرس التربية الرياضية أن يكون ملمًا بالكثير من استراتيجيات التدريس، وعليه أن يختار منها ما يلائم الخطة التي وضعها لدرسه لأن فلسفة المجتمع قد تغيرت عما كانت عليه في السنوات الأخيرة (حسن، 2012، ص88)؛ وأصبحت تركز بشكل كبير على نواتج التعلم في شخصية المتعلم وفي تفكيره وفي وجدانه؛ وبذلك فإن اختيار استراتيجيات التدريس من المعلم يجب أن يتماشى مع التطور الحاصل في العملية التربوية؛ التي تدخل في إطار المجتمع الحديث ومن واجب معلم التربية الرياضية أن يختار الاستراتيجية الأمثل التي تساعد على اكتساب المهارات وتحقق أهداف الدرس، مع اختيار أنسبها وأكثرها اقتصاداً بالوقت والجهد في تعلم المهارات الرياضية، من جهة وفي تنمية الجانب العقلي والمعرفي من خلال الدرس.

1-2 مفهوم استراتيجيات التدريس

أولا_مفهوم مصطلح "استراتيجية": كلمة (Strategy) في الانجليزية مشتقة من كلمة إغريقية قديمة (Stratigia) وتعني الجنرالية (Generalship) والكلمة هذه بدورها مكونة من لفظتين هما (Agein) وتعني جيش و(Stratos) وتعني قيادة، ومن ثم فان المعنى الأصلي للفظ استراتيجية يشير في مجمله إلى فن قيادة الجيوش (زيتون،2001، ص279)، وقد ارتبط هذا المفهوم بتطور خطط الحروب وأهدافها؛ ومع ذلك فقد تم استخدام هذا المفهوم في معظم مجالات الحياة اليومية بصفتها فن توظيف

الإمكانات المتوفرة في أي عمل من الأعمال، والاستفادة من تلك الإمكانات إلى أقصى درجة ممكنة (سعادة،2018،ص35)، كما أن عبارة الاستراتيجية تعني في الأصل الكيفية أو الخطة التي يتبعها الشخص لبلوغ هدف معين يدخل في حقل اهتمامه.

1-3 تعريف استراتيجية التدريس

تناول عدد من الباحثين والمختصين في الشأن التربوي تعريفات مختلفة لاستراتيجية التدريس إذ تعرفها(الناشف، 1993) على أنها المنحنى والخطة والإجراءات والمناورات (التكتيكات) والطريقة والأساليب التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة؛ منها ما هو عقلي أو معرفي أو ذاتي نفسي أو اجتماعي أو نفسي حركي للحصول على معلومات، أما (زيتون،2001) فيعتقد بان استراتيجية التدريس عبارة عن خطة تشمل إجراءات منظمة يقوم بها المعلم وطلبته لتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية اللازمة لتنفيذ الموقف التعليمي (سعادة، 2018، ص36) وتعرفها شتلوت وخفاجة (2002) على أنها مجموعة من الإجراءات الإرشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة منها ما هو عقلي معرفي أو وجداني أو نفس حركي، أما كوجك (2002، ص231) فتعرفها على أنها مجموعة قرارات يتخذها المعلم؛ وتنعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال يؤديها المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي، حيث تصممُ الاستراتيجية في صورة خطوات إجرائية ويوضع لكل خطوة بدائل تسمح بالمرونة عند تنفيذها، وتتحول كل خطوة من خطواتها إلى تكتيكات أي إلى أساليب جزئية تفضيلية تتم في تتابع مقصود ومخطط في سبيل تحقيق الأهداف المحددة، ويعرفها (كالدرهيد) بأنها تحديد للأهداف والأغراض الرئيسية طويلة الأجل مع تخصيص الموارد الضرورية لتنفيذ تلك الأهداف (زينب وجلال، 2008، ص167).

كما تُعرف استراتيجية التدريس بأنها خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة مراعية لطبيعة المتعلمين وتمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال الإمكانات المتاحة لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها (دعمس،2011)، وحسب (حمدان،2018) فان استراتيجية التدريس هي مجموع الطرائق والإجراءات والنشاطات والوسائل التي يستخدمها المعلم لتحقيق أهداف التعلم وهي مكونة من خطة إعداد الدرس ودور المعلم ودور الطلاب والوسائل والتقويم والمتابعة، وقدم مختبر التعليم والتعلم (Teaching, Learning,Lab,2017) في الولايات المتحدة الأمريكية تعريفا لاستراتيجية التدريس على أنها عبارة عن طريقة لصنع القرارات المتعلقة بمادة دراسية معينة، أو صف من الصفوف الدراسية أو حتى المنهج الدراسي بأكمله، بحيث يتم البدء بتحليل

المتغيرات الأساسية في الواقع التدريسي، وتشمل هذه المتغيرات في العادة خصائص المتعلمين الأهداف التعليمية، والأمور التدريسية المفضلة لدى المعلم (سعادة، 2018، ص37).

ويرى الباحث أن استراتيجية التدريس عبارة عن تخطيط متكاملٍ لتحقيق أهداف التدريس يُحددُ فيه دور وصفة وأهمية كل طرف في العملية التعليمية (معلم، متعلم، مادة دراسية، أهداف، طرق وأساليب) من البداية وحتى النهاية، مع استغلال كل الإمكانيات المتوفرة.

1-4 تقسيم استراتيجيات التدريس

اختلف التربويين في تقسيم استراتيجيات التدريس وتصنيفها، وحسب (زيتون، 2003) فان تقسيم استراتيجيات التدريس يمكن أن يكون على النحو التالي:

أولا: تقسيم استراتيجيات التدريس بناء على مقدار ما يبذله الطالب من جهد لاكتشاف المعرفة بنفسه إلى فئة استراتيجيات التدريس التي تعتمد على الشرح والتلقين المباشر للمعرفة من المعلم للطلاب ويقابلها فئة استراتيجيات التدريس الاستكشافية وهي التي تعتمد على قيام الطلاب باكتشاف المعرفة بأنفسهم، وبين هاتين الفئتين تقع استراتيجيات تجمع مراحلها ما بين تلقي الطالب لشرح مباشر من المعلم للمعرفة أو من مصادر المعرفة الأخرى مثل الكتاب المدرسي، الكتب الخارجية...الخ، وبين اكتشافهم للمعرفة بأنفسهم من خلال أنشطة تعليمية مخصصة لذلك.

ثانيا: تقسيم استراتيجيات التدريس بناء على طريقة حصول المتعلم على المعرفة وأسلوب اكتسابها إلى فئة استراتيجيات التدريس المباشر وهي التي تعتمد مراحلها على تعليم الطلاب المعرفة أو المهارة في تلقي عرض مباشر من المعلم أو أي وسيط من الوسائط التربوية الأخرى أولا، ثم تدريبه عليها حتى يحفظها أو يتقنها مع تلقيه توجيهات أثناء هذا التدريب تقوده إلى تحسين أدائه، ويقابلها فئة استراتيجية التدريس غير المباشر والتي تنضوي مراحلها على نقيض ذلك وفيها أن الطلاب يتعلمون المعرفة والمهارات من خلال ممارستهم لأنشطة التعليم الذاتية دون تلقيهم معرفة أو توجيهات مباشرة من المعلم وبين هاتين الفئتين تقع فئة ثالثة هي فئة استراتيجيات التدريس المباشر وغير المباشر التي تجمع مراحلها خصائص الفئتين معا.

ثالثا: تقسيم استراتيجيات التدريس بناء على دور المعلم في العملية التعليمية وفيها يتمركز حول المعلم حيث يكون له الدور الأساسي، فهو الموجه لتلك العملية من البداية إلى النهاية غالباً، ويقابلها استراتيجيات التدريس غير المتمركز حول المعلم والتي يكون فيها دور الطالب في العملية المشار إليها غالبا فهو الذي يختار ما يتعلمه.

1-5-أنواع استراتيجيات التدريس

عند اطلاع الباحث على العديد من المراجع والكتب التي تناولت موضوع استراتيجيات التدريس وجد أنها كثيرة ومتعددة التصنيفات والتسميات؛ وذلك راجع حسب رأيه الى اتساع موضوع التدريس بحد ذاته واختلاف المناهج وطبيعة المواد التدريسية وأهدافها، وحسب ما توصلت إليه كل من كوجك (2001)، وزيتون (2001)، ولمياء الديوان (2006)، فان الاستراتيجيات التي تتماشى مع متطلبات الواقع التعليمي الراهن هي كما يلي:

استراتيجية المحاضرة، استراتيجية المناقشة، استراتيجية التعلم التعاوني، استراتيجية العصف الذهني استراتيجية التعلم التبادلي، استراتيجية التعليم المبرمج، استراتيجية التعلم بالمشاريع، استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية التعلم البنائي، استراتيجية الخرائط المعرفية.

1-6 مكونات استراتيجية التدريس

حدد أبو زينه المشار اليه في الربيعي (2011، ص179) مكونات استراتيجية التدريس على أنها:

- الأهداف التدريسية.
- التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقها في تدريسه.
- الأمثلة والتدريبات والمسائل والوسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف.
- الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة.
- استجابات الطلاب بمختلف مستوياتهم والناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.

كما يرى أن تحركات المعلم هي العنصر المهم والرئيس في نجاح أي استراتيجية للتدريس، لدرجة أن بعضهم عرف الاستراتيجية التدريسية على أنها تتابع منتظم ومتسلسل من تحركات المعلم.

ولذلك فإن من معايير جودة المعلم يتمثل في اختياره لاستراتيجية تدريس تحقق أهداف الدرس ومحتواه من ناحية، وتتلاءم واحتياجات التلاميذ من ناحية أخرى، حيث يعج الميدان التربوي باستراتيجيات عديدة قد يتداخل بعضها وقد يتشابه البعض منها في تطبيق بعض الإجراءات، لذا فإن المعلم الجيد يمكنه تطبيق مزيج من هذه الاستراتيجيات، أو استخدام إحداها طبقا لطبيعة ومحتوى الدرس.

1-7 مواصفات الاستراتيجية الجيدة في التدريس

أشار(شاهين،2010) أن استراتيجية التدريس الجيدة يجب أن تحقق ما يلي:

- الشمول بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.

- المرونة والقابلية للتطوير بحيث يمكن استخدامها من صف إلى آخر.
- أن ترتبط بأهداف تدريس الموضوع الأساسية.
- أن تراعي الإمكانات المادية المتوفرة في المؤسسة.
- أن تراعي الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ.
- أن تحقق المخرجات التربوية المرغوبة من العملية التعليمية.

ويرى الباحث أن الاستراتيجية الجيدة للتدريس وجب أن يحقق فيها كلاّ من المعلم والمتعلم الأهداف المرجوة من عملية التعلم؛ فمن جهة المعلم وجب أن يلعب دور الواسطة بين المنهاج التربوي والتلميذ وذلك بتيسير التعلم، كما يجب ان يكون حريصا على إتاحة الفرصة لتحقيق التعلم الذاتي للمتعلمين، ومن جهة المتعلمين وجب أن يكونوا فعَّالين ونشيطين في عملية التعلم مُبتعدين عن السلبية وانتظار الحلول الجاهزة من المعلم، وبالإضافة الى ما سبق فلا يمكن القول بأن هناك استراتيجية معينة أفضل من غيرها بشكل مطلق، ولكن هناك استراتيجية تحقق بعض جوانب التعلم أفضل من غيرها، كما قد تفضل استراتيجية ما عن غيرها في ظروف تعليمية معينة أو في حدود إمكانات مادية أو بشرية معينة، وعلى المعلم أن يضع كل ذلك في الاعتبار عند تخطيطه للتدريس واختياره الاستراتيجية التي سيتبعها.

02-إستراتيجية حل المشكلات

تؤكّد التوصيات التربوية الحديثة على أهمية إكساب المتعلمين مهارات مختلفة تمكنهم من مواجهة تحديات العصر الحالي الذي يعيشونه، وحل المشكلات من أهم المهارات التي ينبغي عليهم التعود عليها لأنها متطلب أساسي ونشاط مهم في حياتهم، كما أن المواقف التي تواجههم في المستقبل هي أصلا مواقف تتطلب حل المشكلات، وتمثل استراتيجية حل المشكلات نمطا هاما من الاستراتيجيات المعرفية، وهي تعد نوعا من المهارات العقلية التي من خلالها ينظم الفرد عملياته المعرفية في معالجة الموقف المشكل ومحدداته وخاصة تلك المشكلات التي لم يسبق مرورها في خبرات الفرد (الزيات، 2006، ص304).

وتُعد استراتيجية حل المشكلات مِحور الدراسة من أبرز استراتيجيات التعلم الذاتي التي برزت في الآونة الأخيرة؛ لما لها من أهمية في إثارة تفكير المتعلم، وتعويده على الأسلوب العملي في حل أي مشكلة تواجهه سواء داخل المدرسة أو خارجها (جابر، 1999، ص89)، حيث يقول **جون ديوي** أن الإنسان يتعلمُ عن طريق المشاكل التي تواجهه، فالمتعلم يحتاج إلى استيعاب الموقف واستيعاب

مشكلات يتم تنفيذها وفق استراتيجية حل المشكلات، حيث يجد نفسه نشطاً متفاعلاً وإيجابياً ضمن خطوات هذه الاستراتيجية.

ويمكن تعريف استراتيجية حل المشكلات على أنها نشاط ذهني منظم للتلميذ، وهو منهج علمي يبدأ باستثارة تفكير التلميذ بوجود مشكلة ما والبحث عن حلها وفق خطوات علمية من خلال ممارسة عدد من النشاطات التعليمية (عثمان، 2014، ص251)، ويعرفها (Picard, 2006) على أنها عملية يستخدم الفرد فيها معلوماته السابقة ومهاراته المكتسبة تلبية لموقف غير عادي يواجهه؛ حيث يعيد تنظيم ما تعلمه سابقاً ويطبقه على الموقف الجديد المستحدث، وهي تتطلب قدرة على التحليل والتركيب لعناصر الموقف الجديد الذي يواجهه الفرد، كما أنها استراتيجية تجمع بين التدريس والتفكير في آن واحد معا.

ويقول (Harrold,1993, p108) ان استراتيجية حل المشكلات عبارة عن نشاط ذهني معرفي يمر عبر خطوات مرتبة ومنظمة في ذهن الفرد؛ يستطيع أن يسير فيها بصورة آلية إذا ما تمت السيطرة على كل عناصر العملية وخطواتها، ويطلق على استراتيجية حل المشكلات الأسلوب العلمي في التفكير فهي تقوم على إثارة تفكير المتعلمين وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلّها بسهولة، ويتطلب إيجاد حل مناسب لها؛ بقيام المتعلمين بالبحث واستكشاف الحقائق التي توصل الى الحل، ورغم التشابه العام بين مفهوم الاستقصاء ومفهوم حل المشكلات، إلا أن هناك اختلافاً دقيقا بينهما؛ فالاستقصاء يتتبع المعرفة لتوظيفها في حل المشكلة، إلا أن هذا التتبع والبحث عن المعرفة يستمر إلى ما لانهاية، أما مفهوم حل المشكلة فإن البحث فيه وتتبع المعرفة ينتهيان بإيجاد حل مرض للمشكلة (ابوشريخ، 2008، ص25).

ويرى الباحث بأن استراتيجية حل المشكلات عبارة عن خطة متكاملة في التدريس، تسير وفق خطوات منظمة، يسيرها المعلم، ويطبقها المتعلم، وتعتمد على وضع المتعلم أمام موقف مشكل يثير فيه الحيرة والتساؤل، ويتطلب منه التفكير واستخدام قدراته العقلية للتخلص من هذا الموقف.

2-1 تعريف المشكلة

يُشير مصطلح **(مشكلة)** إلى موقف يكون فيه الفردُ مطالبا بإنجاز مهمة لم تواجهه من قبل وتكون المعلومات المزود بها هذا الفرد غير محددة تماما لطريقة الحل، وتوضح الدكتورة فريدة كامل أبو زينة أنَّ المشكلة موقف يواجه الفرد أو مجموعة من الأفراد، ويحتاجُ إلى حل حيث لا يرى الفرد طريقاً واضحاً أو ظاهراً للتوصل إلي الحل المنشود (ابوزينة، 1986)، كما يشير زيتون الى أنّ

المشكلة هي موقف مربك أو سؤال محير أو مدهش يواجه الفرد أو مجموعة من الأفراد ويشعر أو يشعرون بحاجة هذا الموقف أو ذلك السؤال للحل، في حين لا يوجد لديه أو لديهم إمكانات أو خبرات حالية مخزنة في بنيتهم المعرفية ما يمكنهم للوصول للحل بصورة فورية أو روتينية؛ بمعنى أن ما لديهم من معلوماتٍ أو مهاراتٍ حالية لا تُمكّنهم من الوصول للحل بسهولة وبسرعة؛ بل إنَّ عليهم بذل جهد معرفي أو مهاري للوصول له أي الحل أي أن الفرد يجتهد للعثور علي هذا الحل (زيتون، 2003، ص325) وليكون الموقف الذي يواجهه الفرد مشكلة يجب أن يتحقق فيه الشروط الآتية:

- أن يكون لدى الفرد هدفٌ واضح يرغب الوصول إليه.
- أن يكون طريق الوصول إلى الحلّ لا يخلو من عوائق.
- أن يقوم الفرد ببعض المحاولات للوصول إلى الحل (زيتون ع.، 2005، ص278).

2-2 أنواع المشكلات

يُصنّف القبيلات (2005، ص279) المشكلة إلى ثلاث أنواع: المغلقة وهي التي يوجد لها حل واحد صحيح عادة، وطريقة واحدة للحل، كما يقول (Billin, 2006, p101) والمفتوحة وهي التي لها عدة إجابات صحيحة، والمتوسطة وهي التي لها جواب واحد صحيح يمكن الوصول إليه بعدة طرق والجدول التالي يوضح أمثلة على ذلك:

جدول (02) اهم انواع المشكلات

النوع	الخصائص	مثال
المشكلة المفتوحة	لها أكثر من جواب وأكثر من طريقة للحل.	كيف تعرف أي من المواد التالية أفضل لتغليف كتابك
المشكلة المتوسطة	لها جواب واحد وعدة طرق للحل	صمم تجربة لمعرفة ترتيب مجموعة العناصر التالية حسب نشاطها في التفاعل مع الماء
المشكلة المغلقة	عادة لها جواب واحد مقبول وطريقة واحدة للحل.	استخدم موقد، وساعة ومخبار مدرج لمعرفة العلاقة بين حجم الماء في الكأس ودرجة الغليان.

2-3 مفهوم حل المشكلات

ينظرُ علماء النفس والتربية لحل المشكلة على انه سلوك ينطوي على عدة عمليات عقلية يلجأ إليها الفرد للتخلص من مواقف قد يجابهها في حياته، ويقول (نوفل، 2007) على حل المشكلة بأنها نشاط عقلي معرفي يحتاج الى المعالجة العقلية الدقيقة التي تستخدم أشكال التفكير المختلفة، حيث يزداد حجم التفكير بازدياد تعقد المشكلة، كما يذكر (الوقفي، 2003) أن حل المشكلات يمثل الجانب الأهمَّ من جوانب توظيف التفكير واستخدامه؛ ذلك أن حياة الإنسان حافلة بالمواقف يجسد له كل منها مشكلة صعبة تستدعيه إعمال فكره لتجاوزها بنجاح، ويرى (المنصور، 2007، ص426) أن عملية حل المشكلات هي نوع من العمليات الذهنية التي يستخدمها الطالب عند حدوث أي مشكلة وتتطلب مهارة؛ ويشير المختصين الى ان حل المشكلات عند الفرد يمكن أن يتم بأسلوبين هما:

أ) **الأسلوب الاستقرائي:** وفيه ينتقل العقل من الخاص الى العام من الحالة الجزئية التي القاعدة التي تحكم كل الجزئيات التي ينطبق عليها نفس القانون أو المشكلة الى الحل.

ب) **الأسلوب القياسي:** ينتقل عقلُ الطالب من العام الى الخاص أي من القاعدة الى الجزئيات.

2-4 أهمية استراتيجية حل المشكلات

إن لتوظيف استراتيجية حل المشكلات في التعليمِ العديد من المزايا التي تجعل التعليم هادفا وفعالاً وراسخاً؛ وذلك لأنها تعتمد على تنشيط البيئة المعرفية للمتعلمين حيث تقوم باستدعاء الخبرات السابقة لديهم فيربطونها بالخبرات اللاحقة من خلال الممارسة العملية والمشاركة الفعلية، ويكتسب التلاميذ من خلال هذه الاستراتيجية مجموعة من المعارف النظرية، والمهارات العملية والاتجاهات المرغوب فيها، كما انه يجب أن يكتسبوا المهارات اللازمة للتفكير بأنواعه وحل المشكلات، لأن إعداد التلميذ للحياة لا يحتاج فقط إلى المعارف والمهارات العلمية لمواجهة الحياة بمتغيراتها كما يؤكد (جولكونين) أن حل المشكلات يعني تطوير مهارتي الإبداع وحل المشكلات معا، وهناك إمكانية للتدريب وتطوير ذلك من اجل ان يتعود المتعلم على مهارة حل المشكلات وهناك العديد من الأسس والمبررات التربوية التي يستند عليها التدريس بحل المشكلات على حسب العديد من المراجع (الربيعي،2005، السايح 2003، حمدان 2018) تتلخص فيما ما يلي:

- تحقق ذاتية التلميذ وتجعله أكثر قدرة على تقبل الخبرات الجديدة، والكشف والبحث والنقد ويكون أكثر ابتكاريه.

– تعود التلاميذ على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير عند مواجهه المواقف والمشكلات التي تعترضهم داخل الفصل وخارجه.

– يكتسب الطلبة في حل المشكلة معرفة أساسية تحفظ وتسترجع في أي وقت (Barrows, 1985, p5).

– تنمية مهارات التفكير المختلفة، كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير التحليلي والتفكير المنطقي والتفكير ما وراء المعرفي والتفكير التأملي.

– تثير دافعية التعلم لدى الطلبة، حيث تتولد لديهم الرغبة في التفكير من أجل الوصول إلى الحل الصحيح للمشكل المطروح.

– تزيد ثقة الطلبة بأنفسهم وبقدرتهم على مواجهة العراقيل والصعوبات مما يعودهم على حل المشكلات ويعزز معنوياتهم.

– تتفق طريقة حل المشكلات وتتماشى مع خطوات البحث العلمي وبالتالي فهي تنمي روح التقصي والبحث لدى الطلبة.

– تشجع الاستقلالية وتوجيه الطلبة إلى التعلم الذاتي فيقومون بدور إيجابي يتمثل في تحديد مشكلة الدراسة، ثم جمع المعلومات المتعلقة بها ووضع خطة عملية لحلها، وفي النهاية تقويم النتائج التي تم التوصل إليها، واختيار أفضل الحلول.

– زيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم وبقدرتهم على مواجهة المشكلات، مما يزيد دافعية التعليم لديهم.

– تشجع المتعلمين في العمل بروح الفريق الواحد وتعزيز العمل التعاوني.

– التطبيق العملي، حيث يتم استخدام حل المشكلات داخل البناء الصفي وخارجه، مما يجعل التعلم أكثر ثباتاً.

2-5 أهداف استراتيجية حل المشكلات

يحدث التعلم على نحو أفضل عندما تفعيل استخدام حل المشكلات في تدريس الطلبة، وعندما يتعامل الطلبة مع مشكلات واقعية حياتية، فتزداد دافعيتهم للتعلم من خلال إيجاد حل لهذه المشكلات ومن أهم مميزات استراتيجية التدريس هذه أنها منطقية، حيث ترتب الأمور من البداية ترتيباً منطقياً منذ بداية إحساس الطلبة بالمشكلة، وحتى توصلهم إلى معرفة حلولها وبالتالي فهي تعلم الطلاب الأسلوب العلمي السليم في حل المشكلات، والجانب الإيجابي الذي يقوم الطلاب به يجعلهم يُقدرون قيمة ما يقومون به من عمل بالفعل، خاصة إذا ما استطاعوا التوصل إلى حل لإحدى المشكلات

الحقيقية حتى ولو كانت مشكلة بسيطة، ومن أهم الأهداف التي تسعى إليها استراتيجية حل المشكلات ما يلي:

– تـدفع المتعلمـين الـى المثـابرة والبحـث عـن المعلومـات فـي مصـادرها الاصـلية، ممـا ينمـي فـي شخصياتهم روح البحث.

– هذه الاستراتيجية التدريسية تجعل المتعلمين يعيشون الواقع الحقيقي الذي يحيط بهم وبمدرستهم، فلا ينفصلون عنه مع مدرسيهم في حجرات الدراسة، ويركزون انتباههم .

– بما أن التلاميذ سوف يتقاسمون العمل، ثم يعودون فيجتمعون ليتناقشوا فيما جمعوا من بيانات ومعلومات فإن ذلك سوف ينمي فيهم روح التعاون البناء، وكذا المنافسة الشريفة ، وهذه قيم تربوية قيمة ينبغي الحرص عليها.

– نجاح الطلاب في حل بعض المشكلات حتى ولو كانت بسيطة، يجعلُ منهم مواطنين مسؤولين مهتمين بمجتمعهم، وينمي فيهم روح المشاركة الجماعية في مستقبلهم.

2-6 خصائص التعلم القائم على حل المشكلات

تتوفر استراتيجية حل المشكلات على مجموعة من الخصائص لابد من توفرها في العملية التّعليمية ذكرها كل من (حمام، 2013) و(العتوم، 2004) المشار إليهما في (الشذيفات، 2015) ومنها:

أ-استراتيجية فردية: لأنّها تخص كل على حدا، فما يعده شخص ما مشكلة قد يراه شخص آخر على أنّها ليست مشكلة، وذلك بسبب الفروق الفردية بين الأفراد، وقد تصبح المشكلة جماعية عندما يشترك بها عدد من الناس في وقت معين.

ب-المشكلة لها جانب إدراكي: أي أنّ من خصائص أي مشكلة أن يكون لها جانب عقلي، فالمشكلة تتطلب الوعي، والتّفكير، لإدراك أبعادها.

ج-الجانب الانفعالي للمشكلة: يصاحب المشكلة تحولات انفعالية في شخصية الفرد، كالتوتر والقلق والخوف والاكتئاب.

د-المشكلة لها أبعاد متعددة: أي مشكلة يواجهها الفرد قد يكون لها أبعاد متعددة، كالبعد الاجتماعي أو البعد السياسي أو البعد الاقتصادي أو البعد الشخصي، وقد يرتبط حلها بمشاركة الآخرين أو بصورة فردية.

هـ-المشكلة تأخذ أشكالاً متعددة: يواجه الفرد أشكالاً متعددة من المشكلات قد تكون موضوعها انفعالياً أو معرفيا أو اجتماعياً وشخصيا، أو أخلاقيا أو حسابيا، أو لغويا.

2-7 خطوات التدريس باستراتيجية حل المشكلات

يتطلب حل المشكلات سلسلة من الخطوات المنظمة التي تساعد على التوصل إلى حل المشكلة وتشكل بمجموعها خطوات حل المشكلات، وهذه الخطوات يمكن تعلمها والتدرب على استخدامها من قبل التلاميذ (مرعي، 1996، ص355) ولقد وضع التربويون وعلماء النفس المعنيون بحل المشكلة عددا من الخطوط الموجهة التي يسترشد بها عند تدريس حل المشكلة والتي يمكن التعبير عنها بالخطوات التالية:

أولاً: تحديد المشكلة واستيعابها: مع أن الحياة مليئة بالمشكلات ولكن ليس جميع هذه المشكلات تهم المتعلمين ويشعرون بالحاجة إلى حلها، ولما كان الإحساس بالمشكلة شرطا لازما لنشاط الذهن في البحث لها، فان من الأفضل أن يتحسس الطلبة المشكلة بأنفسهم مع إمكانية قيام المدرس بلفت انتباه الطلبة إليها، أو عرض بعض المعلومات والبيانات التي يمكن أن تثير اهتمام الطلبة بالمشكلة ويطلق على هذه الخطوة الإحساس بالمشكلة (عطية، 2009، ص432).

ثانيًا: استدعاء المفاهيم المرتبطة بالمشكلة: يتضمن مجموعة من القرارات التي تعرف بطريقة ما إمكانية حل المشكلة وإزالتها من خلال بناء فهم خاص بالمشكلة من قبل من يقوم بحلها، والمشكلات المحددة تحديدا جيدا أسهل من المشكلات المحددة تحديدا سيئا. (الصافي، 2012).

ثالثًا: وضع الفروض (اقتراح الحل): في ضوء فهم التلاميذ لطبيعة المشكلة وتفهم جوانبها المختلفة يتطلب منهم تحت توجيه من المدرس افتراض مجموعة من الحلول للمشكلة، اعتمادا على المعلومات التي تم جمعها وتنظيمها وتفسيرها، وعلى المدرس أن يشجع الطلبة على وضع الحلول المناسبة وأن يناقشها معهم. (ابي عواد، 2015، ص 44).

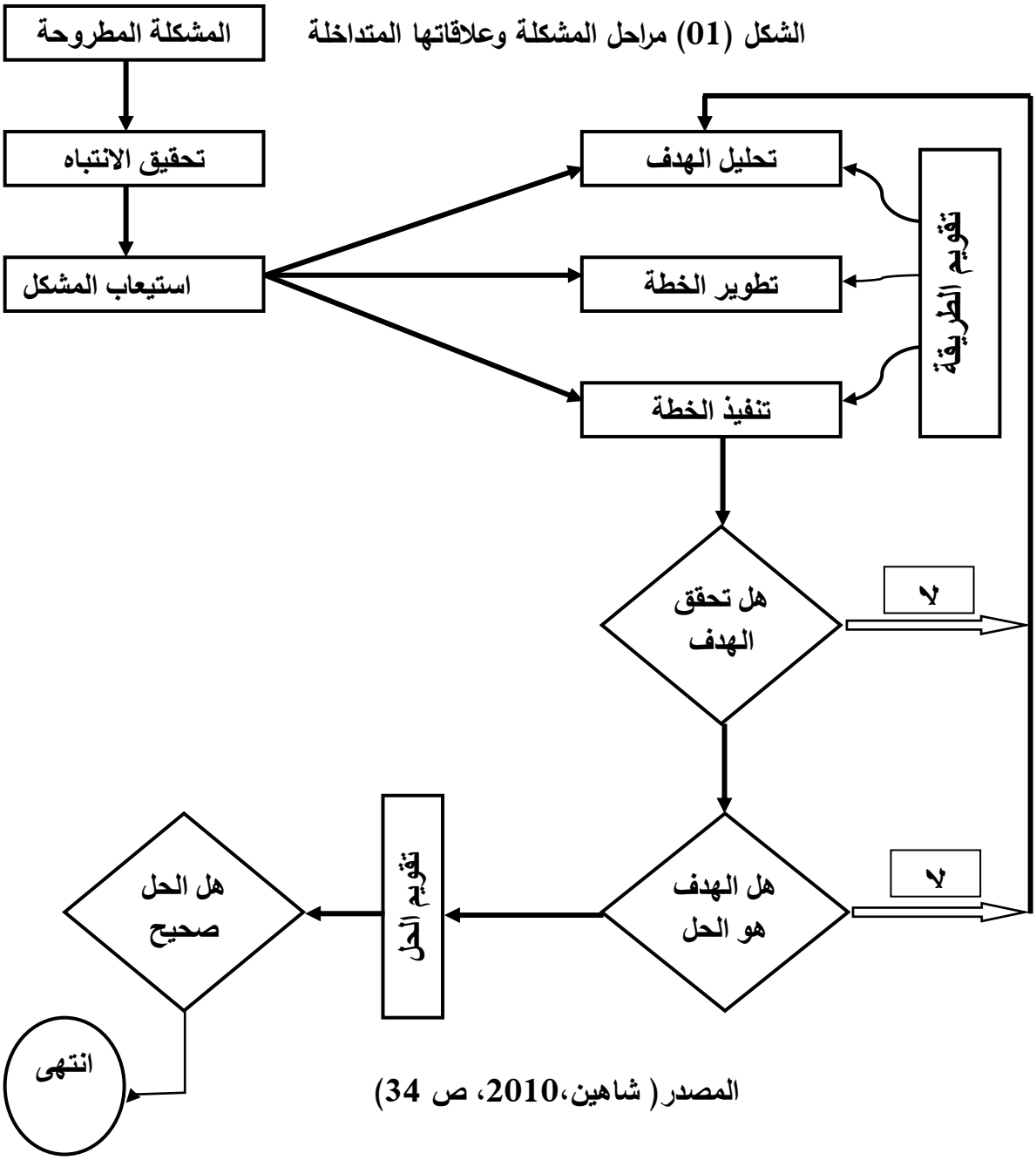
رابعًا: تحقيق الحل، وذلك بما تم اختياره من بدائل.

خامسًا: مراجعة الخطة وتعديلها أو تنقيحها في ضوء التغذية الراجعة أثناء التنفيذ.

سادسًا: تقييم حل المشكلة، وتتم هذه الخطوة في أثناء تنفيذ الحل أو بعد تنفيذه إذ يتولى الفرد والحكم على فاعليه أو كفاءة هذا الحل وذلك من خلال الإجابة عن عدة أسئلة لعل من أبرزها هو عن الوصول الحل المقترح على حل المشكلة فعلا؟ وما الدليل على ذلك؟ وهل الحل المقترح صحيحاً؟ وما الصعوبات التي واجهت تنفيذ الحل؟ وكيف يمكن تفادي هذه الصعوبات مستقبلاً؟ وما الأخطاء التي حدثت أثناء تنفيذ الحل؟ وهل يمكن استخدام الحل المختار لحل المشكلة مرة أخرى؟ وهل هناك حلول

بديلة للمشكلة خلال الحل الذي يتم تنفيذه (الطراونة، 2017، ص17) كما هو موضح في الشكل:

الشكل (01) مراحل المشكلة وعلاقاتها المتداخلة



المصدر(شاهين،2010، ص 34)

2-8 دور المعلم والمتعلم في استراتيجية حل المشكلات

ينتقل المعلم من الدور التقليدي كمزود للمعلومات ومحتوى الدرس لدور الميسر للتعلم ويصبح مرشدًا أكثر، ويصدرُ المسؤولية تدريجيا إلى الطلاب للعمل بشكل أكثر استقلاليه، وعليه ان يقدم نموذجا وتوجيها لعملية البحث والاستقصاء، كما أن عليه تحفيز المتعلمين للتوصل للحلول، أما بالنسبة للمتعلمين فقد يكون قد يكون نهج التعلم القائم على الاستقصاء وحل المشكلات جديدًا للعديد من الطلاب في مجال التربية البدنية، وينتقل دورهم من تلقي المعلومات من المعلم إلى القيام بدور

أكثر نشاطًا في تعلمهم وبناء تعلمهم الخاص. وسيحتاجون إلى التدرّب والتعود لتطوير مهارات التعلم للتعلم؛ ولكي ينجح الطلاب في جمع الأدلة عليهم أن يكونوا قادرين على العثور على المعلومات التي يمكنهم قراءتها وفهمها، وفي كثير من الأحيان قد يكون جمع المعلومات معقدًا بالنسبة لأعمارهم أو مستوياتهم. رغم قيامهم بالبحث والتقصي في بعض الأحيان، حينها تكون هناك حاجة إلى مخططات أو إرشادات مقصودة لمساعدتهم، لأن بعضهم قد لا يكون لديه مهارات البحث بفعالية.

2-9 مميزات استراتيجية حل المشكلات

إن للتعلم باستراتيجية حل المشكلات عدة خصائص وذلك في أنه تعلم ذو معنى مستند إلى حاجات الطلبة ومشكلات واقعية، ويعايش وضعا مرتبطا بواقع معاش كما أنه تعلم يعتمد على خبرات الطلبة السابقة وتوظيفها في البحث عن حلول لمشاكل جديدة بالإضافة إلى انه تعلم منشط للدماغ لأنه يمكن الطالب من استخدام قدراته العقلية في التعامل مع العوائق التربوية التي تتحدى أُطره وبنياته المعرفية (عبيدات، أبو السميد، 2007).

2-10 شروط استخدام استراتيجية حل المشكلات:

يخضع التدريس وفق إستراتيجية حل المشكلات إلى عدة شروط هي كالتالي:

- أن يكون المدرس نفسه قادرا على توظيف إستراتيجية حل المشكلات ملما بالمبادئ والأسس اللازمة لتوظيفها.
- أن يكون المدرس قادرا تحديد الأهداف التعليمية لكل خطوة من خطوات إستراتيجية حل المشكلات
- أن تكون المشكلة من النوع الذي يستثير الأفراد وتتحداهم، لذا ينبغي أن تكون من النوع الذي يستثني أسلوب التلقين لحلها
- استخدام المعلم لطريقة مناسبة لتقويم تعلم الأفراد إستراتيجية التعلم بحل المشكلات، لأن كثيرا من العمليات التي يجريها الطلاب أثناء تعلمهم غير قابلة للملاحظة والتقويم(البارودي، 2015، ص115)
- أن يتأكد المدرس من أن تلاميذه يمتلكون المهارات والمعلومات الأساسية التي يحتاجون إليها لحل المشكلة قبل شروعهم في ذلك.
- أن يقوم المدرس بتوفير المواقف التعليمية التي توفر للتلاميذ فرص التدريب العملي المناسب على حل المشكلات .
- أن تكون المشكلة واقعية وقابلة للحل (Pawson ,Fournier, et al,2006,p103)

ويرى الباحث فيما ذهب اليه الشقيرات (2009)

– أن يتم إعداد المعلم وتدريبه تدريبا كافيا للعمل بحل المشكلات.

– أن يكون المنهاج الدراسي قابلا للتطبيق من خلال هذا الأسلوب.

– أن تكون الأهداف المنوي تحقيقها واضحة ومحددة.

– أن تكون المفاهيم العلمية والمهارات العملية المراد التدرب عليها واضحة ومناسبة لاستعدادات المتعلمين.

– أن يكون الوقت المتاح كافيا للتعامل مع المشكلة موضوع الدرس.

– أن تكون التجهيزات والوسائل المعينة اللازمة متوفرة وان يتم تجهيزها واختبارها قبل البدء في العمل.

– أن تكون التعليمات التي توجه للمتعلمين واضحة وكافية.

– أن يقوّم الأداء والعمل المنجز بموضوعية.

– أن يتوقع التلاميذ مواجهة بعض الصعوبات التي يجب عليهم تذليلها.

– إن نجاح العمل بهذه الاستراتيجية يتوقف على نمط التفاعل الصفي الذي يعتمده المعلم وعلى التحكم فيه وحسن إدارته له.

– أن يكون المعلم مقتنعا بجدوى أسلوب حل المشكلات.

ومن هنا يرى الباحث إن التدريس وفق إستراتيجية حل المشكلات يحتاج الى معلم ذو كفاءة عالية حتى يستطيع تطبيق الاستراتيجية بمهارة، ويحقق الأهداف المرجوة منها، كما يتعين عليه ان يكون قادرا على الضبط الصفي الجيّد للتلاميذ، حتى لا تتحول الحصة الى فوضى، في ضوء تطبيق هذه الاستراتيجية.

2-11 عيوب إستراتيجية حل المشكلات

– تحتاج إلى معلم متميز وذو خبرة واسعة قادر على تطبيقها.

– تتطلب وقتا أطول نسبيا بالنظر لاستراتيجيات التدريس الأخرى.

– صعوبة تحقيقها في كل المواقف التعليمية .

– قلة المعلومات أو المادة العلمية التي يمكن أن يفهمها الطلاب عند استخدام هذه الطريقة.

– قد لا يوفّق المعلم في اختيار المشكلة اختياراً حسنا، وقد لا يستطيع تحديدها بشكل يتلاءم ونضج التلاميذ.

– تحتاج إلى الإمكانات وتتطلب معلماً مدرباً بكفاءة عالية.

– الحاجة إلى الكثير من الإمكانات التي قد لا تتوفر في مدارسنا الحالية.

–أن التلاميذ قد لا يتوصلون للحلول السليمة؛ مما قد يصيبهم بالإحباط (الحريري، 2010، ص99).

12-2 الأخطاء الشائعة عند استخدام حل المشكلات

أشار(حمدان، 2018) أن كثير من المعلمين يقعون في الأخطاء أثناء محاولتهم تطبيق حل المشكلات، منها عدم إدراك المشكلة لعدم وجود إطار عن الأوضاع وبدائل الحلول، وكذلك التشخيص السيئ للمشكلة لعدم المعرفة بالوضع الأمثل، والفشل في توليد بدائل جديدة والاكتفاء بقبول الحلول التقليدية المعروفة، والفشل في تقييم البدائل تقييما دقيقا وفي تحديد معايير لاختيار البديل الأمثل.

ولتجنب الوقوع في مثل هذه الأخطاء، ينصح المعلم بعدم تطبيق حل المشكلات في الحالات التالية:

– إذا كان موضوع الدرس لا يسمح بصياغته في شكل مشكلة، وهناك أفضلية في التدريس لتحصيل المعلومات لا لتنمية مهارات التفكير العليا.

– إذا كان عدد الطلبة في الصف كبيرا أو معظمهم من ذوي القدرات الأكاديمية المنخفضة أو من فئة الذين يعانون من بطء في التعلم.

– لا ينصح باستعمالها في حالة وجود صعوبة في توفير مصادر التعلم من الأدوات والمواد والأجهزة اللازمة لجمع البيانات والمعلومات أو لاختبار الحل.

3-استراتيجيات التدريس التي يمكن تطبيقها في التربية البدنية والرياضية

أورد العديد من المهتمين بمجال التربية البدنية والرياضية مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في حصة التربية البدنية؛ فقد ذكرت نوال شلتوت وميرفت خفاجة (2002) أنّ هناك استراتيجيات للتدريس يمكن الاستعانة بها في تدريس التربية الرياضية؛ وهي استراتيجية التدريس من خلال اللعب، استراتيجية الأداء في مجموعات، استراتيجية التعليم الذاتي المبرمج، كما أشار قِسم التربية البدنية بالعاصمة المقدسة الى استراتيجيات التدريس في التربية البدنية على أنها استراتيجية الأسلوب المباشر (التعليمات والأوامر)، استراتيجية الأسلوب التدريبي، استراتيجية أسلوب التطبيق الذاتي استراتيجية الأسلوب التبادلي (العمل الزوجي)، استراتيجية أسلوب التدريس الشامل (متعدد المستويات)، استراتيجية أسلوب حل المشكلات، وهذه الأخيرة هي التي اعتمدنا عليها في إجراء الدراسة.

3-1 استراتيجية التدريس المباشر في التربية البدنية

وهي من الاستراتيجيات التي تعتمد على التعليم المباشر للتلاميذ، ويتمثل دور المعلم فيها بالسيطرة التامة على مواقف التعليم/ التعلم، من حيث التخطيط والتنفيذ والمتابعة، بينما يكون التلميذ متلقيا سلبيا (شاهين، 2010، ص63)، وتتمثل في تلقي التلميذ المهارة مباشرة من المعلم أو من مصادر أخرى، ويقوم بتنفيذها بناء على ما يطلب منه معتمدا في ذلك على التقليد لما يراه من المعلم أو المدرب أو أي وسيلة تعليمية اخرى. وبذلك سيكون هناك قصور في تنمية العديد من الجوانب المهمة في شخصية التلميذ، وخاصة في الجانب العقلي منها.

3-2 إستراتيجية حل المشكلات في التربية البدنية والرياضية

لقد اعتبر العديد من العلماء أن إستراتيجية حل المشكلات من الاستراتيجيات المناسبة لتقديم أنشطة التربية البدنية والرياضية التي تعتمد على الحركة كوسيلة تعبير وتواصل بين الأفراد داخل تنظيم جماعي منظّم يقرر دور كل الفاعلين فيه (عبد الحليم، 2006، ص122)، وتركز إستراتيجية حل المشكلات في التربية البدنية والرياضية على المتعلم؛ وذلك بوضعه أمام مواقف تعليمية من خلال تصميم المشكلة الحركية المناسبة لأداء المهارات، ابتداء من تحديد المشكلة الواحدة وصولا إلى سلسلة من المشكلات، وتتحقق إيجابية المتعلم من خلال إشراكه في حل مشكلات ذات معنى، ويتم ذلك بإعطائه دورا نشطًا في عملية التعلم لإكسابه خبرات تربوية ذات تأثير مرغوب في سلوكه، يتعلم فيها أثناء مجابهة المشكلة الحركية كيفية السيطرة على كثير من الحركات، حيث تكون حركته في حدود المشكلة بطرق مقصودة وذات معنى، تؤدي بالمتعلم إلى إشباع رغباته والتعبير عن نفسه في كيفية الاستخدام الناجح لجسمه، وتحسين ثقته بنفسه، والاندماج مع اقرانه (ابوالنجا، 2000، ص103).

3-3 استخدام حل المشكلات

تُطبق استراتيجية حل المشكلات في التربية البدنية ابتداء من دور المدرس في إخبار المتعلمين عن مضمون الاستراتيجية وضرورة البحث فيه وإنتاج البدائل، ويتم قبول الأفكار حسب الموقف التعليمي ثم تطرح الأسئلة مع إعطاء وقت كاف حتى ينشغل كل طالب في عملية فكرية معينة لينتج الحركات الخاصة به ثم يقوم بفحص مصداقيتها فيما يتعلق بالمشكلة، ويقوم المعلم بدور الإشراف والمراقبة مع إعطاء الملاحظات للتوصل إلى حلول مرتبطة بالتغذية الراجعة دون تحيز لحل محدد، وعند مواجهة أي صعوبة من قبل المتعلم في إنتاج البدائل يقوم المدرس بالتوضيح والتأكيد

على أن الغرض هو البحث وإنتاج أفكار وحركات فردية من إبداعه، مع التأكيد على الراحة النفسية للمتعلم مع تتبع خطواته مصحوبة بالتقويم من خلال عملية التعلم نفسها(الحايك وخصاونه، 2013).

وإن على مدرس التربية البدنية والرياضية أن يعي أن تخطيط التدريس بحل المشكلات وتنفيذه يستلزم مراعاة نواحي فنية عديدة، ولا بد من أن يكون المتعلم فعالاً فيها، وهذا يتطلب مدرساً ذو كفاءة علمية عالية وعلى دراية تامة بالنشاط البدني التربوي وخصائصه اضافة الى ان يكون متزن الشخصية وذا أسلوب جيد في التدريس، وعلى قدر عال من القدرة على فرض الانضباط في الحصة كما ان عليه ان يراعي حاجات تلاميذه لضمان استفادتهم من تطبيق الاستراتيجية.

