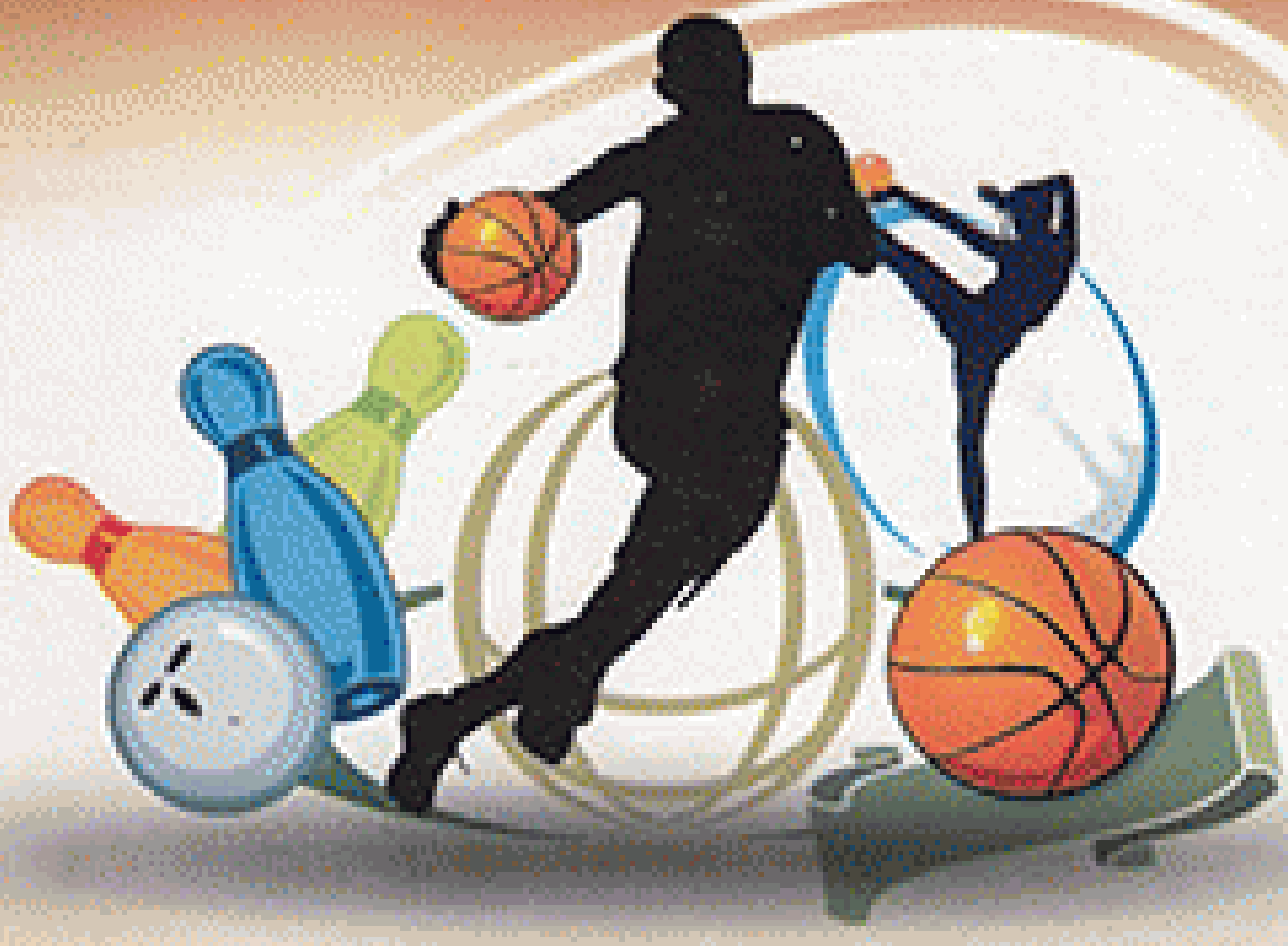
أساليب تدريس التربية الرياضية
والذكاءات المتعددة



دكتور
محسن محمد درويش حمص

دكتور
عبد اللطيف سعد سالم جبلوص

المقدمة

لقد خضع الذكاء إلى عدة نظريات أوضحت أو فسرت ذكاء الأفراد من وجهة نظر أصحابها، حيث نجد نظرية " سبيرمان " التى اعتمدت على أن الناس يختلفون فى مدى ما يملكونه من طاقة عقلية، بينما أشار آخرون مثل " ثيرستون "، و"جلفورد "، و" كاتل " إلى تفاصيل الذكاء بما يحتويه من قدرات عقلية، كما أوضح " ستيرنبرج " أن نظريته تقوم على تحديد مكونات الذكاء فى ثلاثة جوانب أساسية وهى الذكاء الأكاديمي، والذكاء العلمي، والذكاء الابداعي.

ولقد خطى " جاردنر " خطوات كبيرة نحو تفسير طبيعة الذكاء حيث بنى نظريته من خلال ملاحظاته للأفراد ذوي القدرات العالية على الرغم من حصولهم على درجات متوسطة فى اختبارات الذكاء، مما لفت انتباهه إلى أن هناك قدرات منفصلة أو ذكاءات متعددة يقوم كل منها بعمله مستقلاً نسبياً عن الذكاء الآخر.

وقد حدد "جاردنر" هذه الذكاءات حسب نظريته فى سبع أنواع أساسية هى: الذكاء اللغوي/ اللفظي – الذكاء المنطقي/ الرياضياتي – الذكاء البصري/ المكاني – الذكاء الموسيقي/ الايقاعي – الذكاء الجسمي/ الحركي – الذكاء الطبيعي – الذكاء الشخصي.

وهنا تبرز الأهمية التربوية لاستخدام نظرية الذكاءات المتعددة حيث يستطيع المربي الرياضي الاسترشاد بالنقاط الآتية عند الاعداد لإكساب تلاميذه الخبرة التعليمية:

- كيف يستخدم الحديث أو الكتابة مع صاحب الذكاء اللغوي ؟
- كيف يستخدم الأرقام والجمع أو الألعاب المنطقية أو التفكير الناقد مع صاحب الذكاء الرياضياتي/ المنطقي ؟

- كيف يستخدم الأفكار المرئية أوالتصورات أو الألوان أو الأنشطة الفنية مع صاحب الذكاء المكاني ؟
- كيف يستخدم الموسيقى أوالايقاع أو أصوات البيئة المحيطة مع صاحب الذكاء الموسيقي ؟
- كيف يستخدم أجزاء الجسم كله أو الخبرات اليدوية مع صاحب الذكاء الجسمي/ الحركي ؟
- كيف يشجع التلاميذ على العمل فى مجموعات صغيرة أو كبيرة مع صاحب الذكاء الاجتماعي ؟
- كيف يستثير المشاعر الذاتية الشخصية أو يستدعي الذاكرة الشخصية أو بعض اختيارات التلاميذ مع صاحب الذكاء الشخصي ؟

ويقول " جاردنر " أن معظم المدارس تركز اهتمامها على الذكاء اللغوي والمنطقي الرياضياتي، وتهمل ذكاءات أخرى يمتلكها التلاميذ، وللأسف يتلقى الأطفال تعزيزات فى المدرسة على الذكاء الذى يتميزون فيه، فهناك طرق وأساليب حديثة وفريدة فى التفكير والتعلم قادرة على تنمية وتطوير ذكاء هؤلاء التلاميذ، ولكنها غير مطبقة بالمدرسة.

إن نظرية الذكاءات المتعددة تقترح تغيراً كبيراً فى طرق وأساليب التدريس المتبعة فى الدروس.

ولعل مرجعنا فى ذلك هو ما حدده " موستون " عندما حدد طيف أساليب التدريس فى سلسلته المعروفة والتى تحددت فى أساليب للتدريس شملت: الأمري

– التدريبي – التبادلي – المراجعة الذاتية – الادخال/ الشامل – الاكتشاف الموجه – حل المشكلة.