وتركز إستراتيجية حل المشكلات وبشكل مباشر على دور التلميذ في التعلم على اختلاف المواقف التعليمية التي يتعرض لها، التي بدورها تسهم في تعميق فهمه واستيعابه بحيث يقوم المعلم بالتدرج في تصميم المشكلة الحركية المناسبة للمهارات ابتداءً من تحديد المشكلة الواحدة وصولاً إلى سلسلة من المشكلات (الشذيفات، 2015، ص18)، وحسب عبد الكريم (2006) فإن حل المشكلات في التربية الرياضية يتضمن (المدخلات، الانعكاسات، الاختيار، الاستجابة)، ويجب صياغة المشكلة في شكل تعليمات تقدم للمتعلمين دون توقع استجابات محددة منهم وعندما تكون هناك إجابة واحدة فقط ، تكون المشكلة هنا عبارة عن اكتشاف موجه أو شيئا من الاكتشاف المحدود.

ولحل المشكلات في التربية البدنية والرياضية عدة طرق وتصاميم منها ما يلي:

أولا. تصميم المشكلة الواحدة: من خلال تحديد السؤال الخاص يتم انطلاق العملية التعليمية باعتباره أساساً في حل المشكلة، بحيث يتم تطبيق الاستراتيجية كالتالي:

– المثير: وقد يكون سؤال من المدرس أو مشكلة أو موقف يستثير التلميذ فكريا ويدفعه إلى حالة من عدم الانسجام الفكري، مما يظهر لدى المتعلم الحاجة إلى البحث عن حل للمشكلة.

– الوسيط: وهو عبارة عن الانشغال في عملية فكرية تساعد في البحث عن حلول للمشكلة.

– الاستجابة: الاستجابة الحركية أي أداء حركات استجابة للمثير وهذه الاستجابة تكون متعددة ومتشعبة (عبد الكريم،1993).

ثانيا. تصميم سلسلة من المشكلات: وفي هذا الأسلوب يتخذ المعلم خطة أكثر نظامية لإيجاد الحلول لمشكلات متصلة مع بعضها، وله عدة خيارات في تصميم المشكلات، بحيث يحدد المعلم جوانب النشاط موضوع الدراسة ثم تصميم المشكلة وتقديمها بشكل فردي أو جماعي، ويجب أن يكون للمعلم استبصار ومعرفة لعناصر النشاط الخاص ولتعاقبه ولبنيته، أما قرار التنفيذ فيتخذه الطالب فيقرر ما

هي الحلول ومدى مناسبتها للمشكلة والحلول المكتشفة من المتعلم تصبح موضوع الدراسة ومحتوى الفقرة اللفظية ويبدأ في حالة من التشويش المعرفي، وينشط في البحث عن الحلول للمشكلة ويختبرها بحركات واقعية ثم يتخذ القرار عن المنتج النهائي (خصاونة، 2013)، أما الخيار الثاني ففيه يصمم فقرات لفظية مع عدد من المشكلات وعند تصميم المشكلة يجب أن تكون جديرة بالاهتمام ولها علاقة ببيئة النشاط وبها هدف محدد (حمدان، 1995، ص31-32).

ويتم حل المشكلات في التربية البدنية عبر الخطوات التالية:

أ. عرض المشكلة: ويتم عرضها في شكل سؤال، أو في شكل عبارات كمثير للتّفكير دون توضيح أو تلميح للإجابات الصحيحة المحتملة؛ لأنّ الحلول هنا يجب أن تقتصر على المتعلم.

ب. تحديد الخطوات: يفرد وقت زمني للتّفكير في حلول للمشكلة، وهنا قد يلجأ التلميذ إلى تجزئة المشكلة وتبسيطها في شكل مشكلات اقل تعقيداً.

ج. التجريب والاستكشاف: وفيه يتم تجريب عدة حلول، والاختيار بينها ويكون دور المعلّم إسداء التوجيهات والإجابة على أسئلة التلاميذ دون تقديم حلول، مع تقديم التغذية الراجعة الفورية.

د. التقييم والمناقشة: وفيها يتيح المعلّم الفرصة لكل تلميذ لتقديم حل وملاحظة اكتشافات وحلول الزملاء، ثم تتم المناقشة في إطار جماعي لاختيار الحل المناسب مع تقديم التبرير لاختياره من بين جميع الحلول.

هـ. التجويد والتطوير: إذ يجب أن تتاح الفرصة للجميع لإعادة محاولة أداء الحركات مرة أخرى من خلال اقتباس أفكار وحلول الآخرين.

3-4 قنوات النمو والتطوير في إستراتيجية حل المشكلات

تلعب درجة مشاركة التلميذ في التعلم الذاتي دورا مهما في تحديد درجة التطور على مختلف القنوات التي يمكن ان يحققها المتعلم عند تطبيق حل المشكلات وذلك من خلال معيار الاستقلالية في المشاركة الذي أشار إليه موستن واشاوورث (Mosston & Ashworth,2008, p243) وتكون كالتالي:

- القناة البدنية: يكون النمو في الجانب المهاري والبدني في درجة ممتازة وذلك لاستجابة التلميذ للمثير الذي أحدثه المعلم، وترك فرصة الاستجابة الحركية والتجريب للتلميذ حسب قدراته.

- القناة الاجتماعية: الجانب الاجتماعي يمكن أن يكون في حالتين، الأولى إذا كان حل المشكلات يتم في شكل تعاوني فإن النمو الاجتماعي سيكون في صورة عالية، أما إذا تمّ حل المشكلات في

صورة فردية فإن النمو الاجتماعي سيكون في أدنى صورة له لأن العلاقة ستنحصر بين التلميذ والأستاذ.

– القناة النفسية: بما أن المتعلم يتعرض لاختبار في حل المشكلات فإن النمو النفسي سيكون في درجة عالية بعد توصل التلميذ غلى حل المشكلة.

– القناة المعرفية: بانشغال التلميذ في عملية فكرية وعقلية فإن النمو المعرفي يكون في أقصى درجة.

4-الدافعيـــــة

تعدُّ الدافعية من أكثر مواضيع علم النفس أهمية لأنها وثيقة الصلة بعملية الإدراك والتذكر والتخيل والتعلم، وهي القوى الذاتية المحركة للسلوك الإنساني التي توجهه لتحقيق غايات معينة يشعر الفرد بالحاجة إليها (الكبيسي وآخرون، 2012، ص41)، فلا يكاد أي نشاط يقوم به الكائن الحي إلا ويكون له هدف ومغزى يسعى الى تحقيقه وإشباعه (طنوس،2007، ص08)، ويرتكز تراث علم النفس التجريبي الخاص بعمليات التعلم والتذكر والعمليات الإدراكية ومعظم جوانب سلوك الإنسان أو الحيوان على أساس فروض تتصل بمبادئ علم النفس بسيط للغاية؛ وهو أنها تساعد في الوقوف على أفضل فهم وتفسير للكائن الحي حتى يمكن التنبؤ به وضبطه في المستقبل.

ويعتبر مفهوم الدافعية من المفاهيم المهمة ذات الأثر الفاعل في عملية التعلم؛ حيث أنها ترتبط بمستوى الانجاز والأداء ولما يتحقق مع وجودها من توجيه الانتباه لبعض الأنشطة التي تجذب اهتمام المتعلم، مع المثابرة ومواصلة الجهد بشكل فعال (العسيري، 2016)، كما تعدُّ الدافعية من أكثر مواضيع علم النفس أهمية؛ لأنها وثيقة الصلة بعملية الإدراك والتذكر والتخيل والتعلم، وهي القوى الذاتية المحركة للسلوك الإنساني وتوجهه لتحقيق غايات معينة يشعر الفرد بالحاجة إليها؛ وقد أشار الحيلة (2000) الى أن استثارة دافعية الطلبة تجعلهم يمارسون نشاطات معرفية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية كذلك، وتعد الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء في تعلم أساليب التفكير وطرائقه أو تكوين الاتجاهات أو تحصيل المعارف والمعلومات لذا نجد أن سلوك الفرد يتميز بالنشاط والرغبة في عدد من المواقف دون أخرى، وان اهتماماته قد تكون واضحة في عدد من المواقف وغير واضحة في مواقف أخرى، ذلك يرجع الى مستوى دافعيته (الشرقاوي، 1991، ص253).

وتبدو أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفا تربويا في ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون نشاطات معرفية وعاطفية

وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، هي من الأهداف التربوية التي ينشدها أي نظام تربوي (عواطف،2012،ص60)، وتؤكد معظم نتائج الدراسات والبحوث التربوية والنفسية أهمية إثارة الدافعية للتعلم، لدى التلاميذ باعتبارها تمثل الميل الى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في الموقف التعليمي، لذا ينبغي على المعلمين القيام باستثارة انتباه تلاميذهم والمحافظة على هذا الانتباه، وان يعملوا على استثارة الدافعية الداخلية للتعلم بالإضافة الى استخدام أساليب التحفيز الخارجي للتلاميذ الذين لا يحفزون للتعلم داخليا.(مازن، 2015، ص238).

وقد نال موضوع الدافعية حيزا كبيرا من الاهتمام في علم النفس التربوي، وتمكن الباحثان كلينجينا (1981)، الى تحديد أكثر من (140) تعريفا مختلفًا للدافعية، ومن التعاريف التي استقر رأيهما على أنها عبارة عن حالة داخلية توصف أحيانا كحاجة (need) أو رغبة (desire) أو طلب (want) تؤدي الى تنشيط السلوك أو تحديد اتجاهه، ويعرفها العديد من علماء النفس على أنها حالة داخلية عند الفرد تولد لديه الطاقة والحركة وتوجه سلوكه نحو الهدف، كما يعرفها البعض على أنها سلسلة من الاستجابات تبدأ بالحاجات التي يشعر بها الفرد وينتج عنها رغبات ما تؤدي الى إحداث السلوك لتحقيق الرضا(الشميمري، 2014، ص201) وينظر موراي(murray) الى الدافعية على أنها عوامل داخلية تستثير سلوك الإنسان وتوجهه وتحقق فيه التكامل؛ ولا يمكن ملاحظته مباشرة إنما يستدل عليه من السلوك أو يفترض وجوده حتى يتمكن من تفسير السلوك (موراي، 1988، ص28).

ومما تقدّم من التعريفات يرى الباحث أن الدافعية تعبر عن تلك الرغبة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غايات معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، وتستثار هذه الرغبة بعوامل تنبع من ذات الفرد (حاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (رضوان، 2004، ص36).

4-1 مفاهيم متصلة بالدافعية

للدافعية عدة مفاهيم معروفة تتصل بها منها ما يلي:

الحافز **Drive:** عبارة عن قوة دافعة للسلوك توجهه نحو أمر ما أو بعيدا عنه لإشباع حاجة أو التخلص من موقف محرج.

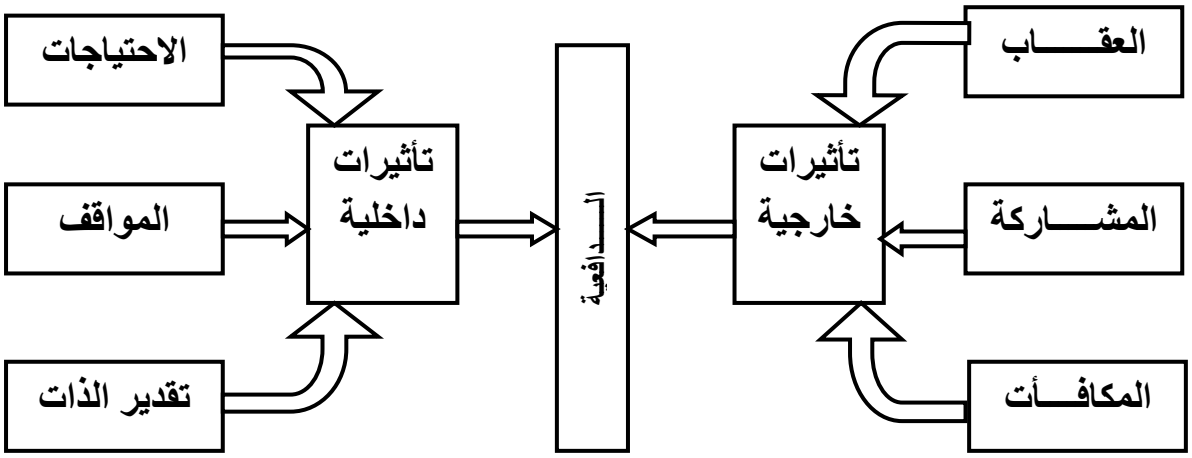
الباعث **Incentive:** يشير الباعث الى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الافراد سواء تأسست هذه الدافعية على إبعاد فسيولوجية أو اجتماعية، وتقف الجوائز والمكافآت المالية والترقي كأمثلة لهذه البواعث.

الحاجة **Need:** حالة نقص أو عجز لدى الفرد تبعده عن حالة الاتزان التي يهدف إليها، وهي حالة إحساس بالتوتر، والحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها.

4-2 أنواع الدافعية: يقول (ابوشريخ، 2008، ص25) أن الدافعية إلى نوعين هما:

اولا-دافعية طبيعة: وهي الانفعالات الموروثة مع الفرد والتي تحركه للقيام بعمل ما لحاجته الطبيعية لإشباع رغبة كامنة بداخله مثل الانتماء لأسرة سوية أو الزعامة وحب القيادة، أو الزواج وإنجاب الأطفال.

ثانيا-دافعية مكتسبة: وهي المثيرات البيئية التي تحيط بالفرد وتجذبه للقيام بها من اجل الحصول على معزز خارجي كالسعي للشهرة، أو جمع المال، أو المركز الاجتماعي المرموق، أو الترقية الوظيفية أو النجاح في المدرسة ودخول الجامعة، والشكل التالي يوضح مفهوم الدافعية ومصادر استثارتها:



شكل (02) ماهية الدافعية

5-الدافعية العقلية

إن ابرز وجهات النظر حول العوامل المحفزة للتفكير والمنطق نشأت مع أعمال فرويد (1905) ضمن نظريته الإكلينيكية حول الصراعات النفسية الناجمة عن اللاوعي كونها عوامل تحفز وتحث على السلوك، ووجهات النظر هذه سرعان ما انتشرت في ميادين أخرى في علم النفس ومع

رواد علم النفس الاجتماعي والتجريبي التي اعتنت بالمتغيرات التحفيزية مثل التحفيز(Drive) والأهداف (Goal) والطموحات أو التطلعات (Aspirations) ومن ثم لدى **موراي** في العام (1938) في تصنيفه وتحديده لأنواع الحاجات والدوافع وبحثه في العوامل الحسية والإدراكية، ثم ظهور النظرية المعرفية ووجهات نظر علماء النفس المعرفيون حول التفكير والاستدلال ما بين عامي (1960-1970) وشهدت هذه المرحلة صراع بين وجهات النظر تتركز حول الحوافز مقابل الإدراك (Keith & Ropert,2005,p295).

وقد ظهر مفهوم الدافعية العقلية في ضوء الجهود الكبيرة التي قدمها (جيناكارلو و فاسيون) في تسعينات القرن العشرين، إذ حاولا تعريف العمليات المعرفية التي تحفز الأفراد على توظيف خبرتهم ومعلوماتهم العقلية التي تشكل حكما حول ما يجب القيام به في سياق معين، وكيفية تحسين نوعية ذلك الحكم (Facione, 1990,p.2) و(Giancarlo, Blohm & Urdan ,2004,p349) وقد عرّفا الدافعية العقلية بأنها التحفيز العقلي الداخلي من اجل مشاركة الفرد في الأنشطة التي تتطلب منه استعمال عملياته العقلية بشكل واسع من اجل إيجاد حل للمشكلات أو اتخاذ قرارات جادة (حموك وعلي، 2013، ص274).

ويشير العديد من علماء النفس والتربية الى وجود نزعة طبيعية لدى الإنسان الى الاستدلال والتفكير المنطقي، ويقول فايشون الى أن التفكير المنطقي يجب أن يكون حكمًا ذاتيًا هادفًا النتائج في التفسير والتحليل والتقييم والاستدلال والاعتبارات التي يقوم عليها هذا الحكم (Facione,1990,p8) وهو ما نلمسه في تعريفه للدافعية العقلية (**Mental Motivation**) على أنها تمثل الدافعية الداخلية الثابتة والمعتادة للفرد لاستعمال قدراته المعرفية لدى انخراطه بحل المشكلات، واتخاذ القرارات وأنها تعبر عن نزعة الفرد الطبيعية للاستدلال والتفكير المنطقي، ويشير واضعا مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (Fasion & Giancarlo) انه صمم بهدف تقدير درجة انخراط الفرد وانشغاله بالأنشطة العقلية التي تنطوي عليها عملية الاستدلال العقلي ودافعيته العقلية نحوها (Giancarlo ,2004) وأن الدافعية العقلية تمثل الجانب الانفعالي للتفكير وهو جانب لا يقل أهمية عن الجانب المعرفي له.

وتعدُّ الدافعية العقلية من المفاهيم الحديثة والقديمة التناول في نفس الوقت؛ فهي قديمة إذ تم تناولها بوصفها جانبا نزوعيا للتفكير، وجذورها التاريخية ترجع الى الفلسفة اليونانية وبالتحديد **(سقراط)** وما كان يؤكده في أهمية الجوانب الفطرية الثابتة نسبيا عند الفرد، كما يمكن عدّ مفهوم الدافعية العقلية من المفاهيم الحديثة نظرا لما توصلت إليه أحدث الأبحاث في التصوير المقطعي للدماغ الإنساني

والنشاط الحاصل على مستوى الدماغ أثناء عمليات التفكير؛ التي توصلّت الى وجود الفروق بين الأفراد، كما عرفها (Giancarlo & Urdan, 2001) بأنها التحفيز العقلي داخليا للفرد للانخراط والمشاركة في الأنشطة المعرفية التي تتطلب الاستعمال الواسع للعمليات العقلية لإيجاد حل لمشكلات أو اتخاذ القرارات أو تقييم الموافقة (Mclnerney,2001,p37).

كما عرفها ديبونو (DeBono,1998) أنها الأساس في توليد الإبداع الجاد ويقابلها الجمود العقلي، لأنها تقود الى توليد ادراكات ومفاهيم وافكار وبدائل وإبداعات جديدة (نوفل،2008،ص261) أما (Casiopo & petty, 1982, p34) فيرى كل منهما ان الدافعية العقلية هي ميل الفرد في للاستغراق والاستمتاع في إنشاء معرفي ممهد عقلياَ؛ وقد افترضا ان الأفراد ذوو الدافعية العقلية المرتفعة يميلون بصورة طبيعية للبحث عن المعلومات والى اكتسابها والتفكير بها وتأملها، كما عرفها حموك، وعلي (2013، ص274) بأنها حالة داخلية تحفز عقل الفرد وتوجه سلوكه العقلي نحو حل المشكلات التي تواجهه، أو تقييم المواقف أو اتخاذ القرارات باستعمال العمليات العقلية العليا. وتعبر عن نزعته للتفكير وهي حالة تتسم بالثبات والتي تجعل منها عادة عقلية ثابتة لدى الفرد وتمثل خصائص المفكر الناقد المثالي.

ويشير الخبراء في أكاديمية كاليفورنيا للنشر المتخصصة في الدراسات التي تعنى بالتفكير الناقد والمهتمة بقياسه؛ بأن الدافعية العقلية تمثل الرغبة في التفكير والتعلم بكونها من أهم العوامل المحفزة للفرد في سبيل النجاح في المدرسة أو في العمل، وبأنها تعبر كذلك عن رغبة لدى الطلبة الذين يعتنون بحل المشكلات المعرفية التي تقابلهم، وتطبيق مهارات التفكير عليها، على عكس من نظرائهم الذين لا يولون أدنى أهمية أو بذل للمجهود في حله (Inssight Assessment,2011,p4) وهناك عدة مؤشرات على تناول الدافعية العقلية من قبل التربويون والمفكرين الأجانب والعرب بعدة مسميات مثل الرغبة والاستعداد أو الاتجاه أو الميل والقابلية للتفكير(علي وحموك، 2014، ص26).
ويعرّف الباحث الدافعية العقلية بناء على ما تقدّم من مفاهيم؛ بأنها تكوين عادة عقلية دائمة لدى الفرد من أجل استخدام قدراته العقلية في المواقف التي تتطلب التفكير وحل المشكلات.

5-1 مجالات الدافعية العقلية

افترض(**ديبونو**) أربعة مجالات للدافعية العقلية هي كما يلي:

*** المجال الاول_ التركيز العقلي :**

يشير الى المتعلم الذي يتميز بالرغبة والقدرة على التركيز في المهمة المنوطة به، وبأنه منظم ومنهجي في عمله، ويثابر لكي ينجز أعماله في الوقت المحدد، وتكون الصورة الذهنية لديه واضحة، وخلال اندماجه في نشاط ما، فانه يتمتع بالإصرار على انجاز المهمة التي ينشغل بها ويشعر بالراحة اتجاه عملية حل المشكلات (ابورياش،2007، ص 463).

*** المجال الثاني_ التوجه نحو التعلم :**

يتمثل في قدرة المتعلم على توليد دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه، حيث يُثمن التعلم من اجل التعلم، بعدّه وسيلة لتحقيق السيطرة على المهمات التعليمية التي تواجهه في المواقف المختلفة كما انه فضولي يغذي الفضولية العقلية لديه من خلال البحث والاكتشاف الفعال، كما أنه مبرمج وواضح، ولديه الرغبة للانخراط في عملية التعلم، ويبدي اهتماماً للاندماج في أنشطة التحدي، ولديه اتجاه نحو الحصول على المعلومة كاستراتيجية شخصية عند حل المشكلات، ويقدر عالياً جميع المعلومات وإقامة الدليل عليها، ويقوم الأسباب لدعم موقفه، كما يشير مفهوم التوجه نحو التعلم أن المتعلم هنا يستفيد من الخبرات التي يمر بها، ويطلب بشكل مستمر المعارف الجديدة لدعم أدائه الإبداعي، ويبحث عن الأفكار الجديدة بالاطلاع على وجهات النظر المختلفة، ويتابع كل التطورات الحاصلة في مجال العمل أو في مجال التعلم.

*** المجال الثالث_الحل الابداعي للمشكلات :**

يتميز المتعلمون بقدرة على حل المشكلات بأفكار وحلول خلاّقة وأصيلة، فهم ينتبهون لطبيعتهم الخلاّقة المبدعة، وقد يظهر هذا الإبداع من خلال الرغبة في الانخراط في الأنشطة التي تثير التحدي؛ مثل الألغاز والأحاجي، ومحاولة فهم الوظائف الأساسية للأشياء، ويكون لدى هؤلاء المتعلمون إحساس قوي بالرضا عن الذات؛ عند الانخراط في الأنشطة المعقدة، أو ذات طبيعة متحدية أكثر من المشاركة في أنشطة تبدو سهلة ولديهم طرق إبداعية في حل المشكلات (نوفل،2008، ص20).

***المجال الرابع_ التكامل المعرفي :**

يمثل هذا المجال قدرة المتعلمين على استخدام مهارات تفكير محايدة (موضوعية)، حيث يكونون محايدين تجاه جميع الأفكار، وهم بشكل ايجابي باحثون عن الحقيقة، ويتميزون بالتفتح الذهني كما يأخذون بعين الاعتبار تعدد الخيارات، ووجهات النظر للأفراد الآخرين ويشعرون بالراحة مع المهام التعليمية، ويستمتعون بالتفكير من خلال التفاعل مع الآخرين في وجهات النظر المتباينة.

2-5 الدافعية العقلية وعلاقتها بالتفكير الناقد

شهد الربع الأخير من القرن العشرين اتفاقا متناميا بأن تطوير التعليم يكمن بالضبط في التخلي عن المفهوم التقليدي للغاية من التعليم، ويقول دعاة التعليم الليبرالي المتفتح أن ذلك يكمن في إثارة عمليات التساؤل والتعلم والتفكير للمتعلمين، بدلا من الاستمرار في تراكم المعارف والمعلومات المستهلكة، وبحلول نهاية العقد شهدت الحركات التي اهتمت بالتفكير الناقد (Critical Thinking) زخما ملحوظا، وأثار هذا الزخم أسئلة مقلقة حول مفاهيم التفكير الناقد، وما هي مهاراته، والتراكيب بالضبط تميزه؟ وما هي الطرق الفعالة لتدريسه؟ (Giancarlo & Facione , 1990).

وقد تعددت تعريفات التفكير الناقد باختلاف الفلسفات التي تبنت هذا النوع من التفكير، فقد عرفه جون ديوي (John Dewey,1933) بأنه تفكير انعكاسي (Réflective) يرتبط بالنشاط والمثابرة كما يرى أن التفكير الناقد بشكل عام يشمل التقويم للقيم ومدى الثقة بالقضايا أو الفرضيات، ويقود إلى حكم أو اتجاه مدعوم بالعمل (الربضي، 2004) ويمكن القول بانه القدرة على التحقق من ظاهرة ما وتقويمها بالاستناد إلى معايير محددة، وعرفه (ستيرنبرغ) بانه حل المشكلات واتخاذ القرارات، وتعلم مفاهيم جديدة (ابراهيم م، 2005، ص254).

وتعرفه جمعية علم النفس الأمريكية (American Psychological Association,1990) على أنه عملية تؤدي إلى اتخاذ أحكام ذاتية بناءً على مهارات الاستقراء والاستنتاج والتوجه والميل كالنزعة إلى التساؤل والبحث عن المعرفة والأدلة، وعرفه ستيفن (Steven,2009) على أنه القدرة على تطبيق المنطق والانفتاح العقلي التحليلي عند التعامل مع مهمة أو موقف معين (العتوم،2004، ص244) وقد ذكرت كل من (طوطاوي وهديبل،2015) أنّ التفكير الناقد عبارة عن نشاط عقلي متأمل وهادف يقوم على الحجج المنطقية، وغايته الوصول الى أحكام صادقة وفق معايير مقبولة، ويتألف من مجموعة مهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة تصنف ضمن ثلاث فئات، هي التحليل

والتركيب والتقويم، وعلى العموم فقد اتفقت معظم التعريفات على أن التفكير الناقد هو عملية تنظيم المعلومات ووصفها وتحليلها وتقويمها للوصول الى استنتاج معين(علي، 2009، ص16).

وبالنظر الى الاختلافات حول مفهوم التفكير الناقد، فقد تم عقد ما يعرف بمشروع **دلفي** وذلك (The Delphi Report,1990) بدعوة من الجمعية الفلسفية الأمريكية؛ إذ اجتمع ما يقارب من(46) خبيراً يمثلون مجموعة من الباحثين من مختلف الحقول الأكاديمية والمهتمين بالموضوع في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية والتربية؛ وذلك للبحث في مفهوم التفكير الناقد ومهاراته الأساسية، وقد استمر هذا البحث لمدة عامين متتالين بدءاً من عام (1990–1992) من خلال وضع إستراتيجية عمل تعمل على منح كل الخبراء المشاركين في المؤتمر الفرصة في إبداء تصورهم حول تعريف التفكير الناقد ومن ثم ترسل نظرة كل خبير الى باحث مركزي لتلخيصها وجمع النقاط المشتركة ثم إعادة إرسالها الى الخبراء للحصول على مزيد من الشروح والإيضاحات (Fasion,2000,p:2-16) وقد خلص المؤتمر الى وضع تعريف معتمد للتفكير النقدي مفاده أننا نفهم التفكير الناقد بأنه حكم هادف منظم ذاتيا يهدف الى التفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج، والى جانب ذلك فانه يهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين والمفاهيم والطرق التي يستند إليها الحكم (علي وحموك، 2014، ص82)، ويلخص الباحث من خلال ما سبق ذكره تعريفا مستنتجا للتفكير الناقد على أنه نشاط عقلي مبني على التفحص والتمحيص للمدخلات الحسية، أو التجارب السابقة ومقارنتها بمحكمات منطقية يرتكز عليها العقل، وهدفه الوصول الى أحكام صادقة ومقبولة بعيدا عن الذاتية والتحيز.

وتلح النظرة الحديثة للتفكير الناقد على أن هذا التفكير لا يقتصر على المهارات الفكرية فقط بل يشتمل أيضا على اتجاهات الفرد وميوله أو نزعاته الخاصة نحو هذا النوع من التفكير، وتجمع هذه النظرة بذلك بين الجانب العقلي المعرفي والجانب الوجداني أو العاطفي (النزوعي) دون أن يطغى احدهما على الأخر وذلك انطلاقا من أن كل منهما يمثل مكونا أساسيا من مكونات هذا التفكير(امطانيوس، 2015، ص230)، كما تشير العديد من الدراسات السابقة التي تناولت التفكير لاسيما التفكير الناقد ومهاراته وطرق تنميته في العديد من الدراسات والبحوث والكتب العربية، أنّ التركيز الأوفر من البحث كان من نصيب الجانب المعرفي من التفكير وتنمية مهاراته، مقابل العناية المتواضعة للجانب الانفعالي للتفكير المتمثل بالخصائص الشخصية.

وقد أكَّدت العديد من الدراسات على أنّ أي من المفاهيم التي تركز على الجانب المعرفي من التفكير الناقد هي غير كاملة، إذ يجب أن تشتمل على الإقرار بالمكون المميّز للتفكير والذي يشار إليه

في كثير من الأحيان بالجانب التصرفي (النزوعي) لوصف ميل الشخص لاستخدام التفكير الناقد عند مواجهة المشاكل لحلها، أو في اتخاذ القرارات، إذ تشير النزعة نحو استخدام التفكير الناقد باعتبارها احد أبعاد الشخصية، الى احتمال أن يتعامل المرء مع تأطير المشكلة أو حلها، باستخدام الاستدلال وعلى هذا فإن الاتجاه نحو التفكير الناقد هو الدافع الداخلي الثابت لحل المشكلات واتخاذ القرارات باستخدام التفكير(Fasion,1990)، وفي السياق ذاته يشير فاشيون (Fasion,1997) على أن جون ديوي من أهم المفكرين الذين أكدوا على ضرورة تنمية مهارات التفكير والنزعة للتفكير باعتبارهما حجر الزاوية للمجتمع الديمقراطي (Fasion & Giancarlo,1997,p.67) .

ويقول جون ديوي في كتابه كيف نفكر(How We Think,1933) في بيان أهمية النزعة للتفكير بالقول" عندما يحدد المدرس عنايته باكتساب المهارات والجوانب المعرفية في التفكير، ويتغاضى عن عمليات التكوين للعادات الدائمة لدى الطلبة إضافة الى اهتماماتهم ورغباتهم والتي تمثل العامل الأهم بالنسبة لهم في المستقبل فان العناية بالتفكير تعتبر منقوصة (Dewe,1933,pp34-58)، كما وصف **ديوي** الجوانب النظرية للتفكير بأنها "سمات شخصية"، وفي علم النفس الاجتماعي فإنه عندما يتم استخدام مصطلح الميل او النزعة، يكون بشكل عام التّصور أو المعنى هو كمواقف أو اتجاهات نحو موضوع ما، ويعرف (Tishman & Andrade,1996) المشار اليه في(علي وحموك، 2014،ص80) النزعة للتفكير الناقد بأنها الميول للتوجه نحو نمط معين من السلوك.

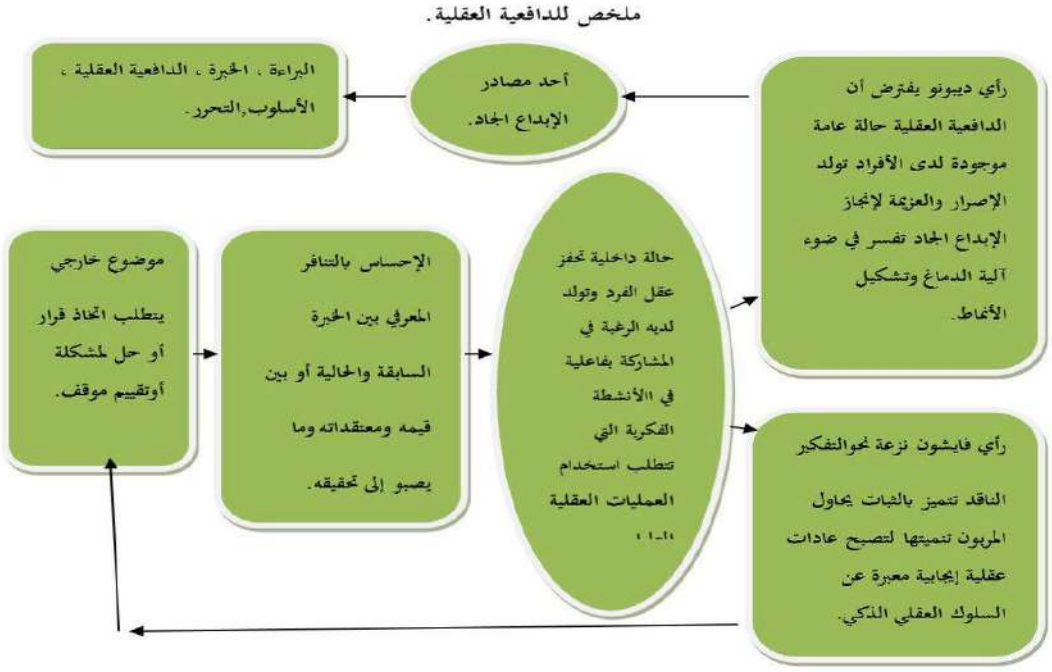
كما يرى (Orr & Klien,1991) الى ان الدافعية العقلية تمثل روح المفكر الناقد، وتضيف (Giancarlo,2009) بان النزعة للتفكير الناقد تشير الى محصلة المواقف والقيم والميول وابعاد الشخصية الفرد المتصلة بمدى احتمال أن يتبع الفرد منهجا محددا في السلوك العقلي؛ قائما على الاستدلال والمنطق لتحديد المشكلات (Giancarlo,2004,p359)، وحسب فاسيون (Fasion,2006) فقد اجمع خبراء مؤتمر **(دلفي، 1990)** على ستة مهارات معرفية للتفكير الناقد وهي (التفسير، التحليل التقييم ، الاستدلال، الشرح، تنظيم الذات)، كما حدّد الخبراء سبعة عوامل في الجانب الوجداني للتفكير الناقد هي كالتالي: الرغبة في البحث و المعرفة والتدقيق، الفكر المنفتح، الميل الى التحليل، النظامية النضج المعرفي، البحث عن الحقيقة، الثقة في النفس في القدرة على التفكير الناقد(Fasion,2006,p.4).

وجاء في مشروع **(ثقافات التفكير)** أن امتلاك مهارات التفكير والقدرات وحدها لا يكفي للتفكير الجيد. وانه يجب أيضا أن يكون لدينا النزعة لاستخدام هذه القدرات. هذا يعني أنه على المدارس أن

يطور ميل الطلاب إلى التفكير والوعي بضرورته؛ إذا فوجود الميل تجاه التفكير يعزز احتمال أن يتمكن المرء مِن استخدام قدراته بشكل فعال في مواقف جديدة (Tishman ,2000).

وعلى ضوء ما تقدم يمكن أن نستخلص أنّ النزعة للتفكير الناقد تعدّ مكونا أساسيا من مكونات هذا التفكير يجب ألا نتجاوزها عند القيام بأي دراسة تخص تنمية هذا النوع من التفكير، حتى نستطيع أن نكون عادة عقلية ثابتة عند الفرد، تلازمه عند ظهور المواقف التي تستدعي إعمال فكره فيها ويتفق الباحثون في الوقت الحاضر على أن أي دراسة للتفكير الناقد لابد أن تتعرض لمهارات التفكير الناقد كما يجب أن تتعرض لرغبات الفرد وميوله واتجاهاته نحو هذا النوع من التفكير، وبعبارة أخرى ان القدرة على التفكير الناقد أو الإبداعي لا تكفي بحد ذاتها لممارسة هذا النوع من التفكير، ولا بد من توافر الميل والرغبة معا لدى الفرد لكي يمارس هذا التفكير فعلا، فالقدرة والميل شيئان مختلفان على الرغم من أنهما لا يتعارضان بالضرورة بل يتكاملان في ممارسة النشاط المطلوب.

وفي هذا السياق يمثل الميل الى التفكير الناقد بعدا هاما من أبعاد شخصية الفرد، ويمكن النظر إليه على انه حماسة الفرد **ودافعيته الذاتية** لاستخدام مهارات التفكير الناقد بصورة مطّردة حين يتعامل مع قضايا ومسائل هامة، ويتخذ القرارات ويحل المشكلات (امطانيوس، 2015، ص232) وهذا هو يعنيه مفهوم الدافعية العقلية كما يوضح الشكل التالي:



المصدر: علي، قيس محمد، وحموك، وليد سالم. (٢٠١٤م، ص١١٨). **الدافعية العقلية رؤية جديدة**، عمّان: دار مركز ديبونو لتعليم التفكير.

شكل رقم (03) ملخص الدافعية العقلية

3-5 أهمية التفكير الناقد

يقول مايرز(1993) المشار إليه في (الزغلول،2012) أن تنمية مهارات التفكير الناقد يعد من الأهداف التربوية التي تعمد الأنظمة التربوية لتطويرها لدى المتعلمين، ويرى (ابوجادو،2007) أن الهدف الأساسي من تعليم التفكير الناقد هو تحسين مهارات التفكير لدى الطلبة التي تمكنهم بالتالي من النجاح في مختلف جوانب حياتهم، كما انه يدفعهم الى التجرد من الميول وتأثير الانفعالات والآراء الشائعة، ويساعدهم في مواجهة المشكلات المختلفة، والهدف النهائي من تعليم التفكير الناقد هو الوصول لجعل التلاميذ يكتسبون عادات وسلوكيات الرغبة في البحث وفي المناقشة، والتشكيك في الأدلة الكاذبة والآراء الجاهزة والتعميمات الخاطئة وذلك لبناء معرفة وثيقة وثابتة تمكنهم من الاستناد عليها وتصبح كقاعدة لنشاطاتهم وحياتهم كلها وعلى العموم فإن أهمية التفكير الناقد بالنسبة للمتعلمين تكمن فيما يلي:

– في ظل التغيرات السريعة التي تحدث على جميع الأصعدة فإن التفكير الناقد يساعد الأفراد على التكيف مع جميع المستجدات.

– يدفع الأفراد الى الفهم الجيد والعميق للتحديات والمشاكل التي تواجههم وربطها مع الخبرات المكتسبة مما يساعد على اتخاذ القرارات الصائبة التي تلبي حاجة الفرد والمجتمع.

– يساعد التفكير الناقد الأفراد على التمييز بين الرأي الشخصي والحقيقة مما يؤدي الى الوصول الى استنتاجات منطقية وسليمة.

– يساعد التفكير الناقد في الخروج من العادات السائدة والقوالب الفكرية الجاهزة مما يؤدي الى الابتعاد عن التعصب والتطرف في الرأي وفي السلوكيات.

– يساعد التفكير الناقد التعامل مع المشكلات التي تتطلب التفكير المجرّد.

5-4 خصائص المفكر الناقد

ذكر قورة نقلا عن جراون (2002) أن أهم الخصائص والصفات التي يتمتع بها المفكر الناقد هي:

– منفتح الذهن نحو الأفكار والخبرات الجديدة.

– لديه الاستعداد نحو التغيير إذا ثبت لديه الخطأ بالأدلة الكافية والمقنعة.

– لا يجادل في أمور لا يعرف عنها شيئا.

– يعرف متى يحتاج الى معلومات أكثر عن شيء ما

– يعرف ان لدى الناس أفكار مختلفة نحو معاني الكلمات.

– يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في تحليل الأمور.

– يحاول الفصل بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي.

– لديه القدرة على اتخاذ قرارات صائبة في حياته.

– يعترف بعدم معرفته إذا سئل عن موضوع ما وكان لا يعرف الإجابة. (سعيد ،2008، ص78).

5-5 العلاقة بين التفكير الناقد وأشكال التفكير الأخرى

يمكن القول أن التفكير الناقد يتدخل في كافة أشكال التفكير الأخرى، كالتفكير الابتكاري وتفكير حل المشكلة ، ففي مواقف التفكير الابتكاري يحتاج الفرد الى إعادة النظر في أعماله وتقويمها بصورة موضوعية في ضوء أعماله أو أعمال الآخرين للحكم عليها من حيث أصالتها وجدتها ونفعها أما في مواقف تفكير حل المشكلة فهي تتطلب من الفرد الحكم بصورة موضوعية على الحلول التي يصل إليها والمقارنة والموازنة بين هذه الحلول من حيث مدى مناسبتها لحل المشكلة (الزغلول،

2012، ص285)، ويقول **اينيس** بان التفكير الناقد هو تفكير تأملي ومعقول مركز على اتخاذ القرارات بشأن ما نصدّقه وما نؤمن به (مارزانو، 2004، ص15) والدافعية العقلية لا تعني التفكير الناقد أو الإبداع بل تشير الى رغبة الفرد ونزوعه نحو استعمال هذه المهارات في التفكير، وتقول الأعسر (2000، ص30) أن الفرق بين التفكير الناقد والإبداعي في ان التفكير الابداعي ينصب على توليد علاقات ذات معان جديدة ومفيدة ومن خلال هذا التفكير ندرك الفجوات والتحديّات والمصاعب، ونفكر في احتمالات متنوعة وغير عادية، أما التفكير الناقد فهو ينصبُّ على تحليل وتقييم وتطوير هذه البدائل أثناء التفكير.

5-6 الفرق بين عمليات ومهارات التفكير

من المفيد في هذا السياق أن نفرق بين عمليات التفكير ومهاراته، خاصة إذا ما كانت أهدافا أو وسائل للوصول الى هدف محدد، فالعملية المستخدمة في الغرف الصفية هي مجموعة من الأنشطة التي يمكن أن تحقق أهدافا مرصودة من قبل المعلم، عندئذ يقوم التلاميذ بالاشتراك في هذه الأنشطة حيث يقومون بمجموعة من المهارات المتعددة بغية إدراك مفهوم معين أو استيعابه أو حل مشكلة ما (نوفل، 2007، ص77)، فقد عرف العديد من العلماء عملية التفكير على انها استثمار المعلومات الحسية والمدركات كالمعلومات والأفكار المخزنة في الذاكرة؛ من اجل الحصول على معنى، فالتفكير عملية كلية تتم من خلالها معالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة من أجل تكوين الأفكار والحكم عليها وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والحدس ومن خلالها تكتسب الخبرة معنى، كما يعرّف التفكير على أنه عملية عقلية لها خصائص محددة يلجأ إليها الفرد لإيجاد حلول للمشكلات التي تصادفه وإصدار الحكم عليها من خلال معالجه المعلومات والخبرات والربط بينهما.

أما "مهارات التفكير" فهي عمليات محددة نمارسها، ونستخدمها لمعالجة المعلومات مثل تحديد المشكلة وإيجاد الفروض، وتقييم قوة الدليل (ماهر، 2013)، ويعرف ديبونو(2003) مهارات التفكير بأنها القدرة على الأداء بشكل فعال في ظروف معينة، وتنقسم مهارات التفكير الى نوعين مهارات التفكير الأساسية ويطلق عليها كذلك مهارات التفكير الدنيا؛ وهي التي تعني الاستخدام المحدود للعمليات العقلية كالحفظ والاستظهار والتذكر والملاحظة والتنصيف والمقارنة، وتتضمن المهارات الأساسية في تصنيف **(بلوم)** المعرفة الاستيعاب والتطبيق، كما انَّ هناك مهارات أخرى تسمى بمهارات التفكير العليا مثل حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير الإبداعي، التفكير الناقد والتي تعني الاستخدام

الواسع للعمليات العقلية وتحدث عندما يقوم الفرد بتحليل وتفسير المعلومات بعيدا عن السياقات البسيطة.

5-7 أهمية مهارات التفكير

لا تقتصر أهمية تطوير مهارات التفكير المفتوحة والقوية بالنسبة لنا كأفراد فقط، بل لنا كمجتمع ومنطقة وبلد وعبر العالم بأسره، لأننا نحتاج أن نفكر فيما نشترك فيه جميعا؛ فالتفكير الجّيد هو دفاعنا الأقوى ضد الجهل والتعصب، وعندما يتم تطبيق مهارات التفكير مع عقلية عادلة ومتفتحة ونزيهة يكون لدى الأفراد والمجموعات أفضل فرصة للاتفاق على حلول للمشاكل المحلية والوطنية بل حتى العالمية، كذلك تعتبر مهارات التفكير الجيد مطلبا عالميا وضرورية في كل مجتمع للوصول إلى حل للمشكلات بالطريقة المثلى ويتحدد ذلك من خلال الخطوات التالية:

- تحديد وتحليل المشكلة، وتحديد العناصر الرئيسية فيها.
- تقييم دقة الحقائق ومصادر المعلومات اللازمة.
- تقييم الخيارات وشرح قوة وضعف البدائل المتوفرة.
- استخلاص النتائج في سياقات واضحة لتحقيق الحل بأكبر قدر من النجاح.
- توقع النتائج ورؤية النتائج المنطقية في السياقات الدقيقة.
- تفسير وتقييم المعلومات المقدمة.

5-8 أهم مهارات التفكير الناقد

من أشهر التصنيفات للمهارات التي ينطوي عليها التفكير الناقد تصنيف واطسن وجليسر (Watston & Glaser, 1980) اللذان قسَّماها إلى المهارات التالية:

- **التعرف على الافتراضات:** وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة، أو عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.

- **التفسير:** ويعني القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.

- **الاستنباط:** ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، أو معلومات سابقة لها.

– **الاستنتاج:** ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

– **تقويم الحجج:** وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات (العتوم وآخرون،2009، ص77).

6-العلاقة بين استراتيجيات التدريس والدافعية للتفكير

يرى كثير من الباحثين أن تعليم مهارات التفكير وعملياته، يكون بصورة مباشرة وبغض النظر عن محتوى المواد الدراسية، بينما يرى آخرون انه يمكن إدراج هذه المهارات والعمليات ضمن محتوى المواد الدراسية وكجزء من خطط الدروس التي يُحضّرها المعلمون على حسب تخصصهم (جراون، 1999، ص33)، وفي هذا السياق تعمل استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم على تطوير التعلم والتعليم، وتجعله متقدماً بحيث يُحدث نقلة نوعية في أساليب التعلم، وينقله من التلقي الى التفكير، وتوفر تنوعاً في واجبات الطلبة ونشاطاتهم، فيشارك كل منهم بحسب طاقته وإمكاناته ورغبته ويقبل على التعلم والتعليم راغباً غير مرغم (ابراهيم، 2002) وتحتل إستراتيجية حل المشكلات مكانة خاصة بين استراتيجيات التعليم الذاتي، فلا حدود فاصلة بين عملية التفكير وحل المشكلات، فهي تعتبر إستراتيجية تفكيرية تتخذ من أسلوب البحث العلمي طريقاً لها، وترتبط بها مهارات تفكير تحليلية وتأملية واستقرائية ومولدة للحلول، وإن معظم علماء النفس يربطون بين التفكير وحل المشكلة.

ويعرفُ التفكير بانه عبارة عن نشاط معرفي يشير الى عمليات داخلية كعملية معالجة الموضوعات، وترميزها الى عمليات لا يمكن ملاحظتها أو قياسها بشكل مباشر ولكن يمكن استنتاجها في السلوك الظاهري الذي يصدر من الأفراد لدى انهماكهم في حل مشكلة معينة فالقدرة على التبصر في المشكلات تدل على وجود العمليات التفكيرية (الموسوي،2015، ص130)، وإن عملية التفكير لا يمكن أن تستثار إلا إذا سبقتها مشكلة ما تتحدى عقل الفرد وتحرك دافعيته وتحفزها؛ ثم يتكون لديه دافع للتفكير ومحاولة البحث عن الحلول، فهناك ظواهر طبيعية مختلفة تدهش الفرد بغرابتها ثم تدفعه للتفكير عن أسباب حدوثها، فقد يفسرها تفسيراً خرافياً ثم يعدل تفكيره ويطوره ليفسرها علمياً منطقياً ولعلنا نحتاج اليوم في مدارسنا الى شيء من التجديد في النظر الى التركيز على القدرات الخاصة للتلاميذ على مهارات الحفظ والاستذكار، بل في أن نمكن المتعلمين من امتلاك عادات عقلية تنمي

فيهم روح البحث والتساؤل والنقد وحل المشكلات حتى نساعدهم ليعيشوا حياة منتجة ومحققة للذات تواكب تحديات العصر الحالي المتميز بالتدفق الهائل للمعلومات والمعارف.

وتشير العديد من الدراسات النفسية الى أن المشكلة تمثل عائقا يواجه الفرد ويمنعه من تحقيق التوافق في أهدافه، ويعمل وجود هذا العائق على خلق حالة من التوتر والحيرة مما يدفع الفرد الى البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من هذه الحالة، وحل المشكلة هو سلوك منظم يسعى لتحقيق هدف معين من خلال التفكير واستخدام استراتيجيات وطرق تساعد الافراد على التخلص من مشكلاتهم، كما يعتبر حل المشكلة نشاطا عقليا ومعرفيا يحتاج الى المعالجة العقلية الدقيقة التي تستخدم أشكال التفكير المختلفة (نوفل، 2006، ص151)، وهكذا فقد أصبح تعليم التفكير ضرورة تربوية ملحة لا تقبل التأجيل؛ لان الأمر يتعلق بتكوين الجيل الذي تعده المدرسة لبناء المجتمع (حمدان، 2018، ص181)، وتشير معظم التقارير والاختبارات الوطنية في الولايات المتحدة الأمريكية للمهارات الضرورية والشاملة أن أهداف المدارس يجب أن تتجه لتنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وحل المشكلات، والتربية المعاصرة تسعى لتعليم الفرد كيف يتعلم وكيف يفكر وأولويتها أن يتملك الفرد القدرة على التعلم الذاتي المستمر ويواكب التغيرات المعرفية والاجتماعية، ويستند هذا التوجه إلى ما ذهب إليه الباحثون من أن القدرة على التفكير مهارة مكتسبة أو مستحدثة أكثر من كونها فطرية (حسونة، 2007، ص130).

وتلح التوصيات التربوية الحديثة على أن تعليم التفكير في المدارس يتم من خلال وضع المتعلم أمام مواقف تعليمية تصاغ أهدافها الإجرائية لدفع المتعلمين لاستخدام قدراتهم العقلية للتجاوب مع الإشكاليات التي تطرح في هذه المواقف، وتركز النظريات الحديثة في التعليم على تعليم عمليات التعلم ومهارات حل المشكلات، كما تركز على تعليم القراءة ذات المعنى وعلى تعليم المحاكمات العقلية في الكتابة وتعليم مهارات التعلم الذاتي (الحارثي، 2009، ص19).

1-6 التفكير وعادات العقل

إنّ عملية تشكيل عادات العقل لا تعني أن يمتلك الفرد مهارات التفكير الأساسية والقدرات التي تعمل على انجازها فحسب؛ بل لابد من التأكد بوجود الميل أو الرغبة لتطبيق كل ذلك في الأوقات والظروف والمواقف الملائمة (Thisman,2000,p,148)؛ فالتعليم الجيد هو الذي يوسع ويطلق ويقوي الاستعداد للتفكير من خلال تشجيع الميول للاستكشاف والاستقصاء وحب الاستطلاع وكذلك تشجيع الاتجاه نحو البحث والتحقق. ويؤكد الرابغي (2015، ص86-90)، أن ممارسة عادات العقل يعد

جزءا ضروريا في التخطيط للأهداف الإجرائية للدرس مع ضرورة ممارستها في الصف، لكن وبالرغم من أن الأفراد قد يمتلكون هذه المهارات والقدرات التشغيلية إلا انه يحب عليهم التنبه للفرص التي تسمح لهم بتطبيقها؛ لذا فان أداء عادات العقل لا يتطلب امتلاك تلك المهارات الأساسية والقدرة على تنفيذ الاستراتيجيات فقط، بل يتطلب أيضا امتلاك الرغبة والميل للقيام بذلك في مواقف تتطلب تطبيقها (Thisman, 2000).

وذكر كل من (كوستا وكاليك،2003) إن لتنمية عادات العقل طريقتين أولها أن يتم تعليم عادات العقل بشكل مباشر، أو من خلال دمج تعليم عادات العقل في المنهج والمشكلات الأكاديمية الدراسية التي تعد أداة أساسية في تدريب عادات العقل وتنميتها وتعزيزها وخاصة تلك المرتبطة بالتفكير الإبداعي و التفكير الناقد، ويشير العديد من المختصين الى أن الأهمية التربوية لتنمية عادات العقل تكمن في:

- توجيه وتنظيم عملية التعلم وتحمل مسؤولياتها واستخدام مهارات التفكير لتوجيه التفكير وتحسينه.
- المزج بين التفكير الناقد والإبداعي بالإضافة الى قدرات التنظيم الذاتي للوصول الى أقصى أداء.
- التركيز على الاستقلال وتحمل المسؤولية عند كل إنجاز.
- اختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي الذي يمر به الطالب.
- تنمية التحصيل والتعامل بكفاءة مع مختلف مواقف الحياة اليومية (عبد الحسين، 2015).

ولكي تتمكن التربية من تنمية عادات العقل لدى المتعلمين علينا أن ننمي لديهم كيف يفكرون وكيف يصلون الى حل المشكلات التي تواجههم لأنه بهذه الطريقة نساعدهم على رسم مخطط واضح لمسار تفكيرهم مما يسهل عليهم عملية التعلم بكفاءة عالية (عبدالرحيم، 1993، ص3).

ونقلا عن علي وحموك (2014، ص51)، يذكر فايشون (Fasion,1997) بأنه يتعين عن المتعلمين أن يمتلكوا الإرادة والرغبة بحماس لتطبيق مهارات التفكير الناقد، فضلا عن امتلاكهم لتلك المهارات، (must be willing, not just able)، تلك الرغبة تتمثل في الدافعية الداخلية الثابتة أو المتأصلة للتفكير الناقد، إذ يعد التفكير الناقد شكلا من أشكال التفكير عالي الرتبة الذي يتطلب استخدام مهارات التفكير المتقدمة.

ويرى الطالب أن تكوين عادات عقلية للمتعلم، التي تسمح باستخدام مهارات التفكير الناقد عند المواقف التي تتطلب حل المشكلات، ستنمي هذه العادات لتصبح سلوكا يتكرر كلما ظهرت الحاجات التي تستثيره في كل مرة.

7-تنمية الدافعية العقلية في التربية البدنية

ساد اعتقاد في الأوساط التربوية أن تنمية التفكير الناقد ومهاراته يتم فقط في سياق المواد الدراسية الأكاديمية التقليدية، ولا مجال لتنميته في المواد ذات الأبعاد **النفس-حركية**، التي تكون فيها النشاطات التي تستخدم العضلات الكبيرة والصغيرة المتآزرة، كالتربية البدنية والرياضية رغم أن هذه الاخيرة تقدم إسهاما جديرا في بالاهتمام بتوجيه الطلاب نحو الميل بالتفكير بطريقة فعالة، فالتعاون والرغبة بتحمل المسؤولية والعقلية المتفتحة كلها سمات توجه وتدعم عملية التفكير الناقد (زيوش،2010) ويزخر مجال التربية الرياضية بالعديد من الفرص التي يمكن لها أن تستثير التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص.

والمتعارفُ عليه بين الباحثين في مجال التربية والتعليم أن للمعلم دورا مهما ومتميزا في تعليم التفكير الناقد وتحفيز الطلبة على النشاط المبدع والخلاق بدلا من الجمود والركود؛ وذلك من خلال وضع الطالب في مواقف تعليمية/تعلمية محيرة تثير التفكير وتؤدي الى زيادة قدرته على التخيل والتفسير والتحليل واتخاذ القرار (ابوجادو،2007، ص246)، وطبيعي أن عمل المدرس لا ينبغي أن ينصرف الى إشباع دوافع التلاميذ وميولهم الحالية فحسب، وإنما يجب أن يعمل على نمو ميول ودوافع جديدة تساعد على تكوين شخصياتهم وإكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة (زيتون 2003، ص499).

ويعتقد بعض الباحثين أن كل طالب يستطيع أن يتعلم كيف يفكر تفكيرا ناقدا إذا أتيحت له الفرصة التدرب والممارسة الفعلية في الصفوف المدرسية وان مجرد الانتقال من حالة الموافقة أو الرفض المباشر والسريع نحو فكرة ما يعد خطوة ايجابية في اتجاه تنمية مهارات التفكير الناقد (الربضي، 2006، ص23)، وان تدريس التربية البدنية بالأساليب والطرق غير المباشرة؛ يعزز التفكير الناقد لدى المتعلمين، من خلال جعلهم يركزون على صياغة القرارات التي قد تؤدي إلى النجاح في أداء المهارة المطلوبة في كثير من الأحيان؛ لاسيما في مجال الحركات الأولية التي تطبق في الصفوف الابتدائية الدنيا، والمعلمين لديهم العديد من الفرص للدفع بالمتعلمين للاستفادة من التفكير النقدي من خلال صياغة المشكلات الحركية، ووضعهم أمام تحديات يتوجب عليهم تجاوزها، كما يمكن للمدرسين في المدارس الثانوية أيضًا وضع التحديات أمام طلابهم لدفعهم للتفكير بشكل نقدي من خلال توفير فرص حل المشكلة والإبداع و بشكل مستقل، وهي موجودة بكثرة في التربية البدنية والرياضية.

ويمكن تطبيق التفكير الناقد في مجال التربية البدنية بطريقتين؛ الأولى بالعمل على الاستفادة من الفرص الموجودة بالفعل في مجال تدريس التربية البدنية في أنواع النشاط البدني والرياضات والألعاب شبه الرياضية، والثانية تتضمن الاستفادة من مختلف استراتيجيات التدريس الحديثة التي تركز اهتمامها على المتعلم، ويجب أن يكون المعلم قادرا على إدراك الحالات والمواقف التعليمية التي يمكن وضع التلاميذ فيها لإجبارهم على تطبيق التفكير الناقد، وقد حدد باير العديد من الخصائص الاساسية لذلك النمط من التفكير وأهمها توفر القابلية والعادات العقلية المهمة مثل التشكك، والعقل المتفتح والعناية بكل من الدقة والوضوح، والنظر الى وجهات النظر المختلفة، وتغيير المواقف في ظل المبررات الجديدة (سعادة، 2003، ص104).

وهناك الكثير من الاستخدامات للتفكير الناقد في التربية البدنية يمكن ان يلجأ اليها مدرس التربية البدنية دون أن يدرك بأنه يقوم بذلك، فعندما يتم توجيه تركيز انتباه التلاميذ نحو القرارات الضرورية التي تؤدي الى تحسين أدائهم في مهارة أو لعبة ما، فذلك يدفعهم الى استخدام مهارات التفكير الناقد (Howarth,1996)، وبصرف النظر عن الاستراتيجيات التي يتم تدريسها أو الأنشطة المعنية؛ يجبُ أن يعمل المعلم كوسيط لعملية تنمية التفكير الناقد، فيُعزز المعلم قدرة الطلاب على تركيز انتباههم نحو القرارات الضرورية للأداء الماهر، وعبر هذا الدور النشط سيكون المعلم قادراً على مساعدة الطلاب في الاستفادة من التفكير الناقد لتحقيق النجاح في مجالات تنفيذ الحركات المطلوبة أو في إطار تنمية اللياقة البدنية.

إن النماذج المبنية على وضع أهداف للتدريس من اجل إتقان المهارات الحركية أو من أجل تطوير مستوى اللياقة البدنية اللذان تركزا على المخرجات النفس حركية والمخرجات المعرفية على حد سواء؛ ففي كلا النموذجين يطلب من التلاميذ إقحام عمليات التفكير الناقد التي تتضمن تحليل المشكلة أو الوضع، مع استعراض الحلول المتاحة واختيار أحدها، ثم تقييم مدى فعالية الخطوات التي اتبعوها وأخيرا إصدار حكم تقييمي حول النتائج التي ترتبت على اختياراتهم وأفعالهم، وعلى الرغم من أن مخرجات كلا الطريقتين هي في جوهرها نفس حركية مثل (زيادة المهارة في اللعب أو تحسين مستوى اللياقة البدنية)، فإن الوسائل لتحقيق هذه الأهداف تعتمد على مهارات التفكير الناقد.

ويعتبر التفكير الناقد نشاط انفعالي وعقلاني معا، لأنه قد ينظر الى التفكير على انه نشاط معرفي خاص بعيد عن الانفعالات والعواطف، لكن الحقيقة هي أن الانفعالات هي أساس عملية التفكير الناقد، فحين يحاول الفرد إعادة تقويم أفكاره التي اكتسبها فقد يكون ذلك نتيجة قلق استشعره

نحو هذه الأفكار أو المعتقدات ومن ثم فان التفكير الناقد ليس عملية عقلية صرفة كما يشاع، بل هو عملية عقلية انفعالية معا (السيد،1995،ص50).

في عام 1991 اقترح **(ماكبرايد)** نموذجًا أوليًا لتدريس التفكير الناقد في التربية البدنية، في هذا النموذج اقترح أنه يمكن تجسيد التفكير الناقد في خطوات أربع تتمثل في التنظيم المعرفي والعمل المعرفي والنتائج المعرفية، والنتائج النفس–حركية، ويمكن تعريف هذه الخطوات كما يلي:

– **التنظيم المعرفي:** هو أن يمرَّ الفرد من خلال التركيز على جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة الحركية ومن ثمّ تقييم وتحليل هذه المعلومات.

– **العمل المعرفي:** هو عملية استخدام المعلومات التي تم جمعها في مرحلة التنظيم من أجل تطوير وصقل الاستجابات للمشكلة الحركية.

– **النتائج المعرفية والنتائج النفسية–الحركية:** تعرف كعمليات متداخلة حيث يمكن للمتعلم تقييم الحل لمشكلة الحركة من خلال مناقشتها مع المعلم أو المدرب، ومن ثم في نهاية المطاف تقييمه من خلال الأداء الحركي الفعلي، لذلك في نموذج **(ماكبرايد)** ينظر إلى التفكير الناقد على أنه تنشيط لعملية تنظيم المعلومات واستخدام هذه المعلومات وتطبيقها لتطوير إستراتيجية لحل المشكلة الحركية.

وفي السنوات التالية لعام (1991) استمر تطبيق نموذج ماكبرايد فيما يتعلق بالتفكير الناقد في التربية البدنية والرياضة، وازداد موضوع التفكير النقدي في اكتساب الاهتمام ولاسيما نظام التعليم في أمريكا الشمالية، وفي(1995) قام **تيشمان** و**بيركنز** بتعريف التفكير الناقد في التربية البدنية بمعنى أوسع، فقد اعتبراه كعملية تشمل جميع مستويات القدرة والتجارب اليومية للمتعلم، فهم ينظرون الى أن التفكير الناقد يكون شاملًا لمفهوم التفكير الإبداعي عند الفرد، يبحث من خلال عملية التفكير في الاحتمالات المختلفة كحلول للمشكلة، كما أنها طريقة أساسية في التفكير لا تختلف عن الحياة اليومية في مواقف اتخاذ القرار وحل المشكلات التي نمر بها، والأهم من ذلك فإن التفكير الناقد لا يتطلب مستويات عالية من الذكاء، بل مجرد القدرة على النظر في مختلف الحلول، لاتخاذ وجهات نظر مختلفة، واستكشاف المزيد من الخيارات لحلول للمشكلة، وحدد تيشمان وبيركنز(1995) بتعريف أوسع للتفكير الناقد في أربع مجالات:

أولا_ تفكير المغامرة والنظرة الواسعة الجريئة: هذا النوع من التفكير الناقد ينطوي على قرار من جانب المعلم أو المدرب، لاتخاذ وجهة نظر أخرى، والانتقال من الوضع الراهن وتطبيق وجهة نظر مختلفة عند حل مشكلة ما فمثلا مدرب كرة السلة قد يكون له مشكلة مع لاعب واعد في موقف الحراسة (مثل

عدم القدرة على استعمال يده اليسرى في لعبه) يمكن للمدرب إتباع نهج تقليدي أكثر لحل مشكلة المشكلة عن طريق تحفيز اللاعب مع الممارسة والتدريب فقط باستخدام اليد اليسرى عند المراوغة أو بطريقة أخرى يمكن للمدرب او المعلم أن يتخذ نهجا مبتكرا من التفكير الناقد في التربية البدنية وهو تعيين اللاعب للعب على الجانب الأيسر في الحالة الهجومية وبالتالي إجباره على استخدام ذراع اليد اليسرى في كثير من الأحيان.

ثانيا_ الاستدلال السببي والتقييمي: يشير هذا النوع إلى قدرة الفرد على تكوين روابط بين الماضي والحاضر، كأن يقرر الفرد بعض الأحكام نتيجة لفكرة أو تفسير ما، على سبيل المثال متسابق في فعالية العدو قد يضع استراتيجية للفوز بالسباق القادم، ثم يفكر في الجوانب الإيجابية والسلبية للاستراتيجية قبل تطبيقها، والاستدلال السببي مألوف جدا في المجالات البدنية، فالناس يفكرون في أسباب الصحة ومراقبة الوزن ومستوى اللياقة البدنية، والتغيرات التي تحدث للجسم بعد التدريب وأمورا أخرى تتطلب في كثير من الأحيان أن يكون التفكير موجهاً، وعلى درجة عالية من الضبط ومرتبطاً بمشكلة معينة أو موقف، ويكون قابلاً للتقييم بمعايير خارجية كما هي الحال بالنسبة للاستدلال وحل المشكلات وتعلم المفاهيم.

ثالثا_ التفكير التخطيطي والاستراتيجي: هذا التفكير شائع جدا في المجال الرياضي حيث يمكن للفرد أن يخطط للمنافسات أو قد يضع إستراتيجية للتعامل مع مشكلة فنية في رياضة ما، والرياضة تحتوي نماذج عديدة للتخطيط سواء أكانت قصيرة المدى أو طويلة المدى، فمهما كان المجال يظل التخطيط والاستراتيجية هما مفتاح التفكير الناقد لأنهما يساعدان الناس على تنظيم جهودهم العقلية بهدف الوصول الى أقصى درجات الإنجاز (الشذيفات،2015).

رابعا_ تفكير ما وراء المعرفة: بالمعنى العام وفقا ل (تيشمان و بيركنز)، يعني التفكير في التفكير أي أنها قدرة الفرد على السماح للعقل للتفكير وتقييم تدفق تفكيره الخاص، فالرياضيون والطلاب يصبح لديهم انعكاسًا ذاتيًا في تقييم التفكير ويستخدم التقييم الذاتي عن أدائهم البدني ما وراء المعرفة، ويمكن استخدام هذا التفكير في الوقت المناسب لتعزيز الأداء البدني لأنه يسمح للأفراد بأن يصنعوا العلاقة بين تفكيرهم وأفعالهم ومواقفهم المستقبلية، إن مصطلح ما وراء المعرفة يعني التفكير حول التفكير، وهو وعي المتعلم بأنماط التفكير وإمكانية استخدام أساليب السيطرة والتحكم الذاتية في عملية التعلم لتحقيق أهدافه، والجدول التالي يوضح بعض أشكال هذا التفكير وطرق تنميتها.

الجدول(03) استخدام مناطق التفكير الناقد الأربعة (مقتبس من Tishrnan وبيركنز 1995)

نوع التفكير	فرص التنمية	طرق تنمية التساؤل
التفكير الواسع والمغامرة	النظر إلى وجهات النظر الأخرى. تفحص الخيارات.	كيف يمكن النظر إلى هذا بشكل مختلف؟ ما هي بعض وجهات النظر المختلفة؟
	التحدي افتراضات التحدي.	ما هي افتراضاتك؟ ما هو الحل / الفكرة الواضحة هنا؟ كيف يمكنك أن تتخطى ذلك؟
التفكير السببي والتقييمي	- المنطق السببي	لماذا هذا هو الحال؟ – ما هي العواقب؟ من وماذا يجري؟ – لماذا يجب أن تصدق هذا؟ ما هي الأسباب؟ ما هي الأسباب التي تحسب أكثر؟ ما يثبت هذا؟ ما هو الدليل؟
التخطيط والتفكير الاستراتيجي	تحديد الهدف. المضي خطوة بخطوة. تحديد إستراتيجية أو خطة.	ما هي أهدافك؟ ما الخطة أو الاستراتيجية التي سوف تساعدك على تحقيق أهدافك؟ إذا لم تخطط، فماذا يمكن أن يحدث؟ هل توجد عقبات؟ كيف تتعامل معها؟
ما وراء المعرفة	معرفة التفكير	ما هو تفكيرك؟ هل يمكنك وصف الفكرة في كلمات أو صور أو إيماءات؟
	الحذر من المزالق في التفكير	ما الجيد في تفكيرك؟ ما الذي يمكن تحسينه؟
	- وضع معايير للتفكير	ما هي المعايير التي ترغب في تطبيقها تفكيرك؟
	تقييم الفعالية	ماذا يمكنك أن تتعلم من تفكيرك؟ هل استخدمت هذا حالات مماثلة في السابق؟

7-1 استراتيجيات تنمية التفكير الناقد في المرحلة الابتدائية.

يمكن لأساتذة التربية البدنية في المدارس الابتدائية خلق عدة فرص لتعليم التفكير الناقد من خلال عدة طرق منها:

7-1-1-الألعاب التعليمية: مثل العاب الرمي وذلك بالسماح للتلاميذ بتجربة طرق مختلفة من أنواع الرمي لأداة ما (كرة، كيس، أداة رمي...)، كما يمكن أن تطلب منهم وصف الطريقة التي أنتجت بها القوة والدقة وتحديد الاتجاه والارتفاع وما إلى ذلك.

7-1-2-الوعي المكاني: مثل أن نطلب من التلاميذ استكشاف تشكيلات مختلفة أثناء التواجد في مجموعات بتكوين تشكيلات من ثلاثة أو أربعة أشخاص.

7-1-3- التنويع في الحركات: يمكن للتلاميذ محاولة تمرير شيء ما مثل كيس أقراص أو كرة بين مجموعة ما تشكيلات مختلفة مثل الوقوف في قاطرة، أو على شكل مثلث أو مربع وما إلى ذلك بعدها يمكن أن نطلب منهم مقارنة اختلاف وفعالية التشكيلات المختلف على وتأثيرها على تمرير واستقبال الأداة المستخدمة، كما يمكن أن تفرد مساحة خاصة للتلاميذ لتصميم العاب خاصة بهم بالاعتماد على المعدات المتوفرة، ومساحة اللعب أو عدد اللاعبين، تغيير في القواعد الأساسية الخ...، يمكن للتلاميذ أيضًا تعديل ألعاب مقترحة من المعلم ويطلب منهم تبرير تعديلاتهم في سياق اللعبة.

7-2 استراتيجيات تنمية التفكير الناقد في المرحلة الثانوية

يمكن تطبيق استراتيجيات التفكير الناقد في المرحلة الثانوية كما يلي:

- الرياضة والألعاب: الاستفادة من فهم نموذج الجوانب الاستراتيجية للألعاب، ويكون ذلك من خلال تشجيع التلاميذ للتفكير في بعض الجوانب التكتيكية في اللعبة المطروحة عليهم وحلها كما يمكن أن نطلب منهم التفكير في أوجه التشابه أو الاختلافات في الألعاب.

- يمكن تنظيم التلاميذ في ألعاب شبه رياضية حيث يمكنهم استكشاف فعالية مخططات دفاعية مختلفة لقدرة الفريق على التحرك أو تمرير الكرة، أو تسجيل الأهداف أو الاستغلال الأمثل لمساحة اللعب.

- ألعاب تعليمية معدلة: يقوم الطلاب بتعديل إصدارات الألعاب المناسبة.

- يمكن أن يتم تحدي التلاميذ عبر مواقف تعليمية تجبر اللاعبين في لعبة ما على الاستفادة من مهارة معينة، وتركهم يبتكرون طرق لزيادة الفعالية في الأداء ويطلب منهم تبرير عن تعديلاتهم على قوانين اللعبة.

- تحسين أداء المهارات في رياضة ما: مثلا إذا كان التلاميذ يواجهون صعوبة في الأداء أو التمرير الصحيح أو في طريقة الإرسال في الكرة الطائرة، يمكن للمعلم طرح أسئلة تتعلق بوضع الجسم، عمل الأطراف، عمل الجسم الخ...مثل أن يطرح ما يلي (أي جزء من الجسم يمكنه الاتصال بالكرة أولا؟

– كيف يجب أن يكون وضع الكتفين عند مواجهة الكرة أو عند لمسها؟ – لماذا ترى أن هذه الوضعية هي الأفضل؟

08 –علاقة استراتيجية حل المشكلات بالدافعية العقلية في التربية البدنية

نستهدف في دراستنا هذه دراسة اثر استراتيجية حل المشكلات كمتغيّر مستقل في حصة التربية البدنية على الدافعية العقلية (النزعة للتفكير الناقد) كمتغيّر تابع، وقد اختار الباحث اهم الاتجاهات التي سعت الى تفسير المتغيرين، من اجل الوقوف على العلاقة النظرية بين المتغيرين بالنظر الى طبيعة المتغير التابع الذي يقع ضمن المجال المعرفي، بوصفه أحد أشكال التفكير.

8–1 المقاربة المعرفية

تختلف نظريات نماذج التفكير المعرفية في حل المشكلات باختلاف الاتجاهات الفكرية التي انطلق منها أصحابها، والنظرة النفسية التي يرونها في تفسير المعالجة الذهنية التي يتم توظيفها في مواقف حل المشكلات، حيث تنظرُ إلى حل المشكلة على أنه سلوك ينطوي على عمليات معرفية داخلية تحدث لدى الأفراد، فهو ليس ارتباط بين تكوين السلوك والموقف المشكل، بحيث يتقوى ويتكرر وفقا لإجراءات التعزيز؛ وإنما هو نتاج العمليات المعرفية كالإدراك والمعالجة التي يجريها الفرد على ذلك الموقف.

ويعتبر **جانييه** تفكير حل المشكلة من العمليات العقلية العليا؛ التي تتضمن قدرات مثل تنظيم وتحليل وتركيب المعرفة واستدعائها، وينظرُ إليه على انه عملية إدراك العلاقة بين مبدأين أو أكثر بحيث تتوقف قدرة الفرد على حل المشكلات؛ على وجود شروط داخلية، هي بمثابة متطلبات أساسية لحدوث هذا النوع من التعلم، وتتمثل في المعرفة بالمبادئ والمفاهيم والقدرة على التمييز والتعميم (الزغلول، 2012، ص291)، وبالنظر الى المقاربة المطروحة في النظريات المعرفية يمكن ان نلاحظ علاقة وثيقة بين حل المشكلات والدافعية العقلية بوصفها النزعة للتفكير الناقد والذي يعدُّ بدوره احد أشكال التفكير، ذلك ان الفرد سيكون مجبرا على استخدام التفكير من اجل حل المشكلات التي تصادفه.

وفي هذا السياق تعمل استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم على تطوير التعلم والتعليم، وتجعله متقدماً بحيث يحدث نقلة نوعية في أساليب التعلم وتنقله من التلقي الى التفكير وتوفر تنوعاً في واجبات الطلبة ونشاطاتهم، فيشارك كل منهم بحسب طاقته وإمكاناته ورغبته ويقبل على التعلم والتعليم راغباً غير مرغم (ابراهيم، 2002) وتحتل إستراتيجية حل المشكلات مكانة خاصة بين

استراتيجيات التعليم الذاتي، فلا حدود فاصلة بين التفكير وحل المشكلات، فهي تعتبر إستراتيجية تفكيرية تتخذ من أسلوب البحث العلمي طريقاً لها، وترتبط بها مهارات تفكير تحليلية وتأملية واستقرائية ومولدة للحلول، وإن معظم علماء النفس يربطون بين التفكير وحل المشكلة ذلك أن التفكير عبارة عن نشاط معرفي يشير الى عمليات داخلية كعملية معالجة الموضوعات.

كما يضع علم النفس الجشطالتي تأكيداً قوياً على الإدراك؛ فقد قدم فكرة أن المشكلات موجودة لأن الناس يدركون متطلبات الموقف بصورة غير صحيحة، ولذا فإن الحل يستلزم تغيراً في الإدراك. ولمصطلح الإدراك (Perception) عند تطبيقه على عملية حل المشكلة معنيين في الأقل فالإدراك يشير في بعض الحالات الى تنظيم عناصر المثيرات الى نمط معين، أما المعنى الثاني للإدراك فهو الأكثر عمومية ويستلزم وعياً بسمة معينة للشيء أو الموقف وليس تنظيم نمط المثير ليشكل شيئاً معيناً، إذ يجري التأكيد على العلاقات بين الأشياء ويبدو الإدراك بأنه مشابه للوعي او الفهم.

ويعتبر (كوهلر) أحد أهم رواد هذه النظرية، والذي أشار الى أن الاستبصار يتم من خلال إعادة تنظيم العلاقات المحيطة بالمشكلة وربطها مع بعضها البعض (عبد الهادي، 2004، ص74) كما تعتبر نظريةُ (الجشتالت) من أكثر النظريات المعرفية اعتماداً على البيانات التجريبية، وأن ما قامت به هذه النظرية من مساهمات حول طبيعة الإدراك وأسلوب حل المشكلات له أثر فاعل في فهم عملية التعلم الإنساني، وتركز هذه النظرية اهتمامها على سيكولوجية التفكير المتمثلة بعمليات الإدراك والتنظيم المعرفي (الزغلول، 2002، ص142)، واكدت هذه النظرية قد أكّدت على أهمية الاستبصار في الوصول للحل أثناء مواجهة المشكلات، وقد نال أسلوب حل المشكلات في هذه النظرية بالغ الأهمية، وهو ذات الطرح الذي أشار إليه (ديبونو) في تفسيره للدافعية العقلية؛ حيث يرى بأنها تعني الجهد المتواصل المستمر من الفرد في التفكير لحل المشكلات؛ فهي ليست امتياز للذين يقضون اوقاتاً طويلة في تطوير أفكارهم؛ بل هي الفكرة بحد ذاتها التي قد تراود الفرد في لحظة تبصر واحدة، ويرى بأن الأفكار المتولدة من الدافعية العقلية يمكن التوصل إليها بطريقتين:

الأولى: هي محاولة تحسين السبل المتبعة في التفكير والحل؛ ويتحقق ذلك ميدانيا من خلال عمل المعلم في التعليم غير المباشر، في الأنشطة الرياضية المعنية؛ حيث يجبُ أن يعمل كوسيط لعملية تنمية التفكير الناقد، من خلال المشكلات التربوية المطروحة أمامهم؛ فيُعزز بذلك قدرة التلاميذ على تركيز انتباههم نحو القرارات الضرورية للأداء الماهر، وعبر هذا الدور النشط سيكون المعلم قادراً

على مساعدة الطلاب في الاستفادة من التفكير الناقد لتحقيق النجاح في مجالات تنفيذ الحركات المطلوبة.

الثانية: هي إزالة كل ما من شأنه إعاقتها، فالمهم أن تعرف العائق على عدم قدرة الأفراد على الابتكار بدلاً من البحث عن أسباب وابتكار المبدعين، إذ يمكن تطوير القدرة على اكتشاف أفكار جديدة عندما تمتلك النظرة التي تؤهلنا من معرفة ما يمنع ظهورها (دي بونو،2010، ص11) ويقول (برونر) أن على المعلم أن ييسر على المتعلمين اكتشاف البدائل نظرا لان التعلم وحل المشكلات يحتاجان الى اكتشاف بدائل جديدة (منسي، 2003، ص123).

2-8 نظرية بياجيه

يرى (بياجيه) على أن عملية حل المشكلات التي يقوم بها الفرد تتأثر بالنمو المعرفي الذي يحدث من خلال أربع مراحل متتالية، وكل مرحلة تُعد نقلة نوعية نحو الأمام في قدرات الفرد لحل مشكلاته، وأشار (بياجيه) الى أن الفرد يقوم بحل مشكلاته التي يواجهها ويتفاعل مع البيئة المحيطة به، حيث أشار الى ان عملية التكيف تشتمل على مرحلتين متكاملتين هما التمثيل والموائمة فإحداهما تعتبر مكمّلة للأخرى، فالتمثيل يعني القيام بتعديل المعلومات الجديدة بما يتناسب مع الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد، أما المواءمة فتعني تفسير وتعديل الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد لتتلاءم مع المعلومات والخبرات الجديدة التي يواجهها الفرد في البيئة المحيطة به (أبوجادو،2000،ص103).

وذات الطرح هو ما تشير إليه نظرية التعلم الاجتماعي في مجال الدافعية الى ان نجاح أو فشل استجابة معينة تؤدي الى التعرف على الجوانب التي يمكن أن تؤدي الى نتائج ايجابية أو نتائج سلبية؛ وبالتالي تنشأ الرغبة والدافع في تكرار السلوك الناجح، كما أن التعلم بملاحظة نجاح او فشل الآخرين قد يكون كافياً لإنتاج حالات الدافعية، وقد أشار باندورا (1990) الى أن نظرية التعلم الاجتماعي تتأسس على التعلم بالنمذجة أو القدوة أي التعلم بالتقليد، فعندما يقوم المتعلم بأداء مهارة حركية فإن الزميل بملاحظته لهذا الأنموذج يكون مدفوعاً لتعلمه ومحاولة تقليده بصورة دقيقة قدر الإمكان، ويضيف (باندورا) إلى أن التعلم الاجتماعي يرتبط بالتعزيز الاجتماعي؛ على أساس أن السلوك أو الأداء الذي يتم تعزيزه أو تدعيمه يكون بمثابة دافع او حافز أو باعث للفرد لتكرار مثل هذا السلوك أو الأداء مرة أخرى.

وقد يتحقق ذلك ميدانيا من خلال الاستجابات التي يجريها التلاميذ بالاعتماد على ملاحظة وتقويم أداء الزملاء، وتكون الاستجابات التي يجريها التلاميذ والمعززات التي يتلقاها من قبل المعلم بمثابة محفزات للأداء التالي، ويحاول كل تلميذ التغلب على مشكلاته من خلال ملاحظة أداء زملائه.

3-8 نظرية معالجة المعلومات

تعدُّ نظرية معالجة المعلومات من النظريات المعرفية المعاصرة؛ حيث تؤكد على المبادئ التي تعمل بموجبها أجهزة الحاسبات الإلكترونية في معالجة المعلومات، من حيث استقبال هذه المعلومات وتخزينها واسترجاعها، وتهتم هذه النظرية بدراسة التعلم والذاكرة البشرية ، وقد استفادت هذه النظرية من دراسات الدماغ وما يجري عليه من عمليات عقلية (الطائي،2003،ص58)، وينظر فيها الباحثون للدماغ بوصفه نظاماً متطور جداً، حيث يقوم بمعالجة المعلومات سواء مما هو موجود في البيئة أو من خلال استرجاعها من الذاكرة، حيث يقوم بتصنيف كميات كبيرة من المعلومات في المشكلة التي يواجهها؛ من أجل الوصول الى الحل، وان أصحاب هذا الاتجاه يعتقدون ان هنالك تشابهاً بين النشاط العقلي الموجود لدى الأفراد وعملية معالجة المعلومات التي تجري في الحاسبة الإلكترونية، وان حل المشكلة التي يواجهها الفرد تعتمد على ما لديه من قدرة في التعرف على المعلومات وتفسيرها وترميزها وإدراك ما هو موجود من علاقات بين عناصر الموقف واسترجاع الخبرات السابقة في الذاكرة، وربطها بالموقف من اجل الوصول الى الحل المطلوب (الزغلول،2002: 308).

وتعتبر الاستجابة المرجوة من التلميذ بعد تعرضه للمشكلات التعليمية التي يطرحها المعلم من خلال استراتيجية حل المشكلات ، واستغراقه في العمليات الذهنية للتخلص من الموقف المشكِل الذي يواجهه، هي ما يفسر طبيعة العلاقة بين متغيري الدراسة، فحل المشكلة من قبل المتعلم يحدث عندما ينخرط في العمليات العقلية والذهنية لحل المشكل، وهو ما نطلق عليه التفكير حيث أن الفرد يقوم بتصنيف كميات كبيرة من المعلومات في المشكلة التي يواجهها من أجل الوصول الى الحل وان أصحاب هذا الاتجاه يعتقدون أن هنالك تشابهاً بين النشاط العقلي الموجود لدى الأفراد وعملية معالجة المعلومات التي تجري في الحاسبة الالكترونية، وان حل المشكلة التي يواجهها الفرد تعتمد على ما لديه من قدرة على التعرف على المعلومات وتفسيرها وترميزها وإدراك ما هو موجود من علاقات قائمة بين عناصر الموقف واسترجاع الخبرات السابقة في الذاكرة وربطها بالموقف من اجل الوصول الى الحل المطلوب (الزغلول،2012: 308).

ويقول فايشون الى أن التفكير المنطقي يجب أن يكون حكمًا ذاتيًا هادفًا النتائج في التفسير والتحليل والتقييم والاستدلال والاعتبارات التي يقوم عليها هذا الحكم (Facione,1990,p08) وهو ما نلمسه في تعريفه للدافعية العقلية (Mental Motivation) على أنها تمثل الدافعية الداخلية الثابتة والمعتادة للفرد لاستعمال قدراته المعرفية لدى انخراطه بحل المشكلات، وهو اتخاذ القرارات وأنها تعبر عن نزعة الفرد الطبيعية للاستدلال والتفكير المنطقي، ويشير واضعا مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (Fasion &Giancarlo) انه صمم بهدف تقدير درجة انخراط الفرد وانشغاله بالأنشطة العقلية التي تنطوي عليها عملية الاستدلال العقلي ودافعيته العقلية نحوها (Giancarlo,2004) ويقول أن الدافعية العقلية تمثل الجانب الانفعالي للتفكير وهو جانب لا يقل أهمية عن الجانب المعرفي له.

4-8 نظرية ستيرنبرغ (Sternberg)

قدم ستيرنبرغ في نظريته تنظيراً عن حل المشكلات وقدم تساؤلاً مفاده (ما هي المشاكل التي تحاول حلها في حياتك) فالفرد يواجه الكثير من المشكلات التي تعترضه يوميا لكننا نتعرف على مشكلاتنا اعتماداً على ما نمتلكه من معلومات في البنى المعرفية، وكذلك ما نمتلكه من خبرات سابقة في مجال حل المشكلات، فبعد التعرض للمشكلة علينا ان نتعرف على حدودها وأهدافها ومن أجل حل هذه المشكلة بشكل مبدع قد يكون من المفيد اعادة النظر بالمشكلة وإعادة تعريفها كمشكلة وأن حل المشكلات كأسلوب معرفي لا يبدأ إلا من خلال التطرق للمشكلات فالكثير من المشكلات يجب ان تحدث ضمن بيئتها ثم يجب ان تعرض وتمثل عقلياً(Sternberg, 1992 p35).

وقد اقتراح ستيرنبرغ استراتيجية لحل المشكلات بعنوان حلقة التفكير تقوم على أساس ان التفكير الصحيح لحل المشكلات ليس تفكير خطياً أو لوغاريتما باتجاه واحد بل هو تفكير دائري تتواصل حلقاته أثناء حل المشكلة لأن التوصل الى حل مشكلة ما قد يؤدي الى بداية مشكلة جديدة وتعدُّ استراتيجية حل المشكلات من أبرز استراتيجيات التعلم التي تساعد الطلبة على البحث والتفكير والتنقيب عن المعلومة بخطوات علمية مترابطة هدفها توفير فرص البحث والتحليل والتقييم، ومن ثمَّ اقتراح الحلول المناسبة للقضية أو المشكلة، فالطالب يحتاج إلى استيعاب الموقف واستيعاب مشكلات يتم تنفيذها وفق استراتيجية حل المشكلات، حيث يجد المتعلم نفسه نشطاً متفاعلاً وإيجابياً ضمن خطوات هذه الاستراتيجية (عرفان،2008).

وتتألف استراتيجية حلقة التفكير من الخطوات الآتية: الاحساس بالمشكلة، وتحديد طبيعة المشكلة بوضوح، والتعرف على اسبابها وتحديد متطلبات حل المشكلة، ثم وضع خطة لحل المشكلة، وبدء

تنفيذ الخطة، ومتابعة عملية التنفيذ بصورة منظمة ومستمرة، ومراجعة الخطة وتعديلها او تنقيحها في ضوء التغذية الراجعة. وبانشغال المتعلم بحلقة التفكير حسب ما ذهب اليه ستيرنبرغ فان اثارة التفكير يبدأ بوجود المشكلة.

ومن المتعارف عليه بين الباحثين في مجال التربية والتعليم أن للمعلم دورا مهما ومتميزا في تعليم التفكير الناقد وتحفيز الطلبة على النشاط والتفكير المبدع والخلاق بدلا من الجمود والركود وذلك من خلال وضع الطالب في مواقف تعليمية– تعلمية محيّرة تثير التفكير وتؤدي الى زيادة قدرته على التخيل والتفسير والتحليل واتخاذ القرار (نوفل م.، 2007، ص 246)، لذلك ففي نموذج **ماكبرايد** المشار إليه سابقا، ينظر إلى التفكير النقدي على أنه المحفز الحقيقي لعملية تنظيم المعلومات باستخدام هذه المعلومات لتطوير إستراتيجية لحل المشكلة وتطبيقها في موقف حركي.

ويُكرَس التفكير الناقد كهدف للتعليم في التربية البدنية في نيوزيلندا، وينظر إليه من قبل الأكاديميين في هذا البلد على أنه جانب أساسي في التربية البدنية وفي الرياضة بصفة عامة (كيرك،2006، رايت، ماكدونالد، بوروز،2004)، وإن الفضول المعرفي والمرتبط به ليس سلوكًا بل هو حالة ذهنية غير مستقرة، وطريقة تفكير ووعي لا يمكن تقييمها من خلال الفحوص أو معايير الإنجاز؛ وقد أقرّ الكثيرون ممن يهتمون بموضوع التفكير الناقد، بأن إدماجه في جانب التربية والتعليم ليس له أهمية تذكر ما لم يكن هناك ارتباط قوي بالتطبيق العملي في الميدان التربوي عبر تصورات وطرق عديدة (New Zealand ,2007).

وفي ظاهر الأمر قد يبدو أن دراسة التفكير الناقد وحل المشكلات، في مختلف المواد الدراسية بمثابة تخصصين منفصلين تمامًا، إذ نجد في الغالب أنّ معظم أسئلة التفكير الناقد تكون نصية بشكل أساسي عند عرضها، بينما تحتوي العديد من أسئلة حل المشكلات على معلومات رقمية ومع ذلك فإن المهارات المستخدمة في كلتا الحالتين، وخاصة في تطبيق المنطق تكون متشابهة تمامًا ومتكاملة بالتأكيد، وهو ما يلجأ إليه في العادة العلماء والسياسيون والمحامون بشكل متكرر، إذ يستخدمون كل من البيانات اللفظية والرقمية في بناء الحجج وفي استخلاص النتائج (Thwaites,2011,p13) في حين ينظر(ستيرنبيرج،1985) للتفكير الناقد بأنه العمليات العقلية والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد لحل المشكلات، ويرى اوركلاين (Orr & Klien,1991) في (قيس وحموك،2014) للنزعة للتفكير الناقد على أنها تمثل روح المفكر الناقد، ويرى (Sears & Parsons,1991) على أنها تمثل أخلاقيات المفكر

الناقد التي تصف أبعاد شخصيته ومدى قدرته على حل المشكلات ومعالجة المواقف باستعمال الاستدلال.(sears, 1991) .

خلاصة

تم خلال هذا الفصل تمّ استعراض كل ما يخص بمتغيرات الدراسة سواء إستراتيجية حل المشكلات كمتغير مستقل أو المتغير التابع ممثلًا في الدافعية العقلية، وقد خلصنا الى أن تنمية الدافعية العقلية أو النزعة للتفكير الناقد في حصص التربية البدنية مرهون باستخدام إستراتيجية تدريس تستثير تفكير المتعلم، وتجعله مدفوعا ذاتيا لاستخدام قدراته الذهنية، من خلال وضعه في مواقف تعليمية تحقق هذا المبتغى، وهو ما لمسنا انّه ممكن أن يتحقق بتطبيق إستراتيجية حل المشكلات.