وفى الباب الثانى من هذا الكتاب نتعرض للبحث الذى أجراه الباحث عبد اللطيف حبلوص للحصول على درجة الدكتوراه للتعرف على تأثير بعض هذه الأساليب الملائمة لبعض أنواع الذكاءات أملاً فى تحسين عملية التعلم لبعض خبرات منهاج التربية الرياضية المدرسية.

لقد احتوى هذا الكتاب على بابين، الباب الأول للأستاذ الدكتور محسن محمد درويش حمص، والباب الثانى للدكتور عبد اللطيف سعد سالم حبلوص، وقسم الباب الأول إلى فصلين، الفصل الأول ويشمل أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية، بينما اشتمل الفصل الثاني على الذكاءات المتعددة.

كما اشتمل الباب الثاني على خمس فصول وهى: الفصل الأول ويحتوى على موضوع البحث (المقدمة ومشكلة البحث – أهمية البحث – أهداف البحث – تساؤلات البحث – مصطلحات البحث)، والفصل الثاني يحتوي على الاطار النظري والدراسات السابقة، والفصل الثالث يحتوى على إجراءات البحث، ويحتوي الفصل الرابع على نتائج البحث ومناقشتها، وأخيراً الفصل الخامس ويحتوي على الاستخلاصات والتوصيات.

ولابد أن ننوه إلى أن الباب الثاني استمد محتواه من بحث الدكتوراه الذى تم تقديمه إلى قسم الرياضة المدرسية بكلية التربية الرياضية بنين جامعة الاسكندرية وكان تشكيل لجنة المناقشة والحكم من كل من:

- الاستاذ الدكتور/ محسن محمد درويش حمص، أستاذ طرق التدريس بقسم الرياضة المدرسية – كلية التربية الرياضية بنين – جامعة الاسكندرية (مشرفاً)
- الاستاذ الدكتور/ مصطفى السايح محمد، أستاذ طرق التدريس بقسم الرياضة المدرسية – كلية التربية الرياضية بنين – جامعة الاسكندرية (مناقشاً)
- الاستاذ الدكتور/ مراد محمد إبراهيم نجلة، أستاذ طرق التدريس بقسم الرياضة المدرسية– كلية التربية الرياضية بنين– جامعة الاسكندرية (مشرفاً)
- الاستاذ الدكتور/ أحمد كمال نصاري، أستاذ علم النفس الرياضي – كلية التربية الرياضية – جامعة جنوب الوادي (مناقشاً)
- الاستاذ الدكتور/ مجدى حسن يوسف، أستاذ علم النفس الرياضي بقسم أصول التربية الرياضية – كلية التربية الرياضية بنين – جامعة الاسكندرية (مشرفاً)

وكان البحث تحت عنوان:

" أساليب تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة وأثرها على تعلم بعض المهارات الحركية والتحصيل المعرفي بدرس التربية البدنية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسى بليبيا "

وأخيراً نتمنى أن نكون قد وفقنا فى إضافة الجديد لمعلومات القراء حول ما يتعلق بالذكاءات المتعددة وأساليب تدريس التربية البدنية والرياضية لتلاميذ التعليم الأساسي، كذا العلاقة بينهما.

والله الموفق،،،

المؤلفـــان

الباب الأول

الفصل الأول

أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية، والذكاءات المتعددة

أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية، والذكاءات المتعددة

أولاً: أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية:

قبل أن نتطرق إلى الحديث عن أساليب التدريس لابد أن نعرف الفرق بين عدة مصطلحات وهى:

- مدخل التدريس.
- استراتيجية التدريس.
- طريقة التدريس.
- أسلوب التدريس.
- مهارة التدريس.

مدخل التدريس:

مجموعة من المسلمات أو الافتراضات بعضها يصف طبيعة المادة التى سنقوم بتدريسها، والبعض الآخر يتصل بعمليتي تعلمها وتعليمها، أى يصف عمليتي تدريسها وتعلمها، وهذه المسلمات أو الافتراضات لا تقبل الجدل فيما بين أصحابها، وهى تترابط فيما بينها بعلاقات وثيقة، وتتمثل فى ارتباطهما ببعضهما (طبيعة المادة، وعمليتي تعليم وتعلمها)

(موقع معهد الامارات التعليمي عن محمود الناقة ٢٠٠٦)

استراتيجية التدريس:

خطة تشمل إجراءات منظمة يقوم بها المعلم وطلبته لتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية اللازمة لتنفيذ الموقف التعليمي، وذلك من خلال مجموعة من طرق التدريس التى ترتكز فلسفتها إما على دور المعلم أو دور المتعلم أكثر من المعلم أو دور المتعلم بمفرده، وتتضمن الاستراتيجية تنظيم لأدوار كلاً من المعلم والمتعلم وإعادة ترتيب البيئة الفيزيقية الصفية بما يحقق أهداف الاستراتيجية المتنوعة.

(موقع معهد الامارات التعليمي عن حسن زيتون ٢٠٠١)

طريقة التدريس:

ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة متتالية ومترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة.

(موقع معهد الامارات التعليمي عن صلاح عبد السميع ٢٠٠٧)

اسلوب التدريس:

الكيفية التى يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الاسلوب الذي يتبعه المعلم فى تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم.

(موقع معهد الامارات التعليمى عن صلاح عبد السميع ٢٠٠٧)

مهارة التدريس:

القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية أو الحركية، أو الاجتماعية، ومن ثم تقييمه فى ضوء معايير الدقة فى القيام به وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة بالاستعانه بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية.

(موقع معهد الامارات التعليمي عن حسن زيتون ٢٠٠١)

وسوف نتناول أساليب التدريس بشيء من التوضيح:

أساليب التدريس وأنواعها:

يرتبط أسلوب التدريس بشخصية المعلم ولا نستطيع القول أن هناك أسلوب مفضل عن الآخر والفيصل فى ذلك هو ما يحدثه أسلوب التدريس من أثر على عملية التحصيل، ويمكن تصنيف أساليب التدريس بصفة عامة إلى:

- **أساليب التدريس المباشرة:**

وهى الأساليب التى تبرز دور المعلم وسيطرته على الفصل فهو يكسب التلاميذ المعلومات والمهارات والخبرات التعليمية المتعددة، ويقوم بتقويم مستويات تحصيلهم.

- **أساليب التدريس غير المباشرة:**

وهى التى تؤكد على اشتراك التلاميذ فى عملية تعلمهم والوصول إلى حلول لمشكلاتهم التعليمية.

وقد أوضحت الدراسات أن أسلوب التدريس الواحد لا يصلح لكل المواقف التعليمية وأن كل أسلوب يناسب طبيعة ومهمة التعلم، والآتي نماذج لبعض أساليب التدريس التي ألقي الضوء عليها فى بعض الدراسات:

- **أسلوب التدريس القائم على المدح والنقد:**

أشارت بعض الدراسات إلى أن أسلوب التدريس الذى يراعي المدح المعتدل يكون له تأثير ايجابي على تحصيل التلاميذ.

أما الافراط فى النقد يؤدي لانخفاض فى التحصيل الدراسي.

- **أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة:**

أثبتت الدراسات أن هذا الأسلوب له تأثير إيجابي على تحصيل التلاميذ، وأنه يوضح للتلميذ مستويات تقدمه ونموه التحصيلي باستمرار.

- **أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار التلميذ:**

قسم (فلاندوز) هذا الأسلوب إلى خمسة مستويات فرعية هى:

أ - التنويه: أي تكرارمجموعة من الأسماء أو العلاقات المنطقية لاستخراج الفكرة كما يعبر عنها التلميذ.

ب - إعادة او تعديل صياغة الجمل من جانب المعلم.

ج - استخدام فكرة ما من جانب المعلم للوصول إلى التحليل المنطقي للمعلومات المعطاه.

د - إيجاد العلاقة بين فكرة المعلم وفكرة التلميذ عن طريق المقارنة.

هـ - تلخيص الأفكار التى قدمت بواسطة التلميذ أو مجموعة منهم.

- **أسلوب التدريس القائم على تنوع وتكرار الأسئلة:**

أفادت بعض الدراسات أن تكرار إعطاء الأسئلة للتلاميذ يرتبط بنمو التحصيل لديهم كما أن أسلوب التدريس القائم على التساؤل يؤثر إيجابيا فى نمو تحصيل التلاميذ بغض النظر إلى الكيفية التى تم بها تقديم الأسئلة.