الفصل الثالث

الدراســـات السابقـــة

تمهيد

1- الدراسات التي تناولت إستراتيجية حل المشكلات

1-1 الدراسات العربية

1-2 الدراسات الأجنبية

2- مناقشة الدراسات الخاصة بحل المشكلات

3- الدراسات التي تناولت الدافعية العقلية

3-1 الدراسات العربية

3-2 الدراسات الأجنبية

4- مناقشة الدراسات الخاصة بالدافعية العقلية

5- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

خلاصة

تمهيد

يتناول الباحث في هذا الفصل عرضا تحليليا لبعض الدراسات التي سبق فيها تناول أحد متغيرات الدراسة أو كليهما، حيث تمّ تقسيمها الى مجموعتين، تناولت المجموعة الأولى متغير استراتيجية حل المشكلات، وتناولت المجموعة الثانية متغير الدافعية العقلية بهذا المصطلح، أو تحت مسمى النزعة للتفكير الناقد، ثم لجأ الباحث الى عدّ بعض النقائص التي سجلها في بعض الدراسات كما أعطى تعقيبا على كل مجموعة من الدراسات تمّ عرضها، ثم وضح الباحث في الأخير أوجه الاستفادة من هذه الدراسات في إجراء الدراسة الحالية، كما حدّد موقع دراسته من الدراسات السابقة.

01-الدراسات التي تناولت استراتيجية حل المشكلات

1-1 الدراسات العربية

- أجرت **مي ابي عواد (2015)**، دراسة هدفت الى التعرف على اثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية تحصيل طلبة الصف الثاني ثانوي العلمي في مادة علم الأحياء والأرض واتجاهاتهم نحوها، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي؛ حيث تكونت عينة البحث من (83) طالبا وطالبة، قسموا الى مجموعتين تجريبية بواقع (42) طالب منهم (22) طالبة و(20) طالباً، ومجموعة ضابطة بواقع (41) فردا، تضمنت (22) طالباً و(19) طالبة، توصلت الباحثة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي تعزى لاستراتيجية التدريس، كما توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي لمادة علوم الأحياء والأرض ولصالح الاختبار البعدي كما توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي المباشر لدرجات التحصيل في المجموعة الضابطة؛ تعزى لمتغير إستراتيجية التدريس، كذلك توصلت الىٍ الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس اتجاهات الطلبة نحو استخدام إستراتيجية حل المشكلات يعزى لتطبيق إستراتيجية التدريس، وتوصلت الى عدم وجود فروق في الاختبار التحصيلي لطلبة المجموعة التجريبية بين الذكور والإناث، كما توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل لمادة علوم الأحياء والأرض، ووجود وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل لمادة علوم الأحياء والأرض.

نقد: في هذه الدراسة لم تبين الباحثة السبب في النتيجة المتوصل إليها في وجود الفروق في الاختبار التحصيلي بين القياسين البعدي والقبلي لطلبة المجموعة الضابطة، والذي أرجعته الباحثة لاستراتيجية التدريس؛ رغم انه من المفروض أن إستراتيجية التدريس للمجموعة الضابطة تكون نفسها عكس ما هو معمول به مع طلبة المجموعة التجريبية.

– **دراسة سمر أمين الشمايلة (2015)** بعنوان: تأثير منهاج تعليمي محوسب قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تعليم بعض مهارات الجمباز وتحسين مستوى التفكير التأملي والإبداع الحركي لدى الطالبات في البحرين، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر تصميم منهاج محوسب في تعليم بعض مهارات الجمباز باستخدام إستراتيجية حل المشكلات على مستوى التفكير التأملي والإبداع الحركي والأداء المهاري لدى الطالبات في البحرين، تكونت عينة الدراسة من (51) طالبة من طالبات مدرسة النور الثانوية في البحرين، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين؛ طبقت المجموعة الأولى (التجريبية) المنهج المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات، والمجموعة الثانية (الضابطة) استخدمت المنهج القائم على الطريقة المعتادة بالتدريس، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة، الأساليب الإحصائية المستخدمة كانت عبر المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، اختبار كرونباخ الفا، واختبار (T-test)، أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات كان له أثر إيجابي في تعلم مهارات الجمباز (الدحرجة الأمامية المكورة، الدحرجة الخلقية المكورة، الدحرجة الأمامية فتحا، الدحرجة الخلفية فتحا، الوقوف على الذراعين، العجلة البشرية، الميزان الأمامي، الدحرجة المفرودة) وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى التفكير التأملي ومستوى الإبداع الحركي والأداء المهاري لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بإدخال البرنامج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات في التدريس، وتعزيز عمليات التفكير وتدريب الطلبة عليها في الألعاب الرياضية المختلفة؛ لما لها من أثر في تنمية الإبداع الحركي ورفع مستوى الأداء المهاري.

– **دراسة ماجد احمد الشذيفات** (2015) بعنوان: دور إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مناهج كرة القدم وكرة السلة على مستوى أنواع مختلفة من التفكير والخصائص النفسية لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين؛ هدفت الدراسة الى التعرف على دور إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مناهج كرة القدم وكرة السلة على مستوى التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، والخصائص النفسية لدى الطلبة من

وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيـرات (المرحلة، الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي، نوع المدرسة المحافظة) تكونت عينـة الدراسة مـن (124) معلم ومعلمة من معلمي التربية الرياضية في وزارة التربية للواء قصبة المفرق واربد الأولى للقطاعين العام والخاص ولتحقيق الهدف من الدراسة تم تصميم ثلاثة مقاييس لقياس مستوى التفكير الناقد، ومستوى التفكير الإبداعي، ومستوى الخصائص النفسية ولمعالجة البيانات استخدم الباحث الطرق الإحصائية التالية: المتوسطات والانحرافات المعيارية، معامل كرونباخ الفا لثبات الاتساق، اختبار(ت) لدلالة الفروق، اختبار (One way anova)، اختبار شفيه للمقارنات البعدية؛ اظهرت نتائج الدراسة حصول افراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والخصائص النفسية على المقياس ككل، أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة، فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والخصائص النفسية في أبعاد (المرحلة، المدرسة، الخبرة)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخصائص النفسية لبعد الجنس وكان لصالح الإناث في مجال العمل الجماعي والمقياس الكلي في مقياس الخصائص النفسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد المؤهل العلمي؛ وكان لصالح مستوى البكالوريوس وحملة الماجستير، في مجال الطلاقة الكلي في مقياس التفكير الإبداعي، كما جاءت الفروق المعنوية في مقياس التفكير الناقد في جميع المجالات ما عدا مجال الروح القيادية، حيث كانت الفروق بين حملة الدبلوم وكل من حملة البكالوريوس والماجستير كما ظهرت فروق معنوية في متغير المحافظة على مقياس التفكير الناقد في مجال تحليل الأداء ولصالح قصبة المفرق، وأوصى الباحث باستخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مناهج كرة القدم وكرة السلة، ومناهج التربية الرياضية عامة، واستخدام مقاييس للتفكير الناقد والتفكير الإبداعي والخصائص النفسية لدى الطلبة في المساقات المنهجية الأخرى.

– **دراسة راتب محمد علي الداود** (2014)، بعنوان تأثير استخدام أسلوب حل المشكلات في تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة القدم لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، هدفت الدراسة الي التعرف على تأثير استخدام أسلوب حل المشكلات في تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة القدم (التمرير، الجري بالكرة، ضرب الكرة بالرأس، التصويب بالقدم) لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، تكونت عينة الدراسة من (40) طالب، أجريت الدراسة في الفصل الثاني للموسم (2014/2013) تم اختيارهم بالطريقة العمدية، قُسّمت عينة الدراسة الى مجموعتين متكافئتين (20) طالب لكل مجموعة، المجموعة التجريبية طبقت البرنامج التعليمي لتعلم المهارات

الأساسية بأسلوب حل المشكلات، بينما طبقت المجموعة الضابطة البرنامج الاعتيادي لتعلم المهارات بطريقة المحاضرة، استمر تطبيق البرنامج لمدة (06) أسابيع، أظهرت نتائج الدراسة فعالية استخدام أسلوب حل المشكلات على تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة القدم لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك.

– **دراسة نسيمة محبوبي (باتنة،2013)** بعنوان: علاقة إستراتيجية حل المشكلات بتنمية التفكير الإبداعي (العام والحركي) خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي ذكور تكونت عينة الدراسة القصدية من (30) متعلما من السنة الثالثة ثانوي، موزعين على قسمين للعلوم التجريبية؛ تم اختيارهما عشوائيا ليمثل أحدهما المجموعة التجريبية الأولى التي درس أفرادها وحدة تعلمية في كرة اليد بأسلوب حل المشكلات ومثل القسم الأخر المجموعة التجريبية الثانية والتي درس متعلموها وحدة تعلمية بالأسلوب الامري، وتم استخدام اختبار التفكير الإبداعي العام لتورانس، واختبار التفكير الإبداعي الحركي للمياء الديوان، بالإضافة الى وحدة تعلمية في كرة اليد، وقد توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي في تنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية)، كما توصلت الى الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي في تنمية بعض المهارات الإبداعية العامة (الطلاقة العامة، المرونة العامة، الأصالة العامة)، كما توصلت الى وجود فروق دالة إحصائيا في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة، المرونة، الأصالة) بين الأسلوبين لصالح حل المشكلات، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية ،الأصالة الحركية) بين الأسلوبين لصالح أسلوب حل المشكلات، وأوصت الباحثة في النهاية بتطبيق أسلوب حل المشكلات لأنه يكسب المتعلمين آليات التفكير ويطور التفكير الإبداعي لديهم.

نقد: كان عنوان الدراسة علاقة إستراتيجية حل المشكلات بتنمية التفكير الإبداعي(العام والحركي) خلال حصة التربية البدنية والرياضية، لكن الباحثة وفي خطوات الدراسة لجأت الى دراسة دور أسلوب حل المشكلات وليس إستراتيجية حل المشكلات المشار إليها في العنوان.

– **دراسة الحايك وخصاونة** (2013): اثر برنامج تعليمي قائم على الاقتصاد المعرفي باستخدام أساليب التدريس (حل المشكلات، التعلم التعاوني) على المستوى المهاري والتفكير الإبداعي على جهاز طاولة القفز لدى الطالبات، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي قائم على

الاقتصاد المعرفي باستخدام بعض أساليب التدريس على المستوى المهاري والتفكير الإبداعي في الجمباز على جهاز طاولة القفز وقد تكونت العينة من (43) طالبة من طالبات كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، وقد تم استخدام المنهج التجريبي بأسلوب المجموعات المتكافئة ، وقد تم استخدام أسلوب حل المشكلات والتعلم التعاوني، الأسلوب الاعتيادي، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التعليمي القائم على الاقتصاد المعرفي في تعلم مهارات الجمباز وتنمية مستوى التفكير الإبداعي لدى الطالبات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعات التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمستوى المهاري ولصالح المجموعتين التجريبيتين (حل المشكلات، التعلم التعاوني) مقارنة بالمجموعة الضابطة (الأسلوب الاعتيادي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعات التجريبية في القياس البعدي للمستوى المهاري ولصالح حل المشكلات مقارنة بالتعلم التعاوني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجموعات الدراسة الثلاث في قياس مستوى التفكير الإبداعي ولصالح المجموعتان التجريبيتان (حل المشكلات، التعلم التعاوني) مقارنة بالمجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين (حل المشكلات، التعلم التعاوني) في مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، الأصالة، المرونة) في القياس البعدي ولصالح مجموعة حل المشكلات. وقد أوصي الباحثان باستخدام البرنامج التعليمي القائم على الاقتصاد المعرفي بأسلوب حل المشكلات والتعلم التعاوني، واستخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي في صورته اللفظية (أ) في الرياضات المختلفة على الطلاب.

– **دراسة البياتي (2012)** بعنوان تأثير إستراتيجية حل المشكلات لذوي المجال (التأملي مقابل الاندفاعي) في تطوير بعض القدرات العقلية والنواحي الخططية للطلاب بكرة القدم، شملت عينة الدراسة على طلاب المرحلة الرابعة بكلية التربية الرياضية في جامعة بابل بالعراق للعام الدراسي واستخدم الباحث المنهج التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتم تحديد بعض القدرات العقلية والنواحي الخططية بكرة القدم، وتم تنفيذ برنامج خاص باستراتيجية حل المشكلات على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج تفوق المجاميع التجريبية على المجاميع الضابطة في تطوير بعض القدرات العقلية والنواحي الخططية قيد الدراسة، كما أظهرت تفوق المجموعتين التجريبيتين (الاندفاعي) و(التأملي) على المتعلمين وتأثير الاستراتيجية في تطوير بعض القدرات العقلية والنواحي الخططية على بقية المجاميع الأخرى، وأوصى الباحث باستخدام إستراتيجية حل المشكلات في تعليم المهارات الأساسية بكرة القدم في المراحل الدراسية المختلفة.

– **قام كل من الخطيب وعبابنة (2011)** بإجراء دراسة بعنوان أثر استخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات على التفكير الرياضي، والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن، تكونت عيّنة الدراسة من (104) طلاب من الصف السابع الأساسي قسموا إلى مجموعتين عشوائياً، تجريبية درست باستخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات من إعداد الباحثين، وثانية ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، استخدم مقياس للاتجاهات نحو التفكير الرياضي من إعداد الباحثين بعد استيفاءه لجميع المعاملات السيكومترية، وقد أظهرت النتائج المتعلقة بالتفكير الرياضي تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الرياضي تعزى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والمستوى التحصيلي، وأن اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية كانت أفضل من اتجاهات أقرانهم من المجموعة الضابطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات تعزى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والمستوى التحصيلي.

– **دراسة صادق خالد الحايك** (2010): أثر استخدام إستراتيجية تعلم حل المشكلات التعاوني على تطور قابلية التفكير والسلوك الاجتماعي لدى الطلبة، هدفت هذه الدراسة الى التعرف على اثر استخدام إستراتيجية تعلم حل المشكلات التعاوني على تطور قابلية التفكير والسلوك الاجتماعي لدى الطلبة. تكونت العينة من (42) طالب وطالبة من كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية والمسجلين في مادة طرق وأساليب تدريس التربية الرياضية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2008/2007)؛ وأظهرت نتائج تحليل الاختبارات القبلية والبعدية لقابلية التفكير والسلوك الاجتماعي لدى الطلبة إلى حدوث تطور في مستوى كل منهما ولصالح الاختبار البعدي، فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين الطالبات الإناث والطلاب الذكور على الاختبار البعدي في مستوى قابلية التفكير والسلوك الاجتماعي، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الطلبة تبعا للمستوى الأكاديمي في مستوى قابلية التفكير والسلوك الاجتماعي.

– **دراسة السعودي وآخرون (2007)** دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات والأسلوب التقليدي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الجمناستك الإيقاعي، وقد اشتملت العينة على (20) طالبة من طالبات كلية التربية الرياضية من طالبات السنة الرابعة في معهد المعلمات في نينوى في العراق، وقد تم اختيارهن بالطريقة العمدية، تم استخدام المنهج التجريبي

بتصميم مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة؛ وأظهرت النتائج فاعلية إستراتيجية حل المشكلات والأسلوب التقليدي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح إستراتيجية حل المشكلات مقارنة بالأسلوب التقليدي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات.

وقام شلش (2006) بدراسة هدفت للتعرف على أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تعلم مهارة الضرب الساحق في الكرة الطائرة على طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة حضرموت، بلغت عينة البحث (29) طالبا وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي لملاءمته طبيعة البحث، وقد تم تقسيم العينة الى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية استخدم الباحث معها طريقة حل المشكلات، ومجموعة ضابطة واستخدم الباحث معها الطريقة الاعتيادية، وقد توصَّل الباحث الى أن التدريس بأسلوب حل المشكلات أسهم في تحسين تعلُّم المهارة الحركية، وأنه أكثر فاعلية من الأسلوب الاعتيادي في تحسين المهارة لدى أفراد عينة البحث.

– **قام أحمد وجاسم وخلف (2005)** بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تعلم مهارة الدحرجة بكرة القدم، حيثُ بلغت عينة البحث (20 طالباً) من طلاب قسم التربية الرياضية، تمّ اختيارهم بالطريقة العمدية، وقد استُخدم المنهج التجريبي لملاءمته لطبيعة البحث كما استخدم الباحثون أسلوب حل المشكلات في تعلم مهارة الدحرجة بكرة القدم للمجموعة التجريبية واستخدام الأسلوب الاعتيادي (التقليدي) مع المجموعة الضابطة، وقد توصّلَ الباحثون إلى أنَّ استخدام أسلوب حل المشكلات يعتبر أكثر فاعلية من الأسلوب الاعتيادي في تعلم مهارة الدحرجة بكرة القدم.

– دراسة الطناني (2003) مصر، حيث هدفت الدراسة الى التعرف على فعالية استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة الاقتصاد المنزلي على تنمية المستويات العليا من التفكير، تكونت عينة الدراسة من الصف الثاني ثانوي في الاسماعلية بمصر، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي، استخدمت الباحثة اختبار تنمية مهارات التفكير قبل وبعد تجريب البرنامج، وتوصلت الدراسة الى أن استخدام إستراتيجية حل المشكلات ساعد في رفع وتحسين مستويات التفكير لدى العليا لدى الطلبة (التحليل، التركيب، التقويم) وان إستراتيجية حل المشكلات ساعدت في تنمية القدرة على اتخاذ القرار في المواقف الحياتية، وان هناك علاقة ارتباطيه بين تنمية مستويات التفكير العليا والقدرة على اتخاذ القرار، وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية البرنامج.

قام الحايك (Alhayek,2004) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية تعلم حل المشكلات التعاوني على تطور قابلية التفكير والسلوك الاجتماعي لدى الطلبة. في كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية تكونت العينة من (42) طالب وطالبة من كلية التربية الرياضية بالجامعة المسجلين في مادة طرق وأساليب تدريس التربية الرياضية، وأظهرت نتائج تحليل الاختبارات القبلية والبعدية لقابلية التفكير والسلوك الاجتماعي لدى الطلبة تطور في مستوى كل منهما ولصالح الاختبار البعدي. فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات الإناث والطلاب الذكور على الاختبار البعدي في مستوى قابلية التفكير والسلوك الاجتماعي، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تبعا للمستوى الأكاديمي في مستوى قابلية التفكير والسلوك الاجتماعي.

1-2 الدراسات الأجنبية التي تناولت حل المشكلات

- **دراسة تشانغ (Change,2013)** بأمريكا، حيث هدفت الدراسة الى التعرف الى دور طريقة حل المشكلات في التدريس في تحسين نواتج التعلّم في مادة الأحياء، ومقياس اتجاهات الطلبة نحو الطريقة، تكونت عيّنة الدراسة من (133) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية العليا من مدارس ولاية تكساس الأمريكية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج المقارن، واستخدمت اختبار تحصيلي و مقياس للاتجاهات كأدوات للدراسة، توصلت الدراسة الى الطلبة الذين تعلموا بطريقة حل المشكلات، قد ازداد تحصيلهم وتحصّلوا على درجات أعلى مقارنة بالاختبار التحصيلي الذي قدّمَ لهم بالطريقة الاعتيادية، كما اظهر الطلبة اتجاهات ايجابية نحو الطريقة الجديدة، مما يدل على أن لطريقة حل المشكلات دورا فعالا في زيادة نواتج التعلُّم|، وفي تكوين اتجاهات ايجابية نحو المادة.

- **دراسة باباتوندي (Babatundy,2008) نيجيريا بعنوان:** اثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات والتعلم التعاوني على تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة الدراسات الاجتماعية، حيث هدفت الدراسة الى التحقق من فاعلية استخدام إستراتيجية حل المشكلات والتعلم التعاوني على تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة الدراسات الاجتماعية، تكونت عينة الدراسة من (80) طالبا وطالبة تم تقسيمهم بالتساوي الى مجموعتين ضابطة وتجريبية، واعتمد الباحث على اختبار تحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية بالقياس القبلي والبعدي باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية حل المشكلات، وكذلك مقياس للاتجاهات، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية حل المشكلات والتعلم التعاوني، على طلبة المجموعة الضابطة التي درست

بالطريقة الاعتيادية، كما توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية بين الذكور والإناث ولصالح الإناث.

– في دراسة قام بها كل من **كاليبيو وسبيرديون** (Kalliopi & spiridon, 2007)؛ هدفت إلى التعرف على أثر تدريس الحركات الإبداعية والارتجالية على تحسين القدرة على تركيب وتكوين حركات جديدة تم استخدام المنهج التجريبي نظرا لملاءمته لطبيعة الدراسة، بلغت العيّنة (25) طالبة من طالبات كلية التربية الرياضة للسنة الأولى، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، الأولى تجريبية والثانية ضابطة تلقت المجموعة التجريبية عشر دروس حركية في إبداع وارتجال حركات مصاحبة الموسيقى باستخدام أسلوب حل المشكلات، وذلك ضمن منهاج الرقص، أما المجموعة الضابطة فلم تتلق شيئاً، وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسن أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي وذلك من خلال مقياس يتضمن عشر متغيرات: التحرك في الهواء وتغيير الاتجاه، حركات التموج والمرونة، الدورانات التوازن الطيران، تغيير المستوى، تغير السرعة والشّدة، الإيقاع، تنوع الحركات، تم قياس المتغيرات ضمن معيار ثلاثي (جيد، جيد جداً، ممتاز) أظهرت نتائج الدراسة تحسن أداء المجموعة التجريبية في الدورانات وتغيير الاتجاهات والمستويات الحركية والسرعة والشدة الحركية والتحكم في حركة الجسم.

– وقامت **سلافارا** (Salvara et al,2006) بدراسة هدفت للتعرُّف على أثر استخدام بعض أساليب التدريس على أهداف الطلبة واتجاهاتهم في التربية الرياضية، اشتملت العينة على (75) طالبا وطالبة من أربع مدارس في مدينة اليكدروبوليس اليونانية، منهم (35) طالبا و(40) طالبة تتراوح أعمارهم بين (11) و(12) من طلبة الصف السادس الأساسي، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات مجموعة تلقت برنامجاً في الرقص اليوناني بالأسلوب الامري، ومجموعة تلقت برنامجاً في الكرة الطائرة وكرة السلة وكرة القدم بأساليب تدريسية عديدة هي التدريبي، والتبادلي والفحص الذاتي والتضميني، ومجموعة تلقت برنامجا في الجمباز وكرة السلة والرقص بأسلوب الاكتشاف الموجه، ومجموعة تلقت برنامجا في الجمباز بأسلوب حل المشكلات ، أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين تعلموا بالأسلوب الامري أظهروا أنا عالية ورغبة في أن يكونوا أفضل من الآخرين، وكانوا قلقين من ارتكاب الأخطاء، في المقابل تجاوب الطلبة في الأساليب التدريسية الأخرى بإيجابية، وانخفض اتجاه الأنا لديهم وكانوا أقل قلقاً من ارتكاب الأخطاء، كما أشارت النتائج إلى أن الأساليب التدريسية التي يشترك الطلبة فيها بصنع القراريظهر فيها الطلبة استجابات إيجابية نحو المهمات التي يقومون بها، كما أشارت النتائج إلى أن الطالبات كن أكثر دافعية من الطلاب.

وأجرى سليلاند (Cleland, 1994) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية المحتوى باستخدام أساليب التدريس على تنمية القدرة لاستجابات حركية ومبتكرة، بلغت العينة (50) طفلا من الصفَّين الثاني والثالث، تم تقسيمها بشكل عشوائي إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى تستخدم إستراتيجية حل المشكلات والمجموعة الثانية تستخدم الأسلوب التدريبي الامري، والمجموعة الثالثة وهي المجموعة الضابطة لم تتلق أي تعليمات؛ وأظهرت النتائج أن المجموعة التي تعلمت باستراتيجية حل المشكلات كانت ذات استجابات حركية أفضل من المجموعة الثانية التي تعلمت ضمن خطوات وتوجيهات محددة، وكانت أفضل من المجموعة الثالثة التي تعلمت دون تعليمات، وبيّنت النتائج فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في التعلم حيث ساعدت على تنمية التفكير الناقد مما ساعد على توليد استجابات حركية متنوعة، وأوصت الدراسة باستخدام إستراتيجية حل المشكلات في التعلم الحركي.

02-مناقشة الدراسات السابقة الخاصة بحل المشكلات

يتّم مناقشة الدراسات السابقة من خلال الأهداف، المنهج والعينة، أدوات الدراسة، والوسائل الإحصائية.

أولا_ الأهداف: تباينت الدراسات السابقة والتي كانت في مختلف المواد الدراسية، وفي مختلف الأطوار، وكذلك مع مختلف البيئات والثقافات؛ في تناول تسميات المتغير المستقل لدراستنا (حل المشكلات) ما بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب، لكن استهدفت جلها تقصي أثر التدريس بحل المشكلات على مختلف الجوانب في شخصية المتعلمين؛ سواء في جانب التحصيل الدراسي والاتجاهات؛ وهو ما تحقق في دراسة تشانغ (2013)، وباباتوندي (2008)، أو في الجانب المهاري والخططي كدراسة راتب محمد علي (2014)، خصاونة والحايك (2013)، او في جانب تنمية الاتجاهات كدراسة الخطيب وعبابنة (2011)، او في تنمية مختلف أشكال ومهارات التفكير كما في دراسات كل من الطراونة والشذيفات ومحبوبي نسيمة، أو في تعليم مهارات وحركات جديدة كما ورد في دراسة راتب محمد علي أو دراسة كاليبو & سبييردیون (2007).

وأجمعت نتائج الدراسات المرتبطة بحل المشكلات على الأثر الإيجابي للبرامج التعليمية المقترحة وفق هذه المقاربة على المتعلمين؛ ومن نواحي متعددة، المهارية والوجدانية أو العقلية منها، وأوصت جميع الدراسات بتفعيل مثل هذه الاستراتيجيات والطرق والأساليب؛ التي تعتمدُ على حل المشكلات؛ للوصول الى أقصى درجات الاستفادة من العملية التعليمية.

ثانيا_ المنهج والعينّة: اختلفت الدراسات السابقة في أعداد العيّنة المستخدمة لإجراء الدراسة؛ على حسب طبيعة البحث وأهدافه، وكذلك على حسب المنهج المعتمد لإجرائها، وقد كانت العينة قصدية في معظم الدراسات التجريبية؛ حيثُ تراوحت أعدادها مابين (20،25،30،40،42،43،50،51) في كل من دراسات خلف وآخرون، كاليبو وسبيرديون، محبوبي نسيمة، راتب محمد علي، صادق الحايك، خصاونة، سليلاند، الشمايلة، على التوالي، وبلغت (104) فردا في دراسة العبابنة التي كانت في مساق الرياضيات، كما اختلفت العينات في الفئة العمرية المستهدفة ما بين المتعلمين الناشئين الى طلبة الإعدادي والثانوي وكذا طلبة الجامعات، وقد كانت شملت جل العينات من بين الجنسين ذكورا وإناثا.

ثالثا_الأدوات المستعملة: اعتمدت جل الدراسات السابقة على برامج تعليمية ومقررات دراسية أنجزها الباحثون وفق حل المشكلات، كدراسة الطراونة والشمايلة والشذيفات، محبوبي نسيمة والحايك وخصاونة، كما اعتمد الباحثون على مقاييس جاهزة كاختبار تورنس للذكاء في دراسة الحايك وخصاونة، ومقياس التفكير الإبداعي للمياء الديوان في دراسة محبوبي، واعتمدت دراسات أخرى على استبيانات منجزة من قبل الباحثين؛ كدراسة الخطيب وعبابنة التي اعتمدت على تصميم مقياس الاتجاه نحو الرياضيات، ودراسة الشذيفات التي تم فيها تصميم ثلاثة مقاييس لقياس مستوى التفكير الناقد، ومستوى التفكير الإبداعي ومستوى الخصائص النفسية.

رابعا_ الوسائل الإحصائية: شملت الدراسات السابقة العديد من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات على حسب اختيار الباحثين وقد اشتملت على العموم الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار(ت) لدلالة الفروق، تحليل التباين الأحادي والثنائي، معامل بيرسون، معادلة الفاكرونباخ، التحليل العاملي.

03-الدراسات التي تناولت الدافعية العقلية

3-1 الدراسات العربية

- **دراسة العسيري (2016)** بعنوان: أساليب التفكير والدافعية العقلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود، حيث هدفت الدراسة الى التعرف الى أساليب التفكير السائدة لدى طلاب وطالبات كلية التربية لجامعة الملك سعود، وعن العلاقة بين تلك الأساليب وأبعاد الدافعية العقلية، كما هدفت للكشف عن الفروق بينهم في تلك الأساليب والدافعية العقلية، تكونت العينة من (223) طالبا وطالبة من كلية التربية، (104) من الطلاب و(119) طالبة اختيروا عشوائيا، أسفرت نتائج البحث عن أن معظم أساليب التفكير تميزت بمستوى مرتفع، لدى طلبة كلية التربية.، حيث كان هناك عشرة أساليب في هذا المستوى، بينما ثلاثة أساليب حققت مستوى متوسط لدى أفراد العينة، وأسفرت نتائج البحث على فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) من الذكور والإناث في أسلوب التفكير التشريع لصالح الطالبات بينما كانت الفروق في أساليب التفكير: التنفيذي، الأقلية، الهرمي، الداخلي، دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) لصالح الطالبات أيضا، أما في ما يتعلق في الفروق في أبعاد الدافعية العقلية، فقد جاءت الفروق دالة إحصائيا في بعد التركيز العقلي، لصالح الطالبات، وإما عن علاقة أساليب التفكير بأبعاد الدافعية العقلية ، فقد كانت دالة في جميع أساليب التفكير وبعد التركيز العقلي، وبعد التوجه نحو التعلم، في حين لم يكن ارتباط كل من التفكير التنفيذي والتشريعي، ببعد حل المشكلات إبداعيا والتكامل المعرفي دالا، كما لم تكن هناك دلالة لارتباط أسلوب التفكير الهرمي، ببعد التكامل المعرفي وأيضا فان ارتباط التفكير الخارجي، ببعد حل المشكلات إبداعيا لم يكن دالا، وبالنسبة للتفكير التحرري لم يكن ارتباطه دالا ببعدي الحل الإبداعي للمشكلات والتكامل المعرفي.

- **دراسة نوال محمد عساف** بعنوان: الدافعية العقلية وعلاقتها بمهارات إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة (2015) أجريت الدراسة بهدف التعرف على مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة، وقياس مهارات إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة، ثم التعرف على العلاقة بين الدافعية العقلية ومهارات إدارة الوقت، تكومن عينة الدراسة من طلبة جامعة البصرة للدراسات الأولية الصباحية للعام الدراسي 2013- 2014 من الجنسين، وللمراحل الدراسية الأربع، وللتخصصات العلمية والإنسانية، استعملت في الدراسة الأدوات التالية: مقياس الدافعية العقلية (صورة حموك 2012 للدافعية العقلية)، إذ تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس والصدق التمييزي والاتساق الداخلي والثبات بطريقي إعادة الاختبار وألفا كرونباخ، وكذلك مقياس مهارات إدارة الوقت حيث قامت الباحثة ببناء مقياس لمهارات

إدارة الوقت تكوَّن من 45 فقرة توزعت على خمسة مجالات (التخطيط، وضع الأهداف، حسن التعامل مع المضيعات الشائعة للوقت، ترتيب الأولويات، تفعيل الواجبات البيئية)، إذ تم استخراج الصدق الظاهري والصدق التمييزي وصدق الاتساق الداخلي، وكذلك استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار. ب)؛ تم تطبيق المقياسين على عينة مكونة من (1000) طالب وطالبة من كليات جامعة البصرة للتخصصات العلمية والإنسانية. ولتحليل استجابات أفراد العينة، تم استعمال تحليل التباين الثلاثي ومعامل ارتباط بيرسون، وباستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.(spss) كانت أبرز نتائج الدراسة أن طلبة جامعة البصرة يتمتعون بمستوى جيد من الدافعية العقلية، يتمتع طلبة جامعة البصرة بمستوى جيد من مهارات إدارة الوقت. هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين الدافعية العقلية ومهارات إدارة الوقت. وفي ضوء نتائج البحث أوردت الباحثة التوصيات التالية: ضرورة أن تقوم وحدات الإرشاد الجامعي بدورات متخصصة في مهارات إدارة الوقت لطلبة الجامعة لإكسابهم هذه المهارات، توجيه المؤسسات التربوية لإعداد برامج تهدف إلى تنمية الدافعية العقلية في مراحل عمرية مختلفة، لما لها من أهمية في تطوير العملية التعليمية ومن أهم المقترحات التي خرجت بها الدراسة، – إجراء دراسات لمعرفة علاقة الدافعية العقلية بمتغيرات أخرى لم يشملها البحث،– إجراء دراسة تهدف إلى تنمية قدرات الطالب الجامعي على حل المشكلات بصورة إبداعية،–الاعتماد على مقياس إدارة الوقت في إجراء دراسات لاختبار أثر برنامج تعليمي– تعلمي في تنمية مهارات إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة.

– **دراسة وليد سالم حموك، قيس محمد علي (2013)** بعنوان: قياس الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة الموصل هدفت الدراسة إلى قياس الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة الموصل، والتعرف على دلالة الفروق في مستوى الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث تبعا للمتغيرات: الجنس (ذكور/إناث) التخصص الدراسي(علمي/إنساني) الصف الدراسي (الأول/الرابع)، اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية وتكونت من(405) طالبا وطالبة من جامعة الموصل للعام الدراسي(2011/2012) في الدراسة الصباحية؛ اعتمد الباحثان على مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية من إعداد (Giancarlo/Fasion,1998) ترجمة نوفل (2004)، وقد أظهرت نتائج البحث على تمتُّع طلبة جامعة الموصل من كلا الجنسين بمستوى عال من الدافعية العقلية، كما أظهرت أن هناك فروق دالة إحصائيا في الدافعية العقلية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولم تظهر النتائج فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير التخصص الدراسي، و متغير الصف الدراسي الأول/ الرابع.

– **دراسة مرعي، ونوفل (2008) بعنوان:** الصورة الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الأردن، هدفت الدراسة إلى الكشف عن البناء العاملي للصورة الأردنية من مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لطلبة كلية العلوم التربوية؛ حيث طبق المقياس على عينة البحث التي بلغت (450) طالباً وطالبة من الجنسين، في ثلاثة تخصصات أكاديمية وهي معلم الصف ومعلم لغة عربية، ومعلم دراسات إسلامية، ويمثل هذه التخصصات الفئات العمرية (19–22)، وعولجت البيانات الناتجة عن عملية التطبيق إحصائياً بطريقة العوامل الرئيسة باستخدام المحاور المتعامدة (Varinmax)، وأسفرت نتائج التحليل عن وجود أربعة عوامل رئيسية فسّر كل منها نسبة من التباين الكلي للمقياس، وهذه العوامل هي: التوجه نحو التعلم، وقد فسّر (12.75%) وحل المشكلات إبداعيا وفسّر (5.53%)، والتكامل المعرفي وقد فسّر (5.14%)، والتركيز العقلي وقد فسّر (4.99%)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس، التخصص الأكاديمي.

– **دراسة محمد بكر محمد نوفل (2004)** هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي/تعلمي مستند إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية؛ لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية بالأردن، تم اختيار عينة من طلبة الكلية (60) طالبا من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ثم تمَّ تطبيق البرنامج التعليمي/التعلمي المستند إلى نظرية الإبداع الجاد على افراد المجموعة التجريبية لمدة موسم دراسي كامل، ولقياس فعالية البرنامج المطبق لتنمية الدافعية العقلية، تم تطبيق مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية المطور من قبل الباحث كاختبار قبلي وبعدي على افراد المجموعتين التجريبية والضابطة أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية، بأبعاده الأربعة لصالح المجموعة التجريبية، كما كشفت هذه الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور ومتوسط الإناث، على مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية بابعاده الأربعة، كما اظهرت الدراسة عدم وجود أي اثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس على مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية بأبعاده الأربعة.

دراسة زيوش (2010) **بعنوان:** دور النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض قدرات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث هدفت الدراسة للمقارنة بين التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي والتلاميذ غير الممارسين، لغرض التعرف على مدى فاعلية النشاط البدني الرياضي في

تنمية القدرات العقلية والعمليات الذهنية واستثارة مهارات التفكير الناقد، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بطريقة مسحية مقارنة، تكونت عينة الدراسة التي اختيرت بالطريقة العمدية من (10) تلاميذ و(10) تلميذات من مجتمع الدراسة بلغ تعداده (223) تلميذ، ولجمع البيانات تم استخدام اختبار للتفكير الناقد للدكتور سعيد عبد الله اللافي، وتوصلت الدراسة الى ان التلاميذ الممارسين للأنشطة الرياضية هم الأفضل في مهارات التفكير الناقد، كما أنّ هناك أفضلية للذكور على الإناث في هذه المهارات.

– **دراسة وليد سالم حموك (2013)** بعنوان: الدافعية العقلية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الموصل، بلغت عينة الدراسة (405) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الموصل اختيروا بالطريقة العشوائية موزعين على (07) كليات منها (03) كليات علمية و(03) كليات إنسانية وعدد من أقسام كلية التربية العلمية والإنسانية، واعتمد الباحث على أداتين في دراسته هما مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية من إعداد (Giancarlo & Fasion,1998) ومقياس الذكاء الانفعالي من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة جامعة الموصل يتمتعون بمستوى عال من الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي كما أفرزت عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي، كما أنه توجد فروق داله إحصائيا في الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ويوجد فروق داله إحصائيا في الذكاء الانفعالي بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما لم تظهر نتائج الدراسة فروقا دالة إحصائيا بين أفراد العينة تعزى لمتغيري التخصص الدراسي أو السنة الدراسية. سالم حموك (2013).

– **دراسة نوارهان وآخرون**(2015) بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية تريز **(Triz)** في تنمية الدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة، حيثُ تم اختيار عينة الدراسة من طلبة كلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، الفرقة الثانية قسم شعبتي معلم الفصل والتعليم المجتمعي، ومعلم الانجليزية، حيث قدر عددها ب (100) طالبا وطالبة قسموا الى مجموعتين ضابطة قوامها (50) طالبا وطالبة وتجريبية (50) طالبا وطالبة، اعتمدت الدراسة على أداتين ممثلتين في برنامج تدريبي قائم على بعض مبادئ نظرية **(Triz)** من بناء الباحثة مكون من (09) جلسات تدريبية مدة كل واحدة منها (90) دقيقة تقريبا، كما قامت الباحثة ببناء مقياس خاص بقياس الدافعية العقلية، وكذلك قامت الباحثة ببناء بطاقة ملاحظة لتقييم أداء كل طالب، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية العقلية بأبعادها الأربعة ولصالح المجموعة التجريبية.

– **دراسة سحر محمد وسماح عبد الكريم (2015)** حيث هدفت الدراسة الى إعداد برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي ورفع مستوى الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات ذوي الدافعية العقلية المنخفضة بجامعة المجمعة بالمملكة السعودية، تكونت عينة الدراسة من (53) طالبة تم تقسيمهم الى مجموعتين (26 للتجريبية و27 للضابطة) من طالبات كلية التربية الميدانية، وهنّ الطالبات اللاتي يمثلن الارباعي الأدنى من وفقا لدرجاتهن على مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية، استخدمت الباحثتان مقياس المرونة المعرفية (Dennis & Vander) بعد تقنينه مع البيئة السعودية، وبطاقة ملاحظة لتقييم التدريس الإبداعي من إعداد الباحثتان، وبرنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية من إعداد الباحثتان كذلك، وأظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) واختبار **(ت)**، وحساب حجم الأثر مربع ايتا، أن البرنامج التدريبي كان له اثر فعال في تنمية مهارات المرونة المعرفية، ومهارات التدريس الإبداعي ورفع مستوى الدافعية العقلية المنخفضة لدى الطالبات.

وأجرى **عجوة والبنا** (1999) دراسة هدفت الى اختبار فعالية برنامج تدريبي يهدف الى تنمية نزعات ومهارات التفكير الناقد والكشف عن معدل الكسب في مهارات التفكير الناقد لدى كل من ذوي النزعات المرتفعة للتفكير الناقد وذوي القدرات المنخفضة، وذلك بعد اجتياز خبرات على التدريب على البرنامج تكونت العينة من (42) طالبة بكلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية، أعمارهن بين (22–20) سنة واستخدمت أدوات تتضمن البرنامج التدريبي على التفكير الناقد، وقائمة كاليفورنيا للنزعات للتفكير الناقد؛ وقد أظهرت النتائج أن البرنامج يحسن مهارات التفكير الناقد، وان الذين يسجلون درجات مرتفعة يستفيدون من هذه البرامج أكثر من الذين سجلوا درجات متدنية على التفكير الناقد، وبين الباحثان أنَّ النزعة للتفكير الناقد تتضمن عادات التفكير التالية: البحث عن الدقة، والبحث عن الوضوح، والتفتح الذهني، وكبح الاندفاعية، واتخاذ موقف والدفاع عنه.

دراسة نذير خليف هارون: هدفت الدراسة للتعرف على مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة الكلية التربوية، والتّعرف على العلاقة الارتباطين بين الدافعية العقلية والتحصيل الدراسي، تكون مجتمع البحث من طلبة الكلية التربوية المفتوحة لمحافظة بغداد من الذكور والإناث والبالغ عددهم (107) موزعين حسب الجنس، وتمثلت عينة البحث في (60) طالباً وطالبة، بواقع (30) طالبا و(30) طالبة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتساوي؛ من الكلية التربوية قسم الإرشاد، قام الباحث بتبني مقياس الدافعية العقلية للباحثة (عليوي،2011) أسفرت نتائج البحث على وجود

دافعية عقلية لدى عينة البحث، كما توصل الباحث الى وجود علاقة بين درجات الدافعية العقلية والتحصيل الدراسي لدى عينة الطلبة في الكلية التربوية المفتوحة، ومنه فان الدافعية العقلية تنعكس بصورة ايجابية على التحصيل الدراسي.

3-2 الدراسات الأجنبية التي تناولت الدافعية العقلية

- أجرى **(ناثن وكورت)** دراسة بعنوان: الدافعية لحظة التصميم في الهندسة والتعليم التكنولوجي المتأثر بالإعداد الأكاديمي، أجريت هذه الدراسة في أمريكا وهدفها إبراز أن الإعداد الأكاديمي لطلاب المدارس يرتبط بمتغيرين أولهما تحصيل الطلاب والتحدي في عمل تصاميم هندسية التي يكلفون بها والثاني تغير الدوافع العقلية للطلاب باتجاه طرق حل المشكلات والتفكير الناقد في عمل التصاميم الهندسية، شملت عينة الدراسة التجريبية (28) طالباً وطالبة من مدارس التعليم التكنولوجي من الصف الحادي عشر أي نهاية المرحلة الثانوية ومن قوميات مختلفة، استخدمت أداة الدراسة عن طريق محاضرات ومفردات لتعلم الطلبة تصاميم هندسية في إطار التعليم التكنولوجي، وتم احتساب درجات الطلبة كمعدل درجة الطالب المدرسية بعد انجاز التصميم، وتم تطبيق مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية المتضمن خمسة مجالات، أفضت نتائج الدراسة إلى أن جميع أفراد العينة الهندسية كانت مبدعة وذات ابتكارات متميزة في مجالات التعلم التكنولوجي إذا أعطت توقعات جيدة في تحسين الدافعية العقلية للطلبة وهي تمثل كتحد في عمل هذه التصاميم، والأربعة مجالات باستثناء محتوى النشاط العقلي لم يعطِ مؤشر جيد في التصميم، كما أوصت الدراسة أن الاهتمام بالدافعية العقلية يجب أن يبدأ من المراحل التعليمية الابتدائية صعودا إلى الثانوية كنماذج تحفيزهم على الإبداع والابتكار وحل المشكلات بطرق إبداعية.

دراسة (Cokluk- BokeoeluK,2008)**:** هدفت الدراسة الى إجراء التحليل العاملي للصورة الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية بأبعاده الأربعة للتحقق من صلاحيته في البيئة التركية، فضلا عن الكشف بين العلاقة الارتباطية بين كل من أبعاد المقياس والتحصيل الدراسي، وقد اشتملت عينة الدراسة على (570) طالبا وطالبة من المرحلة الأساسية في مدينة أنقرة بتركيا، وأظهرت نتائج الدراسة تمتع الصورة التركية من مقياس الدافعية العقلية ببناء عاملي جيد، وبينت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا و بعد التكامل المعرفي ومستوى التحصيل الدراسي، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين كل من بعد التوجه نحو التعلم وبعد حل المشكلات إبداعيا والتحصيل الدراسي.

– دراسة مينتزر **(Mentzer,2008)** هدفت الدراسة الى الكشف فيما إذا كان النجاح الأكاديمي للطلبة في التصميم الهندسي ونمو الدافعية العقلية لحل المشكلات والتفكير الناقد، يرجع الى التغيير الحاصل لدى الطالب في الانجاز يرجع الى استعمال أسلوب التحدي في التصاميم الهندسية، شملت عينة الدراسة الأساسية (53) من صفوف طلبة الصف الحادي عشر من صفوف المدرسة العليا في ولاية (يوتاه)، ثم استقر العدد عند (41) طالبا، وكانت التصاميم الهندسية تدرس بشكل قصدي، وكانت عينة البحث متنوعة الخلفية في القدرة على الانجاز والتحصيل الدراسي، وقد تم قياس التحصيل الدراسي والدافعية العقلية لثلاثة مرات لمتابعة التغيير الحاصل فيهما، استعمل الباحث مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (CM3)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاختلاف بين الطلبة في الانجاز الأكاديمي ومن النتائج الملفتة للنظر ارتباط بعد (التركيز العقلي) الذي كان ينمو بشكل مستمر أثناء الدراسة بصورة سلبية مع القدرة على الانجاز والتحصيل في مادتي الرياضيات والعلوم، كما أظهرت النتائج ارتباط بين بعد حل المشكلات إبداعيا والقدرة على الانجاز، ولم تظهر النتائج علاقة دالة إحصائيا بين كل من بعدي التكامل المعرفي والتوجه نحو التعلم، والقدرة على الانجاز والتحصيل.