- **أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة:**

أشارت دراسات عديدة ألى أن أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة له تأثير ايجابي على تحصيل التلاميذ اذا ما قورنوا بزملائهم الذين يدرسون بأسلوب تدريسي لا يعتمد على التغذية الراجعة.

- **أسلوب التدريس القائم على وضوح العرض والتقديم:**

أي عرض المعلم لمادة الدرس بشكل واضح يمكن تلاميذه من استيعابها.

- **أسلوب التدريس الحماسي للمعلم:**

اشارت بعض الدراسات الى أن مستوى حماس المعلم أثناء التدريس له دور هام ومؤثر فى مستوى نمو تحصيل التلاميذ وخاصة مع التعلم الفردي أو الذاتي.

أساليب التدريس فى التربية البدنية والرياضية :

لتنفيذ دروس التربية البدنية والرياضية تستخدم أساليب متعددة تتناسب مع المواقف التعليمية ومستوى التلاميذ وخصائصهم السنية والهدف المراد تحقيقه، ويمكن تقسيم هذه الأساليب وفقا لعدة محددات كما يلي:

(عفاف عبد الكريم ١٩٩٠)، (محسن حمص ١٩٩٧)

أ – أساليب تبعاً لايجابية المتعلم:

ب – أساليب تبعاً لتقسيم أو تنظيم مادة الدرس:

ويقصد بها: المدخل المباشر فى تقسيم مادة الدرس حيث يعتمد على عدم إعطاء التلاميذ تمرينات أو أنشطة مسبقة لخدمة الأنشطة الرياضية الأخرى بالجزء التعليمي والتطبيقي بالدرس ، أما المدخل الآخر فهو المدخل غير المباشر فى تقسيم مادة الدرس والذي يعني التمهيد لأنشطة الدرس بالجزء الأساسي عن طريق إعطاء تمرينات أو تدريبات مسبقة لعناصر بدنية أو مهارية تحتاجها هذه الأنشطة.

ج– أساليب ترتبط بطرق التدريس التي تعالج النشاط الحركي:

وهذه الطرق هى:

١. الطريقة الكلية.

٢. الطريقة الجزئية.

٣. الطريقة الكلية الجزئية.

وسوف نتناول بشيء من التفصيل الأساليب المرتبطة بإيجابية كل من المعلم والمتعلم:

فالمقصود هنا بالايجابية هو الدور الذى يقوم به كل من المعلم والمتعلم من حيث العبء الملقى على عاتق كل منهما في العمليات التعليمية في الدرس من حيث اتخاذ القرارات الخاصة بثلاث عمليات تتخذ من جانب المعلم أو التلميذ أو كليهما، وهذه العمليات هى:

أ – عمليات تتم قبل التدريس.

ب – عمليات تتم أثناء التدريس.

ج – عمليات تتم بعد التدريس.

وفى إطار ذلك نرى أن موستون، وسارة Mosston & Sara قد حددا أهم هذه الأساليب فيما يلى:

١. أسلوب الأمر Command Style

٢. الأسلوب التدريبى Practice Style

٣. الأسلوب التبادلى Reciprocal Style

٤. أسلوب المراجعة الذاتية أو الفحص الذاتي Self-Check Style

٥. أسلوب الادخال أو الشامل Inclusion Style الاكتشاف الموجه Guided Discovery Style

٦. حل المشكلة (التفكير المتشعب) Divergent Style

- **الأسلوب الأمرى:**

يقع العبء فى هذا الأسلوب على المعلم فى اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمليات قبل التدريس – أثناء تنفيذ الدرس – التقويم أثناء وبعد المواقف التعليمية بالدرس ، ومن ثم تصبح عملية التدريس مباشرة يستجيب التلاميذ خلالها لأوامر المعلم ويقلدون نماذجه ويستجيبون لشرحه ولتوجيهاته نحو الأخطاء التى يكتشفها خلال ممارسة التلاميذ.

مضمون الأسلوب:

١. تحديد النشاط الحركى الذى يشكل موضوع التعلم.

٢. أداء النموذج والشرح للحركة.

٣. إطاعة أوامر المعلم بحيث تكون استجابة التلميذ مباشرة.

٤. لايسمح بالمناقشة أو الاستفسار عن قرارات المعلم.

٥. سيطرة المعلم على الموقف التعليمى بجميع جوانبه.

٦. يركز المعلم على اكتشاف الأخطاء وإصلاحها.

الأسلوب التدريبي:

فى هذا الأسلوب يتحرر التلميذ من سيطرة المعلم فى بعض المهام التى يؤديها فى الجزء التطبيقي من الدرس حيث تتاح للتلميذ فرص الاعتماد على النفس ومحاولة اكتساب الأداء الفنى للمهارة الحركية واتقانها وذلك بعد اكتساب التوافق الأولى للمهارة المتعلمة، ويبرز هنا دور المعلم فى تصحيح أو تعزيز الأداء باستخدام أساليب التغذية الراجعة المناسبة.

مضمون الأسلوب:

١. يحدد المعلم الأعمال التى تتم قبل الدرس والتى تتم فى التقويم.

٢. تعطى التلميذ الحرية فى اختيار وتحديد كل من: المكان الذى يطبق فيه المهارة الحركية - أسلوب الأداء – توقيت بدأ ونهاية الحركة – فترات الانتظار – تسلسل أداء الأعمال – الايقاع – العد.

٣. ضمان استمرارية الحركة، والاهتمام بالتغذية الراجعة الفردية.

٤. امكانية استخدام الوسائط التعليمية.

٥. توفير الأدوات والأجهزة لمقابلة أعداد التلاميذ.

- **الاسلوب التبادلي:**

يتضمن هذا الأسلوب قيام كل اثنين من المتعلمين بالأداء، ويتولى مسئولية التقويم أحد المتعلمين أما مسئولية الأداء فتقع على الآخر، وهذا الأسلوب يناسب أيضاً المتعلمين ذوي المستويات الأفضل من أقرانهم.

وفى هذا الأسلوب يتم التأكيد على:

- تقبل المعلم للعملية الاجتماعية بين الملاحظ والمؤدي.

- تعريف المتعلمين كيفية إعطاء التغذية الراجعة.

- يمارس المعلم عدم التوصيل المباشر للتلميذ، ولكن من خلال الزميل.

- يمكن للمتعلم أن يستخدم ورقة المعيار دون تدخل من المعلم.

مضمون الأسلوب:

١. الاعتماد على إعطاء التغذية الراجعة المباشرة للتلميذ المؤدي ومن ثم نجد فى هذا الأسلوب تحويل قرارات خاصة بالتقويم أثناء التنفيذ أو بعده إلى التلميذ.

٢. لايستخدم هذا الأسلوب مع التلاميذ دون المرحلة الاعدادية.

٣. دور التلميذ المؤدى تنفيذ الواجبات الحركية المحددة.

٤. دور الزميل إعطاء التغذية الراجعة استنادا إلى ورقة المعيار.

٥. تبادل الأدوار بين الزميلين.

٦. إجابة المعلم على استفسار التلميذ الملاحظ إن وجد.

- **أسلوب المراجعة الذاتية:**

يعتمد التلميذ فى هذا الأسلوب على نفسه فى إنجاز العمل المكلف به، كذا اتخاذ القرارات المتعلقة بالتغذية الراجعة أثناء أو بعد التنفيذ للمواقف التعليمية بالدرس، أما المعلم فيقوم بتحديد عمليات ما قبل التنفيذ، ويفضل أن يكون التلاميذ قد تعودوا من قبل على ممارسة الأسلوب التدريبي والتبادلي، وخاصة كيفية استخدام ورقة المعيار.

مضمون الأسلوب:

١. يوضح المعلم للتلاميذ كيفية استخدام الورقة المعيارية.

٢. ينتشر التلاميذ فى الملعب بحرية، ويبدأ كل منهم العمل.

٣. يقارن التلميذ أدائه مع الأداء والشروط الموجودة فى ورقة المعيار.

٤. إذا أحس التلميذ ذاتيا أنه أنجز العمل المطلوب ينتقل إلى الخطوة التالية فى عملية تعلمه.

٥. يقوم المعلم بملاحظة أداء كل تلميذ والتركيز على كيفية استخدامه للورقة المعيارية.

٦. إذا لوحظ اختلاف أداء التلميذ عن الورقة المعيارية يقوم المعلم بطرح أسئلة على التلميذ لاستثارة تفكيره كي يرجع إلى الورقة المعيارية للتركيز على نقاط فنية معينة تساعده على تلافي الأخطاء التى لاحظها المعلم.

٧. يجب توفير عدد كبير من الأدوات والأجهزة لمقابلة الأداء الفردي فى نفس الوقت لكل تلميذ.

٨. الابتعاد عن هذا الأسلوب فى تطبيق المهارات الحركية الصعبة ضماناً لعامل الأمن والسلامة.

٩. لايصلح الاسلوب مع التلاميذ الصغار.

- **الأسلوب الشامل أو الادخال:**

يعتمد هذا الأسلوب على مراعاة مستويات التلاميذ فى الفصل الواحد حيث يؤدي الحركة من المستوى الخاص به، والعمل على اشراك جميع التلاميذ فى

الأداء فى وقت واحد، وكل حسب مستواه ويكـون دور المعلـم ملاحظـة التلاميـذ ومن ثم تراعى الفروق الفردية.

مضمون الأسلوب:

١. يقوم المعلم بتحديد النشاط الممارس وتوضيح الأعـمال المطلـوب مـن التلاميـذ أدائها.

٢. يبين المعلم أن هناك مستويات متعددة للعمل المراد إنجازه مع وجود معيار تـتم الممارسة على أساسه.

٣. يقوم التلاميذ باتخاذ قـرراراتهم تجـاه مكـان الممارسـة – المسـتوى الـذى سـوف يبدأون به حسب قدراتهم البدنية والحركية.

٤. يبدأ التلاميذ فى العمل، ويتم تقويمهم داتيـاً، ويقـوم المعلـم بملاحظـتهم، ولا يصحح الاداء الخاطىء بل يشير إلى مراجعة التلميذ للتفاصيل الموجـودة بورقـة المعيار، ويلاحظ أدائه بعد ذلك ثم ينتقل إلى تلميذ آخر وهكذا.

٥. يقـرر التلميـذ هـل يسـتمر فى نفـس الأداء أم ينتقـل إلى مسـتوى أقـل أم أعلى مما هو عليه ؟

٦. على المعلم توفير المكان المناسب والأدوات والأجهزة لاتاحة الفرصة كى يعمل جميع التلاميذ فى وقت واحد لنفس العمل ولكن بمستويات متعددة.

- **الاكتشاف الموجه:**

يعتمد أسلوب الاكتشاف الموجه على نوع من التفاعل الفكري بين التلميـذ والمعلم حيث يقوم المعلم بطرح أسئلة متتالية على التلميذ يقابلها اسـتجابة حركيـة

من التلميذ ، أي سؤال من المعلم يستدعى استجابة واحدة من التلميذ – مجموعة أسئلة متعاقبة من المعلم يستدعى مجموعة استجابات من التلميذ تؤي فى النهاية إلى استجابة تعبر عن اكتشاف الهدف الحركي النهائي، وهذا يستلزم أن يقوم المعلم بإعداد مجموعة الأسئلة قبل بداية الدرس بحيث يكون هناك تسلسل فى هذه الأسئلة تؤدي إلى تحقيق الهدف النهائي.

مضمون الأسلوب:

١. المعلم هو المسئول عن عمليات ما قبل التدريس حيث يحدد لنفسه الهدف الحركي النهائي (تمرين – مهارة حركية).

٢. يجهز المعلم مجموعة أسئلة يراعي فيها التسلسل وكل سؤال يمهد لما بعده فى طريق الوصول إلى تحقيق الهدف.

٣. يلقي المعلم الأسئلة (الفقرات اللفظية) على التلاميذ لتنشيط عملياته الفكرية ومن ثم الاستجابة الحركية.

٤. يقوم المعلم بالتغذية الراجعة أثناء تنفيذ الحركة أو بعد أدائها وهى عملية مستمرة طوال فترات الاكتشاف على أن تكون إيجابية وعامة مثل جيد – أحسن – صح – حاول.

٥. يقوم المعلم باستخدام التغذية الراجعة التقويمية فى نهاية العمل عند إنجاز الهدف الحركي النهائي مثل: حققت المطلوب – كده جيد جدا – كفاية كده – حققنا هدفنا. .....الخ

٦. يمكن استخدام هذا الأسلوب مع جميع المراحل السنية، ويجب توفير الأدوات والأجهزة اللازمة.

- **حل المشكلة (التفكير المتشعب):**

يعتبر هذا الأسلوب امتداداً لأسلوب الاكتشاف الموجه السابق الحديث عنه، حيث يعتمد على قدرات التلاميذ على التنوع في استجاباتهم الحركية، فبعد أن كان أسلوب الاكتشاف يتضمن سؤال من المعلم، يستدعى استجابة من التلميذ، نجد أن هذا الأسلوب يتضمن سؤالاً من المعلم يستدعى مجموعة من الاستجابات الحركية.

بذلك يمكن للتلميذ أن ينوع في حركة، أو جملة حركية، أو طرق أداء مهارات حركية معينة في نشاط معين.

مضمون الأسلوب:

١. مثير معين، وهو قد يكون سؤال من المدرس يستثير التلميذ فكرياً، وبذلك تتكون لديه مشكلة تدعوه إلى البحث عن حل.

٢. عمليات فكرية تساعد على إنتاج استجابات متشعبة.

٣. الاستجابة الحركية، أي أداء حركات ترتبط بالمثير، وهذه الاستجابة تكون متعددة أو متشعبة، ويمكن تناول فرع من الاستجابة وينتج عنها استجابات أخرى.

٤. في هذا الأسلوب تتحول بعض قرارات التنفيذ، والتقويم، إلى التلميذ، أما قرارات التخطيط فهي لا زالت من أعمال المدرس.

أ – في قرارات التخطيط:

– يحدد المعلم موضوع الدراسة مثلاً رياضة الجمباز.

– يحدد المعلم أي المهارات، مثلاً (دحرجة).

– صياغة المعلم للمشكلة في الفقرات اللفظية.

ب – في قرارات التنفيذ:

ينشط التلميذ فكرياً في البحث عن حلول للمشكلة أو المشكلات المطروحة من المعلم.

ج – في قرارات التقويم:

يمكن للتلميذ أن يدرك أن استجابته الحركية تشكل إجابة صحيحة عن المثير، وبالتالي حل المشكلة، ومن ثم يقّوم نفسه من خلال معرفة نتيجة أدائه، وهذا يتوقف على طبيعة الأداء، هل هو سهل القياس، أم يصعب على التلميذ الحكم عليه، وفى هذه الحالة سوف يعتمد على ملاحظة المدرس. ولكن من الأفضل أن يعتمد التلميذ على نفسه في هذا التقويم.

تصميم المشكلة:

١. تصميم المشكلة الواحدة.

٢. تصميم سلسلة متعاقبة من المشكلات

أولا: تصميم المشكلة الواحدة:

يضع المعلم الفقرات اللفظية بهدف:

١. إتاحة الفرصة للتلاميذ لإنتاج الأفكار.

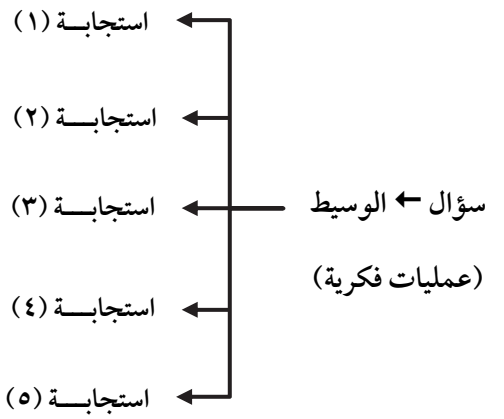
٢. تنفيذ هذه الأفكار في نشاط معين.