– **دراسة وولكر (Walker,2003)** بعنوان: تنمية النزعة نحو حل المشكلات والدافعية والمهارات لدى طلبة المهن الصناعية باستعمال الأسلوب المعرفي، هدفت الدراسة إلى الكشف عن اثر أسلوب التدريب المهني المعرفي في حل المشكلات إبداعيا بوصفه أحد أبعاد الدافعية العقلية، تألفت عينة الدراسة من (52) طالبا من طلبة الثانويات، وأجريت الدراسة بمدينة دورهام التابعة لولاية نورث كارولينا، اختيروا بالطريقة العشوائية، وقد صمم الباحث برنامج لتدريس مادة هندسة التكنولوجيا استعمل أسلوب التدريب المعرفي مع المجموعة التجريبية المكونة من (26) طالبا، بينما أخضعت المجموعة الضابطة للتدريس وفق الطريقة الاعتيادية، استمر التدريس لمدة أسبوعين ثم طبق الباحث مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (CM3)، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في مهارات (المثابرة، النزعة لحل المشكلات، النزاهة العقلية والمعرفية).

دراسة كلوسيليو (Clucciello,1997)، كان الهدف من الدراسة التعرف الى اسباب افتقار طلبة كلية التمريض للدافعية، بدراسة مهارات التفكير الناقد ، والنزعة للتفكير الناقد، وقد تضمنت اهداف الدراسة معرفة الفرق في المستويات العلمية في مهارات التفكير الناقد والنزعة للتفكير الناقد، والتعرف على العلاقة بين مهارات التفكير الناقد ، والنزعة للتفكير الناقد، تم استعمال مقياس كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد(CCTST) نموذج (1990)، ومقياس محصاة النزعة للتفكير الناقد (CCTDI)، تكونت

عينة الدراسة (328) طالبا من طلبة كلية التمريض موزعين على خمسة مستويات علمية، استعمل الباحث اختبار (T) لعينة واحدة و(T) لعينتين ومعامل الارتباط بيرسون، وقد أظهرت النتائج تفوق طلبة الصفوف الأولى على أقرانهم من الصفوف الأعلى، في مهارات التفكير الناقد ، والنزعة للتفكير الناقد، وبينت النتائج تدني مستوى أفراد عينة البحث بشكل عام في بعد البحث عن الحقيقة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين مهارات التفكير الناقد والنزعة للتفكير الناقد.

دراسة فاشيون وآخرون: **(Fasion & et al,1995)** حيث هدفت الدراسة الى الكشف عن مفهوم النزعة للتفكير الناقد بصورة تجريبية، تكونت عينة البحث (587) من الطلبة المسجلين حديثا في جامعة سانتا كلارا وجامعة كاليفورنيا، استعمل الباحثون قائمة كاليفورنيا للنزعة للتفكير الناقد (CCTDI) نسخة (1990) والتي تقيس سبع سمات للنزعة من التفكير الناقد، أظهرت النتائج أن أفراد البحث أظهروا تناميا في سمة الذهن المتفتح والرغبة في البحث والمعرفة، والتدني كان في سمة النظام والبحث عن الحقيقة، وأظهرت النتائج أن (13%) من أفراد عينة البحث لديهم سمات النزعة نحو التفكير الناقد السبعة، و(87%) منهم قد ظهر لديهم سمة واحدة على الأقل من النزعة للتفكير الناقد، كما حقق (19%) من أفراد عينة البحث قد نزعوا نزوعا ايجابيا الى التفكير الناقد في (06) سمات منه، كما أظهرت النتائج تباينا طفيفا في النزعة نحو التفكير الناقد؛ يعزى لمتغير الجنس، فقد أظهر الطلاب تفوقا في مهارة التحليل، وأظهرت الطالبات تفوقا في مهارتي الذهن المنفتح والنضج المعرفي.

– وفي دراسة: **جراسيا وبنترتش (Gracia & Pintrich,1992)** تناولت علاقة التفكير الناقد بالدافعية واستراتيجيات التعلم، وتحديدا حاولت الدراسة إيجاد العلاقة بين التفكير الناقد والدافعية، لدى "758" من طلبة كليات المجتمع والجامعة حيث تم اختيار (12) شعبة صفية (03) شعب من تخصص الأحياء (219) طالبا و(03) شعب لغة انجليزية (110) طالبا و(06) شعب تخصص علوم اجتماعية تتضمن (429) طالبا طبق عليهم مقياس الاستراتيجيات المحفزة على التعلم في بداية ونهاية الفصل الأول (1988) وقدمت نتائج التحليل مزيداً من التدعيم للعلاقة بين المعالجة العميقة (Deep Processing) والتفكير النقدي واستراتيجيات فوق المعرفة، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن التوجه الذاتي نحو الهدف كان متنبئا إيجابيا بالتفكير الناقد في مجال الأحياء والعلوم الاجتماعية ولم يكن كذلك في مجال اللغة الإنجليزية سواء في الاختبار القبلي أو الاختبار البعدي. كما ارتبطت استراتيجيات التنظيم الذاتي فوق المعرفي بالتفكير الناقد.

4-مناقشة الدراسات السابقة للدافعية العقلية

أولا_ الأهداف: الملاحظ أولا أن الدراسات التي تناولت متغير الدافعية العقلية ليست وفيرة على حدّ اطلاع الباحث، ربما لحداثة المتغير او لقلة المراجع والمصادر المتعلقة به، وقد اختلفت الدراسات التي تمّ عرضها في تسميات متغير الدافعية العقلية ما بين من ذكره بهذه التسمية أو بالنزعة للتفكير الناقد إلا أن المفهوم كان واحدا، فمنها من استهدفت قياس متغيّر الدافعية العقلية كدراسة وليد سالم وقيس محمد في جامعة الموصل، ودراسة خليف هارون، بينما هناك دراسات استهدفت تحديد البناء العاملي لمقياس الدافعية العقلية، منها (مرعي ونوفل،2008) في البيئة الأردنية، ودراسة (BokeoeluK,2008) في البيئة التركية، ومنها من تقصّت الأثر الذي تتركه بعض المتغيرات كالبرامج التدريبية او التعليمية في الدافعية العقلية؛ وقد تجلى ذلك في كل من دراسة بكر نوفل ودراسة جابر وعجوة والبنا (2004) وقد تمَّ تناول الدافعية العقلية تحت مسمى النزعة للتفكير الناقد او قدراته في دراسة كل من (Fasion,95) و(Walker,2003) ودراسة زيوش (2010)، ومنها من هدفت الى الكشف عن علاقة متغير الدافعية العقلية بالتحصيل الدراسي او الذكاء الانفعالي.

ثانيا_المنهج والعينة: بالنسبة للمنهج المعتمد في الدراسات؛ فقد كان وصفياً في الدراسات التي استهدفت الكشف عن مستوى الدافعية العقلية لدى الأفراد، او في إجراء البناء العاملي، وكان المنهج تجريبيا في الدراسات التي استهدفت الكشف عن الأثر الذي تتركه بعض المتغيرات في الدافعية العقلية لدى المبحوثين، أما بالنسبة للعيينة فقد كانت عمدية في الدراسات التجريبية وعشوائية في الدراسات الوصفية، لكن الملاحظ أن أغلب الدراسات قد أجريت مع طلبة الجامعات، ماعدا دراسة زيوش (2010) ودراسة (Cokluk- BokeoeluK,2008).

ثالثا_أدوات البحث: اعتمدت أغلب الدراسات التي تم عرضها على مقياس كاليفورنيا الدافعية العقلية سواء في نسخته الأصلية أو في الصور العربية الموازية للمقياس ماعدا دراسة نوارهان(2015)، حيث قامت الباحثة بإعداد مقياس خاص بها، بالاعتماد على الأدب النظري لمتغير الدافعية العقلية، كما أن هناك دراسات استخدمت مقياس خاص بالنزعة للتفكير الناقد، وهو نفس مفهوم الدافعية العقلية.

رابعا –نتائج الدراسات السابقة (حل المشكلات، والدافعية العقلية):

بالنسبة للدراسات التي تناولت متغير إستراتيجية حل المشكلات فقد جاءت معظم النتائج لتؤكد فعالية إستراتيجية حل المشكلات كبرنامج تدريسي أو تدريبي في تنمية العديد من الجوانب في شخصية المتعلمين؛ المهارية او العقلية أو النفسية أو الوجدانية، وقد أوصى جُل الباحثين بتطبيق حل المشكلات في المواقف التربوية أو في التدريب الرياضي او في تنمية اللياقة البدنية، أما بالنسبة للدراسات التي تناولت متغير الدافعية العقلية فقد أوضحت جلها على أهمية تنمية هذه الصفة لدى المتعلمين؛ وربطت العديد من الدراسات ما بين الدافعية العقلية والعديد من المتغيرات التربوية كالتحصيل الدراسي أو التفوق الرياضي.

خامسا–الدراسات التي تناولت التفكير الناقد وحل المشكلات في التربية البدنية

في حدود اطلاع الباحث، لم يعثر على دراسات سابقة تناولت متغيري إستراتيجية حل المشكلات والدافعية العقلية متلازمين معا.

05–موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

– تعتبر هذه الدراسة حلقة في سلسلة الدراسات التي تتقصى أثر التدريس وفق استراتيجيات وطرق وأساليب حديثة في العملية التعليمية عامة، وفي التربية البدنية والرياضية خاصة.

– تعد هذه الدراسة على حد اطلاع الباحث من أوائل الدراسات التي تناولت متغير الدافعية العقلية في مجال التربية البدنية خلافا للمواد الدراسية الأخرى.

– تناولت اغلب الدراسات السابقة متغير حل المشكلات كمتغير مستقل، وتقصت علاقته بعديد المتطلبات التربوية التي ينشدها كل نظام تعليمي، وهو ذات الطرح التي تصبو اليه دراستنا،

– جاءت الدراسة للتأكيد على أهمية حصة التربية البدنية في تنمية المجالين العقلي والمعرفي او الوجداني، إذا ما تم إدخال إستراتيجية حل المشكلات في تدريسها.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات ما يلي:

– اعتماد المنهج المناسب لإجراء الدراسة، وطرق اختيار العّينة، وخاصة حجم العينة والذي لاحظنا انه لم يكن كبيرا في دراسات حل المشكلات؛ بالإضافة الى الاطلاع على وسائل جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجتها.

– الاطلاع على محتوى البرامج التعليمية المشابهة لموضوع الدراسة التي سبق أعدادها.

- من خلال الدراسات التجريبية؛ لاحظنا أن معظمها أجريت خلال الفصل الثاني من الموسم الدراسي.
- الاطلاع على التصاميم التجريبية المستخدمة، بهدف تحديد التصميم المناسب.
- دراسة النتائج المتوصل إليها للمساعدة في تفسير النتائج وتوضيحها.
- تدعيم نتائج الدراسة وتوثيقها بدراسات وأبحاث أجريت سابقاً في المجال نفسه.
- حصر بعض المراجع المهمة التي قد نحتاج إليها في دراستنا.

خلاصة

تمّ في هذا الفصل تناول الدراسات السابقة والمشابهة التي تناولت متغيرات الدراسة، وقد تمَّ تحديد موقع الدراسة الحالية منها، كما تمّ الاستفادة من هذه الدراسات في وضع تصوّر عام لجميع خطوات دراستنا.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيـــــد

1- منهج الدراسة

2- مجتمع الدراسة وعينتها

2-1 مجتمع الدراسة

2-2 عيّنة الدراسة

3- أدوات الدراسة

4- الدراسة الاستطلاعية

5- حدود الدراسة

6- أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة في الدراسة

7- إجراءات تنفيذ الدراسة

8- الأساليب الإحصائية

9- صعوبات تنفيذ الدراسة

خلاصة

تمهيد

يتضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي سارت عليها الدراسة؛ بداية بالمنهج العلمي المختار لإجرائها، وتحديد مجتمعها، وخصائصه، وكذلك العينة التي اجريت عليها الدراسة وخصائصها وكيفية اختيارها، كما تمت الإشارة الى الدراسة الاستطلاعية والأدوات التي تم استخدامها للحصول على البيانات، وكذلك أساليب التحليل الإحصائي التي تمت بها معالجة هذه البيانات.

1-منهج الدراسة: تهدف الدراسة الحالية الى الكشف عن **أثر** التدريس وفق إستراتيجية حل المشكلات في حصة التربية البدنية؛ على الدافعية العقلية لدى التلاميذ؛ لذلك فإن المنهج المناسب لإجرائها وتحقيق أهدافها هو المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي، ذي المجموعتين التجريبية وهي التي يدخل عليها المتغير المستقل الذي يتم دراسة أثره على هذه المجموعة، والمجموعة الضابطة التي لا تتعرّض للمتغير المستقل، وبإجراء القياسين القبلي ثم البعدي للمجموعتين.

2-مجتمع الدراسة وعينتها

2-1-مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من مجموع التلاميذ المسجلين في السنة الثانية ثانوي على مستوى (08) ثانويات ضمن تراب دائرة جامعة بولاية الوادي، تضم في مجملها(37) فوجا تربويا خلال السنة الدراسية 2019/2018، والذين يمارسون بانتظام حصص التربية البدنية والرياضية؛ حيث تراوحت أعمارهم بين (16-18) سنة ذكورا وإناثا، والجدول الآتي يوضح خصائص مجتمع الدراسة.

جدول(04) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة

البلدية	الثانوية	عدد الأفواج(02 ثانوي)	عدد التلاميذ	عدد الأساتذة
جامعة	محمد المقراني	06	166	03
	حساني لخضر	07	160	02
	شباب محمد	04	196	02
	متقن جامعة	05	140	02
سيدي عمران	عمراني العابد	04	167	02
	قادري لمنور	02	88	02
المرارة	حداج لخضر	04	85	01
تندلة	سلطاني عمر	05	100	02
دائرة جامعة	**المجموع**	**37**	1002	16

المصدر: (مكتب الخريطة المدرسية بمديرية التربية لولاية الوادي 2019/2018).

يتضح من خلال الجدول أن عدد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة قد بلغ: (1002) فردا موزعين على (37) فوجا تربويا، من تلاميذ السنة ثانية ثانوي، وتجدر الاشارة الى ان اسباب اختيار مجتمع الدراسة هذا لأنه محل اقامة الباحث وفي متناوله، حرصا منه على تسهيل الاجراءات الميدانية في اجراء الدراسة، ولضمان السير الحسن لأطوارها.

2-2 عينة الدراسة: تم اختيار العينة الأساسية التي ستمثل مجتمع الدراسة عبر الخطوات التالية:

أولا: بطريقة عشوائية تم اختيار إحدى الثانويات من مجتمع الدراسة، وذلك باللجوء الى القرعة عبر تسجيل كل الثانويات في قصاصات دون عليها كل أسماء الثانويات المتواجدة في التراب الجغرافي المحدد لإجراء الدراسة؛ بعد التأكد من كل الثانويات قد تصلح لإجرائها ولا وجود لمتغيرات دخيلة قد تؤثر على النتائج، وقد أسفر التعيين على اختيار ثانوية **حساني لخضر** على تراب بلدية جامعة.

ثانيا: لاختيار العينة الأساسية لتطبيق أدوات الدراسة قام الطالب بحصر جميع الأفواج التربوية في مستوى الثانية ثانوي بثانوية حساني لخضر على اختلاف تخصصاتهم، فحصلنا على (07) أفواج يشرفُ على تدريسهم مادة التربية البدنية أستاذين، يمتلك الأول منهما (05) سنوات من الخبرة في التدريس، ويمتلك الثاني (11) سنة خبرة في التدريس، وقد تم اختيار هذا الأخير بالنظر لتميزه بسنوات الخبرة عن زميله، وكذلك فقد عبّر للباحث عن موافقته واستعداده لتطبيق الدراسة.

ثالثا: تم التعيين العشوائي لفوجين من أصل (07) أفواج من أجل تحديد الفوج الذي سوف يمثلُ المجموعة التجريبية والذي تمثل في قسم (ثانية علوم تجريبي02)؛ بتعداد (25) تلميذ، والفوج الذي يمثل المجموعة الضابطة ممثلا في قسم (ثانية علوم تجريبي01) بتعداد (24) تلميذ.

وبذلك فإن العدد الإجمالي لعينة الدراسة يكون بمجموع (49) تلميذ كما هو مدون في الجدول الآتي:

جدول (05) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية ما بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الشعبة	الجنس	عدد التلاميذ	المجموع
التجريبية ع ت 2 2	علوم تجريبية	ذكور	11	25
		إناث	14	
الضابطة ع ت 1 2	علوم تجريبية	ذكور	18	24
		إناث	07	

يتضح من خلال الجدول ان المجموعة التجريبية قد تكونت من (25) تلميذ بواقع (11) من الذكور و(14) من الاناث، اما المجموعة الضابطة فكانت بواقع (24) تلميذ، (18) من الذكور و(07) اناث.

رابعا: تم اختيار مستوى الثانية ثانوي دون سواه من المستويات، نظرا لما يمتلكه هذا المستوى من الاستقرار النسبي مقارنة مع مستوى الاولى ثانوي، والذي سيكون فيه التلاميذ حديثي العهد بالمرحلة الثانوية، وكذلك تميزهم عن مستوى ثالثة ثانوي الذي ارتأى الباحث ان امتحان الباكالوريا ومتطلباته ونظرة التلاميذ وقلق الامتحان لديهم قد يسبب بعض العراقيل في حسن سير اطوار الدراسة.

-3-دراسة التكافؤ بين مجوعتي الدراسة: تم التحقق من التكافؤ عبر التحقق من المتغيرات التالية:

أولا-التكافؤ في العمر الزمني: لدراسة التكافؤ بين مجموعتي الدراسة تم الاستعانة بالقوائم الاسمية للأفواج التربوية التي تمثل المجموعتين الضابطة والتجريبية والمعتمدة من قبل المؤسسة التي تجرى فيها الدراسة، وتمّ بعد ذلك احتساب العمر بالسنوات لإيجاد الفرق بين متوسطات أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة وجاءت النتائج كما يوضح ذلك الجدول التالي:

الجدول(06) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسط أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة التجريبية ن=25		المجموعة الضابطة ن=24		درجة الحرية	قيمة"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
م.حسابي	ح.معياري	م.حسابي	ح.معياري			
16.52	1.26	16.58	1.21	47	- 0.179	0.68

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة (ت) قد بلغت(**0.179-**)، وتعتبر غير دالة إحصائيا؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **($\alpha \geq$ 0.05)** في متغير العمر بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة، وهذا مؤشر على تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني.

ثانيا-التكافؤ في مستوى الدافعية العقلية:

يجب أن يراعي التكافؤ بين أفراد المجموعتين من حيث الخصائص والمتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع الذي سوف يتم رصده من خلال التجربة . وعلى هذا، فالباحث عليه أن يرعي التكافؤ بين مجموعات الدراسة أثناء إجراء التجربة

وفي دراستنا تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية العقلية المعتمد لإجراء الدراسة بأبعاده الأربعة: (التوجه نحو التعلم، الحل الإبداعي للمشكلات، التركيز العقلي، التكامل المعرفي) كما يوضح ذلك الجدول التالي:

الجدول(07) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية العقلية.

الأبعاد	المجموعة	**ن=**	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التوجه نحو التعلم	التجريبية	25	19.88	3.50	0.17	47	0.86
	الضابطة	24	19.70	3.47			
الحل الإبداعي للمشكلات	التجريبية	25	19.36	4.02	0.09	47	0.92
	الضابطة	24	19.25	3.99			
التركيز العقلي	التجريبية	25	18.48	2.97	0.22	47	0.82
	الضابطة	24	18.29	2.83			
التكامل المعرفي	التجريبية	25	12.80	3.66	0.83	47	0.40
	الضابطة	24	11.95	3.36			
مقياس الدافعية العقلية	التجريبية	25	**70.52**	**7.82**	**0.62**	**47**	**0.53**
	الضابطة	24	**69.20**	**6.92**			

يتضح من خلال الجدول أن قيمة **(ت)** غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **($\alpha \geq$ 0.05)**، في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية العقلية وبأبعاده الأربعة، في المجموعتين التجريبية والضابطة؛ وهو ما يدلُّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة إلا أننا نلاحظ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية كان أعلى قليلا من متوسط درجات المجموعة الضابطة، إلا أن قيمة **(ت)** جاءت غير دالة إحصائيا، وهو ما يشيرُ الى وجود تكافؤ في مستوى الدافعية العقلية في القياس القبلي، قبل إجراء الدراسة.

ثالثا–التجانس في مستوى الدافعية العقلية

جدول (08) يوضح مدى تجانس مجموعتي الدراسة في الدافعية العقلية في القياس القبلي

المجموعة	العدد	درجات الحرية	قيمة"ف"	مستوى الدلالة
التجريبية	25	47	0.38	0.53
الضابطة	24			

نلاحظ في الجدول أن قيمة "ف" كانت (0.38) عند مستوى دلالة (0.53) وهي أكبر من (0.05) إذا فقد جاءت قيمة "**ف**" غير دالة إحصائيا، ومنه يمكننا القول أن هناك تجانسا في مستوى الدافعية العقلية لدى مجموعتي الدراسة في القياس القبلي.

3–أدوات الدراسة:

قام الطالب باستخدام أداتين في الدراسة تمثلتا في مقياس الدافعية العقلية كأداة لجمع البيانات من عينة البحث، وبرنامج تعليمي متمثل في مجموعة من الوحدات التعليمية، أُنجزت المجموعة الأولى منها وفق إستراتيجية حل المشكلات وتم تطبيقها مع المجموعة التجريبية، وأُنجزت المجموعة الثانية وفق الطريقة الاعتيادية وتمّ تطبيقها مع المجموعة الضابطة، وتفصيل أدوات الدراسة هو كما يلي:

3–1 مقياس الدافعية العقلية

لجأ الطالب في قياس الدافعية العقلية لدى التلاميذ الى الاعتماد على مقياس قام بتكييفه من الصورة العربية لمقياس الدافعية العقلية من إعداد (امطانيوس نايف مخائيل،2015) في البيئة السورية والموازية بدورها لمقياس أصلي يعرف بمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلي ويعرف اختصارًا ب(**CM3**) من إعداد (**جيانكارلو& فاسيون**) مكون من (25) فقرة مقسمة الى (04) مجالات، ويتم التصحيح ووضع الدرجات على هذا المقياس باستخدام سلم رباعي، وتحسب الدرجة الخام للمفحوص عبر مفتاح خاص(**ملحق4**) والمجالات المكونة للمقياس مفصّلة كالاتي:

– **التوجه نحو التعلم:** والذي يقيس بدوره مدى رغبة ودافعية الفرد في زيادة معارفه، وتطوير مهاراته كما يظهر رغبة الفرد في الانخراط الجاد في عملية التعلم ومواجهة الأنشطة التي تتطلب التحدي وهو مكون من (06) بنود.

– **الحل الإبداعي للمشكلات:** يميل الشخص الذي يحقق درجة عالية على هذا المقياس الى مقاربة المشكلات التي يواجهها بأفكار وحلول جديدة وأصيلة وهو يظهر مقدرته الإبداعية من خلال رغبته في الأنشطة التي تتطلب التحدي على وجه الخصوص وعادة ما يكون الشعور بالرضا عن الذات عند هذا الشخص قويا جدا عند انخراطه في الأنشطة المعقدة التي تتطلب التحدي على وجه الخصوص، وهو يتكون من (07).

– **التركيز العقلي:** ويهتم بقياس مدى تركيز الفرد لنشاطه الذهني وتركيز انتباهه بالمهمة المنوطة به والتي يضعها نصب عينيه وبدوره يشير الى أن الفرد يميل الى المثابرة في تحقيق أهدافه وشعوره بالراحة خلال عملية حل المشكلات ويتكون من (07) بنود.

التكامل المعرفي: تقيس العبارات الواردة في هذا المجال مدى دافعية الفرد لاستخدام مهاراته الفكرية بطريقة موضوعية ومحايدة، ويشير الى التميز الذهني للفرد وميله دوما للبحث عن الحقيقة، كما يشير الى الرغبة الواردة لدى الفرد في التفاعل مع الآراء ووجهات النظر المخالفة له، ويتكون من (05) عبارات، وتكون إجابات المفحوصين على مقياس الدافعية العقلية عبر بدائل رباعية،

وتميزت الصورة العربية لمقياس **الدافعية العقلية** المشار إليها في (امطانيوس، 2015، ص254) بالخصائص السيكومترية التالية:

أولا_معامل صدق المقياس: تم قياسه عبر اللجوء الى دراسة الصدق الخارجي لهذه الصورة بدلالة عدة مقاييس محكية متاحة باللغة العربية منها: اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى، وكذلك الصورة المختصرة لمقياس دافعية الانجاز ل:(لانج وفراير) ومقياس التوافق الدراسي (ليونجمان) من إعداد (الدريني)، وقد حصل الباحث على ترابطات موجبة ودالة لسائر المقاييس الفرعية الأربعة مع المقاييس المحكية. كما قام الباحث بإخضاع الصورة السورية للأداة للتحليل العاملي عن طريق النتائج المتحصل عليها من أداء العينات السابقة (ن=1137) وقد تم تحليل ذلك بطريقة المكونات الأساسية مع التدوير المائل للعوامل بطريقة فريماكس، وأظهرت النتائج المتحصل عليها توافق البنية السورية للمقياس مع الصورة الانكليزية الأصلية. (مخائيل، 2015).

ثانيا_معامل الثبات:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، وذلك من اجل التعرف على مدى اتساق النتائج التي يمكن أن يعطيها المقياس عند تطبيقه، وقد تم ذلك من خلال تطبيق المقياس على عينات من طلبة الثانوي الذكور والإناث (ن=28 و30 للذكور، 37 و 32 للإناث) مع مدة إعادة مقدارها

(07 أيام ثم 28 يوم)، وقد تراوحت معاملات الثبات من (0.66) الى (0.82) للمقاييس الفرعية الأربعة التي يتضمنها المقياس بفاصل (07) أيام و معاملات ثبات اخرى تراوحت بين (0.64) و (0.75) بفاصل قدره (28) يوم، وهي درجات يمكن ان توصف على العموم بأنها تحقق درجة مقبولة من الثبات.

ثم قام الباحث بدراسة الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية الأربعة مع الدرجة الكلية للمقياس إضافة الى حساب (معامل الفا) لكل تلك المقاييس عبر تطبيق المقياس على عينة من طلبة ثانية الثانوي ذكور وإناث بواقع (ن=121ذكور و132 إناث) وطلبة الثالثة ثانوي بواقع (ن=98 ذكور و144،اناث) وقد أظهرت النتائج ترابطات يمكن أن توصف بالمرضية عموما للبنود التي تتضمنها المقاييس الفرعية الأربعة، فقد وقعت بنود التوجه نحو التعلم في المدى من (0.30) الى (0.59) بوسيط قدره (0.43) وبنود حل المشكلات إبداعيا في المدى (0.26) الى (0.46) بوسيط قدره (0.39) وبنود التركيز العقلي في مدى يتراوح بين (0.32) و(0.52) وسيط (0.41)، وبنود التكامل المعرفي ب (0.23) الى (0.41) وسيط (0.35).

وهذه النتائج إذا أُخذت بمجموعها تشير الى درجة لاباس بها من التجانس والاتساق الداخلي وتصب في مصلحة الصورة السورية للمقياس.

3-2 نظرة على الصورة الاجنبية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (CM3).

بناء على نتائج مؤتمر (دلفي،1990) الذي سبقت الاشارة إليه، طورت مجموعة من الباحثين من عدة تخصصات تعريفاً للتفكير الناقد، الذي كان له بعد مهارات وبُعد ترتيبي (عاطفي وانفعالي). وبناءً على تعريف العلماء فيما يتعلق بعادات العقل لدى المفكر النقدي المثالي، قام بيتر ونورين فيسوني بتطوير اختبار سمي بقائمة كاليفورنيا للنزعة نحو التفكير الناقد (**CCTDI**) كمقياس للجانب النزوعي للتفكير الناقد في شكله النهائي، ويشكل أداة مسح مصممة لقياس ما إذا كان الشخص يتعرض للعادات العقلية للمفكر الناقد، وهو عبارة عن استبيان مكون من 75 فقرة صممه للاستخدام مع الطلاب في مستويات ما بعد المرحلة الثانوية (مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا والمهنية) ومع البالغين خارج البيئات التعليمية، ويتم استخدام لتقييم الطلاب وكذلك تقييم البرنامج، والتطوير المهني (Thomas F. Nelson Lairdm.2005:03).

إلا ان هذه الاداة التي تم تصميمها وضعت فقط للاستخدام كما أشرنا مع طلبة الجامعة والدراسات العليا، ولعه أحد العوامل التي أدت ب **جيانكارلو** و**فاشيون** الى تطوير أداة لاستعمالها مع طلبة المرحلة الثانوية.

وقد قام **جيانكارلو** و**فاشيون** بتصميم مقياس خاص بالدافعية العقلية بغية استخدامه مع طلبة الثانوي، ويهدفُ الى تقدير درجة "انخراط" الفرد وانشغاله بالأنشطة العقلية التي تنطوي عليها عملية الاستدلال العقلي ودافعيته نحوها، ويمكن استخدام المقياس في عدة مجالات (التقدير الذاتي، التقدير الجمعي، تقويم البرامج التعليمية، القبول والإرشاد الدراسي) ويشير الدليل الخاص بهذا المقياس أن البنود الخاصة به أُعدت بالرجوع الى الأدبيات والمراجع الخاصة بمقياس النزعة نحو التفكير الناقد المعروف (Inventory Critical Thinking Dispotion California)، واستُخدم سلم **ليكرت** الرباعي في تقدير درجات هذا المقياس، وتجدر الإشارة الى أن التحليل العاملي التوكيدي الذي اجري على المقياس بعد عدة عمليات تنقية وغربلة للبنود، هو الذي أعطى الصورة النهائية للمقياس المكونة من (25) بندا، والذي جرى استنادا الى أداء عينتين منفصلتين وفي نطاق دراسة منفصلة لكل منهما، أكّد بدوره النموذج العاملي الرباعي للأداة، وأعطى مسوغا قويًا لاعتماد الصورة الجديدة منه، وأتاح بذلك الاختصار في الوقت اللازم لتطبيق هذه الأداة مع طلبة الثانوي (امطانيوس،2015، ص 240-251) كما تجدر الإشارة الى وجود نسخة تركية للمقياس من اعداد (Bokeoglue,2008) طبقت مع طلبة الثانوي الأتراك.

3-3 بناء الوحدات التعليمية الخاصة بالدراسة

قام الطالب بإنجاز وِحدتين تعلُميّتين (مجموعة وحدات تعليمية) لنشاطي الوثب الطويل كنشاط فردي، وكرة اليد كنشاط جماعي، الوحدة التعلُّمية الأولى بمجموع (09 وحدات تعليمية) أُنجزت بمعية الأستاذ المطبق للدراسة وفق الطريقة التي اعتاد العمل بها مع التلاميذ، أما الوحدة التعلُّمية الثانية (09 وحدات تعليمية) فقد أنجزها الباحث وفق إستراتيجية حل المشكلات معتمدا في ذلك على الخطوات التالية:

- مراجعة الأدب النظري الخاص بمناهج التربية البدنية، واستراتيجيات وطرق وأساليب التدريس الحديثة للعديد من المواد الدراسية، مع التركيز على ما تعلق منها بالتربية البدنية، وخاصة تلك التي عنت باستراتيجية حل المشكلات.- مراجعة بعض الدراسات السابقة والتي جرى فيها تطبيق إستراتيجية

حل المشكلات في التربية البدنية والرياضية كدراسة ماجد احمد الشذيفات (2015)، الشمايلة (2015) علي الداود (2014) محبوبي نسيمة (2013)، دراسة شلش (2006)...الخ.

- الاطلاع على منهاج التربية البدنية والرياضية للمرحلة الثانوية (2006).
- الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية (2006).
- اختيار نشاطي الوثب الطويل وكرة اليد بعد الاطلاع على المنطق الداخلي لكل نشاط والذي ارتأينا انه قد يحقق أهداف الدراسة، بعد التشاور مع الأستاذ المطبق للدراسة بالاعتماد على التوزيع الدوري للأستاذ.

3-4 أسس بناء الوحدات التعليمية

بالاستناد الى الوحدة التعلُّمية يتم استخراج (الهدف الخاص) بكل حصة، بعد ذلك يتم تحليل الهدف الى مبادئ إجرائية قابلة للتنفيذ والملاحظة والقياس، ثم يتم تحديد المحتوى الخاص بذلك من خلال مختلف المواقف التعليمية التي تحقق الهدف بنجاح، مع ضرورة الإشارة الى مختلف ظروف الانجاز الخاصة بتحقيق الهدف، وكذلك المعايير التي يمكن ان نستدل بها على تحقُّقه، وفي كل الخطوات التي سبق ذكرها يجب ان يتم مراعاة ما يلي:

- مرونة الوحدات التعليمية وقابلية تنفيذها ميدانيا.
- ملائمة محتوى الوحدات التعليمية لمستوى الأفراد ومراعاتها للفروق الفردية.
- مراعاة توفر الوسائل الضرورية لتطبيقها والظروف الجوية.

3-5 محتوى الوحدات التعليمية

تضمنت الدراسة (18) وحدة تعليمية (09) منها منجزة بالطريقة الاعتيادية التي يعمل الأستاذ على تطبيقها مع تلاميذه، و(09) وحدات تعليمية منجزة وفق إستراتيجية حل المشكلات **(ملحق03)** وبالنسبة لهذه الأخيرة فقد تم اقتراح مضامينها بالاعتماد على وضع التلاميذ في إشكاليات تربوية، عبر طرح العديد من الأسئلة كمثير لعملية التفكير، ثم تُفرد مساحة زمنية للمتعلمين للتفكير واقتراح الحلول قبل الشروع في التجريب، مع الحرص على إعطاء المساعدة اللازمة للمتعلمين دون إعطاء الحلول مع عدم إغفال تقديم التغذية الراجعة بين الحين والآخر.

3-6 صدق الوحدات التعليمية

تم بناء الوحدات التعليمية وفق إستراتيجية حل المشكلات وتم عرضها على أساتذة ومختصين في التربية البدنية والرياضية **(ملحق01)**، من أجل إبداء رأيهم في مدى ملاءمتها للأهداف المعلنة في

الدراسة، وقد قام الطالب بتسجيل التعديلات المطلوبة قبل الشروع في تطبيق مضمون الوحدات مع المجموعة التجريبية.

4-الدراسة الاستطلاعية

يستحسنُ قبل البدء في إجراءات البحث؛ وبصفة خاصة في البحوث الميدانية القيام بدراسة استطلاعية للتعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث، كإجراء مقابلة شخصية أو نحو ذلك للتعرف على ظروف الأفراد الذين ستطبق عليهم هذه الأدوات والصعوبات التي ربما تواجه الباحث في تطبيق أدوات بحثه مثلا (سليمان، 2014، ص 96).

4-1 دراسة استطلاعية لمقياس الدراسة: قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية لتحقيق الأهداف التالية: مدى وضوح تعليمات مقياس الدافعية العقلية، ومدى وضوح العبارات الواردة في الفقرات، وكذلك التعرف على ظروف تطبيقه والوقت اللازم للاستجابة، حيث طبّق المقياس على عينة عشوائية (27 متعلم)، من خارج العينة الأساسية للدراسة من تلاميذ الثانية ثانوي من مختلف التخصصات، بعد أن أطلعهم الباحث على طبيعة وأهداف الدراسة، وذلك بتاريخ:2018/12/03، وقد سجل الباحث تجاوبا للعينة الاستطلاعية مع الفقرات الواردة في المقياس، كما سجلنا أن متوسط الوقت اللازم للاستجابة على المقياس قد تراوح بين (18) الى (20) دقيقة نفس التوقيت المشار اليه في المقياس الاصلي (**CM3**).

4-2 تجريب حصص تعليمية: تحت هدف الكشف التشخيصي تم تجريب حصة تعليمية مُعدة وفق إستراتيجية حل المشكلات في نشاط كرة اليد؛ للاطّلاع على مدى استيعاب التلاميذ للوحدات التعليمية المنجزة وفق النمط الجديد المقترح من حصص التربية البدنية، والوقوف على الصعوبات التي قد تعترض الأستاذ المطبق حين الانطلاق في الدراسة الأساسية، واخذ صورة عامة عن مدى تجاوب المتعلمين مع الأسئلة التي تطرح عليهم أثناء تنفيذ الوحدات، وكان ذلك بتاريخ:2018/12/09، مع تلاميذ قسم (**2ت أ**)، حيث لمسنا تجاوبًا مقبولا من التلاميذ مع نمط الحصّة المعدّ وفق إستراتيجية حل المشكلات.

5-الخصائص السيكومترية لمقياس الدراسة

5-1-الصدق: اعتمدنا في قياسه على نوعين من الصدق: صدق المحتوى وصدق الاتساق الداخلي.

صدق المحتوى: يعتبر الصدق الظاهري من أكثر الأنواع شيوعا لمثل هذا النوع من الصدق، إذ يعتمد على آراء مجموعة من الخبراء والمحكمين، وهو يمثل المظهر العام للمقياس وذلك من حيث طريقة

صياغة المفردات ومدى وضوحها، وكذلك تعليمات المقياس الموجهة للعينة ومدى مفهوميتها وموضوعيتها (العجيلي، 1990) وقد قام الطالب بتكييف الصورة العربية لمقياس الدافعية العقلية لتتلاءم مع خصوصية مادة التربية البدنية والرياضية مع الحرص على عدم الإخلال بالصياغة اللفظية لكل بند والهدف الذي يقيسه، ثم عرضت الصورة المكيفة للمقياس على عدد من الأساتذة المختصين علم النفس التربوي، ونظرية ومنهجية التربية البدنية **(ملحق01)**، لإعطاء رأيهم في المقياس المكيف ومدى ملائمة البنود المكيفة للخاصية التي يقيسها كل بعد تنتمي إليه من خلال مقارنتها بالعبارة الواردة في المقياس الأصلي ومراعاة تطابقها مع التعريف الإجرائي الوارد لكل خاصية وكذلك مدى ملائمة البدائل المتاحة للمفحوصين، وقد أسفرت نتائج عملية التحكيم عن تعديل في صياغة بعض البنود **(الملحق05)**، وكانت الصورة المعتمدة للمقياس في الدراسة بمجالاته الفرعية كما يلي:

التوجه نحو التعلم:01، 05، 09، 13، 17، 21.

الحل الإبداعي للمشكلات:02، 06، 10، 14، 18، 22، 25.

التركيز العقلي :03،07،11،15،19،23،24.

التكامل المعرفي:04،08،12،16،20.

ب–صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج العينة الأساسية للدراسة بلغ قوامها (76) تلميذا وتلميذة لمستوى الثانية الثانوي والذين يمارسون بانتظام حصص التربية البدنية في ثانوية (متقن جامعة) والجدول التالي يوضح خصائص العينة الاستطلاعية.

الجدول (09) يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية

المعطيات	**الجنس**		**الشعبة**		
	ذكور	إناث	آداب وفلسفة	علوم تجريبية	تقني رياضي
عدد التلاميذ	33	43	33	30	13
	76		**76**		
النسبة المئوية	43.42	56.57	43.42	39.47	17.10

- تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (10) معاملات الارتباط بين البنود وبعد التوجه نحو التعلم والدرجة الكلية للمقياس.

البعد	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
التوجه نحو التعلم	01	0.46**	**0.76****
	05	0.33**	
	09	0.59**	
	13	0.49**	
	17	0.41**	
	21	0.54**	

جدول (11) معاملات الارتباط بين البنود وبعد الحل الابداعي للمشكلات والدرجة الكلية

البعد	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
الحل الابداعي للمشكلات	02	0.53**	**0.73****
	06	0.46**	
	10	0.41**	
	14	0.43**	
	18	0.28*	
	22	0.49**	
	25	0.72**	

: مستوى الدلالة $\alpha \leq$ **0.01 *: مستوى الدلالة $\alpha \leq$ **0.05**

جدول (12) معاملات الارتباط بين البنود وبعد التركيز العقلي والدرجة الكلية للمقياس.

البعد	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
التركيز العقلي	03	0.57**	**0.85****
	07	0.55**	
	11	0.52**	
	15	0.58**	
	19	0.46*	
	23	0.29*	
	24	0.63**	

جدول (13) يوضح معاملات الارتباط بين البنود وبعد التكامل المعرفي والدرجة الكلية للمقياس.

البعد	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
التكامل المعرفي	04	0.54**	**0.81**
	08	0.39**	
	12	0.40**	
	16	0.30**	
	20	0.71**	

تحليل الجداول: (10) (11) (12) (13): من خلال الجداول السابقة نلاحظ أن جميع عبارات المقياس كانت دالة عند مستوى 0.01، ما عدا العبارة رقم **(23)** فكانت دالة عند مستوى 0.05، كما نلاحظ ان معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية تراوحت بين **(0.73) (0.85)** وهي دالة عند مستوى**(0.01)**.

5-2-ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وطريقة الفا كرونباخ عبر استخدام برنامج الحزم الإحصائية **(SPSS)**.

أولا-الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تمّ تقسيم بنود المقياس الى بنود فردية وزوجية، حيث يصبح لكل مفحوص درجتين، إحداهما على النصف الأول والأخرى على النصف الثاني، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين النصفين، بعدها نقوم بتصحيح معامل الثبات الناتج عن تقسيم المقياس الى نصفين، عبر استخدام معادلة (سبيرمان براون) باستخدام برنامج الحزم الإحصائية **(SPSS)** فكانت النتائج كما تظهر في الجدول التالي:

جدول(14) نتيجة ثبات مقياس الدافعية العقلية بطريقة التجزئة النصفية

المعامل	معامل الارتباط
معامل الارتباط قبل التصحيح	0.74
معامل الارتباط بعد التصحيح	0.85

يبين الجدول أن قيمة ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية كانت **(0.73)** قبل التصحيح وبلغت (0.85) بعد التصحيح بمعادلة (سبيرمان براون) وهي نسبة ثبات عالية وجيدة، حيث أن معامل ثبات اغلب الاختبارات الجيدة تبلغ 0.85 فما أكثر(الربيعي.، 2014).

ثانيا–الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

للمزيد من التحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي بالاعتماد على معادلة **الفا كرونباخ** عبر برنامج **(SPSS)** وقد بلغت قيمة ألفا (0.88) لأداة الدراسة وهي نسبة ثبات جيدة ومقبولة لإجراء الدراسة.

5–3–تقدير درجات المفحوص

يُعطى المفحوص درجة على استجابته لكل فقرة من فقرات المقياس تمتد من (1–4) وهي موضحة كالتالي:" **موافق بشدة** "(4) درجات، "**موافق**"(3) درجات، "**غير موافق**"(2) درجة، "**غير موافق بشدة** " (1) درجة، ولهذا كلما زادت الدرجة على المقياس دلَّ ذلك على ازدياد مستوى الدافعية العقلية عند التلميذ، وبذلك تكون الدرجة الكلية على المقياس (100) درجة، والدرجة الدنيا ب (25) درجة.

وفيما يخص المجالات الفرعية الأربعة فتكون كما يلي:

جدول (15) يبين الدرجة العليا والدنيا لكل بعد

البعد	الدرجة العليا	الدرجة الدنيا
التوجه نحو التعلم	24	06
حل المشكلات ابداعيا	28	07
التركيز العقلي	28	07
التكامل المعرفي	20	05
المجموع	**100**	**25**

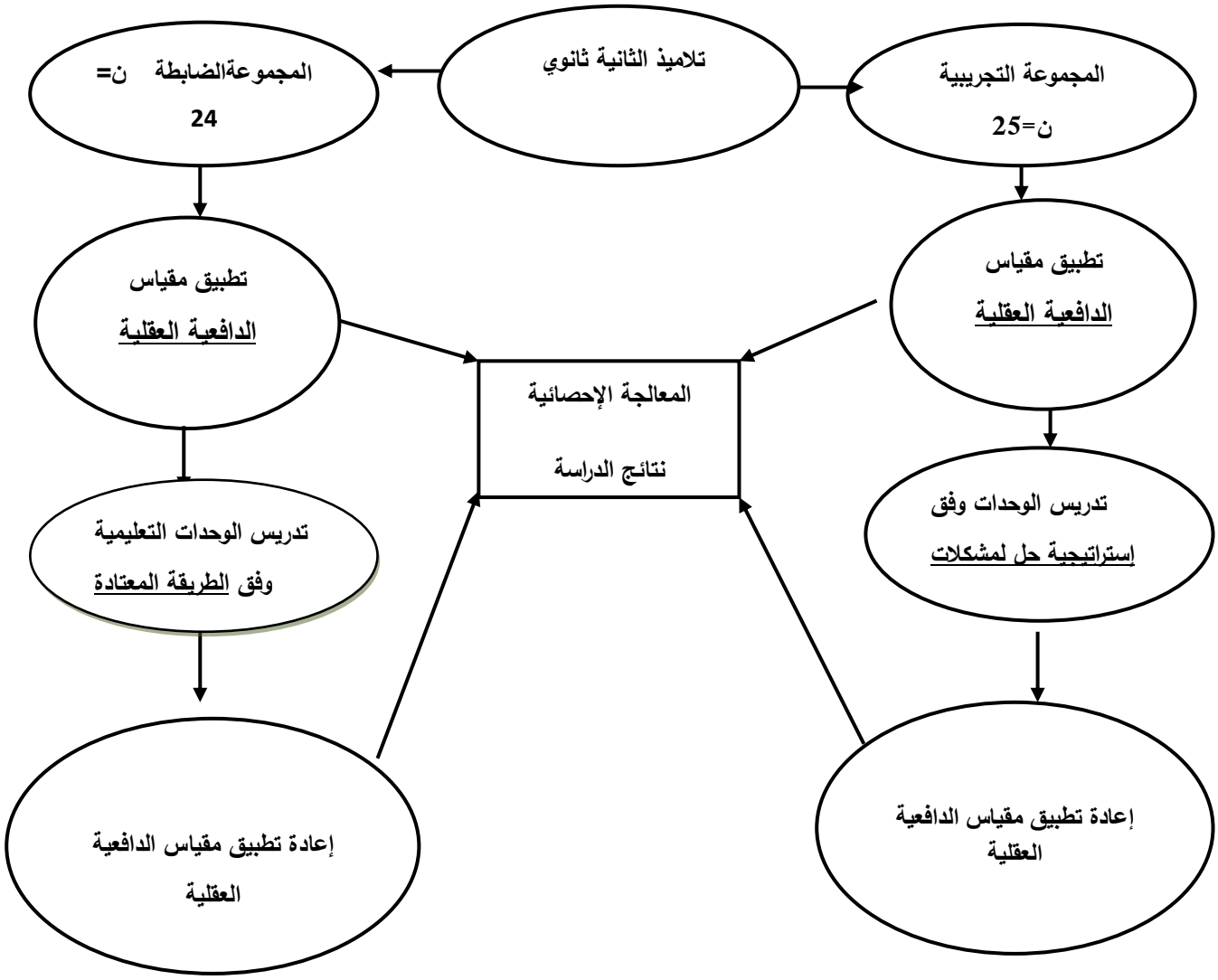
– يبين الجدول الدرجة الكلية العليا والدنيا التي يحصل عليها لكل بعد من ابعاد الدافعية العقلية.