٣. إدراك العلاقة بين الأفكار، والأداء البدني.

إن الفقرة اللفظية ذات المشكلة الواحدة يجب ألا تركز على حلول مطلقة، ولكنها تركز على اكتشاف البدائل لحركة معينة في نشاط معين.

مثلاً: يمكن القول للتلاميذ حاول تصميم، وأداء خمس تمريرات بالذراع أو الذراعين في اتجاه الأمام.

فالسؤال عن التنوع في التمرير ينشط العمليات الفكرية وبالتالي الاستجابات المتنوعة لهذا السؤال.



مثال آخر: في التدريب على تنمية بعض الصفات البدنية:

١. صمم ثلاث حركات سهلة لتنمية الرشاقة باستخدام حبل.

٢. صمم ثلاث حركات صعبة لقوة الرجلين باستخدام الزميل.

٣. صمم ثلاث حركات سهلة لتنمية مرونة الذراعين باستخدام الزميل.

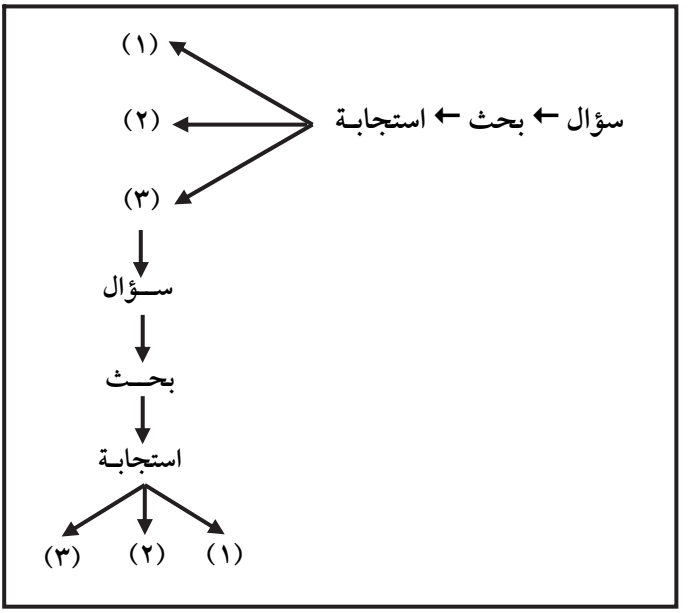
٤. استخدم ثلاث حركات صعبة لتنمية القوة لأي جزء من أجزاء الجسم باستخدام الحائط.

ثانيا: تصميم سلسلة متعاقبة من المشكلات:

في هذا الجانب فإن الفقرات اللفظية على اختلافها تكون متكررة الحدوث، كما أن المشكلات تكون متصلة ببعضها البعض.

مثلاً: تصاغ الفقرات اللفظية التي يستخدمها المعلم بحيث تركز على استجابات التلميذ عن أنواع الدحرجات، فتكون الإجابة المتوقعة.

الدحرجة الأمامية – الخلفية – الجانبية – ثم تركز الفقرة اللفظية التالية على استنباط بدائل لنوع معين من هذه الأنواع من الدحرجات، ولتكن الأمامية.



والبطاقة التالية يمكن أن ترشد المعلم عند تصميمه للمشكلة في الجمباز (عن عفاف عبد الكريم).

المتغيرات / المنوعات	الصعود	التحرك أماماً	التحرك خلفاً	دورانات	الهبوط
حركات					
أوضاع					
جمل					
غيرها					

السؤال رقم (١) ما هي ثلاث اختيارات للتحرك اماماً على العارضة ؟

السؤال رقم (٢) ما هي أربع إمكانيات للدوران والجسم في وضع زاوية ؟

فالمشكلة رقم (١) مصممة لتؤدى إلى طرق بديلة للتحرك أماماً على عارضة التوازن.

والمشكلة رقم (٢) صممت لتؤدي إلى أوضاع بديلة للدورانات.

الفصل الثاني

الذكاءات المتعددة

ثانياً: الذكاءات المتعددة:

أ- الذكاء العام:

عرف بينيه (Benet 1905) الذكاء العام بأنه " القدرة على الابتكار والفهم والحكم الصحيح والتوجه الهادف للسلوك ".

(عبد المجيد نشواتى أشار ١٩٩٦)

كما عرفه تيرمان (Terman 1920) بأنه " القدرة على التفكير المجرد، أى على التفكير بالرموز من ألفاظ وأرقام مجردة من مدلولاتها الحسية ". (عبد الفتاح دويدار ١٩٩٧)

وعرفه سبيرمان (Spearman 1931) على أنه "إدراك العلاقات والمتعلقات القائمة بالفعل بين الأشياء إلى القدرة على الاستقراء والاستنباط". (عطوف ياسين ١٩٩٧)

وقد عرفه وكسلر (Wechsler 1985) أنه " القدرة الكلية لدى الفرد على العمل الهادف والتفكير المنطقى والمجرد، والتفاعل المجدى مع البيئة ". (عبد المجيد نشواتى أشار ١٩٩٦)

ويرى شترن Stern أن الذكاء "القدرة على التكيف العقلي للمشاكل والمواقف الجديدة، أى قدرة الفرد على تغيير سلوكه حين تقتضي الظروف الخارجية لذلك ". (عبد الفتاح دويدار ١٩٩٧)

ب- المنطلقات النظرية لتحسين الذكاء:

ذكرت نائلة الخازندار (٢٠٠٢) " أن تدريب عضو من الجسم من شأنه أن ينميه، وأن نقص التدريب له يجعله يصاب بالضمور، ولعل فى قول "لامارك" بعض المنطلقات النظرية لتحسين الذكاء، أي أن قدرة ما قد تتعرض للضمور والذبول إذا لم تتعهدها يد المربي بالرعاية والتنمية حتى تحقق ذاتها ".

وأشار شيكلي Cheekily (1997) أن جاردنر Gardner أجاب السؤال هل يمكننا أن نقوي من ذكاءاتنا ؟ وإذا كان الأمر كذلك فكيف ؟ اما أن البيولوجيا أعطتهم دماغاً أفضل فى الذكاء، أو بسبب أن ثقافتهم كانت لهم معلماً أفضل. يجب على المعلمين أن يساعدوا الطلاب على استخدام مجموعة ذكاءاتهم ليصبحوا ناجحين فى المدرسة، لتساعدهم على تعلم كل ما يريدون تعلمه بالاضافة لما يعتقد المعلمين والمجتمع أنه يتوجب على هؤلاء الطلاب أن يتعلموه.

ويؤكد " جاردنر " (١٩٩٩) أن نظرية الذكاءات المتعددة حيادية بخصوص قضية القابلية للتوريث بالنسبة لذكاء ات محددة، وبدلاً من ذلك تؤكد على مركزية التفاعلات البيئية والجينية. فنظرية الذكاءات تؤكد على التفاعل الدائم والديناميكي بين العوامل البيئية والجينية، فكلما زادت قوة التدخلات البيئية، وكلما توفرت الموارد كلما زادت كفاءة الأشخاص، وكلما قلت أهمية الوراثة الجينية فى مجال ما.

ومن ثم يمكن القول أن نظرية " جاردنر " للذكاءات المتعددة تؤكد أنه يمكن للجميع التحسن فى كل ذكاء من الذكاءات، بالرغم من أن بعض الناس سوف يتحسنون فى مجال ذكاء ما بسرعة أكثر من التحسن فى ذكاءات أخرى، أي أن الذكاء يمكن تنميته وتحسينه عن طريق التدريب والمران والاكتساب والتقليد.

ج ـ قياس الذكاء:

يتساءل فؤاد البهى: هل يمكن أن يقاس العقل ؟ ذلك السؤال الذى ظل يراود خيال الانسان حتى أمكن تحقيقه عندما وضع "بينيه" أول اختبار للذكاء (١٩٠٥)، وقد استحال حل هذه المشكلة قبل ذلك، لأن الذين تصدوا لها لم يحددوا بدقة نوع الصفة التى يهدفون قياسها، ولا التدرج المناسب للكشف عن مستوياتها المختلفة، حيث كانوا يقيسون ملامح الوجه أو تضاريس الجمجمة، وهم يظنون أنهم يقيسون الذكاء.

ويذكر تيل (Teel 1994) أن " سبيرمان " قدم اختباره المشبع بالعامل العام، وعوامل نوعية خاصة، ويرى أن أحسن الاختبارات لقياس الذكاء ما كان مشبعاً بالعامل العام.

كما يذكر مورجان(Morgan 1992) أن " ثيرستون "طور فى عام (١٩٣٨) ما سماه القدرات العقلية الأولية، وأدخل إلى عالم المختصين مقياس الذكاء والتحليلات متعددة المتغيرات كطريقة لقياس الوظائف الفكرية، ولقد تم تطوير بطاريات اختبار " ثيرستون " حيث يرى أن الذكاء لايمكن تحديده عن طريق قياس قدرة واحدة، وصمم ستة اختبارات لقياس قدرات منفصلة، وعمل آخرون على تطوير اختبارات متعددة المتغيرات لقياس القدرات المنفصلة، وقد اتبع " جاردنر " نمطاً مشابهاً فيما عدا التطبيقات السيمانيتية (علم دلالة معاني الألفاظ).

وقد ظهرت مقاييس وكسلر Wechsler فى عام (١٩٣٩) وكان اختباره فى فئتين:

الاختبار اللفظي الذي يتناول المعلومات العامة، والاستيعاب، والحساب،

والمتشابهات، وسعة الذاكرة، ومعاني الكلمات، أما الاختبار الأدائي يتناول السرعة فى نقل الرموز، وتكملة الصور، وتصميم المكعبات، وترتيب الصور، وتجميع الأشياء، وقد أسهم " وكسلر " فى التقييم العقلى للأفراد من عمر ما قبل المدرسة إلى الراشدين.

ويضيف " تيل " (١٩٩٤) أنه طبقاً لنظرية بياجيه (١٩٥١) فإن المفتاح لعمل العقل الانساني هو فهم كيف أن بني البشر يكتسبون ويستخدمون المعرفة، وقدم مفهوماً للنمو العقلي، حيث ينتقل الأطفال خلال عدد من المراحل المختلفة الحسية الحركية – ما قبل العمليات – والعمليات المادية والعمليات المجردة.

كما يوضح أيضاً أنه بالتدريج استخدم التربويون اختبار ستانفورد – بينيه Binet - Stanford عام (١٩٦١) مقياس القدرات المعرفية – قدرات التفكير – قدرات الذاكرة – القدرات الحركية، وكان يقيس الذكاء كسمة موحدة، وفى السنة نفسها طور ترمان Terman مقياس ستانفورد – بينيه الذى كان يقيس أيضاً الذكاء كسمة وحيدة، وأدخل مفهوم نسبة الذكاء بدلاً من العمر العقلي.

د ـ نظرية الذكاءات المتعددة وركائزها لجاردنر:

يشير محمد سالم (٢٠٠١) إلى أن جاردنر يرى أن كل فرد قادر على معرفة العالم من حوله من خلال سبعة طرق مختلفة على الأقل أطلق عليها ذكاءات، أي أن الانسان قادر على معرفة العالم من حوله من خلال اللغة والمنطق الرياضياتي، وتقدير وتمثيل الفراغات والتفكير الموسيقي واستخدام جسمه فى حل المشكلات أو فى صنع بعض الأشياء وفهم الانسان لنفسه والآخرين، ويأتي الاختلاف بين

الأفراد نتيجة لاختلاف قوة كل نوع من أنواع الـذكاءات وفى طريقـة تفاعـل هـذه الذكاءات.

وقد قام " جاردنر" بتعريف الذكاء على أنـه القـدرة عـلى حـل المشـكلات وابتكار المنتجات التي لها قيمة فى حيز ثقافي معين أو أكثر، وبعد عامين تقريبـاً قـدم تعريفاً أكثر دقة لمفهوم الذكاء حيث عرفه بأنه:

" قدرة نفسية بيولوجية لمعالجة المعلومات التى يمكن تنشيطها فى بيئة ثقافية لحل المشكلات أو ابتكار المنتجات التى لها قيمة فى ثقافة ما ".

وهذا التغيير البسيط فى صـياغة التعريـف هـام لانـه يقـترح أن الـذكاءات ليست أشياء يمكن رؤيتها أو عدها بل هـي إمكانـات مـن المفـترض أنهـا عصـبية يمكن تنشيطها أو عدم تنشيطها، وهذا يعتمد على قيم ثقافة معينة والفرص المتاحـة فيها والقرارات الشخصية المتخذة من قبـل الأفـراد أو مـن جانـب القـائمين عـلى رعايتهم وتربيتهم.

كـما ذكـرت سـعادة الظهـران (٢٠٠٢) أن "جـاردنر" قـد حـدد مفهـوم الذكاءات المتعددة فيما يلى:

١. القدرة على قيام الفرد بحل المشكلات ومواجهة المواقف التي تواجهه فى الحياة الواقعية مع الاهتمام بالكيف وليس الكم، أي التركيزعلى الطاقة المستخدمة في حل المشكلات.
٢. القدرة على ابتكار طرق ووسائل جديدة فى طرح المشكلات وحلها والقدرة على إبداع وانتاج أشياء ومعلومات جديدة مهمة ومؤثرة ذات قيمة فى ثقافة معينة.

وللتمييز بين الذكاء والموهبة أو القدرة حدد "جارنر " عدة مؤشرات تم على أساسها تحديد أن هذه التصنيفات المتعددة هى ذكاءات وليست مواهب أو استعدادات.

وقد حصر هذه المؤشرات كل من: محمد عبد الهادى، أرمسترونج، تغريد عمران، أحمد اللقانى الكسندر، توماس، جابر عبد الحميد، شيريستون.

- **المؤشر الأول:**

وجود جزء من العقل مسئول عن كل نوع من أنواع الذكاء.

- **المؤشر الثانى:**

وجود أفراد لهم موهبة غير عادية فى مجال محدد بينما لا يملكونها فى مجال آخر.

- **المؤشر الثالث:**

اختلاف المسار التطوري لكل نوع من أنواع الذكاء.

- **المؤشر الرابع:**

الجذور التاريخية لأنواع الذكاءات فى الحياة البشرية.

- **المؤشر الخامس:**

الدعم من نتائج القياس السيكولوجي (علم النفس التجريبي).

- **المؤشر السادس:**

الدعم من نتائج القياس السيكومتري.

- **المؤشر السابع:**

وجود مجموعة من العمليات الأساسية لكل نوع من أنواع الذكاءات.

- **المؤشر الثامن:**

قابلية الذكاء للتحول إلى رموز أو أنظمة رمزية.

وسوف نستعرض هذه المؤشرات تفصيلاً فى الفصل الثانى من الكتاب.

هـ- أنواع الذكاءات المتعددة وفقا لنظرية "جاردنر":

حدد "جاردنر " الذكاءات فيما يلى:

١. الذكاء اللغوى Linguistic

وهو القدرة على استخدام الكلمات بفاعلية، كتركيب الجمل والشرح والتوضيح، وإدراك المعانى الضمنية، والقدرة على الاقناع.

٢. الذكاء المنطقى أو الرياضى Mathematical

وهو القدرة على استخدام الأعداد أو الأرقام بفاعلية، كإدراك العلاقات المنطقية (السبب والنتيجة) والتصنيف والاستنتاج، والتعميم واختبار الفروض.

٣. الذكاء المكانى Spatial

وهو القدرة على إدراك المجال البصرى بدقة، كادراك الألوان – الأشكال – المساحات – الأحجام – العلاقات المختلفة التى تربط بين العناصر – المواقع المختلفة.

٤. الذكاء الحركى Bodily- Kinesthetic

أى القدرة على استخدام جميع القدرات الجسمية بمهارة فى الأداءات الحركية كالرياضى والراقص والميكانيكى.

ويتضمن المرونة والسرعة والقوة. .....الخ.