6– التصميم التجريبي للدراسة

اختار الباحث التصميم شبه التجريبي والذي يعدُّ الأنسب لطبيعة الدراسة وأهدافها، والذي يعتمدُ على تصميم مجموعتين تجريبية وضابطة ، بأخذ القياسين القبلي والبعدي، وقد تم اختيار المجموعتين من ضمن الأفواج التربوية العادية التي تزاول دراستها بانتظام، لعدم امكانية الخروج عن التنظيم التربوي

خلال ساعات الدوام، وكذلك لعدم القدرة على التخصيص العشوائي للأفراد في ظل هذا الوضع، كما يمكن في مثل هذا الحال تطبيق الدراسة على هذه الأفواج التربوية؛ لأنها موجودين في مجموعات تم إنشاؤها وفق ضوابط تربوية تراعى فيها عدة شروط.

والشكل التالي يوضح تصميم الدراسة:



الشكل (04) يوضح التصميم التجريبي للدراسة

7-إجراءات تنفيذ الدراسة

تم الشروع في تنفيذ الدراسة عبر الخطوات التالية

- التنسيق مع ادراة المؤسسة التي ستجرى بها الدراسة بغية السماح للطالب بالمتابعة الميدانية لإجراءات تطبيق الدراسة مع الأستاذ المطبق.

- التنسيق مع الأستاذ المطبق من اجل انجاز الوحدات التعليمية الخاصة به، وعدد الحصص التي يمكن تطبيقها، ثم يتولى الباحث انجاز الوحدات التعليمية وفق إستراتيجية حل المشكلات، كما تم التشاور حول اختيار العينة، وتحديد تاريخ لتجريب الوحدات التعليمية المنجزة وفق إستراتيجية حل المشكلات، وقد تم تحديد الفصل الثاني (جانفي 2019) من اجل الانطلاق في تطبيق الدراسة نظرا للأسباب التالية:

- تحقيق الاستقرار في تشكيلة الأفواج التربوية بعد نهاية الفصل الأول وتفادي التحويلات التي يمكن أن تطرأ على المجموعة، أو على التوزيع الزمني للأستاذ المطبق.

- منح الوقت اللازم للأستاذ المطبق لفهم فحوى الوحدات التعليمية المنجزة بطريقة مختلفة عما اعتاد العمل به.

- منح فرصة لتجريب وحدة تعليمية للأستاذ المطبق للاطلاع على كيفية العمل.

-أجريت الدراسة الاستطلاعية بتاريخ: 2018/12/12

- أجريت القياسات القبلية على المجموعتين التجريبية والضابطة من طرف الباحث نفسه بتاريخ 2019/01/07.

- تم تدريس حصص التربية البدنية المنجزة وفق إستراتيجية حل المشكلات للمجموعة التجريبية، وبالطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة، وبواقع حصة من (120) دقيقة (60) دقيقة للنشاط الفردي ممثلا بالوثب الطويل، و(60) دقيقة للنشاط الجماعي ممثلا في كرة اليد، وذلك ابتداء من تاريخ:2019/01/06 الى غاية 2019/03/10.

-أُجريت القياسات البعدية على المجموعتين التجريبية والضابطة بتاريخ 2019/03/11.

8-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

عبر استخدام برنامج **(SPSS)** نسخة (21) تمت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة عبر الأساليب الإحصائية التالية:

- ✓ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابة افراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية العقلية.
- ✓ اختبار (T-test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية.
- ✓ معامل الارتباط بيرسون.
- ✓ تحليل التغاير المصاحب (**Ancova**).

9-صعوبات إجراء الدراسة

ككل الدراسات التي يتم إجراءها، قد يعترض الباحثين بعض الصعوبات أثناء قيامهم بالدراسات، والتي قد تعرقل السلاسة في سير أطوارها، ونذكر بعض الصعوبات التي تلقيناها عند قيامنا بهذه الدراسة، تنبيها لمن سيجري دراسات بعدنا، قد تتفق مع متغيرات أو أهداف أو إشكالية دراستنا نذكر منها:

- الندرة الشديدة في المراجع المتعلقة بمتغير الدافعية العقلية، وخاصة العربية منها.
- ندرة المراجع والدراسات الخاصة بتطبيق حل المشكلات في التربية البدنية.
- صعوبة تحكيم الوحدات التعليمية الخاصة بحل المشكلات.
- صعوبات إدارية للحصول على بعض التصاريح الخاصة بزيارة المؤسسات التربوية لاستطلاع الأجواء التي تسهل عمل الباحث.

خلاصة

تمّ في هذا الفصل استعراض كل ما يتعلق بالإجراءات المنهجية التي سارت عليها هذه الدراسة، وذلك من خلال التعريف بالمجتمع الذي أجريت فيه، العينة وطرق اختيارها، الأدوات التي تم استخدامها، والخصائص التي تتميز بها إضافة الى الدراسة الاستطلاعية وظروف إجرائها، ثم تمت الإشارة في الأخير الى الوسائل الإحصائية التي تمّ اللجوء إليها لمعالجة البيانات الخاصة بالدراسة.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد

1: عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

1-1 عرض نتائج الفرضية الأولى

1-2 مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2: عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

2-1 عرض نتائج الفرضية الثانية

2-2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3: استنتاجات

4: توصيات

5: نقاط ومسارات بحثية

تمهيد

يتضمنُ هذا الفصل عرضا مفصلًا للنتائج المتوصل إليها من الدراسة؛ مع تحليلها في ضوء الفرضيات التي طرحها الباحث، يلي ذلك مناقشة لهذه النتائج في ظل الأدب النظري الذي تأصلت عليه والدراسات السابقة ذات الصلة التي تم تناولها، ثم يعرض الباحث أهم الاستنتاجات والخلاصات المتوصل إليها، مع الإدلاء بأهم التوصيات والمقترحات التي يرى الباحث بأنها قد تشكِّل إضافات مستقبلية لموضوع الدراسة، أو مسارات بحثية جديدة تسهم في تناول مواضيع ذات صلة بموضوع الدراسة.

1-عرض نتيجة الفرضية الأولى ومناقشتها

1-1 عرض نتائج الفرضية

تنص الفرضية الأولى على: _ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي، بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الدافعية العقلية بأبعاده الأربعة (التوجه نحو التعلم، التركيز العقلي، الحل الإبداعي للمشكلات، التكامل المعرفي) تُعزى إلى تطبيق إستراتيجية حل المشكلات.

_ لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

الجدول(16) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية العقلية.

القياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القياس **القبلي**	التجريبية	25	70.52	7.82
	الضابطة	24	69.20	6.92
القياس **البعدي**	التجريبية	25	79.28	4.31
	الضابطة	24	67.70	6.23

_ نلاحظ من خلال الجدول انّ هناك اختلافا طفيفًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس **القبلي** لمستوى الدافعية العقلية؛ حيثُ بلغَ متوسط المجموعة التجريبية (70.52) وبانحراف معياري قدره (7.82)، بينما بلغَ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (69.20) وبانحراف معياري قدره (6.92)، وقد تمّ التأكد من دلالة هذه الفروق بإجراء اختبار **(ت)** لدلالة الفروق عند مستوى معنوية **($\alpha \geq 0.05$)**، من خلال الاختبار الذي اجري سابقًا للتحقق من التكافؤ، بينما

نلاحظ أنّ هناك تباينًا كبيرا بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في القياس **البعدي** على مقياس الدافعية العقلية، حيث بلغَ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (79.28) وبانحراف معياري قدره (4.31)، وهو أعلى منه لدى المجموعة الضابطة، الذي بلغ (67.70) وبانحراف معياري قدره (6.07) والنتائج مفصّله حسب أبعاد مقياس الدافعية العقلية كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد مقياس الدافعية العقلية

البـــعد	المجموعة	العدد ن=	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التوجه نحو التعلم	التجريبية	25	22.52	1.29
	الضابطة	24	18.70	3.12
الحل الإبداعي للمشكلات	التجريبية	25	21.64	1.75
	الضابطة	24	18.75	3.75
التركيز العقلي	التجريبية	25	21.08	2.11
	الضابطة	24	18.12	2.62
التكامل المعرفي	التجريبية	25	14.04	3.07
	الضابطة	24	12.12	3.16
مقياس الدافعية العقلية	التجريبية	25	**79.28**	**04.31**
	الضابطة	24	**67.70**	**6.23**

_ تشير نتائج الجدول الى فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية؛ لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية العقلية في التطبيق البعدي، وفقا للمجموعة تجريبية ضابطة، ولمعرفة دلالة الفروق في القياس البعدي قمنا بتطبيق اختبار تحليل التباين المصاحب (**Analysis of Covariance**)، الذي يرمز له اختصارا ب **(ANCOVA)**، لتحديد ما إذا كان للتدريس وفق إستراتيجية حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية والرياضية، الأثر في تحديد مستويات القياس البعدي، وذلك بعد عزل مستوى القياس القبلي بوصفه متغيّرا مصاحبًا.

وقد تمّ تطبيق هذا الأسلوب الإحصائي بعد التحقق من الشروط التالية:

– التحقق من التوزيع الطبيعي للمتغير التابع.

– التحقق من مستوى المتغيّر، والذي تم إجراءه في التحقق من الدافعية العقلية.

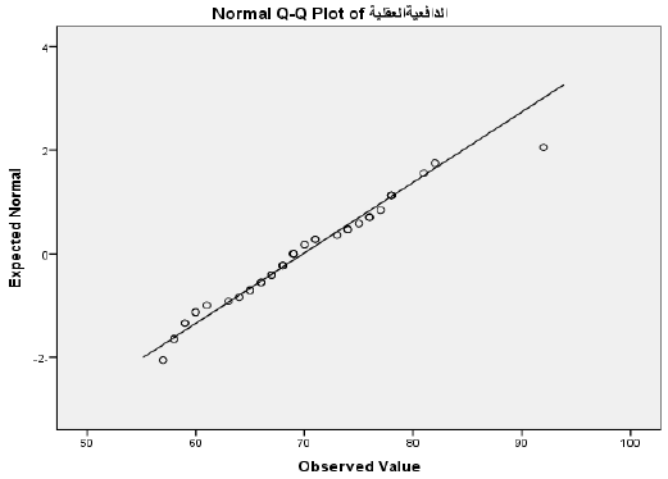
– الاختيار العشوائي للعينات المعتمدة في الدراسة وهو ما سبق الإشارة إليه في طرق اختيار العينتين التجريبية والضابطة.

اولا: التحقق من التوزيع الطبيعي

جدول(18) يوضح التوزيع الطبيعي لمستوى الدافعية العقلية في المجموعتين التجريبية والضابطة.

المتغير	كولومو غروف.سميرو نوف		
الدافعية العقلية	الإحصاء	درجة الحرية	Sig.
	.099	49	.200*

_ يتّضح من خلال الجدول أن بيانات مستوى الدافعية العقلية لدى مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة للقياس البعدي؛ يتّبع توزيعا طبيعيا وذلك من خلال مستوى الدلالة كما يمكن أن ندعم نتائج الجدول من خلال الرسم البياني **(QQ Plot)** التالي :



الرسم البياني درجات الدافعية العقلية لمجموعتي الدراسة في القياس البعدي.

يتضح من خلال الرسم البياني أنّ انتشار بيانات الدافعية العقلية وتجمعها تقريبا حول خط مستقيم؛ لذا يمكننا القول انَّ بيانات الدافعية العقلية تتبع التوزيع الطبيعي أو الاعتدالي.

ثانيا: تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية العقلية

للتحقق من هذا الشرط تم إجراء اختبار ليفين **" Leven Test"**، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول(19) يوضح تجانس التباين على مقياس الدافعية العقلية

المجموعة	العدد	درجات الحرية	قيمة"ف"	مستوى الدلالة
التجريبية	25	47	0.38	0.53
الضابطة	24			

نلاحظ في الجدول ان قيمة "ف" كانت (0.38) عند مستوى دلالة (0.53) وهي أكبر من (0.05)، لذا يمكن أن نعتبر أنها غير دالة احصائيا، ومنه يمكننا القول ان هناك تجانسا في مستوى درجات متغيّر الدافعية العقلية.

ثالثا: دلالة العلاقة الخطية بين المتغير المصاحب والمتمثل في (القياس القبلي) والقياس البعدي للدافعية العقلية

تم اجراء اختبار معامل الارتباط **(بيرسون)** والنتائج جاءت كما يوضح الجدول التالي:

جدول (20) يبين معامل الارتباط بين القياس المصاحب والقياس البعدي

المتغير التابع	القياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدافعية العقلية	المصاحب(القياس القبلي)	0.633**	0.00
	القياس البعدي		

يتضح من خلال الجدول ان معامل الارتباط بيرسون بلغ (0.63)، وقد جاءت هذه القيمة دالة عند مستوى **(0.01)**؛ وعليه يمكننا القول انّ العلاقة جاءت خطية بين المتغيرين البعدي والمصاحب.

– بعد التأكد من تحقق الشروط السابقة تم إجراء اختبار تحليل التغاير المصاحب (**ANCOVA**) فجاءت النتائج مثلما يوضّح الجدول التالي:

جدول(21) نتائج تحليل التباين (Ancova) للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدافعية العقلية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (**ف**)	مستوى الدلالة	مربع ايتا(**η2**)
المتغير المصاحب	467.610	1	467.610	24.600	.000	0.348
المجموعة	1411.961	1	1411.961	74.281	.000	**0.618**
الخطأ	874.388	46	19.008			
المجموع	268501.000	49				

من خلال الجدول يمكننا أن نلاحظ بأن قيمة (ف) بلغت (74.28) بمستوى دلالة (0.00)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى $\alpha \geq$ (0.01)، وهو ما يُمكننا من القول على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية العقلية وذلك بعد عزل اثر القياس القبلي باعتباره متغير مصاحب، كما يمكن ان نلاحظ من الجدول حجم الاثر وذلك من خلال **(مربع ايتا)** والذي بلغ (0.61) وهي نسبة مرتفعة وتبين حجم اثر التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات على مستوى الدافعية العقلية للمجموعة التجريبية.

والجدول التالي يوضّح اتجاه الفروق لصالح المجموعة التجريبية بدلالة المتوسطات المعدّلة.

جدول(22) يبين المتوسطات القبلية والبعدية والمعدّلة للمجموعتين التجريبية والضابطة للدافعية العقلية

المجموعة	ن=	المتوسط الحسابي للقياس **القبلي**	المتوسط الحسابي للقياس **البعدي**	المتوسط الحسابي **المعدل**
التجريبية	25	70.52	79.28	78.91
الضابطة	24	69.20	67.70	67.09

يتضح من خلال الجدول ان المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية بلغ (78.91) وهو اكبر من المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة والذي بلغ (67.09)، وعليه يمكننا القول أن الفروق جاءت لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق إستراتيجية حل المشكلات في مستوى الدافعية العقلية ؛ وبالتالي فان الفرضية الأولى تكون قد تحققت والتي نصُّت على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي

بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الدافعية العقلية بأبعاده الأربعة (التوجه نحو التعلم، الحل الابداعي للمشكلات، التركيز العقلي، التكامل المعرفي) تعزى إلى تطبيق إستراتيجية حل المشكلات، قد تحققت.

_ ثم نأتي بالتفصيل على الفروق في مستوى أبعاد مقياس الدافعية العقلية بين المجموعة التجريبية والضابطة وهي كالتالي :

دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس الدافعية العقلية.

للتفصيل بين دلالة الفروق بين أبعاد مقياس الدافعية العقلية الأربعة (التوجه نحو التعلم، الحل الابداعي المشكلات، التركيز العقلي، التكامل المعرفي) قمنا بإجراء اختبار **(ANCOVA)** وجاءت النتائج كالتالي:

- **البعد الأول:** التوجه نحو التعلم

جدول(23) يبيّن الفروق بين نتائج اختبار (ANCOVA) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال التوجه نحو التعلّم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة **(ف)**	مستوى الدلالة	مربع ايتا**(η2)**
المتغير المصاحب	81.799	1	81.799	20.517	0.00	0.308
المجموعة	155.466	1	155.466	38.994	0.00	**0.459**
الخطأ	183.399	46	3.987			
المجموع	21344.000	48				

_ من خلال الجدول (23) يمكننا أن نلاحظ بأن قيمة (ف) بلغت (38.99) بمستوى دلالة (0.00) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى $\alpha \geq (0.01)$، وهو يُمكننا من القول على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في مستويات قياس البعد الأول (التوجه نحو التعلم)، كما يمكن ان نلاحظ من الجدول حجم الأثر من خلال **(مربع ايتا)** والذي بلغ (0.45)، وهي نسبة مرتفعة وتبين اثر التدريس وفق إستراتيجية حل المشكلات على خاصية التوجه نحو التعلم لدى المجموعة التجريبية .

- **البعد الثاني:** الحل الابداعي للمشكلات.

جدول(24) نتائج اختبار (ANCOVA) للمجموعتين التجريبية والضابطة في مجال الحل الابداعي للمشكلات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (**ف**)	مستوى الدلالة	مربع ايتا(**η2**)
المتغير المصاحب	290.531	1	290.531	124.056	.000	0.730
المجموعة	97.483	1	97.483	41.625	.000	**0.475**
الخطأ	107.729	46	2.342			
المجموع	20543.000	48				

ـ من خلال الجدول (24) يمكننا أن نلاحظ بأن قيمة (ف) بلغت (41.62) بمستوى دلالة (0.00) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \geq (0.01)$، وهو يُمكننا من القول على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي، بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستويات قياس البعد الثاني (الحل الإبداعي للمشكلات)، كما يمكن أن نلاحظ من حجم الأثر من خلال **(مربع ايتا)** والذي بلغ (0.47)، وهي نسبة مرتفعة وتبين اثر التدريس وفق إستراتيجية حل المشكلات على خاصية الحل الإبداعي للمشكلات لدى المجموعة التجريبية .

- **البعد الثالث:** التركيز العقلي

جدول(25) يبيّن الفروق بين نتائج اختبار (ANCOVA) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال التركيز العقلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (**ف**)	مستوى الدلالة	مربع ايتا(**η2**)
المتغير المصاحب	190.625	1	190.625	115.621	.000	0.715
المجموعة	97.583	1	97.583	59.187	.000	**0.563**
الخطأ	1.649	46	1.649			
المجموع		49				

ـ من خلال الجدول (25) يمكننا أن نلاحظ بأن قيمة (ف) بلغت (59.18) بمستوى دلالة (0.00) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \geq (0.01)$، وهو ما يُمكننا من القول على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستويات قياس البعد الثالث

(التركيز العقلي)، كما يمكن ان نلاحظ من حجم الأثر من خلال **(مربع ايتا)** والذي بلغ (0.56)، وهي نسبة مرتفعة وتبين اثر التدريس وفق إستراتيجية حل المشكلات على خاصية التركيز العقلي لدى المجموعة التجريبية.

- **البعد الرابع:** التكامل المعرفي

جدول(26) يبيّن الفروق بين نتائج اختبار (ANCOVA) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال التكامل المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم **(ف)**	مستوى الدلالة	مربع ايتا**(η2)**
المتغير المصاحب	368.243	1	368.243	189.598	.000	0.805
المجموعة	18.733	1	18.733	9.645	.003	**0.173**
الخطأ	89.342	46	1.942			
المجموع	8914.000	49				

ـ من خلال الجدول يمكننا أن نلاحظ بأن قيمة (ف) بلغت (9.64) بمستوى دلالة (0.003)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \geq (0.01)$، وهو يُمكننا من القول على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستويات قياس البعد الثالث (التركيز العقلي)، كما يمكن أن نلاحظ من حجم الأثر من خلال **(مربع ايتا)** والذي بلغ (0.17) وهي نسبة مرتفعة وتبين اثر التدريس وفق إستراتيجية حل المشكلات على خاصية التكامل المعرفي لدى المجموعة التجريبية.

1-2 مناقشة نتيجة الفرضية الأولى

أظهرت نتائج الفرضية الأولى الأثر الايجابي للتدريس وفق إستراتيجية حل المشكلات على الدافعية العقلية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وهو ما تأكد من خلال المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة، وقد جاءت النتائج دالة إحصائيا في كل أبعاد الدافعية العقلية على التوالي(التوجه نحو التعلم، الحل الإبداعي للمشكلات، التركيز العقلي، التكامل المعرفي)، وهو ما يثبت الأثر الايجابي الواضح لاستراتيجية التدريس على لمستوى الدافعية العقلية لدى أفراد المجموعة التجريبية، بالمقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة.

وقد جاءت هذه النتائج موافقة لنتائج الدراسات السابقة الخاصة بحل المشكلات التي تم إيفادها خاصة ما تعلق منها بميدان التربية البدنية، كدراسة الشذيفات (2015)، ودراسة الشمايلة (2015) ودراسة محبوبي (2013) والتي تناولت في مجملها إستراتيجية حل المشكلات، وعلاقتها بتنمية أشكال مختلفة من التفكير، وهذا ما كانت تهدف إليه دراستنا من خلال تطبيق هذه الاستراتيجية الحديثة في التعليم في تنمية ما يعرف بالدافعية العقلية (النزعة للتفكير الناقد).

كما أشارت نتائج الدراسة الى اثر متغير حل المشكلات في دفع المتعلمين من خلال الخاصية التي يتميز بها الى استغلال قدراتهم وإمكاناتهم الذهنية، في التغلب على المشكلات التربوية المطروحة أمامهم، خاصة وان طبيعة المشكلات التي تكونت منها الوحدات التعليمية قد اشتملت على أنواع مختلفة من المشكلات كما أسلفنا الذكر ما بين (المفتوحة والمتوسطة والمغلقة) وهو ما يدفع بالمتعلمين للانخراط في عملية التفكير ومحاولة إيجاد الحلول للتخلص من الموقف المطروح أمامهم، وبذلك يكون النمو والتطور في القناة المعرفية لديهم في أقصى صوره ثم تكون الاستجابة عبر الحركة؛ وهو ما يميز التربية البدنية عن بقية المواد الأكاديمية الأخرى مما يعزز الجانب النفس حركي لدى المتعلمين وبتكرار طرح الأسئلة على المتعلمين تزداد العمليات الفكرية لديهم في كل مرة، مما يجعلهم يحاولون تحسين الاستجابة في كل مرة، كما يحاولون الوصول الى الحل الصحيح في كل محاولة أسوة بالأقران أو من اجل إثبات الذات، أو للحصول على التغذية الراجعة المناسبة من قبل المعلم.

وقد ذهبت إليه نظرية التقدير الذاتي **لـ (ديسي** و**ريان** 1985) في تفسير الدافعية العقلية؛ اذ تفترض هذه النظرية ان الطلبة يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في أنشطة بناءً على إرادتهم الذاتية، وهذا ما يشعرهم بالفعالية والكفاية لأداء مهمة ما، ويفرق أصحاب هذه النظرية بين المواقف ذات مصدر الضبط الداخلي والمواقف ذات مصدر الضبط الخارجي، حيث يكون الأفراد مندفعين داخلياً أكثر للاشتراك في نشاط ما، عندما يكون مصدر الضبط لديهم داخلياً عنه عندما يكون مصدر الضبط خارجي(نوفل، 2011).

ويفترض أصحاب هذه النظرية أن الأفراد يكونون مدفوعين بصورة ذاتية لتنمية ذكائهم وكفايتهم وأنهم يستمتعون بإنجازاتهم، وبالانخراط في الأنشطة التي تظهر قدراتهم المعرفية ومهاراتهم في الأداء وتزودهم بالإمكانيات التي تسمح لهم أن يطوروا كفايتهم وفعاليتهم، وهذا الشعور بالفعالية والكفاية الذي يسببه النجاح يرفع مستوى الدافعية الداخلية لديهم من اجل أداء مهام أخرى مشابهة، أما الشعور بعدم الكفاية يضعف الدافعية الداخلية وبالتالي يقلل جهدهم في الإتقان لأداء مهام ما، هذا ويستدلُّ على

الدافعية الداخلية للطلبة في سياق الدراسة على أنها ما يقرره الطلبة من سلوك نشط والذي يتمثل في الاستغراق والتفكير والمثابرة مقابل ما يقررونه من سلوك سلبي والمتمثل في سلوك الدافعية الخارجية مثل التجنب والتجاهل (خلال، 2006، ص45) ويقر **ديسي وريان** ان الطلبة يميلون لان يكونوا مدفوعين داخلياً لأداء مهمة ما عند توفر ما يلي:

1-الفعالية الذاتية العالية التي تشير الى اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على أداء المهمة بنجاح.

2-إدراك المحددات الذاتية التي تشير بأن لدى الأفراد القدرة على التحكم بقدراتهم مما يجعلهم يختارون الأنشطة التي يستطيعون التكيف معها ومعالجتها بنجاح، وتجنب الأنشطة التي تفوق قدراتهم ولا يستطيعون التكيف معها (العلوان والعطيات، 2010، ص687).

ومن خلال الانخراط في التفكير في كل مرة يقع فيها التلميذ أمام المشكلات التي تطرح أمامه، ومحاولة استغلال المعلومات السابقة التي يمكن أن تخدمه في الموقف الحالي، مع المؤازرة التي يحظى من المعلم، يحاول المتعلم التدقيق في كل مرحلة من مراحل المهارة، والبحث عن حلول لأي مشكل قد يتم طرحه مستقبلا، عندما يتم استثارة التفكير من جديد، وهو ما يمكِّن التلميذ من مسؤولية ذاتية التعلم مما يدفعه الى عدم التسرع في التعامل مع تعلم مهارات جديدة مستقبلا، وهذه النتيجة تتفق مع توصلت إليه الدراسات السابقة التي كانت فيها إستراتيجية حل المشكلات كمتغير مستقل، لكل من الحايك (2010) السعودي وآخرون (2007)، الحايك وخصاونة (2013)، محبوبي (2013)، والتي تشير كلها الى فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية التفكير، او النزعة للتفكير.

وقد كان لاستراتيجية حل المشكلات وعدم إلزامية التلميذ بالتعليم المباشر، دافعا لتعزيز عمليات التفكير، فوضع المتعلمين أمام موقف مشكل؛ دفعهم للتأني وأخذ الوقت الكافي وتكرار مشاهدة المهارة والتحليل الحركي لها وربطها مع الخطوات الفنية والتعليمية، من خلال مشاهدة أداء الزملاء الذين يسبقونهم في التنفيذ، وهذا ما زاد من الثقة بالنّفس لدى كل متعلم للعمل بجدية لإثبات الذات وزيادة التنافس فيما بينهم، وهذا يتفق مع توصلت إليه دراسة كل من علي الداود(2014)، شلش(2006) جاسم وخلف(2005)، ودراسة (Kalliopi & spiridon,2007).

كما ان التعلم القائم على المشكلات ساعد المتعلمين على تنمية الدافعية العقلية ومهارات التفكير الناقد؛ نظرا للوقت المستغرق في مراحل البحث عن حل المشكلات، ومراحل التفكير الناقد التي تعمل على تطوير العمليات العقلية، وتنمية الأفكار؛ من خلال الإحساس بالمشكلة وتحديدها ووضع الفروض وهو ما يجعل المتعلم باحثا معتمداً على نفسه، كما انَّ التأني في التعامل معها يعطي المتعلم المجال

للتفكير واتخاذ القرارات والبدائل المناسبة، وهذا يعكس ذاتية التعلم واستقلال الأفكار بعيدا على الحلول الجاهزة، لكن يعمل في الوقت نفسه على تشجيع الحوار والنقاش مع الزملاء، وهذا ما يتوافق مع دراسة محمد بكر ونوفل (2004)، التي هدفت الى إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي/تعلمي مستند إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية، ودراسة زيوش (2010)، التي أوضحت دور النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض قدرات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وقد توصلت دراسة أجراها لانغ وكيمبر(Leung & Kember,2003)، والتي أشارت الى العلاقة التي تربط بين العمل المنجز من خلال تفكير المتعلم واستراتيجيات التعلم؛ حيث توصلت الى ارتباط مستوى التفكير بنوع الاستراتيجية، وأوضحت بأن التفكير البسيط او الاعتيادي وثيق الصلة باستراتيجيات التعلم في صورة الأسلوب الامري، أما مستوى الفهم والتأمل الناقد، فيرتبط باستراتيجيات التعلم المعمقة في صورة الاكتشاف الموجه (ميهوبي،2018، ص152-153)، والذي يعتبر لدى الكثير من المهتمين من الصور الأولية لحل المشكلات.

كما تدعم دراسة ولكر (Walker,2003) الطرح القائل بإمكانية تنمية النزعة نحو التفكير وحل المشكلات والدافعية والمهارات لدى طلبة المهن الصناعية باستعمال الأسلوب المعرفي في حل المشكلات إبداعيا بوصفه أحد أبعاد الدافعية العقلية، وكذلك دراسة (عجوة والبنا 1999) التي هدفت الى اختبار فعالية برنامج تدريبي يهدف الى تنمية نزعات ومهارات التفكير الناقد والكشف عن معدل الكسب في مهارات التفكير الناقد لدى كل من ذوي النزعات المرتفعة للتفكير الناقد وذوي القدرات المنخفضة.

ويرى الباحث أن إستراتيجية حل المشكلات، التي تعتبر المتعلم محورا للعملية التعليمية قد ساعدت التلاميذ على تحسين مستويات الدافعية العقلية، كونها تركز على ذاتية التعلم وتراعي الفروق الفردية للمتعلمين لأنه لا وجود لاستجابات صحيحة وأخرى خاطئة، لتصل الى مستويات مختلفة من التفكير الناقد، من خلال القدرة على ايجاد استجابات مبتكرة، فان الدافعية العقلية بمكوناتها (التوجه نحو التعلم، الحل الإبداعي للمشكلات، التركيز المعرفي، التكامل المعرفي) لا يمكن أن تظهر لدى المتعلمين دون وجود عوامل تستثيرها، وهذا ما يمكن أن يحققه التدريس وفق إستراتيجية حل المشكلات.

ومن الاعتبارات التي تنمي التفكير الناقد كما أشار (Haris,2004)، الفضول والتحدي والخيال المرن، وهذه العوامل يمكن تنميتها من خلال تطبيق إستراتيجية حل المشكلات في التعليم، من خلال الخيارات المتعددة التي تمنحها بشكل اكبر من استراتيجيات وطرق التدريس المباشرة، مما يعمل على اتساع نطاق المعارف والمعلومات لدى المتعلمين، كما أنّ مستويات التفكير الناقد يمكن الوصول إليها

من خلال وضع التلاميذ أما إشكاليات تعليمية تحفز العمليات العقلية العليا من التفكير بالاستناد الى الأدلة والبراهين التي يحاول المتعلمين تفسيرها، من خلال التحليل والتفسير والوصول الى مفاهيم متعددة وتتحول الى أفكار تتصف بالمنطق والاستدلال العقلي، وقد تصل الى مستوى الأصالة، فتداول الأفكار ومناقشتها وتبادل الحوار واحترام الآراء والنقد المبني على أسس علمية، ومحاولة إثبات الرأي نظرا لوجود الفروق الفردية بين التلاميذ، كلها عوامل تساعد للوصول الى مستويات مختلفة من التفكير الناقد وهذه الخصائص لا تظهر في التعليم، إلا من خلا استخدام أفضل الاستراتيجيات، مع توجيهها في المجال الصحيح لتجمع ما بين العمل على إثارة التفكير العقلي، ورفع المستوى المهاري في الوقت نفسه وقد تمّ إثبات هذه العوامل من خلال عديد الدراسات التي تناولت حل المشكلات كاستراتيجية تدريس، او كبرامج تدريبية وهو ما يوافق نتائج دراسة كل من البياتي (2012) وسليلاند (1994).

ويمكن ان نعزز نتائج الفرضية، بما طرحه ستيرنبرغ (2009، ص33)، بأن اتفاق علماء النفس والباحثين في هذا المجال، قد توصلوا الى اتفاق بشأن عمليات التفكير المنظم العليا، التي تؤكد على ان التفكير الجيد يتكون من مجموعة من مهارات التفكير والتعلم المتطورة، التي تستعمل لحل المشكلات الدراسية واليومية، ويُعد حل المشكلة نشاطاً ذهنياً معرفياً موجهاً، ينتظم بشكل منهجي ويسير وفق إستراتيجية مخططة هادفة، ويحصل في هذا النوع من أنواع التفكير تنظيم تمثيل الخبرات السابقة وعناصر المواقف التي يتعرض لها الفرد (بما تنطوي عليه من عقبات ومشكلات تستثير الدافعية لديه) بغية تحقيق الهدف المتمثل بتخطي العقبات وحل المشكلات (محمود، 2001، ص318).

وتنظرُ النظرية المعرفية إلى حل المشكلة على أنه سلوك ينطوي على عمليات معرفية داخلية تحدث لدى الأفراد، فهو ليس ارتباط بين تكوين السلوك والموقف المشكل، بحيث يتقوى ويتكرر وفقا لإجراءات التعزيز وإنما هو نتاج العمليات المعرفية؛ كالإدراك والمعالجة التي يجريها الفرد على ذلك الموقف، ويعتبر جانييه تفكير حل المشكلة من العمليات العقلية العليا التي تتضمن قدرات مثل تنظيم وتحليل وتركيب المعرفة واستدعائها، وينظرُ إليه على انه عملية إدراك العلاقة بين مبدأين أو أكثر بحيث تتوقف قدرة الفرد على حل المشكلات على وجود شروط داخلية وهي بمثابة متطلبات أساسية لحدوث هذا التعلم، وتتمثل في المعرفة بالمبادئ والمفاهيم والقدرة على التمييز والتعميم (الزغلول،2012،ص 291).

وخلال التدريس وفق إستراتيجية حل المشكلات يعمل المعلم على اختيار الاشكاليات التعليمية التي تستثير تفكير المتعلمين، وكل مشكلة تعتبر عائقا لابد من ايجاد حل له من خلال الاستغراق في

التفكير للوصول الى الاستجابة الحركية الصحيحة، وهذا يعكس شكلا من أشكال التفكير الناقد التي يرجوا المعلم تنميتها، وحسب زيوش (2010، ص199) فإن النشاط البدني الرياضي يحتم على الفرد التعرف على الأبعاد المعرفية للنشاط الرياضي الممارس، وهي تنمي وتحفز العمليات الذهنية كالذكاء والتفكير، وهذه كلها عوامل تعمل على استثارة التفكير الناقد لدى التلاميذ.

وبعد النظر للنتائج المسجلة في الأبعاد الفرعية المكونة للدافعية العقلية (التوجه نحو التعلم الحل الإبداعي للمشكلات، التركيز العقلي، التكامل المعرفي) في القياس البعدي للمجموعة التجريبية مقارنةً بأفراد المجموعة الضابطة، نجد أن اثر استراتيجية التدريس قد بدا واضحا، وهذا ما يعكس زيادة اهتمام المتعلمين بتنمية قواعدهم المعرفية بناء على محاولتهم تجاوز العقبات التعليمية في كل مرة وزيادة التحفيز الذهني للخضوع لاختبارات جديدة، مع تركيزهم على المهام المنوطة بهم، وقبولهم لمختلف الآراء من مختلف الزملاء ومن توجيهات المعلم، وكل هذا ساهم في النتائج النهائية التي انعكست على الدافعية العقلية لدى أفراد هذه المجموعة، وهو ما يوافق بدوره نتائج دراسة كل من(Walker,2003) نوفل(2004) نوارهان وآخرون (2015)، سحر محمد (2015) والتي استخدمت برامج تدريبية او استراتيجيات تدريس حديثة وغير مباشرة لتنمية الدافعية العقلية لدى الأفراد.

وتوصلت دراسة (Boggiano, et al., 1988; Skinner, et al., 1990) إلى أن المعلمين يستطيعون تقوية الدافعية الداخلية لدى المتعلمين بجعلهم يشعرون بأنهم مسيطرون ومسؤولون عن تعلمهم، وأن ذلك يتم بتأثير المعلم من خلال إتاحة الفرصة للمتعلمين لمراقبة مدى تقدمهم في التعلم وتعزيزهم له لدى قيامهم بمراقبة تقدمهم بأنفسهم، ومن ناحية أخرى فإن ممارسة المعلمين للتحكم والضبط على الطلبة أدى إلى تراجع في مستوى الدافعية الداخلية لدى هؤلاء الطلبة، كما أن الاستجابة الإيجابية للأسئلة التي يطرحها الطلبة تقوي من الدافعية الداخلية لديهم، وذلك بعكس الزجر والتعنيف إذ إن مديح المعلمين يساعد على تطوير الشعور بالكفاية الذاتية لدى الطلبة ويزيد من مستوى الدافعية الداخلية.

وكل النتائج السابقة توافق الأهداف التي بني على أساسها التعليم القائم على المشكلات، حيث تترجم هذه الاستراتيجية أفكار البنائيين المحدثين في مجال التدريس(زيتون، 2003، ص195)، والتي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية من خلال تفعيل دوره، فالمتعلم يكتشف ويبحث وينفذ الأنشطة كما توفر للمتعلم الفرصة لممارسة عمليات التعلم المتكاملة، وتتيح له فرصة المناقشة والحوار مع زملاءه أو مع المعلم؛ مما يساعد على نمو لغة الحوار السليمة لديه ويجعله نشط، كما تجعل المتعلمين يفكرون بطريقة علمية وهذا يساعد على تنمية التفكير العلمي لديهم، مما يتيح للمتعلمين الفرصة للتفكير في اكبر

عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة، كما يشجع على استخدام التفكير وبالتالي تنميته لدى التلاميذ كما يشجع نموذج التعلم البنائي على العمل في مجموعات والتعلم التعاوني؛ مما يساعد على تنمية روح التعاون والعمل كفريق واحد لدى المتعلمين ومن العوامل الرئيسية لتحقيق الأهداف التعليمية في كلا المجالين المعرفي والنفس حركي، أو في المجال الانفعالي ممارسة الأداء تحت شرط الدافعية، وذلك حتى يتمكن من إجراء تعديل على التلميذ وحيث أن اغلب أساليب الممارسة في هذه المجالات من السلوك تتطلب التفكير الإنتاجي (الشرقاوي، 2012، ص106).

ويفسر الطالب النتائج المتوصل إليها، بالدور الذي لعبته إستراتيجية حل المشكلات على تنمية الدافعية العقلية لدى التلاميذ، فعوضا عن الطرق التدريبية والامرية المباشرة يسعى التلاميذ في حل المشكلات الى إعمال العقل وتنفيذ الاستجابة المناسبة كلٌ حسب قدراته وتفكيره، وهذا ما لاحظناه من خلال المواقف التعليمية المدرجة في الوحدات التعليمية التي سارت عليها الحصص أثناء تطبيق الدراسة وبتوالي المواقف المشكلة، اعتاد التلاميذ على نمط خلق الاستجابة المناسبة دون انتظار الحلول الجاهزة من قِبل المعلم، أي انه قد تم تشكيل عادة عقلية لديهم تدفعهم للتفكير للتخلص من المشكل المطروح وهو ما أكد عليه كوستا (2007) على ضرورة ان يمارس المتعلم عادات العقل مرارا حتى تصبح جزء من طبيعته (الرابغي، 2015، ص89).

كما كان لطبيعة نشاطي كرة اليد، والوثب الطويل المدرجة في تعليم التلاميذ، من خلال الإشكاليات التي كان الأستاذ يطرحها، وامتلاكهم لرؤية سابقة عن المهارة، من خلال السنوات السابقة من التعليم سواء الثانوي والمتوسط، ودرجة إتقانهم لها وتحديد نقاط القوة والضعف لدى كل متعلم، وكيف يمكنه استغلالها، او التعامل معها، وما هي المعيقات التي حالت دون تعلمها، وكيف يمكن تحسينها وتطويرها، كلُ ذلك كان له **الأثر** الكبير في تطوير مستوى التلاميذ في كيفية التعامل مع المواقف المشابهة مستقبلا، ومواجهة المشكلات واختيار أفضل البدائل الممكنة، واتفقت بذلك نتائج الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات التي استخدمت برامج تدريبية مصممة بهدف تطوير مهارات وعمليات التفكير الناقد، وخرجت بنتائج ايجابية كبيرة على اكتساب المهارات الحركية ومعالجة المعلومات الفكرية واستخدام عمليات التفكير لتعديل النشاط الإدراكي وتحويله الى ناقد قبل تنفيذه حركيا، وهي نفس النتائج التي توصلت إليها كل من دراسة الحايك (2010)، السعودي وآخرون (2007)، دراسة سليلاند (1994).

02: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

2-1-عرض نتائج الفرضية الثانية

تنص الفرضية على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الدافعية العقلية بين متوسط درجات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس (ذكور/أناث).

ـ للتحقق من نتائج هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار **(ت)** لدلالة الفروق لمتوسطات القياس البعدي للمجموعة التجريبية ما بين الذكور والإناث وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (27) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في القياس البعدي في الدافعية العقلية للمجموعة التجريبية بين الذكور والاناث

المجالات	الجنس	العدد ن=	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التوجه نحو التعلم	ذكور	11	4.08	0.43	0.17	23	0.861
	اناث	14	4.00	0.51			
الحل الابداعي للمشكلات	ذكور	11	4.83	0.55	1.24	23	0.021
	اناث	14	3.01	0.54			
التركيز العقلي	ذكور	11	4.15	0.57	0.89	23	0.037
	اناث	14	3.02	0.55			
التكامل المعرفي	ذكور	11	4.10	0.52	1.29	23	0.197
	اناث	14	4.13	0.50			
مقياس الدافعية العقلية	ذكور	11	17.16	0.41	**1.03**	**23**	**0.023**
	اناث	14	14.16	0.43			

نلاحظ من خلال الجدول ان المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية لمستوى الدافعية العقلية لدى الذكور بلغ (17.16) وهو اعلى منه لدى الاناث الذي بلغ (14.16)، فيما سجلنا كذلك ان قيمة **(ت)** قد بلغت(1.03) بمستوى دلالة (0.023) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ أي ان هناك فروق ذات دلالة احصائية ما بين أداء الذكور والاناث في مستوى الدافعية العقلية الذكور كما سجلنا كذلك ان قيمة **(ت)** لم تكن دالة احصائيا في بعدي التوجه نحو التعلم وبعد التكامل المعرفي فيما جاءت قيمة **(ت)** ذات دلالة احصائية في كل من بعدي حل المشكلات ابداعيا والتركيز العقلي.

2-2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية

- **نص الفرضية الثانية هو كما يلي:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لمتوسطات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية العقلية بأبعاده الأربعة (التوجه نحو التعلم، الحل الابداعي للمشكلات، التركيز العقلي، التكامل المعرفي) تعزى لمتغير الجنس.

- أظهرت نتائج الفرضية الثانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α (≤ 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة التجريبية في القياس البعدي لمقياس الدافعية العقلية، ما بين أداء الذكور والإناث، وقد جاءت الفروق لصالح الذكور، ويمكن تفسير هذه النتيجة استنادا الى عدة عوامل يمكن ان تكون سببا في ذلك أهمها التكوين الجسدي والنفسي لكل منهما.

بالرجوع الى التعريف النظري للدافعية العقلية المعتمد في دراستنا، والذي يعدُّها على أنها تعبر عن حالة داخلية تحفز عقل الفرد وتوجه سلوكه العقلي نحو حل المشكلات التي تواجهه، او تقييم المواقف او اتخاذ القرارات باستعمال العمليات العقلية العليا، وتعبر عن نزعته للتفكير وتتسم هذه الحالة بالثبات والتي تجعل منها عادة عقلية لدى الفرد (حموك وعلي،2013، ص266).

وقد أشارت العديد من الدراسات التي تناولت التفكير، لاسيما التفكير الناقد ومهاراته وطرق تنميته؛ في العديد من الدراسات والبحوث والكتب العربية؛ أنّ التركيز الأوفر من البحث كان من نصيب الجانب المعرفي من التفكير وتنمية مهاراته، مقابل العناية المتواضعة للجانب الانفعالي للتفكير المتمثل بالخصائص الشخصية، وتؤكد الدراسات العلمية أن الانفعالات (Emotions) تمثل جانباً مهماً في البناء النفسي للإنسان، ومؤشراً واضحاً على خصائصه النفسية، والبناء الدافعي لسلوكه بصفة خاصة، فهي التي تعطي الشخصية طابعها الخاص المميز، كما أن للانفعالات تأثيراً مباشراً على العمليات العقلية المعرفية للإنسان، وهي تنتظم لدى الإنسان وتتشكل في إطار ما اكتسبه عبر تنشئته الاجتماعية واستثارته البيئية لذلك فهي تمثل جانباً مميزاً للخصائص النفسية التي تؤثر على ما ينتج عن الإنسان من سلوك (جابر،2007)، كما أكد (**ديبونو**) على أن الدافعية العقلية موجودة لدى عامة الأفراد، وإنما تتطلب مواقف تحفزها لكي يتم ظهورها، لذلك يمكن ان نعتبر النتائج المتوصل إليها في الفروق ما بين الذكور والإناث، كما توصل إليه كل من سالم وقيس محمد (2013)، محمد نوفل (2004)، سالم حموك (2013) و(Fasion & et al,1995).