٥. الذكاء الموسيقي Musical

أى القدرة على الاستماع للأصوات المختلفة والحساسية للإيقاعات والطبقات المختلفة للصوت وإدراك ما تتضمنه هذه الأصوات من معلومات.

٦. الذكاء الاجتماعي Social

وهو القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم، ودوافعهم ومشاعرهم والحساسية للتعبيرات الوجهية والايحاءات والقدرة على التأثير على الآخرين.

٧. الذكاء الشخصي Interpersonal

أى القدرة على معرفة الذات وما تتمتع به من قدرات، والقدرة على التوافق مع النفس وفقاً للامكانيات، والتوافق مع الآخرين، وتقدير الذات وتأنيبها وقت الحاجة.

و- علاقة الذكاءات المتعددة بالتربية البدنية والرياضية:

- إن علاقة الذكاء اللغوي بالتربية البدنية والرياضية تكمن فى عدة نقاط وهى:

١.يستطيع وصف الحركات الرياضية شفهياً وصفاً دقيقاً وبالتالى يسهل تطبيقها.

٢.سهولة استيعاب وفهم النداء على التمرينات والحركات الرياضية.

٣.يستمتع التلميذ بأسلوب الحوار والمناقشة مع المعلم والاقران حول كيفية تطبيق المهارات الأساسية للالعاب الرياضية.

٤.يتميز صاحب هذا الذكاء بربط المعلومات السابقة بالجديدة ممل يسهل ربط أجزاء المهارات والحركات الرياضية عند تعلمها.

٥.يحتاج التلميذ لهذا الذكاء فى تعلم التربية البدنية والرياضية لأنها تحتوي على مجموعة من المفاهيم والحركات الرياضية تتطلب شرح لفظي لتوضيحها.

– إن علاقة الذكاء المنطقى الرياضياتي بالتربية البدنية والرياضية تكمن فى عدة نقاط وهي:

١. يتميز صاحب هذا الذكاء بتطبيق التمرينات والتدريبات الرياضية بطرق صحيحة على شكل دوائر ومربعات وأشكال هندسية مختلفة كتمرينات النظام والتمرينات والحركات الاستعراضية.

٢. يسهل لصاحب هذا الذكاء تنظيم المباريات والمسابقات الرياضية بطرقة المختلفة مثل طريقة الدوري والنصف دوري وخروج المغلوب.

٣. سرعة استيعاب وفهم قوانين الألعاب الرياضية ومقاييس الملاعب.

٤. الدقة فى تنفيذ المهارالاساسية لكل الألعاب الرياضية.

٥. أسلوب حل المشكلات من الأساليب المهمة فى تدريس التربية الرياضية وبالتالى فإن التلميذ المتميز بهذا الذكاء يتعلم داخل الدروس بسرعة.

٦. القدرة على استخدام التقنيات الحديثة فى المجال الرياضى مثل الكمبيوتر والتكنولوجيا.

- إن علاقة الذكاء المكاني بالتربية البدنية والرياضية تكمن فى عدة نقاط وهي:

١. يستمتع التلميذ بشرح المعلم إذا كان مصحوباً ببعض الصور والرسومات أثناء التعلم.

٢. فهم تفاصيل الحركة بسرعة ووضع تصور لها فى خياله.

٣. يفضل الألعاب الصغيرة والحركات التمثيلية وهذا يسهل معرفة تفاصيل الحركة.

٤. سرعة الاستجابة لأخذ الاماكن الصحيحة عند تنفيذ الأوضاع والحركات الرياضية.

٥. صاحب هذا الذكاء لديه القدرة على تكوين فكرة حسية حركية فورية للأدوات والأجهزة والملاعب الرياضية.

- إن علاقة الذكاء الجسمي الحركي بالتربية البدنية والرياضية تكمن فى عدة نقاط وهى:

١- يعتبر صاحب هذا الذكاء القاعدة التى تبنى عليها التربية البدنية والرياضية.

٢- جميع الحركات والتمرينات والرياضات تعتمد عليه.

٣- تميز الفرد بالنشاط.

- إن علاقة الذكاء الموسيقي بالتربية البدنية والرياضية تكمن فى عدة نقاط وهى:

١. لديه القدرة على أداء التمرينات والحركات الجماعية والاستعراضات والمهرجانات الرياضية.

٢. لديه القدرة على استخدام الايقاعات المتميزة والمتباينة.

٣. القدرة على التقليد والتعبير الحركي.

٤. القدرة على الربط بين التمرينات والحركات الرياضية والايقاعات المصاحبة.

- إن علاقة الذكاء الاجتماعي بالتربية البدنية والرياضية تكمن فى عدة نقاط وهى:

١. صاحب هذا الذكاء يكون متميزا فى أداء الألعاب الجماعية.

٢. يسعى لتكوين علاقات جيدة مع الزملاء.

٣. يميل إلى اتخاذ دور القائد فى تنفيذ الحركات والتمرينات الرياضية.

٤. يساهم فى مساعدة زملائه لتعلم المهارات الأساسية بالألعاب الرياضية.

٥. القدرة على إدارة حصة التربية البدنية الرياضية والمساعدة فى إقامة المهرجانات والعروض الرياضية.

٦. سرعة الاستجابة لأسلوب حل المشكلات.

- إن علاقة الذكاء الشخصي بالتربية البدنية والرياضية تكمن فى عدة نقاط وهى:

١. متفوق فى الألعاب الفردية اعتمادا على ذاته.

٢. كثير الاسئلة ودقيق فى معرفة تفاصيل المهارات والحركات الرياضية.

٣. يريد أن يكون نموذجاً لزملائه فى الأداء.

٤. يتعلم بطرقه الخاصة.

٥. يميل إلى الأنشطة التى تتاح له فرص الاختيار والاستقلال.

ذكاءات أخرى قدمتها نظرية الذكاءات المتعددة:

١. الذكاء الطبيعي.

٢. الذكاء الوجودي.

٣. الذكاء الروحي.

٤. الذكاء المؤسسي.

٥. الذكاء الأكاديمي.

٦. الذكاء الترابطي.

٧. الذكاء الحدسي.

٨. الذكاء الجمالي.

٩. الذكاء السياقي.

١٠. الذكاء التجريبي.

١١. ذكاء الدعابة.

١٢. ذكاء الابداع.

١٣. ذكاءالمقاومة.

١٤. ذكاء التأليف بين الذكاءات.

١٥. الذكاء التأملي.

١٦. الذكاء الاستراتيجي.

١٧. الذكاء القيمي الأخلاقي.

١٨. الذكاء القصصي.

وخلاصة القول فقد ذكر "جاردنر "

" على الرغم من ظهور أبحاث كثيرة تحاول الكشف عن ذكاءات أخرى فإنني قد تأملت بشكل أكثر جدية عددا من أنواع الذكاءات الاضافية المطروحة أمامي لكنني لم أدرك إلا مؤخرا أنني ينبغي من باب الحذر ألا أتوسع فى قائمة الذكاءات المتعددة أكثر من ذلك ".

مراجع الباب الأول

أولاً: المراجع باللغة العربية:

١. اسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، الذكاء وتنميته لدى أطفالنا، ط٢، مكتبة الدار العربية للكتاب، ١٩٩٨.

٢. تغريد عمران، نحو آفاق جديدة للتدريس، (نهايات قرن–إرهاصات قرن جديد)، ط١، دار القاهرة، للكتاب، القاهرة، ٢٠٠١.

٣. جابر عبد الحميد جابر ، الذكاء ومقاييسه، ط١، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٧.

٤. سيد أحمد عثمان، وأنور الشرقاوى، التعلم وتطبيقاته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٧.

٥. عبد الفتاح محمد دويدار، علم النفس التجريبى، العملى والنظرى وتجاربه المعملية فى الذكاء القدرات العالية، المكتب العلمى للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الاسكندرية، ١٩٩٧.

٦. عبد المجيد نشواتى، علم النفس التربوى، دار الفرقان، الأردن، ١٩٩٦.

٧. عطوف محمود ياسين، اختبارات الذكاء فى القدرات العقلية بين التطرف والاعتدال، دار الأندلس للنشر والطباعة، ١٩٩٧.