ويعزو الباحث تفوق الذكور على الإناث في مستوى الدافعية العقلية الى النظرة السائدة لدى المجتمع الذي أجريت فيه الدراسة لحصة التربية البدنية والرياضية، التي ينظر اليها على انها نشاط

يتطلب نوعا من التحدي والجهد البدني، وكذلك الى نمط الحياة السائد، الذي يتمتع فيه الذكور بالحرية على الإقدام على كافة الأنشطة العقلية منها والاجتماعية والبدنية، مما ينمي لديهم حب المغامرة والاستكشاف، مقارنة بعنصر الإناث الذي يخضع لأساليب تنشئة اجتماعية خاصة في ظل العادات والتقاليد التي تبعد نوعا ما الإناث عن ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية.

ولتوضيح الفروق في الفروق في الدافعية العقلية بين الذكور والإناث يجب أن نفصل في مجالات المقياس التي كانت سببا في هذه الفروق وهي كالتالي:

في مجال **التوجه نحو التعلم** لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تذكر ما بين متوسط درجات الإناث والذكور، ويُمثل هذا المجال قدرة المتعلم على توليد دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه حيث يهتم المتعلم بعملية التعلم؛ بكونه وسيلة لتحقيق السيطرة على المهمات التعليمية التي توجهه في المواقف المختلفة، كما انه يسعى لإشباع الفضولية العقلية لديه من خلال البحث والاكتشاف الفعَّال كما يكون مبرمجا وواضحا، ويرغب في الانخراط في عملية التعلم، ويبدي اهتماماً للاندماج في الأنشطة التي تتطلب التحدي، ويكون لديه اتجاه نحو الحصول على المعلومة كاستراتيجية شخصية عند حل المشكلات، ويقدّرُ جميع المعلومات ويقيم الدليل عليها، ويقوم الأسباب لدعم موقفه ومن المحتمل أن يكون مبرمجاً فاعلاً في المدرسة (مرعي ونوفل، 2008،ص263).

ويشير (موراي، 1988) أن هناك دوافع تتضمن استخدام جهاز التفكير عند الإنسان استخداما ممتعا، كما ان استخدام العقل قد يكون ممتعا ومشبعا إشباعا ذاتيا، وقد تركز انتباه علماء النفس الى جانب محدد من الدوافع المعرفية، وهذا الجانب المحدد هو الدافع الذي يدفع بالمرء الى ان يكون منطقيا متسقا اتساقا داخليا حتى تكون العمليات الفكرية متفقة مع بعضها البعض(موراي،1988، ص158).

ويمكن ان نصنف مجال التوجه نحو التعلم في خانة الدافع المعرفي، الذي تعد دافعية الانجاز في التربية البدنية من ابسط صوره، دافع حب الاستطلاع الذي يعتبر من دوافع التزود بالمعرفة، حيث ينتج عنه سلوك الفرد الاستكشافي لإشباع هذا الدافع، وكما اشارت (Woolfolk) الى عدة استراتيجيات لاستثارة هذا الدافع بإثارة الحماس لديهم من خلال عرض بعض سلوكيات الاستكشاف وحل المشكلات والسماح للتلاميذ بفرصة معالجة المثيرات، واستكشاف ما درسوه (غباري، 2008، ص103).

ويعزو الباحث عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في هذا المجال من الدافعية العقلية الى أنِّ الرغبة في التعلم وزيادة المعارف المتعلقة بالأنشطة البدنية، وتعلم المهارات والحركات الرياضية، تكون نفسها عند الذكور كما الإناث؛ نظرًا لما تشكله مكانة التربية البدنية لدى التلاميذ

من الجنسين وإقبالهم الدائم عليها، لذلك لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية تذكر ما بين الذكور والإناث في هذا المجال.

في المجال الثاني **الحل الإبداعي للمشكلات** جاءت النتائج لصالح الذكور على حساب الإناث؛ حيث يميز هذا المجال بين المتعلمين ذوي القدرة على حل المشكلات بأفكار وحلول خلاّقة وأصيلة، فهم يتباهون بأنفسهم لطبيعتهم الخلاّقة المبدعة، ومن المحتمل أن يظهر هذا الإبداع من خلال الرغبة في الانخراط في الأنشطة التي تثير التحدي، وفهم الوظائف الأساسية للأشياء، وهؤلاء المتعلمون لديهم إحساس قوي بالرضا عن الذات عن الانخراط في أنشطة معقدة، أو ذات طبيعة متحدية، أكثر من المشاركة في أنشطة تبدو سهلة ولديهم طرق إبداعية في حل المشكلات (نوفل، 2008، ص20) وكل الصفات السابق ذكرها يمتاز بها الذكور على حساب الإناث، خاصة في الفترة العمرية فترة (المراهقة) وهم في مستوى الثانية ثانوي.

ويرى كل من علي، وحموك (2014 ، ص235) أن للتربية في عدد من المجتمعات ما يشكل عوامل تَحدُّ من توجه الإناث نحو الأنشطة التي تتضمن الابتكار والتحدي والمغامرة غير المحسوبة؛ مما يرسخ لديهن النزعة نحو استخدام أساليب التفكير المتعارف عليها في مواجهة المواقف وايجاد حل المشكلات، كما تؤكد دراسة زيوش (2010) أن هناك فروق ما بين البنين والبنات في خصائص النمو الحركي والجسمي في سن المراهقة، وأن من ابرز مظاهر النمو الحركي قدرة المراهق الذكر على اكتساب المهارات الحركية، التي تحتاج الى دقة وتآزر حركي مثل بعض المهارات المتخصصة في الألعاب الرياضية، ويشير هذا الى ان الرجل يكون اكثر تركيزا من المرأة في اداء مهمة واحدة، وأكثر توجها وانصبابا عليها، كما انه يتفوق في القدرات أو المهارات الحركية مثل التتبع والاستقراء، كما يشير(الزيات،2006، ص52) الى ان البنين أعلى من البنات في القدرة على حل المشكلات والقدرة على التحمل، النشاط الحيوية والاندفاع.

ويفسر الطالب تفوق الذكور على الإناث في هذا المجال من الدافعية العقلية، الى الاندفاعية التي تميز الذكور عن الاناث، وقوة الرضا عن الذات، وحب الظهور خصوصا في هذه الفترة العمرية سواء أمام اقرأنهم من نفس الجنس أو من جنس الإناث، أو من اجل نيل رضا المعلم أو الأستاذ بعكس الإناث الذين يميزهم التردد في اتخاذ القرارات الجريئة في الإبداع أو الابتكار والخروج عن المألوف.

بالنسبة للمجال الثالث وهو **التركيز العقلي** جاءت النتائج لصالح الذكور، ويشير هذا المجال الى قُدرة المتعلم على التركيز، كما يتصف بأنه شخص مثابر لتحقيق مراده، ومنظم في عمله ونظامي

ومنهجي، ينجز أعماله في الوقت المحدَّد ويركّز على المهام التي يشتغل بها، والصورة الذهنية لديه واضحة وخلال اندماجه في نشاط ما فانه ينحو باتجاه التركيز في الأشياء، ويتمتع بالإصرار على انجاز المهمة التي ينشغل بها، ويشعر بالراحة اتجاه عملية حل المشكلات (ابورياش، 2007، ص463) ولذلك فقد لاحظنا أن النتائج في هذا المجال قد جاءت لصالح الذكور على حساب الاناث، من حيث تركيزهم على أداء المهمات المطلوبة منهم وهي الحركات أو المهارات المراد تطبيقها في الموقف التعليمي دون الانشغال بأمور أخرى.

ويفسر هذه النتيجة ما ذهب اليه (Grerory,2018)، حيث يقول بان عقل الذّكر يقوم بمعالجة المعلومات بالتركيز على الحدث نفسه بمعزل عن أيّ شيء آخر، وهذا يُفسّر عدم قدرته على التركيز على محيطه عندما يكون مُنخرطاً في مهمة أو حتّى في لعبة، ويعود السبب في ذلك إلى المادة الرمادية (Gray Matter)المُركّزة في دماغه، حيث إنّ نسبة تركيز هذه المادّة في دماغ الرجل تفوق تلك التي في أدمغة الإناث، ويقول انّ قدرة الإناث على مواجهة المواقف الغامضة تتأثر بمعطيات العجز المتعلم لديها، على سبيل المثال تعتبر الاعمالات العقلية (Mental Rumination) والتي تتعلق بالسلبية والتركيز على الانفعالات السلبية، أكثر شيوعا لدى الإناث مقارنة بالذكور، وقد يكون ذلك بسبب أن الإناث اقل تحكما في البيئة ولديهن ضعف في توجهاتهن العقلية للمشكلات، ويتأثرن بشدة بالأحداث السلبية وتزداد بعض مظاهر الاضطرابات لديهن، مثل الاضطراب حول مظهرهن الشخصي وعلاقاتهن الشخصية وقبولهن لدى الآخرين (محمود،2009، ص187).

وتفسير الطالب لتفوق الذكور على الاناث في هذا المجال يعود الى ما ذهب اليه (علي وحموك 2014، ص233) ان هذا البعد يمثل النزعة نحو الاتقان والمنهجية والوضوح في مواجهة المهام الصعبة والشعور بالراحة لدى الانخراط بحل المشكلات والثقة بالنفس على القدرة على اكمال المهام المطلوبة وهي ميزة يتفوق فيها الذكور عن الاناث في ظل المجتمع الذي اجريت فيه الدراسة.

بالنسبة للمجال الرابع **التكامل المعرفي**، لم نسجل فروقا معنوية تذكر بين الذكور والإناث في هذا المجال من الدافعية العقلية، الذي يشير الى قدرة المتعلمين على استخدام مهارات تفكيرية محايدة (موضوعية)؛ حيث يكونون محايدين تجاه جميع الأفكار، حيث تذكر جيان كارلو(2004) ان هذا العامل يتمثل في نزعة المتعلم احو التعامل مع وجهات النظر المختلفة، وهذا ما اشار اليه **دي بونو** تحت مسمى القبعة البيضاء، فهم باحثون عن الحقيقة، ومتفتحو الذهن يأخذون بعين الاعتبار تعدد الخيارات البديلة ووجهات النظر لدى الأفراد الآخرين، ويشعرون بالراحة مع المهمة التعليمية ويستمتعون بالتفكير

من خلال التفاعل مع الآخرين في وجهات النظر المتباينة، وأشار عبد العزيز (2009،ص117) الى أن الجوانب الوجدانية تعتبر إحدى أهم مكونات التفكير الناقد (كون الدافعية العقلية تمثل النزعة نحو التفكير الناقد) وتتمثل في مجموع من العوامل العاطفية التي يمكن ان تسهل او تعيق التفكير الناقد وتشمل:

- تقديم الحقيقة على الاهتمام الشخصي أي ضبط الذات وتقبل الآخرين.
- تقبل التغيير وتعني الرغبة في التغيير وعدم التصّلب.
- التعاطف: أي تقبل أفكار ومشاعر الآخرين وعدم التمركز حول الذات.
- الترحيب بالأفكار غير المألوفة وإخضاعها للنقد الموضوعي.
- تحمل الغموض أي إدراك الفرد بان المواقف المعقدة وحلولها قد تحتمل الخطأ والصواب.
- تجنب التحيز الشخصي والتفسيرات الذاتية الخاطئة.

كما يشير عبد الحميد المشار إليه في علي وحموك (2014، ص237) انّ السلوك الاستكشافي يعدُّ احد العوامل ضمن النشاط الخاص الذي يقوم به الفرد من اجل الحصول على المعلومات، إلا أن عددًا من الدراسات لم تشر الى التمايز الواضح في هذا المتغيّر (الاستكشاف) والذي قد يعود ذلك الى الفروق الجنسية في مرحلة الطفولة، وان العوامل غير المعرفية المرتبطة بالدافعية والشخصية والعوامل الثقافية والاجتماعية تمارس دورا كبيرا في نمو حب الاستطلاع، كما ان التفكير الناقد لا يحتاج قدرا عاليا من الذكاء فأي شخص بإمكانه تعلم اكتشاف العديد من الخيارات والبدائل أثناء عملية اتخاذ القرار والنظر للأمور من عدة جوانب لا من جانب واحد (Tishman & Parkins, 1995).

وكاستنتاج عام يرى الطالب بأنَّ الفروق في الدافعية العقلية بين الذكور والإناث في حصة التربية البدنية، في مجالي (الحل الإبداعي للمشكلات، والتركيز العقلي) بعد تطبيق إستراتيجية حل المشكلات، يمكن أن نعزوه الى طبيعة مادة التربية البدنية في حد ذاتها، والتي تختلف عن باقي المواد الأكاديمية الأخرى، بحكم تفرد الذكور فيها عن الإناث في الانجاز والأداء، وقد أشارت العديد من الدراسات التي تناولت الدافعية العقلية في مواد دراسية أو أطوار تعليمية أخرى، الى عكس ما توصلنا إليه في دراستنا، حيث جاءت مخالفة لنتائج دراسة العسيري (2016) التي هدفت الى التعرف على أساليب التفكير والدافعية العقلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود، والتي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية العقلية لصالح الإناث على حساب الذكور في بعد التركيز العقلي لدى طلبة الجامعة، وقد عزا الباحث فيها ذلك بأن الطالبات أكثر تركيزا على مهام التعلم ومهاراته في المرحلة الجامعية، ونفس الأمر بالنسبة لدراسة نوفل (2004) والتي اعتمد فيها الباحث

على برنامج تعليمي مستند لنظرية الإبداع الجاد، وجاءت النتائج بعدم وجود على مستوى الأبعاد الأربعة للدافعية العقلية ما بين الذكور والإناث.

3: استنتاجات

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها، وبعد المعالجات الإحصائية للبيانات المسترجعة من عينة الدراسة، وتحليل النتائج المتوصّل إليها؛ خلص الباحث الى الاستنتاجات التالية:

– ساعدت إستراتيجية حل المشكلات في حصة التربية البدنية والرياضية على تحسين مستوى الدافعية العقلية لدى التلاميذ؛ وقد ظهر ذلك جلياً من خلال مقارنة متوسطات المجموعة التجريبية بمتوسطات المجموعة الضابطة مما انعكس بدوره على الأداء المهاري لدى المتعلمين، وزيادة التشويق في الحصة.

– تفوق أفراد العينة التجريبية من الذكور على الإناث في الدافعية العقلية؛ يعود الى أثر أساليب التنشئة الأسرية والاجتماعية السائدة في المجتمع الذي أجريت فيه الدراسة والتي ترسخ الالتزام بالأدوار المحددة لكلٍ من الذكور والإناث، حيث غالبا ما تعطي الذكور مساحة أكبر في اتخاذ القرارات، والإقبال على المخاطرة وقبول التحدي.

– حققت الدراسة الهدف الأساسي منها، وهو التحقق من نتائج تدريس التربية البدنية وفق الاستراتيجيات الحديثة (إستراتيجية حل المشكلات)، وأبرزت أثرها على المجال المعرفي والعقلي.

– جاءت نتائج الدراسة موافقة لنتائج العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية التدريس وفق إستراتيجية حل المشكلات في حصّة التربية البدنية والرياضية.

– استخلصنا من دراستنا أن أهم طرق تنمية المجال المعرفي والعقلي، يكون عندما يتم التدريس وفق الطرق غير المباشرة.

– يعد التدريس وفق حل المشكلات أحد أهم طرق أو أساليب تنمية التفكير او دافعية التفكير لدى التلاميذ وهو من أهم التوصيات التربوية الحديثة، التي تركز على تنمية التفكير لدى المتعلمين.

– إمكانية تدريس التربية البدنية والرياضية وفقا للاستراتيجيات والطرق والأساليب غير المباشرة، مثل ما جرت عليه أطوار الدراسة؛ التي جاءت لتنفي النظرة بأن تنمية التفكير لدى المتعلمين لا يتم إلا في سياق المواد الأكاديمية ولا مجال لتنميته في المواد النفس حركية.

– ليس بالضرورة أن يصل التلاميذ الى الحل الصحيح للمشكلات المطروحة أمامهم من خلال التدريس بحل المشكلات، ولكن الأهم هو دفعهم للتفكير في كل مرة، ومحاولة الوصول الذاتي للحل دون انتظار الحلول الجاهزة من قِبل المعلم أو الأستاذ.

– يرى الباحث أن حجم عينة الدراسة للمجموعة التجريبية؛ قد ساعد كثيرا على تحقيق أهداف الدراسة وحسن سيرها، مما يؤكد أن التعداد الصفي المعقول أحد أهم أسباب النجاح في التعليم غير المباشر.

– تحتاج إستراتيجية حل المشكلات الى بيئة نفسية واجتماعية آمنة وجب توفيرها للمتعلم؛ لكونها تعتمد على طرح الأسئلة في كل مرة، والاستجابات تكون مختلفة ومتفاوتة من التلاميذ، فيجب ألا يتعرض أي متعلم للسخرية أو التهكم من الزملاء.

– تتميز التربية البدنية على باقي المواد التدريسية بان البرنامج فيها، يكون موحدا على جميع التخصصات الدراسية وهو ما يشير الى تفردها في إمكانية إحداث التصورات التربوية المبتغاة على نفس المستوى

– إنَّ الخاصية التي تتميز بها التربية البدنية والرياضة؛ تجعلها توفُر العديد من الفرص الخاصة لتنمية التفكير بصفة عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة، حيث أنها تمثل ميداناً واقعيا غنياً بالمواقف التي تظهر بها الحاجة للتفكير الناقد مثل البحث عن خطة أو إستراتيجية جديدة للتدريب، خطة لعب، تطوير الأداء التكنيكي، مناورات وتكتيكات أثناء المنافسات الرياضية وغيرها من الأمور.

4: توصيات

– إن تنمية الدافعية العقلية بوصــفها النزعة للتفكير الناقد في مجال التربية البدنية والرياضــية يتطلب اتساع هامش الاختيار أمام التلاميذ فيما يمارسونه من أنشطة، لهذا يُوصى بدراسات أبعد وأعمق حول هذا الموضـــوع، مع الأخذ بعين الاعتبار التغيرات والتطورات الكبيرة التي قفزت بمكانة التربية البدنية والرياضية باعتبارها وسيلة من وسائل التربية العامة.

– إجراء المزيد من الدراســـات والبحوث لاكتشـــاف المزيد من العلاقات بين الدافعية العقلية والتربية الرياضية واقتراح نماذج إضافية من التطبيقات.

– أن تتضمن أهداف التربية الرياضية أهداف كتنمية التفكير بأنواعه الناقد، الإبداعي، حل المشكلات والعمل على تزويد المدرسين بأساليب وتطبيقات تيسر تنفيذ ذلك.

– خلق مناخ يساعد على التفكير الناقد والإبداعي، اي ان يساهم المعلم في توفير بيئة صفية مناسبة من حيث الأمن النفسي والحرية الفكرية ضمن الاحترام المتبادل من قبل الزملاء.

– إيلاء أهمية أكبر للتدريس وفق استراتيجيات التدريس والعمل على الاستفادة من مزاياها التربوية.

5: نقاط ومسارات بحثية

في ظل ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يرى الباحث امكانية اقتراح النقاط البحثية التالية:

- تمثل دراسة العلاقة بين الدافعية العقلية والتربية البدنية والرياضية حقلا خصبا للباحثين والدارسين، فمعظم الدراسات التي أجريت حول الدافعية العقلية او التفكير الناقد، كانت في المجالات الأكاديمية على الرغم من أن الميدان البدني والرياضي يستحق الدراسة والبحث على هذا الصعيد.
- على الرغم من حداثة متغير الدافعية العقلية وقلّة الدراسات التي أجريت عليه على المستوى المحلي على الأقل، يوصي الباحث بإجراء دراسات حول علاقة هذا المتغير الهام، بأنواع اخرى من الدافعية كدافعية التعلم او دافعية الانجاز، او غيرها من المتغيرات التي تعمل التربية البدنية على تنميتها.
- إجراء دراسات تهدف الى البحث عن علاقة مهارات التفكير الناقد بالدافعية العقلية.
- أثر النشاط البدني الرياضي على الدافعية العقلية.
- إجراء دراسات عن علاقة الدافعية العقلية بالعديد من المتغيرات، كالتحصيل الدراسي، الأداء الرياضي... الخ.
- اجراء دراسات في الدافعية العقلية في المواد الاكاديمية الأخرى، لما راه الباحث من أهمية لهذا المتغير.
- البحث في تدريس التربية البدنية وفق نمط حل المشكلات الإنتاجي في التربية البدنية.

المراجـــع

القرءان الكريم.

ابراهيم، بسام، عبد الله طه (2009). التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ابي عواد، مي (2015). أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تحصيل الطلبة في مادة علم الأحياء والأرض واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير منشورة، في المناهج وطرائق التدريس.

أبوالنجا، عزالدين (2000). الاتجاهات الحديثة في طرق تدريس التربية الرياضية، القاهرة: دار الفكر العربي.

ابورياش، حسين، عبد الحق، زهرية (2007). علم النفس التربوي، ط 1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ابوشريخ، شاهر ذيبا (2008). استراتيجيات التدريس،المجلد الاولى، عمان، الاردن: المعتز للنشر والتوزيع.

ابوجادو، صالح، محمد بكر نوفل (2006). تعليم التفكير النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة.

ابوزينة، فريدة كامل (1986). مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها،القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

الأعسر، صفاء (2000). الإبداع في حل المشكلات، القاهرة، مصر: دار أنباء للطباعة والنشر.

الحارثي، ابراهيم، بن احمد مسلم (2009). تعليم التفكير،الطبعة الرابعة، القاهرة، مصر: الروابط العالمية للنشر والتوزيع.

الديري، على السيد، محمد (1993). مناهج التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق،الطبعة الاولى، اربد، الاردن: دار الفرقان.

الديري، علي، صادق الحايك (2011). استراتيجيات تدريس التربية الرياضية المبنية على المهارات الحياتية في عصر الاقتصاد المعرفي وتطبيقاتها العلمية، اربد، الأردن: مركز الهلال.

الديوان، لمياء. (2011). أثر استخدام أسلوبين تدريسيين لتنمية القدرات الإبداعية العامة والحركية في درس التربية الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة البصرة، العراق.

الداود، راتب، محمد علي(2016) . تأثير استخدام حل المشكلات في تعلم بعض المهارات الأساسية

بكرة القدم لدى طلبة كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 43، ملحق 04، 1733-1745.

الطائي، حميد، عبد النبي (2003). إدارة الجودة الشاملة والإيزو، عمان، الأردن: دار الوراق.

الرابغي، خالد، بن محمد (2015). عادات العقل ودافعية الانجاز، عمان،الاردن: مركز ديبونو للنشر.

إسماعيل، إبراهيم علي(2009). التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، عمان، الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

امطانيوس، نايف مخائيل (2015). دليل استخدام المقاييس النفسية في البيئة العربية، ج3، دار عمان الأردن: الإعصار.

السيد، عزيزة (1995). التفكير الناقد دراسة في علو النفس المعرفي، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

الشرقاوي، أنور محمد (2012). التعلم نظريات وتطبيقات، القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

الشمايلة، سمر، حسين (2015). تأثير منهاج تعليمي محوسب قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تعليم بعض مهارات الجمباز وتحسين مستوى التفكير التأملي والإبداع الحركي لدى الطالبات في مملكة البحرين، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

الشقيرات، طافش محمود(2009). استراتيجيات التدريس والتقويم، عمان، الاردن: دار الفرقان.

الحسين، وسام صلاح (2015). التعليم المتناغم مع الدماغ، بيروت: دار الكتب العلمية.

العتوم، عدنان، يوسف(2014). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط5، عمان، الأردن: دار المسيرة.

العتوم، عدنان يوسف. (2004). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. (ط.3). الأردن: دار مسيرة

العلوان، احمد، فلاح، خالد عبد الرحمن العطيات (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الاكاديمية والتحصيل الاكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الاساسي في مدينة معان، مجلة الجامعة الاسلامية المجلد 18، العدد 12، 683-717.

الخطيب، عبابنة (2006). أثر استخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 38، العدد 1، 2011.

الخيري، أروى ربيع (2012). التعلم من منظورات معرفية، مجلة كلية الآداب، العدد 101. 686-689.

الجنابي، فاضل زامل (1992). التفكير الناقد لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقته بأساليب المعرفة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.

الزغلول، رافع، الزغلول، عماد (2003). علم النفس المعرفي، ط1، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الصافي، عبد الحكيم، محمود(2008) .www://books.google.dz

الحيلة، محمد محمود (2000). الدافعية العامل المهمل في التصميم التعليمي، مجلة الطالب، العدد 03، الأردن.

الحيلة، محمد مرعي، توفيق (2009). المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها وعملياتها، عمان، الأردن: دار المسيرة.

الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، ووهيب مجيد الكبيسي (1993). علاقة التفكير الاستدلالي لدى طلبة الجامعة ببعض المتغيرات، بغداد، جامعة بغداد: مركز البحوث التربوية والنفسية.

الكبيسي، وهيب (2012). الصحة النفسية، الصف الرابع معاهد إعداد المعلمين، المديرية العامة للمناهج: مطبعة الشركة العامة للتبوغ.

الحموري، وليد (2013). بناء برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الاستقصاء التعاوني الموجه وبيان أثره في تحسين مهارات التفكير الإبداعي ومستوى الأداء الفني لدى الطلبة الدارسين لفعالية دفع الجلة في كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية، المؤتمر العلمي الخامس للإبداع الرياضي، المجلد الأول، عمان، الأردن.

الحريري، رافدة (2010) طرق التدريس بين التقليد والتجديد، الطبعة الأولى، عمان،الأردن: دار الفكر.

الحميدان، إبراهيم عبد الله (2005). التدريس والتفكير، الطبعة الاولى، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

الحايك، صادق، وخصاونة، غادة (2013). أثر برنامج تعليمي قائم على الاقتصاد المعرفي لتطوير منهاج الجمباز، المؤتمر العلمي الخامس للإبداع الرياضي، المجلد الأول، عمان، الأردن.

الحايك، صادق، والحموري (2005). درجة تفضيل طلبة التربية البدنية لأساليب التدريس المستخدمة، مجلة العلوم التربوية والنفسية البحرين، المجلد 06، العدد 03.

الحجازي، مدحت، عبدالرزاق (2017). علم النفس بين التراث و المعاصرة، بيروت : دار الكتاب .

الحارثي، ابراهيم بن احمد (2009). القاهرة مصر: الروابط العالمية للنشر والتوزيع.

السايح، مصطفى، محمد(2001). اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، الطبعة الأولى: مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.

الديوان، لمياء (2007). عناصر المنهج في التربية الرياضية، بحث منشور في المندى الرياضية للأكاديمية الرياضية العراقية، مجلة العلوم و التكنولوجية للنشاطات البدنية والرياضية Volume 14, Numéro 3, Pages 39-51.

الربيعي، محمود داوود (2007). طرائق وأساليب التدريس المعاصرة: جدارا للكتاب الجامعي وعالم الكتاب الحديث.

الربيعي، محمود، داود (2005).التعليم والتعلم في التربية البدنية، بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

الربيعي، كريم محمود(2004). بناء معيار لإعداد مدرسي التربية الفنية، البصرة، العراق: دار الفنون للآداب والطباعة.

الربضي، مريم سالم(2006). التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، اربدن الاردن: دار الكتاب الثقافي.

الناشف، هدى (1993). استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، الطبعة الأولى، القاهرة.

الشمايلة، سمر أمين (2015). تأثير منهاج تعليمي محوسب قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تعليم بعض مهارات الجمباز وتحسين مستوى التفكير التأملي والإبداع الحركي لدى الطالبات في مملكة البحرين، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الكبيسي، وهيب (2012). الصحة النفسية، الصف الرابع معاهد اعداد المعلمين، المديرية العامة للمناهج، مطبعة الشركة العامة للتبوغ.

الشميمري، احمد بن عبد الرحمان، عبد الرحمن بن أحمد، بشرى بنت بدير المرسي غنام (2015). مبادئ إدارة الأعمال، الأساسيات والاتجاهات الحديثة، ط10، الرياض: العبيكان.

الشذيفات، ماجد، احمد (2015). دور إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مناهج كرة القدم وكرة السلة على مستوى أنواع مختلفة من التفكير والخصائص النفسية لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.

الربضي، مريم سالم (2004). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي

الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة ممارستهم لها، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

الربيعي، محمود داود، امين، سعيد صالح حمد (2011). طرائق تدريس التربية الرياضية واساليبها، بيروت: دار الكتب العلمية.

القبيلات، راجي (2005).تدريس العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا ومرحلة رياض الأطفال، الإصدار الأول، الطبعة الأولى، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العسيري، محمد (2016). اساليب التفكير والدافعية العقلية لدى كلية التربية بجامعة الملك سعود، المجلة التربوية المتخصصة ، المجلد 05، العدد 05.

الوقفي، راضي (2003). مقدمة في علم النفس، المجلد الثالث، عمان: دار الشروق.

العامري، رضا كاظم كريم ، ماهر ابراهيم (2013). التفكير دراسة نفسية تفسيرية، رام الله فلسطين: دار الشروق.

العجيلي، صباح (1990). مبادئ القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط1، القاهرة:دار الفكر العربي.

الموسوي، عباس نوح سليمان (2015). علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ،المجلد الاولى، عمان: الرضوان للنشر والتوزيع.

الزغلول، عماد عبد الرحيم (2012). مبادئ علم النفس التربوي المجلد الثانية، العين الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الزغلول، عماد، عبد الرحيم، رافع نصير الزغلول(2003). علم النفس المعرفي، ط1، عمان، الاردن: دار الشروق.

الطراونة، مازن، حمد احمد (2017). أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات التّفكير الخططي وحل المشكلات لدى الناشئين بكرة السلة في الأردن.

العسيري، محمد (2016). اساليب التفكير والدافعية العقلية لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (05)، العدد (05).

الزيات، مصطفى (2006). الاسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط2، القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، مصطفى (1995). الاسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. المنصورة : دار الوفاء للنشر والطباعة.

البارودي، منال أحمد (2015). العصف الذهني وفن صناعة الافكار، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

نشواتي، عبد المجيد (1996). نشأة علم النفس التربوي وتطوره، دمشق، سوريا: وزالرة الثقافة.

عبد الحسين، وسام صلاح (2015). التعلم المتناغم مع الدماغ. بيروت: دار الكتب العلمية.

عبيدات، ذوقان، أبو السميد (2017). سهيلة استراتيجيات التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط5، عمان: دار الفكر.

علواش، لمياء، الأمير، عبد القادر (2013). تأثير استراتيجية حل المشكلات في تطوير الجوانب المهارية، لطلاب كلية التربية في الجمباز الأرضي، مجلة كلية التربية الرياضية، المجلد 25، جامعة بغداد، 318-346.

بلقيس، احمد، توفيق مرعي (1996). الميسر في علم النفس التربوي ، المجلد الثاني. عمان الاردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

بسام، عبد الله ، طه ابراهيم (2009). التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بن يحي، محمد زكريا، عباد مسعود(2006). التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، الحراش الجزائر العاصمة: المعهد الوطني لتكوين المعلمين وتحسين مستواهم.

جابر، عبد الحميد، نوارهان، حسين، منى السيد(2015). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية (Triz) في تنمية الدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، العدد 02.

جابر، عبد الحميد، جابر(1999). استراتيجيات التدريس والتعليم، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي، ص.89.

جراون، فتحي، عبد الرحمان (1999). تعليم التفكير مهارت وتطبيقات المجلد الاول، القاهرة: عالم الكتب.

حبيب، مجدي عبد الكريم (1995). دراسات في اساليب التفكير، الطبعة الاولى: مكتبة النهضة المصرية.

حموك، وليد سالم، قيس محمد علي(2013). قياس الدافعية العقلية لدى طلبة الموصل، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، عدد خاص بالأبحاث المستلة من رسائل الماجستير، 263-300.

بحث مسترجع من http//www.danprairie.com

حسونة، سامي عيسى (2007). تعليم مهارات التفكير، غزة فلسطين: رسالة دكتوراه غير منشورة.

حمدان، صلاح الدين (2018). استراتيجيات التدريس الحديثة. عمان: المسيرة للنشر والاشهار.

حمدان، ساري (1995). دليل المعلم في التربية الرياضية. اليرموك الاردن: المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم وزارة التعليم.

حسونة، سامي عيسى (2007). تعليم مهارات التفكير، غزة فلسطين، رسالة دكتوراه غير منشورة.

حسن، محمد رمضان (2012). استراتيجية تدريس اسلوب حل المشكلات. بحث منشور

خلال، نبيلة (2006). سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

خفاجة، ميرفت علي، مصطفى السايح (2008). المدخل الى طرائق تدريس التربية الرياضية، الإسكندرية: دار الوفاء.

دعمس، مصطفى نمر (2011). استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب الحديثة، عمان: دار غيداء.

دي، بونو (2001). تعليم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم وآخرين، دمشق، سورية: دار الصفا للنشر والتوزيع

زهرية، عبد الحق، حسين ابورياش (2007). علم النفس التربوي للطالب والمعلم الممارس، عمان الاردن: دار المسيرى للنشر والتوزيع والطباعة.

زيتون، حسن حسين (2001). تصميم التدريس، رؤية منظومية، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين (2009). استراتيجيات التدريس، الطبعة الثانية، طنطا: عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين، كمال عبد الحميد زيتون(2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية،

زيتون، عبد الحميد، كمال(2005). التدريس نماذجه ومهارته المجلد 02، القاهرة، مصر: عالم الكتب.

زيوش،أحمد (2013). دور النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض قدرات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية، 186-203

زياد، مسعد محمد، العصف الذهني وحل مشكلات اللغة العربية، بحث منشور على الانترنت على موقع www.moudir.com.

زينب، علي عامر، جلال عبد الحكيم ،غادة (2008). طرق تدريس التربية الرياضية، ط1، القاهرة:

دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

زينب، عزيز احمد، بان محمود محمد (2015). أثر نموذجي الفورمات 4Mat وكيس Case في الدافعية العقلية لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء، بحث منشور في مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 22.

طنوس، فراس، جورج (2007).اثر التدريب على إستراتيجية حل المشكلة المستند الى السمات الانفعالية السلوكية في تنمية دافعية التعلم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك عمان، الأردن.

طوطاوي، زوليخة، هديبل، يمينة (2015). تنمية التفكير النقدي في التعليم. ورقة مقدمة للمؤتمر الإقليمي تطوير الإبداع والتفكير النقدي في التربية والتعليم يومي 22-23أفريل 2015، الجامعة العربية المفتوحة: فرع البحرين.

قطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن (2002). علم النفس العام، عمان، الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

قنصوه، كامل عبد الحميد (2006). أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني على مستوى كل من الأداء المهاري والتحصيل المعرفي لبعض مهارات الجمباز لطلاب كلية التربية الرياضية، مجلة نظريات وتطبيقات، أبو قير الإسكندرية، العدد (5).145-199.

: http://child-trng.blogspot.com/2012/03/blog-post.html#ixzz5gqu12slt

قورة ، عبد السميع (2004). الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة، الطبعة الثاني، عمان الاردن: دار الفرقان.

كحيل، ديانة إسماعيل (2014/2015)، السرعة الإدراكية البصرية وعلاقتها بالدافعية العقلية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة دمشق، كلية علم النفس.

كوجك، حسين كوجك (2001). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس التطبيقات في مجال التربية الأسرية، القاهرة: عالم الكتاب.

مازن، عبد الهادي أحمد (2015). قراءات متقدمة في التعلم والتفكير، بيروت: دار الكتب العلمية.

ماهر، رضا كاظم العامري (2013). التفكير دراسات تفسيرية، رام الله، فلسطين: دار الشروق.

محمود، الفرحاتي السيد (2009). العجز المتعلم سياقاته وقضاياه التربوية، القاهرة: مكتبة الانجلو

مصرية.

محبوبي، نسيمه (2013). علاقة إستراتيجية حل المشكلات بتنمية التفكير الإبداعي (العام والحركي) خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي ذكور، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد علوم وتقنيات النشاطات البداية والرياضية، جامعة باتنة.

مارزانو، روبرت دافرن (2004). أبعاد التفكير، ترجمة يعقوب يوسف حسين نشوان، محمد خطاب الطبعة الثانية، عمان الأردن: دار الفرقان.

محمد، انور ابراهيم. (2006). النفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر، القاهرة: المكتبة الانجلوا مصرية.

مجدي، عزيز ابراهيم (2002). التدريس الفعال. القاهرة: مكتبة الانجلوا مصرية.

مجدي، عزيز ابراهيم (2005). التفكير من منظور تربوي. القاهرة: عالم الكتب.

مرزوق، عبد المجيد احمد (2009). الاتجاهات الحديثة في التعلم التعاوني ودوره في تنمية السلوك الاجتماعي. الاسكندرية مصر: مركز الاسكندرية للكتاب

مرعي، توفيق، ونوفل، محمد (2005). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الانروا)، مجلة المنارة، المجلد 13، العدد 4، 2007.

منسي، محمود، عبد الحليم (2003). التعلم المفهوم النماذج التطبيقات، القاهرة: دار الانجلو مصرية.

مرعي، توفيق، احمد، محمد بكر نوفل(2008). الصورة الأردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية، دراسة ميدانية على طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الاونروا في الأردن، مجلة جامعة دمشق، المجلد 24، العدد الثاني.

موهوبي، بلقاسم (2017). أثر أسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه في معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر.

موراي، ادوارد، ترجمة احمد عبد العزيز سلامة، (1988). الدافعية والانفعال، القاهرة: دار الشروق.

نوفل، محمد بكر، صالح ابوجادو (2007). تعليم التفكير النظرية والتطبيق،المجلد الاول، عمان الاردن: دار المسيرة.

نوفل، محمد (2011). الفروق في دافعية التعلم المستندة لنظرية التقرير الذاتي لدى عينة من طلبة كليات التربية، الجامعة الاردنية، مجلة جضامعة النجاح، للابحاث العلوم الانسانية، مجلد

.307-25،278

سعادة، جودت احمد (2018). طرائق التدريس العامة وتطبيقاتها التربوية، عمان،الأردن: دار المسيرة.

سعيد، سعاد جبر(2008). سيكولوجية التفكير والوعي بالذات، اربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.

سعيد، عبد العزيز (2009). تعليم التفكير ومهاراته، الطبعة الأولى، الإصدار الثاني، عمان الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

شاهين، عبد الحميد (2010). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، الإسكندرية، مصر: كلية التربية بدمنهور.

شحاته، محمد (2003). أسس تعليم الجمباز، كلية التربية الرياضية، جامعة الإسكندرية، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

شلش، فلاح، جعاز(2006). أثر استخدام اسلوب حل المشكلات في تعلم الضرب الساحق في الكرة الطائرة، مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة بابل العدد 02، المجلد الخامس، 22-36.

شواشرة، عاطف حسن(2007). فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الانجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي دراسة حالة كلية الدراسات التربوية الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن موقع/http://www.ed-uni.net:

شتلوت، نوال إبراهيم، ميرفت على خفاجي(2002). طرق التدريس في التربية الرياضية "الجزء الثاني" التدريس للتعليم والتعلم، الطبعة الأولى، الإسكندرية.

عبيدات، ذوقان، وأبوالسميد، سهيلة (2007). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، عمان، الأردن: دار الفكر.

عبد الرحيم، طلعت حسن (1998). سيكولوجية التأخر الدراسي، ط1، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

عثمان، مصطفى عفاف (2014). استراتيجيات التدريس الفعال. الاسكندرية: دار الوفاء.

عبد الكريم، عفاف (2005). تصميم المناهج في التربية البدنية، الإسكندرية: منشأة المعارف.

عبد الكريم، عفاف (1993). طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية، الإسكندرية، منشأة المعارف

عطية، محسن علي (2015). المناهج الحديثة وطرق التدريس، عمان: دار المناهج.

عبد الحليم، محمود، عبد الكريم (2006). ديناميكية تدريس التربية الرياضية، الطبعة الأولى، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

عواطف، محمد (2012). سيكولوجية التعلم، ط1، الجيزة: المكتبة الاكاديمية.

عزيز، زينب أحمد، بان محمد محمود (2015). أثر نموذجي الفورمات 4Mat وكيس Case في الدافعية العقلية لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والأساسية، جامعة بابل، العدد 22، 87-111.

علي، قيس محمد، وليد سالم(2014). الدافعية العقلية، رؤية جديدة، عمان الاردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

عزيز، إبراهيم مجدي (2005). التدريس الإبداعي وتعليم التفكير، الطبعة 01، القاهرة: عالم الكتب.

رضوان، وسام، سعيد (2015). الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الرابع، دراسة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة غزة: كلية التربية.

عطية، محسن علي (2009). المناهج الحديثة وطرائق التدريس، عمان الاردن: دار المناهج للنشر

غباري، ثائر (2008). الدافعية النظرية والتطبيق،ط1، عمان الاردن: دار المسيرة.

References

American Philosophical association, (1990). *Critical Thinking, the Delphi Report: Research Findings and Recommendation Prepared for the committee on pre-college Philosophy*. San Francisco, CA: California Academic Press.

Barrows, H. S. (1985). *How curriculum for preclinical years. PROBLEM-BASED LEARNING to design a problem-based*, New York: Springer

Beyer, B.K (1985). Learning as an aesthetic what is it? *Journal of Social Education*, Vol. 49. NO.4 PP. 270-276.

Billin, I (2006). *The Effects of Pair Problem Solving Technique Incorporating Polly's Problem Solving Strategy on Undergraduate Students' Performance in Chemistry***.** Online Submission, Revista De Education En Ciencias (Journal of Science Education) V7. N2. P101-106

Cohen, H (1983). Using motivation Theory as Framework for Teacher Education, Journal of Teacher Education, vol. 3 PP .10-13.

Cokluk-Bokeglu, O (2008). Testing Factor Structure of California Measure of

Mental Motivation Scale in Turkish Primary School Student, journal of Faculty of Education Sciences www.insghtsessent.com/CT/node_914.

Carolann Giancarlo, Stephen W. Blohm, Tim Urdan, (2004). *Measure of Mental Motivation, Assessing Secondary Students' Disposition toward Critical Thinking: Development of the California*, Educational and Psychological Measurement ; 64 ; 347. - http://epm.sagepub.com

Costa and Kallick, B (2000). Describing 16 Habits of Mind .www.Habits-of Mind.Net.

Cleland, F, & Pearse. C. (1995). *Critical thinking in elementary physical Education: reflections on a yearlong study*. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 66(6):31-38.

Dewey, J. (1933): *How we think* : A restatement of the relation of reflective Thinking. To the educative process. Boston: D C. Heath and Company.

Eggen, P .Kauchak , D (2004) .Educational Psychology.N.Y:Pearson Prentice Hall. .Caciopo, .J.T, & Ptty, R.E (1982). Need for cognition. Journal of Personality and social psychology**,** Vol (42), No (1).

Ennis, R. H. (1996). *A taxonomy of critical thinking disposition and Abilities IN J B.* Baron & r., s. Sternberg (eds) Teaching thinking skills: Theory and parasites (pp.9-26). New York: W. H. Freeman.

Facione, Noreen C, and Facione Peter A. (2008). *Critical Thinking and Clinical Judgment in the Health Sciences - An International Teaching Anthology*: The California Academic Press, Millbrae CA.

Facione, Noreen C. and Facione, Peter A: *Critical Thinking Assessment and Nursing Education Programs*: An Aggregate Data Analysis. The California Academic Press. Millbrae, CA 1997.

Facione, Noreen. C., and Facione, Peter A., *Analyzing Explanations for Seemingly Irrational Choices*, International Journal of Applied Philosophy, Vol. 15 No. 2 (2001) 267-86.

Facione, Peter A and Noreen C: *Thinking and Reasoning in Human Decision*

Making. The California Academic Press. Millbrae CA, 2007.

Facione, Peter A, *Think Critically, Pearson Education*: Englewood Cliffs, NJ, 2011.

Facione, P.A., Facione, N.C., *Talking Critical Thinking, Change: The Magazine of Higher Education*, March-April, 2007.

Facione, P.A., Facione N. C., and Giancarlo, C: *The Disposition Toward Critical thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skills*, Journal of Informal Logic, Vol. 20 No. (2000) 61-84.

Giancarlo, c, a &Fasion, p,a, (2001): *Look across for Year at the Disposition toward critical Thinking Among Undergraduate Student*: Journal of general education, v,50 no.1 pp29-55.

Giancarlo, C. A. Blohm, S. W. & Urdan, T. (2004). Assessing Secondary Student Disposition toward Critical Thinking: *Devlopment of the California Measure of Mental motivation*, Academic journal Educational and Psychological Measurement, Santa Clara Univercitty pp 347-364.

Gregory L. Jantz (2014), "Brain Differences Between Genders www.psychologytoday.com, Retrieved 22-7-2018.

Hasan Fehmi Özdemir, Nükhet Çıkrıkçı Demirtaşlı,(2015) *Adaptation of California Measure of Mental Motivation* –**CM3**, Journal of Education and Training Studies Vol. 3, No. 6.

Harllod. Problem Solving Skills, the Australian Educational Researcher, Vol. 37, No. 1, PP. 107-123.

Howarth, K, 96, Qualitative Study of the Teaching of Thinking Skills In Physical Education, Dissertation Abstracts International, 1997-1998 L/11.

Ian Culpan (2012). Hugh Galvan- *Physical Education in New Zealand: a Socio-Critical and Bi-Cultural Positioning*. Journal of Physical

Education & Health, 2012, vol. 1 (1), 31-42**.**

Jack, Y. R (2012**).** *Any Method of Solving Problems More Effectively In Produce of Innovative Ideas of Students*, Europe Journal of Educational 14, N 6, P 48-60.

Jeffrey John Walkuski, *Critical thinking in physical education, Teaching and Learning*, 18(1),83-92 Institute of Education (Singapore)**.**

John, Butterworth and Geoff Thwaites .(2013).*Thinking Skills Critical Thinking and Problem Solving* .italy: by L.E.G.O. S.p.A

Harris, R.(2004). *Creative Problem Solving*: Step by- Step Approach. Los Angeles.

Keith. J, Holyoak, &Ropert G. Morisson (2005), *the Kombridj Handbook of Thinking Reasoningch 13 Motived Thinking*. New York, kombridj University Press.6: 2001, p37) (Mclnerney Inssight Assessment, 2011.

Mosston ,M., & Ashworth , S ,.(2008). *Teaching physical education :First online edition, spectrum institude for teaching and learning* , sixth edition (united states). Parsons,J sears .(1991) .*Towaeds critical Thinking as ethic.Theory and Reasearch in Social education* www.eric.ed.gov/ERICWeb

New Zealand Physical Education and Critical Education: *Refocusing the Curriculum International Journal of Sport and Health Sciences*, Volume V, 1-11, 2007. http://www.soc.nii.ac.jp/jspe3/index.htm

Pawson,e &Fournier & Haigh & Muniz,O Trafford,J & Vajcosi,S, (2006). *Problem- Based Learning in geography. Tozard A critical Assessment of Itspurposer, Benefits and risks*, Journal of geography in higher Education, V 30, Pp 103-1.

Ormod, jeanneal, Ellis (2009). *Essential of Educational Psychology*, 2 nd Edition: University of north Colorado.

Peter A. Facione, (1989). *The Complete American Philosophical Association Delphi Research Report***,** *November*, www.insightassessment.com.

Peter A. Facione, Noreen C. Facione, (2000). *The Disposition Toward Critical thinking:Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill, Informal Logic*, Vol 20, No 1..www.makkaheshraf.gov.sa

Picard, ceccil j.(2006). Louiziana physical education content standards**,** Bulletion102, Louiziana title 28, part L111, Louiziana**.**

Sears, A, Parsons, J.(1991). To wards critical thinking as an ethic Theory and research in Social Education,19 (1)45-68 www.eric.ed.dov. ERICWeb portal.

Schwager, S., & Labate, C. (1993).*Teaching for critical thinking in physical Education. Journal of Physical Education*, Recreation and Dance, 64(5): 24-26.

Shari, Tisman, Ron Ritchhart, Kiki Denis, and Andrade (2005). *Six key Principal of the cultures Thinking*, Project Zero,Harvard

Sternberg, R.J.,Lubart, T.I.,Kaufaman,J.C.,&Pretz,J.E(1992).*Creativity.In K.J.Holyoak&,R.G.Morrison(Eds),The Cambridge handbook of thinking and reasoning)*.NewYork:Cambridg University Press(PP.351-369).

Thwaites, A., Jared, L., & Rowland, T. (2011). *Analyzing secondary mathematics teaching with the Knowledge Quarte*t. Research in Mathematics Education, 13(2), 227-228.

Tishman, S(2000). *Why teach habit of mind in costa, A and Kellick B Editors Discovery and Exploring habit of mind Alewendria*, Verginia: ASCD.

Tishman, S., & Perkins, D.N. (1995).*Critical thinking in physical Education*. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 66(6): 24-30.

Thomas F. Nelson Laird, Indiana, (2005). *College Students' Experiences with Diversity and Their Effects on Academic Self-Confidence, Social Agency, and Disposition* toward Critical Thinking

Watson, & Glaser (1994). *Teste manual the Watson Glaser critical thinking*. San Antomie, Psychological Corp.

.

الملاحق

ملحق (01) قائمة المحكمين

الملحق رقم (01) قائمة المحكمين لمقياس الدافعية العقلية والوحدات التعليمية

الدافعية العقلية	
اسم المحكم	الوظيفة
الحايك صادق	أستاذ بكلية التربية الرياضية الجامعة الأردنية
قيس محمد علي	أستاذ مساعد في علم النفس التربوي جامعة الموصل العراق
محمد عماد سعدا	أستاذ مساعد علم النفس صناعي تنظيمي ومهني جامعة دمشق
قندورز احمد	استاذ كلية علم النفس جامعة ورقلة
موهوبي بلقاسم	دكتور مناهج التربية البدنية والرياضية.
الوحدات التعليمية وفق حل المشكلات	
الحايك صادق	أستاذ بكلية التربية الرياضية الجامعة الأردنية
بن صادق عبد الله	أستاذ مكون التربية البدنية في الطور الثانوي
فتيتي فؤاد	أستاذ رئيسي في التربية البدنية الطور الثانوي
جابر محمد	استاذ التعليم التربية البدنية الثانوي

الملحق رقم 02. نموذج لتحكيم الوحدة التعلمية

جـامعة قـــاصدي مـــرباح ورقلة (الجزائر)

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

تخصص مناهج تدريس التربية البدنية والرياضية

عنوان الدراسة

"اثر إستراتيجية حل المشكلات في درس التربية البدنية والرياضية على تنمية الدافعية لعقلية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "

السلام عليكم دكتورنا الفاضل ...

نرجو منكم التكرم والتفضل بتحكيم الوحدة التعلمية الخاصة بنشاط الوثب الطويل والوحدات التعليمية المرافقة لها، وكذلك الوحدة التعلمية الخاصة بنشاط كرة اليد والوحدات التعليمية المرافقة لها والتي أنجزت وفق إستراتيجية حل المشكلات والتي كانت نتاج التقويم التشخيصي الذي قمنا بإجرائه، ونتوسم في حضرتكم إبداء رأيكم فيها.... وتزويدنا بوافر الملاحظات من أجل تقويم العمل وإتمامه في أحسن صورة.... يوفقكم الله ومشكورين مأجورين بإذن الله.

الباحث

الشارف نعيم

المستوى: ثانية ثانوي	وحـــدة تعلمـــية	الأستاذ: الشـــارف نعيـــم

النشـــــــاط	الوثب الطويـــــــــــل.
الكفاءة القاعدية	الاندماج في الفوج والقيام بالدور المنوط به والمساهمة البناءة في المردود الفردي والجماعي.
الهدف التعلمي	الوثب حسب الفرق والعمل على تطوير النتائج.

رقم	المؤشرات	رقم	الأهداف التعليمية
01	التعرف على النشاط واكتشاف القدرة الأولية.	01	كشف تشخيصي أولي
02	التحكم في خطوات الاقتراب	02	العمل على ضبط السرعة وتوزيع المسافة حسب سعة الخطوات.
		03	البحث عن الرجل الملائمة للارتقاء
03	الدفع والارتقاء المناسبين	04	التخلص من التردد والارتباك قبل الارتقاء.
		05	تنويع أشكال الطيران
04	التحكم في الجسم وعمل الأطراف أثناء الطيران.	06	العمل على الربط بين قوة التنقل وقوة الدفع.
		07	العمل على تحسين النتائج انطلاقا من تكرار المحاولة
05	ربط وتنسيق مراحل الوثب	08	الربط بين جميع مراحل الوثب
		09	تقويم تحصيلي.

ملاحظات.....

.....

.....

.....

ملحق رقم 03 الوحدات التعليمية

الوحدة التعليمية رقم: 01

النشاط: وثب طويـل	الهدف: تقويم تشخيصـــي

المراحل	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
المرحلة التحضيرية	–أن يتمكن التلميذ من التحضير النفسي والبدني بجدية	– الوضعية التعليمية (1) ...عمل بالأفواج.....(10د) . جري خفيف حول الملعب مع إجراء مختلف الحركات التسخينية + تمديد عضلي +تمرينات خاصة بالتقوية العضلية.	– الحفاظ على الإيقاع المناسب أثناء الجري. – الحفاظ على التنفس الطبيعي	– التعرق –معدل النشاط القلبي المناسب.
مرحلة التعلم	– أن يتمكن التلميذ من الوثب عبر مكتسباته القبلية بنجاح. – أن يتمكن التلميذ من تحمل مسؤولية الأداء دون تردد	– الوضعية التعليمية (2) الموقف الأول: –تقسيم التلاميذ إلى أربع أفواج) فوجي)ذكور و فوجي إناث يصطف التلاميذ أمام مضمار الوثب ويطلب منهم ما يلي: في إطار التنافس بين الأفواج وباستعمال مكتسباتك القبلية يطلب من كل تلميذ المشاركة على تحقيق نتيجة تضمن الفوز لفريقه وذلك من خلال الوثب لأبعد مسافة ممكنة. لكل تلميذ محاولتان وتحسب المحاولة الاحسن. تترك الحرية للتلاميذ لاختيار الترتيب الذي يسير عليه التنافس. يعلن عن الفوج الفائز في النهاية.	– الوثب وفق الترتيب المختار –العمل بالأفواج في مضمار الوثب.	–تنفيذ حركات ومهارات صحيحة وفق الايقاع المطلوب. –التحكم في الاداء خلال جميع مراحل الوثب. – التفكير في الترتيب المناسب للتنافس.
مرحلة التقويم	– أن يسترجع التلاميذ الحالة الطبيعية	– الوضعية التعليمية (3) – حركات استرجاع خفيفة...مناقشة حول الحصة.	فتح النقاش	مشاركة جماعية وتبادلية بين الأستاذ والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم

الوحدة التعليمية رقم: 02

النشاط: الوثب الطويل	الهدف: أن يتمكن المتعلم من تحديد أهمية الارتقاء بالرجل المناسبة وتحقيق ارتقاء ناجح.

المراحل	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
المرحلة التحضيرية	–أن يتمكن التلميذ من التحضير النفسي والبدني بجدية	– الوضعية التعليمية (1) ...عمل بالأفواج.....(10د) – جري خفيف حول الملعب مع إجراء مختلف الحركات التسخينية + تمديد عضلي +حركات خاصة بمختلف رجل واحدة، رجلين معا يسرى ثم (أنواع الوثب والحجل)يمنى.....	– الحفاظ على الإيقاع المناسب أثناء الجري. – الحفاظ على التنفس الطبيعي	– التعرق – معدل النشاط القلبي المناسب.
مرحلة التعلم	– أن يتمكن التلاميذ من تحديد الرجل المناسبة للارتكاز. – أن يتمكن التلاميذ من حساب المسافة حسب سعة الخطوة الفردية. – أن يتمكن التلاميذ من تطبيق المكتسبات بنجاح	– الوضعية التعليمية (2) تقسيم التلاميذ ل: 04 أفواج. – الموقف الأول:.....(15د) * ما هي الرجل المناسبة لتخطي الحاجز ؟ * ما علاقة النتيجة المحققة برجل الارتقاء؟ في مضمار القفز نضع حاجز بارتفاع 1م ويبعد عن لوح الارتكاز ب 01م ونطلب من كل التلاميذ اجتياز الحاجز والسقوط في حوض الرمل بإحدى رجليه ثم يعيد نفس العمل بالرجل الأخرى. – الموقف الثاني :.....(10د) سؤال: ما هي العلاقة بين نقطة انطلاق جري الاقتراب و وقوع رجل الارتكاز على اللوح ؟. من أمام رواق الجري لمضمار الوثب الطويل يطلب من كل تلميذ الانطلاق من المسافة التي يراها مناسبة حتى يتمكن من وضع رجل الارتكاز على لوح الارتقاء. – الموقف الثالث:.....(10د) – إجراء منافسة بين التلاميذ على شكل بطولة، يتم التركيز فيها على تحقيق وثبة قانونية برجل الارتكاز الصحيحة.	– العمل بنظام القاطرة –تجاوز الحاجز ثم السقوط الآمن. – مختلف أماكن الانطلاق. – منافسة بين كل فوجين على حسب الجنس.	– طرح الأسئلة المساعدة في كل مرة من التلاميذ. – اكتشاف أهمية الارتقاء بالرجل المناسبة. – اكتشاف أهمية خطوات الاقتراب بعد التفكير. – حل مشكلة التردد في الوثب.
مرحلة التقويم	– أن يسترجع التلاميذ الحالة الطبيعية	– الوضعية التعليمية (3) – حركات استرجاع خفيفة...مناقشة حول الحصة.	فتح النقاش	مشاركة جماعية وتبادلية بين الأستاذ والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم

الوحدة التعليمية رقم:03

النشاط: الوثب الطويل.	الهدف : العمل على تنويع أشكال الطيران

المراحل	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الانجاز	معايير النجاح
المرحلة التحضيرية	–أن يتمكن التلميذ من التحضير النفسي والبدني بجدية	– الوضعية التعليمية (1) عمل بالافواج(10) . جري خفيف حول الملعب مع إجراء مختلف الحركات التسخينية + حركات خاصة بمختلف أنواع الوثب والحجل(رجل واحدة ،رجلين معا،يسرى ثم يمنى.....)	– الحفاظ على الإيقاع المناسب أثناء الجري. – الحفاظ على التنفس الطبيعي	– التعرق –معدل النشاط القلبي المناسب.
مرحلة التعلم	– أن يتمكن المتعلم من العمل مع محفز لتنويع شكل الطيران – أن يتمكن المتعلم من ضبط زاوية الارتقاء وامتداد الجسم بعد الدفع – أن يستوعب المتعلم أهمية شكل الطيران وزاوية الارتقاء	الوضعية التعليمية الثانية: الموقف الاول –سؤال: كيف يمكنك اجتياز الحاجز بشكل طيران مثالي؟ ترك الفرصة للتلاميذ للتفكير –من مضمار الوثب الطويل يقوم التلاميذ بالجري في رواق الاقتراب محاولين تجاوز حاجز يبعد عن لوح الارتقاء ب0.50م ويرتفع عن الأرض ب0.50م لإنتاج بدائل للحركة المطلوبة الموقف الثاني سؤال: ما هي افضل زاوية للارتقاء؟ مساعدة التلاميذ على إيجاد الحلول.... نفس ابجديات التمرين السابق لكن بزيادة المسافة ل 1م والارتفاع ب 01م. الموقف الثالث: على شكل منافسة يقوم التلاميذ بأداء وثبة وفق ما تم تحقيقه خلال الحصة	– الوقوف ضمن التقسيم المعمل به. – نظام القاطرة. – إجراء 05 محاولات. – القيام بمحاولة صحيحة واحترام منطقة الارتقاء. – التنويع في أشكال الطيران.	– استيعاب السؤال والتفكير الجدي. –احترام الدور ومحاولة تحدي الحاجز.... –التحكم في الطيران – التركيز على تحقيق الوثبة المثالية مع الاهتمام بشكل الطيران.
مرحلة التقويم	– أن يسترجع التلاميذ الحالة الطبيعية	– الوضعية التعليمية (3) – حركات استرجاع خفيفة...مناقشة حول الحصة.	فتح النقاش	مشاركة جماعية بين الأستاذ والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم

المستوى: ثانية ثانوي	وحـــدة تعلمـــية	الأستاذ: الشـــارف نعيـــم

النشـــــــاط	**كرة اليـــــد.**
الكفاءة القاعدية	**أن يتمكن المتعلم من الاندماج والقيام بالدور المنوط به والمساهمة البناءة في المردود الفردي والجماعي.**
الهدف التعلمي	**أن يتمكن من استثمار فضاءات معينة خلال التنقل بالكرة أو بدونها وإنها الهجوم بالتصويب.**

رقم	المؤشرات	رقم	الأهداف التعليمية
01	فهم مسعى التنافس بالتنظيم وتقاسم الأدوار	01	كشف تشخيصي أولي
02	فهم لضرورة العمل الجماعي في تنظيمه وتسييره	02	تحسين أساسيات النشاط (تمرير،استقبال، تنقل....)
		03	حماية المنطقة (حركة جماعية للدفاع)
03	الاستغلال العقلاني لميدان العمل.	04	اقتناص الكرة وتنظيم الهجوم المعاكس
		05	تحديد دور كل لاعب في الملعب وأخذ القرار في الوقت المناسب
04	إنهاء صائب لخطة عمل جماعي.	06	كيفية التوغل والتسديد من مختلف الوضعيات
		07	دور الموزع وتأثيره الايجابي على مجريات اللعب
05	تكتيك بسيط دفاع / هجوم	08	استعمال تكتيك جماعي بسيط ب 5+1
		09	تقييم تحصيلي

الوحدة التعليمية رقم 01

النشـــــــاط	كرة اليـــــــد
الهدف الخاص	تقويم تشخيصـــي

المراحل	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
المرحلة التحضيرية	–أن يتمكن التلميذ من التحضير النفسي والبدني بجدية	– الوضعية التعليمية (1) ...عمل بالأفواج.....(10د) . جري خفيف حول الملعب مع إجراء مختلف الحركات التسخينية + تمديد عضلي +تمرينات خاصة بالتقوية العضلية	– الحفاظ على الإيقاع المناسب أثناء الجري. – الحفاظ على التنفس الطبيعي	– التعرق –معدل النشاط القلبي الأنسب.
مرحلة التعلم	– أن يتمكن المتعلم من فهم مسعى التنافس بالعمل المنظم. – أن يتعرف التلميذ على الأخطاء الفنية وكيفية التنفيذ بطريقة صحيحة.	– الوضعية التعليمية (2) ..... (20د) الموقف الأول: – تقسيم التلاميذ إلى عدة فرق ثم ندخل فريقين إلى الملعب و عند حدوث أي خطأ يعلن عنه التلاميذ الملاحظون (مكتسبات قبلية عن القوانين) نقوم بإعادة الخطأ وتصحيحه ،ثم نخرج الفريقين و ندخل فريقين آخرين و عند ظهور خطأ جديد نقوم بإعادته و كيفية تصحيحه حتى تمر كل الفرق على الملعب. – الموقف الثاني : ..... (15د) – ندخل جميع الفرق إلى الملعب ونطلب من التلاميذ ما يلي: أظهر جميع المستويات التي قد يتم فيها ارتكاب الأخطاء؟ ونقوم بإظهار كيفية تنفيذ هذه الأخطاء ويجب أن تشمل كل المستويات (خروج الكرة، المنطقة المحرمة، الصد، مسك اليد، الدفع، ضربة الجزاء، الاحتجاج، الإقصاء .....الخ	– الانتشار الجيد في الملعب. – منافسة بين فريقين باحترام ادوار الدفاع والهجوم. – تبادل تصحيح الأخطاء في كل مرة.	- حدوث المقابلات دون تعرض التلاميذ إلى إصابات. – تصحيح كل الأخطاء المرتكبة. – توضيح كل قوانين اللعبة المشاركة الجماعية في التصحيح
مرحلة التقويم	– أن يسترجع التلاميذ الحالة الطبيعية	– الوضعية التعليمية (3) – حركات استرجاع خفيفة...مناقشة حول الحصة.	فتح النقاش	مشاركة جماعية وتبادلية بين الأستاذ والتلاميذ

الوحدة التعليمية رقم 02

النشاط	كرة اليد
الهدف الخاص	تحسين التمرير والاستقبال

المراحل	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
المرحلة التحضيرية	–أن يتمكن التلميذ من التحضير النفسي والبدني بجدية	– الوضعية التعليمية (1) ...عمل بالأفواج.....(10د) بقيادة قائد الفوج. جري خفيف حول الملعب مع إجراء مختلف الحركات التسخينية + تمديد عضلي. تمرينات خاصة بالتقوية العضلية	– الحفاظ على الإيقاع المناسب أثناء الجري. – الحفاظ على التنفس الطبيعي	– التعرق –معدل النشاط القلبي الأنسب.
مرحلة التعلم	– أن يتمكن المتعلم من تمرير واستقبال الكرة دون ضياعها منه. – أن يتمكن التلميذ من تمرير واستقبال الكرة من الثبات وفق الخصائص الفنية – أن يتمكن التلميذ من تمرير واستقبال الكرة من الحركة دون ارتباك.	– الوضعية التعليمية (2) ..... (20د)) عمل أفواج(الموقف الأول: لعبة التمريرات العشرة. في مساحة محددة أقماع يقوم كل فوجين بإجراء اللعبة بمحاولة تنفيذ 10 تمريرات بين أعضاء الفوج الواحد دون استرجاعها من المنافس أو سقوطها على الأرض في نهاية اللعبة يعاقب الفوج الخاسر. – الموقف الثاني : بتقسيم كل فوج الى مجموعتين متقابلتين يطرح الاستاذ السؤال التالي: – كيف تمرر الكرة للزميل المقابل وتضمن ان يستقبلها في أحسن الظروف؟ – كيف تختار الوضع المناسب للجسم لاستقبال الكرة؟ – كيف تستقبل الكرة دون ان تحدث صوت اثناء ارتطامها بيديك؟ يترك الاستاذ فرصة للتلاميذ للتجريب والاستكشاف. –الموقف الثالث بالتقسيم السابق يطرح الاستاذ الاسئلة التالية: –كيف تمرر الكرة لزميلك المتحرك؟ – هل بإمكانك تمرير الكرة لزميلك على يمينه ثم على يساره؟ يترك الاستاذ فرصة للتلاميذ للتجريب والاستكشاف	– استغلال جميع مساحة اللعب بالانتشار الجيد. – طلب الكرة وايصالها للزميل المناسب – التحكم في الكرة عند التمرير والاستقبال. –التمرير والاستقبال من الحركة. تحويل الكرة بمسار منحني لمكان تواجد الزميل المقابل.	–إنجاز 10 تمريرات دون سقوط الكرة أو فقدانها. – إنجاز الحركة الفنية الصحيحة أثناء التمرير والاستقبال بعد التجريب والتفكير. –استمرار طرح الأسئلة التفتيحية من التلاميذ – إنجاز الحركة الفنية الصحيحة أثناء التمرير والاستقبال من الحركة بعد التجريب والتفكير
مرحلة التقييم	– أن يسترجع التلاميذ الحالة الطبيعية	– الوضعية التعليمية (3) – حركات استرجاع خفيفة...مناقشة حول الحصة.	فتح النقاش	مشاركة جماعية وتبادلية

الوحدة التعليمية رقم 03

النشـــــــاط	كرة اليـــــــــد
الهدف الخاص	حماية المنطقة (حركة جماعية للدفاع)

المراحل	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
المرحلة التحضيرية	–أن يتمكن التلميذ من التحضير النفسي والبدني بجدية	– الوضعية التعليمية (1) ...عمل بالأفواج.....(10د) . جري خفيف حول الملعب مع إجراء مختلف الحركات التسخينية + تمديد عضلي +تمرينات خاصة بالتقوية العضلية	– الحفاظ على الإيقاع المناسب أثناء الجري. – الحفاظ على التنفس الطبيعي	– التعرق –معدل النشاط القلبي الأنسب.
مرحلة التعلم		– أن يتعرف المتعلم على أهمية العمل الجماعي. – أن يتعرف التلميذ على أهمية مراقبة الخصم بالكرة وبدون كرة بنجاح. أن يطبق التلميذ مبدأ حماية المنطقة فرديا وجماعيا... – الوضعية التعليمية (2) ..... (15د) الموقف الأول: –(لعبة شبه رياضية، حماية الحصن) داخل ملعب كرة اليد نقسم التلاميذ إلى 04 فرق نضع فريقين في الدفاع حول المنطقة المحرمة التي نضع بداخلها مجموعة أقماع أو أي شاخص وينطلق الفريقين الآخرين من وسط الملعب محاولين إصابة الشاخص بداخل المنطقة المحرمة ونطلب من المدافعين ماى يلي: كيف تقوم بحماية الحصن دون التعدي على المهاجمين؟ تترك الفرصة للتجريب .... – عند إصابة الشاخص يتبادل الفريقين الأدوار. – الموقف الثاني : فريق ضد فريق.....(20د) – نفس التقسيم السابق نضع فريق مدافع بوجود حارس مرمى ونقسم الفوج المهاجم إلى فوجين 03 منهم يتمركزون بين المدافعين وينطلق الثلاثة الباقون من منتصف الملعب ويحاولون التسجيل بمساعدة زملائهم ويطلب من المدافعين التالي كيف تمنع المهاجمين من توصيل الكرة لزملائهم او من التسجيل؟ الموقف الثالث..... (10د) منافسة في كرة اليد بين الأفواج. ويطلب من التلاميذ التركيز على الدفاع الجماعي	– التركيز على إيجاد الثغرات من المهاجمين. – العمل الجماعي والتعاون من المدافعين – حماية الحصن برفع الأيدي. – العمل الدفاعي برفع الأيدي. – مراقبة الخصم بالكرة وبدون كرة. مباراة وفق قوانين اللعبة	– النجاح في حماية الشاخص. –النظام والتعاون في الأداء. – نجاح العمل الجماعي – مراقبة الخصم بالكرة وبدونها. العودة الجماعية للاعبين للدفاع عن المنطقة.
مرحلة التقييم	– أن يسترجع التلاميذ الحالة الطبيعية	– الوضعية التعليمية (3) – حركات استرجاع خفيفة...مناقشة حول الحصة.	فتح النقاش	مشاركة جماعية وتبادلية بين الأستاذ والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم

ملحق رقم (04) الصورة الأولية لمقياس الدافعية العقلية

	العبـــــــــــــــارات	موافق بقوة	موافق الى حد ما	معارض الى حدما	معارض بقوة.
1	احب تعلم (مهارات او حركات رياضية) جديدة.	4	3	2	1
2	أتطلع دائما لتعلم (المهارات او الحركات الرياضية) التي تتحداني.	4	3	2	1
3	إن تشوقي لتعلم (انشطة او حركات او مهارات) مختلفة هو إحدى نقاط قوتي.	4	3	2	1
4	أنا أتشوق لمعرفة المزيد عن النشاط الرياضي الذي أتناوله مهما كان.	4	3	2	1
5	إن تعلم نشاطات رياضية جديدة يجعل حياتي ممتعة.	4	3	2	1
6	أريد أن أتعلم كل شيء باستطاعتي تعلمه لأنه سيعود علي بالفائدة يوما ما.	4	3	2	1
7	محاولة فهم المشكلات المعقدة وايجاد حل لها شيء ممتع لي.	4	3	2	1
8	لو أعطوني الاختيار لاخترت النشاط الذي يتطلب التحدي بدلا من النشاط السهل.	4	3	2	1
9	انا استمتع بمحاولة فهم أدق التفاصيل عن كل نشاط.	4	3	2	1
10	المشكلات السهلة اقل متعة بالنسبة لي من المشكلات التي تتطلب التحدي.	4	3	2	1
11	أكره التعامل مع أي نشاط معقد.	4	3	2	1
12	اجيد وضع الخطط اللازمة لحل المشكلات الصعبة.	1	2	3	4
13	اعتمد على ذكائي في التعامل مع المواقف الصعبة في القسم	4	3	2	1
14	أعاني من مشكلة التركيز في المدرسة.	1	2	3	4
15	أفقد الانتباه والتركيز سريعا خلال اداء المطلوب	1	2	3	4
16	من السهل ان احافظ على تركيزي حين اتصدى لمشكلة ما.	4	3	2	1
17	من الصعب علي انجاز المهارات او الحركات الرياضية التي يطلبها منا الاستاذ	1	2	3	4
18	احرص على التنظيم قبل تنفيذ الاداء المطلوب	4	3	2	1
19	من السهل علي تنظيم افكاري في المواقف الصعبة	4	3	2	1
20	أجد صعوبة في تحديد نقطة البداية عندما احتاج لحل مشكل ما.	1	2	3	4
21	لا يهم ان نستمر في محاولة ايجاد حلول للمشكلات التي تصادفنا	1	2	3	4
22	اهتم فقط بالأفكار التي تدعم رأيي لا عن الافكار التي تتعارض معي	1	2	3	4
23	ان التفكير في وجهات نظر الزملاء هو مضيعة للوقت.	1	2	3	4
24	أعرف ما أفكر فيه ولا ارى لزوما لدراسة الخيارات المطروحة.	1	2	3	4
25	ان تفكر بما يعتقده الاخرين يعني أنك لا تستطيع التفكير بشكل مستقل.	1	2	3	4

ملحق (05) الصورة النهائية لمقياس الدافعية العقلية

	العبـــــــــــــــارات	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة.
1	ارغب في تعلم مهارات او حركات رياضية جديدة.				
2	محاولة فهم المشكلات المعقدة وايجاد حل لها شيء ممتع لي.				
3	أعاني من مشكلة التركيز في المدرسة.				
4	ليس من المهم ان نستمر في محاولة ايجاد حلول للمشكلات التي تصادفنا.				
5	إن تعلم نشاطات رياضية جديدة يجعلني استمتع أكثر بحصة التربية البدنية.				
6	لو أعطوني الاختيار لاخترت النشاط الذي يتطلب التحدي بدلا من النشاط السهل.				
7	أفقد الانتباه والتركيز سريعا خلال اداء المطلوب				
8	اهتم فقط بالأفكار التي تدعم رأيي وليس الافكار التي تتعارض معي				
9	إن رغبتي لتعلم انشطة او حركات او مهارات مختلفة هو إحدى نقاط قوتي.				
10	انا استمتع بمحاولة فهم أدق التفاصيل عن كل نشاط. رياضي				
11	من السهل ان احافظ على تركيزي حين اتصدى لمشكلة ما.				
12	ان التفكير في وجهات نظر الزملاء هو مضيعة للوقت.				
13	أنا أتطلع دائما لمعرفة المزيد عن النشاط الرياضي الذي أتناوله مهما كان.				
14	اجيد وضع الخطط اللازمة لحل المشكلات الصعبة.				
15	من الصعب على انجاز المهارات او الحركات الرياضية التي يطلبها منا الاستاذ.				
16	أعرف ما أفكر فيه ولا ارى لزوما لدراسة الخيارات المطروحة.				
17	أتطلع دائما لتعلم المهارات او الحركات الرياضية التي فيها التحدي.				
18	أكره التعامل مع أي مهارة معقدة.				
19	احرص على تنظيم افكاري قبل تنفيذ الاداء المطلوب.				
20	ان تفكر بما يعتقده الاخرين يعني أنك لا تستطيع التفكير بشكل مستقل.				

21	أريد أن أتعلم كل شيء باستطاعتي تعلمه لأنه سيعود على بالفائدة يوما ما.				
22	اعتمد على ذكائي في التعامل مع المواقف الصعبة في اخلال الدراسة.				
23	من السهل على تنظيم افكاري في المواقف الصعبة.				
24	أجد صعوبة في تحديد نقطة البداية عندما احتاج لحل مشكل ما.				
25	المهارات السهلة اقل متعة بالنسبة لي من المهارات التي تتطلب التحدي.				

ملحق (06) نموذج استمارة تحكيم مقياس مكيَّف للدافعية العقلية.

جـامعة قــاصدي مــرباح ورقلة (الجزائر)

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

تخصص مناهج تدريس التربية البدنية والرياضية

استمارة آراء الخبراء المحكمين في صدق فقرات مقياس

"الدافعيـــــــــــة العقلـــــــية"

لقب واسم الاستاذ: .....

الجامعة: .....

التخصص: .....

الدرجة العلمية: .....

أستاذي الفاضل تحيّة طيّبة وبعد.

أضع بين أيديكم مقياسا مكيَّفا للدافعية العقلية يهدف إلى قياس مستوى الدافعية العقلية في درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، اعتمادا على مقياس أصلي معروف باسم **مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية** CM3ترجمةالدكتور: **امطانيوس مخائيل**. الدراسة بعنوان: **أثر استراتيجية حل المشكلات في درس التربية البدنية والرياضية على تنمية الدافعية العقلية لدى التلاميذ.** وبغية تقويم هذه الأداة المكيفة مع ما يتلاءم مع أهداف الدراسة فاني التمس منكم تزويدي بملاحظاتكم وآرائكم، و ذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة من الجداول المرفقة و تقديم البديل الذي ترونه مناسبا إذا دعت الحاجة لذلك.

ولكم منا فائق الاحترام والشكر

– العناصر التي تتمحور حولها عملية التحكيم

1-ملائمة العبارات المستحدثة للعبارات الاصلية في المقياس.

2-ملائمة العبارة للبعد الذي تنتمي اليه دون الاخلال بقيمة العبارة داخل البند.

*** التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:**

– استراتيجية حل المشكلات: هي استراتيجية تدريسية، تهدف لتصميم الدرس وفق وضع المتعلم امام اشكالية تدريسية، بغية دفعه للتفكير في ايجاد الحلول للموقف المشكل، ويتجسد ذلك في برنامج تعليمي مقترح وفق استراتيجية حل المشكلات.

– الدافعية العقلية: وهي النزعة لاستخدام القدرات الذهنية للتخلص من الموقف المشكل، وتتمثل في بحثنا بالدرجة التي يحصل عليها المبحوث عند الاستجابة لمقياس الدافعية العقلية.بأبعادها الاربعة:

1.التوجه نحو التعلم: يتسم الشخص الذي يحقق درجة عالية غلى هذا المقياس برغبة ودافعية قوية لزيادة معارفه وتطوير مهاراته.

2.حل المشكلات ابداعيا: يميل الشخص الذي يحقق درجة عالية على هذا المقياس الى مقاربة المشكلات التي يواجهها بأفكار وحلول جديدة وأصيلة.

3.التركيز العقلي: يتسم الشخص الذي يحقق درجة عالية على هذا المقياس بانه مجتهد ومنظم ويركز تفكيره جيدا بالمهمة المنوطة به.

4.التكامل المعرفي تشير الدرجة العالية للفرد على هذا المقياس الى دافعية قوية لدى الفرد لاستخدام مهاراته الفكرية بطريقة موضوعية ومحايدة.

***المقياس الأصلي للدافعية العقلية: (مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية CM3)**أعد هذا المقياس في نسخته الاصلية (Giancarlo/Fascion)عام 2004، ليكون أداة سيكولوجية تستخدم في تقدير الدافعية العقلية، أعد

البعد الأول: التوجه نحو التعلم

الرقم	بنود المقياس الأصلي	البنود في شكلها المكيف		يقيس	لايقيس
01	. أحب تعلم أشياء جديدة.	01	احب تعلم أ(مهارات او حركات رياضية) جديدة.		
		البديل:			
02	أتطلع دائما لتعلم الأشياء التي تتحداني.	02	أتطلع دائما لتعلم (المهارات او الحركات الرياضية)التي تتحداني.		
03	إن تشوقي لتعلم أشياء مختلفة هو إحدى نقاط قوتي.	03	إن تشوقي لتعلم (انشطة او حركات او مهارات) مختلفة هو إحدى نقاط قوتي.		
		البديل:			
04	أنا أتشوق لمعرفة المزيد عن الموضوع الذي أتناوله مهما كان.	04	أنا أتشوق لمعرفة المزيد عن النشاط الرياضي الذي أتناوله مهما كان.		
05	إن تعلم أشياء جديدة يجعل حياتي ممتعة.	05	إن تعلم نشاطات رياضيةجديدة يجعل حياتي ممتعة.		
		البديل:			
06	أريد أن أتعلم كل شيء باستطاعتي تعلمه لأنه سيعود علي بالفائدة يوما ما.	06	أريد أن أتعلم كل شيء باستطاعتي تعلمه لأنه سيعود علي بالفائدة يوما ما.		
		البديل:			

البعد الثاني: حل المشكلات ابداعيا				
الرقم	بنود المقياس الأصلي		البنود في شكلها المكيف	يقيس
01	محاولة فهم المسائل المعقدة وايجاد حل لها شيء ممتع لي.	01 محاولة فهم المشكلات المعقدة وايجاد حل لها شيء ممتع لي. البديل:		
02	لو أعطوني الاختيار لاخترت النشاط الذي يتطلب التحدي بدلا من النشاط السهل.	02 لو أعطوني الاختيار لاخترت النشاط الذي يتطلب التحدي بدلا من النشاط السهل. البديل:		
03	انا استمتع بمحاولة فهم كيف تعمل الاشياء.	03 انا استمتع بمحاولة فهم أدق التفاصيل عن كل نشاط حركي ورياضي ..... البديل:		
04	المسائل السهلة اقل متعة بالنسبة لي من المسائل التي تتطلب التحدي.	04 المشكلات السهلة اقل متعة بالنسبة لي من المشكلات التي تتطلب التحدي. البديل:		
05	أكره التعامل مع أي شيء معقد.	05 . أكره التعامل مع أي نشاط معقد. .		
06	اجيد وضع الخطط اللازمة لحل المشكلات الصعبة.	06 اجيد وضع الخطط اللازمة لحل المشكلات الصعبة. البديل:		
07	أنا واحد من أذكى طلاب الصف.	07 اعتمد على ذكائي في التعامل مع المواقف الصعبة في القسم		

البعد الثالث: التركيز العقلي					
الرقم	بنود المقياس الاصلية	بنود المقياس في شكلها المكيف		تقيس	لا تقيس
01	أعاني من مشكلة التركيز في المدرسة.	01	أعاني من مشكلة التركيز في المدرسة.		
02	مشكلتي انني اتوقف عن الانتباه والتركيز بسرعة.	02	أفقد الانتباه والتركيز سريعا خلال اداء المطلوب		
03	من السهل ان احافظ على تركيزي حين اتصدى لمشكلة ما.	03	من السهل ان احافظ على تركيزي حين اتصدى لمشكلة ما.		
04	من الصعب علي ان انجز واجباتي المدرسية	04	من الصعب علي انجاز المهارت او الحركات الرياضية التي يطلبها منا الاستاذ		
05	احرص على تنظيم عملي المدرسي.	05	احرص على التنظيم قبل تنفيذ الاداء المطلوب		
			احرص على تنظيم خططي قبل تنفيذ الاداء المطلوب		
06	من السهل علي تنظيم افكاري	14	من السهل علي تنظيم افكاري في المواقف الصعبة		
			البديل:		
07	حين احتاج لحل مشكلة أجد صعوبة في معرفة نقطة البداية.	15	اجد صعوبة في تحديد نقطة البداية عندما احتاج لحل مشكل ما.		
			البديل		

البعد الرابع: التكامل المعرفي.

الرقم	بنود المقياس الأصلي		البنود في شكلها المكيف		يقيس
01	**ليس من المهم ان نواصل محاولتنا في حل المشكلات الصعبة.**	01	**لا يهم ان نستمر في محاولة ايجاد حلول للمشكلات التي تصادفنا**		
			ليس مهما ان أستمر في محاولة ايجاد حلول للمشكلات التي تصادفني		
02	**ابحث فقط عن الحقائق التي تدعم معتقداتي لا عن الحقائق لا عن الحقائق التي تتعارض معها.**	02	**اهتم فقط بالافكار التي تدعم رأيي لا عن الافكار التي تتعارض معي**		
			البديل:		
03	**ان التفكير في وجهات نظر الاخرين هو مضيعة للوقت.**	03	**ان التفكير في وجهات نظر الزملاء هو مضيعة للوقت.**		
			البديل:		
04	**اعرف ما أفكر فيه ولا ارى لزوما للتظاهر بدراسة الخيارات المحتملة.**	04	أعرف ما أفكر فيه ولا ارى لزوما لدراسة الخيارات المطروحة.	اضافة	
05	**ان تفكر بما يعتقده الاخرين يعني انك لا تستطيع التفكير بشكل مستقل.**	05	ان تفكر بما يعتقده الاخرين يعني انك لا تستطيع التفكير بشكل مستقل.		

ملحق 07 النتائج الاحصائية

المتوسطات القبلية والبعدية لأبعاد الدافعية العقلية للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد الاول التوجه نحو التعلم

Descriptive Statistics

Dependent Variable:البعدي

المجموعة	Mean	Std. Deviation	N
التجريبية	22.5200	1.29486	25
الضابطة	18.7083	3.12743	24
Total	20.6531	3.03830	49

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:البعدي

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	372.506[a]	2	186.253	121.362	.000	.841
Intercept	116.404	1	116.404	75.848	.000	.622
القبلي	194.603	1	194.603	126.802	.000	.734
المجموعة	168.570	1	168.570	109.840	.000	.705
Error	70.596	46	1.535			
Total	21344.000	49				
Corrected Total	443.102	48				

a. R Squared = .841 (Adjusted R Squared = .834)

المجموعة

Dependent Variable:البعدي

المجموعة	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
التجريبية	22.471[a]	.248	21.972	22.970
الضابطة	18.759[a]	.253	18.250	19.269

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: القبلي = 19.7959.

البعد الثاني الحل الابداعي للمشكلات

Descriptive Statistics

Dependent Variable: البعدي

المجموعة	Mean	Std. Deviation	N
التجريبية	21.6400	1.75309	25
الضابطة	18.7500	3.75615	24
Total	20.2245	3.22920	49

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: البعدي

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	392.802[a]	2	196.401	83.863	.000	.785
Intercept	131.962	1	131.962	56.348	.000	.551
القبلي	290.531	1	290.531	124.056	.000	.730
المجموعة	97.483	1	97.483	41.625	.000	.475
Error	107.729	46	2.342			
Total	20543.000	49				
Corrected Total	500.531	48				

a. R Squared = .785 (Adjusted R Squared = .775)

المجموعة

Dependent Variable: البعدي

المجموعة	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
التجريبية	21.607[a]	.306	20.990	22.223
الضابطة	18.785[a]	.312	18.156	19.414

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: القبلي = 19.3061.

البعد الثالث التركيز العقلي

Descriptive Statistics

Dependent Variable: البعدي

المجموعة	Mean	Std. Deviation	N
التجريبية	21.0800	2.11975	25
الضابطة	18.1250	2.62616	24
Total	19.6327	2.78907	49

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]

Dependent Variable: البعدي

F	df1	df2	Sig.
3.988	1	47	.052

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + القبلي + المجموعة

المجموعة

Dependent Variable: البعدي

المجموعة	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
التجريبية	21.016[a]	.257	20.499	21.533
الضابطة	18.192[a]	.262	17.664	18.719

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: القبلي = 18.3878.

البعد الرابع التكامل المعرفي

Descriptive Statistics

Dependent Variable: البعدي

المجموعة	Mean	Std. Deviation	N
التجريبية	14.0400	3.07517	25
الضابطة	12.1250	3.16657	24
Total	13.1020	3.23551	49

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: البعدي

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	413.147[a]	2	206.574	106.359	.000	.822
Intercept	37.142	1	37.142	19.123	.000	.294
القبلي	368.243	1	368.243	189.598	.000	.805
المجموعة	18.733	1	18.733	9.645	.003	.173
Error	89.342	46	1.942			
Total	8914.000	49				
Corrected Total	502.490	48				

a. R Squared = .822 (Adjusted R Squared = .814)

المجموعة

Dependent Variable: البعدي

المجموعة	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
التجريبية	13.712[a]	.280	13.149	14.275
الضابطة	12.466[a]	.286	11.892	13.041

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: القبلي = 12.3878.

المتوسط العام البعدي والقبلي والمعدل للمجموعتين التجريبية والضابطة

Descriptive Statistics

Dependent Variable: البعدي

المجموعة	Mean	Std. Deviation	N
التجريبية	79.2800	4.31586	25
الضابطة	67.7083	6.23789	24
Total	73.6122	7.88146	49

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: البعدي

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	2602.587[a]	2	1301.293	157.921	.000	.873
Intercept	492.902	1	492.902	59.817	.000	.565
القبلي	962.952	1	962.952	116.861	.000	.718
المجموعة	1408.551	1	1408.551	170.938	.000	.788
Error	379.046	46	8.240			
Total	268501.000	49				
Corrected Total	2981.633	48				

a. R Squared = .873 (Adjusted R Squared = .867)

المجموعة

Dependent Variable: البعدي

المجموعة	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
التجريبية	78.887[a]	.575	77.729	80.045
الضابطة	68.118[a]	.587	66.936	69.300

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: القبلي = 69.8776.

ملخّص:

تهدف الدراسة الحالية الى تقصّي اثر التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات في حصّة التربية البدنية والرياضية، على تنمية الدافعية العقلية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، كما تهدف الى الكشف عن الفروق في مستوى الدافعية العقلية بين الذكور والإناث، أُجريت الدراسة في إحدى ثانويات دائرة جامعة بولاية الوادي، تكونت عينة الدراسة من مجموع (49) تلميذا اختيروا بطريقة عشوائية من مستوى الثانية ثانوي، موزعين على قسمين دراسيين قسموا الى مجموعتين، مجموعة (**تجريبية**) ضمت (25) تلميذا درسوا وفق استراتيجية حل المشكلات، ومجموعة (**ضابطة**) بواقع (24) تلميذا، درسوا وفق الطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي، ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام مقياس للدافعية العقلية، مكيف من طرف الباحث مأخوذ عن نسخة أصلية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (**CM3**)، ولمعالجة بيانات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار (T-test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، معامل الارتباط (بيرسون)، تحليل التغاير المصاحب (**Ancova**).

أظهرت نتائج الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في مستوى الدافعية العقلية بأبعادها (الأربعة التوجه نحو التعلم، حل المشكلات إبداعيا، التكامل المعرفي، التركيز العقلي) على تلاميذ المجموعة الضابطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية العقلية بين أفراد المجموعة التجريبية لصالح الذكور في بعدي حل المشكلات إبداعيا، والتركيز العقلي، وأوصى الباحث في نهاية الدراسة بتطبيق استراتيجية حل المشكلات في حصّة التربية البدنية والرياضية.

الكلمات المفتاحية 1: استراتيجية 2: استراتيجية حل المشكلات 3: الدافعية العقلية.

The Effect of Teaching According to The Strategy of Solving Problems in The Share of Physical Education and Sports; on The Development of Mental Motivation in Second year Secondary Students.

Abstract

The study aimed to investigate the effect of teaching according to the problem-solving strategy in the share of physical education and sports, on the development of mental motivation among secondary school pupils, as well as to reveal the differences in the level of mental motivation between males and females. A sample of (49) students were randomly selected from the second secondary level, divided into two study groups divided into two groups, a group (**experimental**) included (25) students studied according to the problem-solving strategy, and a group (**control**) (24) students, studied In the usual way, To achieve the objectives of the study, the experimental method was applied with quasi-experimental design. To collect the data of the study, a measure of mental motivation, adapted by the researcher, based on an original version of the California measure of mental motivation **(CM3)** was used. T-test of independent samples for differences in arithmetic mean, Pearson correlation coefficient, and **(ancova)** covariance analysis. The results of the study showed that the experimental group was superior in the mental motivation level in its dimensions (four orientation towards learning, creative problem solving, cognitive integration, mental focus) on the pupils of the control group. The results also showed that there are statistically significant differences in the level of mental motivation among the experimental group Males in my creative problem-solving and mental focus, the researcher recommended at the end of the study to apply the problem-solving strategy in the share of physical education and sport.

Keywords: 1: Strategy 2: Problem Solving Strategy 3: Mental Motivation