٨. عفاف عبد الكريم حسن، التدريس للتعلم فى التربية البدنية والرياضة منشأة المعارف، ١٩٩٠.

٩. فؤاد أبو حطب، القدرات العقلية، ط٥، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٦.

١٠. محسن محمد حمص، المرشد فى تدريس التربية الرياضية، منشأة المعارف، الاسكندرية ١٩٩٧.

١١. محمد عبد السلام سالم، متغيرات البعد المهارى للذكاء الشخصى، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٠٠١.

١٢. محمد عبد الهادى حسين، قياس وتقويم الذكاءات المتعددة، ط١، دار الفكر العربى، عمان، الأردن.

١٣. محمد عبد الهادى حسين، تربويات المخ البشرى، ط١، دار الفكر العربى، عمان، الأردن، ٢٠٠٣.

١٤. مدثر سليم أحمد، الوضع الراهن، فى بحوث الذكاء، ط١، المكتب الجامعى الحديث، الاسكندرية، ٢٠٠٣.

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية:

1- Armstrong , J, The Multiple Intelligences of Reading and Writing, Association for Supervision and Curriculum Development , Alexandria, Virginia , 2003

2- Gardner , h , Resources , in Teaching , Introduction to Multiple Intelligence Theory, Principles, Available, 1999.

3- http:/ /forum.moe.gov.om (عبيد، عفانـه، المنتـدى التربـوى، عـمان ٢٠٠٣)

4- http: www.facebook.com./note.php?note_id

5-http:/ / gamm oudib.maktobblog.com (بدر الدين القمودي)

6- Morgan, harry: An Analysis of Gardner theory of Multiple Intelligences ,Paper Presented At the Annual Meeting of the Eastern Education Research Association 1992.

7- www.eng-kfs.ahlamontada.com

8- www.nedprod.com

9- www.sef.ps/vb/multka206o8/

10- www.uae.ii5ii.com.

الباب الثاني

الفصل الأول

أساليب تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة وأثرها على تعلم بعض المهارات الحركية والتحصيل المعرفي بدرس التربية البدنية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا

أساليب تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة وأثرها على تعلم بعض المهارات الحركية والتحصيل المعرفي بدرس التربية البدنية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا

المقدمة ومشكلة البحث:

تشهد المؤسسات التربوية في عصرنا الحالي والتي أقامها المجتمع تعديلاً وتطويراً لتعمل على تنشئة الجيل الصاعد تنشئه قائمة على المبادئ والقيم والعادات والتقاليد وإعداده لإفادة المجتمع للعمل على تطوره وتقدمه لمسايرة التغيرات والتعديلات والتطورات الراهنة حيث تؤكد الدول المتقدمة على ضرورة موائمة هذه التغييرات من اجل تنمية وتطوير شخصية الفرد ككل وتحقيق النمو المتكامل والشامل والمتزن له.

وذكر محمد الحيلة (١٩٩٩) أن القرن الحادي والعشرين يتسم بالتطور السريع في جميع المجالات العلمية والادبية حيث يتسم العصر الذي نعيش فيه بالتطور والتغير وتعلو فيه ظاهرة التفجر المادي والثقافي والسكاني والتكنولوجي بصورة واضحة، هذا بالإضافة إلى اننا نعيش في عصر يغزو فيه الحاسوب وشبكة الإنترنت جميع مرافق الحياة العامة والخاصة، مما يجعلنا في أمس الحاجة إلى التزود بالتخصصات العلمية المختلفة في مجالات العلم والمعرفة، ويعد مجال التعليم واحدا منها.

ولقد أصبحت العملية التعليمية بما يواجهها من تحديات العصر ومشكلاته محوراً للاهتمام في مجال التعليم ويعتبر درس التربية البدنية الأساس العام الذي

يدرسه جميع التلاميذ على حد سواء، وبالتالي يجب أن يكتسب التلميذ من خلال الدرس مهارات تمكنه في الحاضر والمستقبل من ممارسة أنشطة رياضية بصورة مرضية.

وذكرت عنايات محمد (١٩٩٨) " أن درس التربية البدنية هو عملية مخططة للتعليم والتعلم ويهدف إلى الاكتساب الفعلي للمهارات والمعارف على أسس علمية تربوية، ففي كل درس للتربية البدنية يجب الاهتمام بتنمية جميع جوانب الشخصية واستمرار اكتساب المعارف وتنمية القدرات والعادات الصحية السليمة، لذلك يجب الاهتمام دائماً بوضع الدرس بالنسبة للعملية التربوية إذ انه يعد كحقل أساسي للتعليم وتربية النشىء ".

وذكر إسماعيل فتحي (٢٠٠٣) إنه يتوقف على استخدام أساليب التعليم في مجال التربية البدنية تحسين مستوى الأداء، ويساعد على حل مشكلة الزيادة العددية للمتعلمين في الفصل الواحد مما يساعد على تحسين وتطوير وتثبيت الاداء المهاري.

ويرى موستن (١٩٩٧) ان الاتجاه الحديث في العملية التعليمية يؤكد على ذاتية المتعلم في الحصول على الخبرة التي يهيئها له الموقف التعليمي ليقف المتعلم موقفاً إيجابيا نشطاً فى تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة كلا حسب قدراته الشخصية وسرعته الذاتية.

كما يشير محمد عزمي (١٩٩٦) إن البرامج وطرق التدريس الحديثة نادت بالتركيز على المتعلم بدلا من التركيزعلى المواد التعليمية وانه لابد من تطوير طرق وأساليب التدريس حتى نتخلص تدريجياً من تلك الأساليب التقليدية وتستخدم الأساليب الوظيفية التي تراعي الأسس النفسية للمتعلمين.

إن المشكلة التي يعـانى منهـا الـتعلم المـدرسي في الجانـب المتعلـق بالتـدريس وأساليبه، هو ما يلاحظ عليه مـن الابتعـاد عـن عـالم المتعلمـين، فـالمواد التعليميـة التعلمية تقدم في اغلـب الأحيـان بطـرق جافـه ومملـة دون مراعـاة بيئـة وقـدرات وحاجات المتعلمين، فضلاً عن انهـا لا تعـير اهتمامـاً لمـداركهم وقـدراتهم العقليـة المختلفة، وما تقتضيه من تنوع اساليب التدريس لمخاطبة كل فئة بما يناسب طريقتها في التعلم، الشيء الذي جعل اغلب المتعلمين يتعاملون مع المواد الدراسية دون تأثر او إنفعال وجداني، ما ولـد لـدى بعضـهم النفـور والملـل، ولقـد تميـزت المنظومـة التربوية في العقود الأخيرة من القرن العشرين في العديد من دول العالم بالتركيز على التربية المتسـمة بـالجودة، حيـث ركـزت الاهـتمام عـلى تنميـة إمكانـات المتعلمـين وقدراتهم الذهنية على أفضل وجه ممكن بعد ما تأكد ما للثروة البشرية من أهميـة في تطوير المجتمع وتقدمه على اعتبارأنها أهم مورد تنموي على الاطلاق.

والواقع أن نظرية الـذكاءات المتعـددة أحـدثت منـذ ظهورهـا ثـورة في مجـال الممارسة التربوية والتعليمية، فهي غيرت نظرة المدرسـين عـن تلاميـذهم وطلابهـم وأضحت الأساليب الملائمة للتعامل معهم وفق قدراتهم الذهنية، كما شكلت هـذه النظرية تحدياً للمفهوم التقليدي للذكاء ، لقد كانت الممارسة التربوية والتعليمية قبل ظهور هذه النظرية تستخدم أسلوباً واحداً في التعلـيم، لإعتقادهـا بوجـود صـنف واحد من الذكاء لدى كل المتعلمين، الشيء الذي يجعل أغلـبهم لا يسـتفيدون مـن التعلم الفعّال، وفق طريقتهم وأسلوبهم الخاص في الـتعلم ، وإن تعـدد الـذكاءات واختلافها لدى المتعلمين يقتضي اتباع مداخل تعليمية – تعلميـة متنوعـة، لتحقيـق التواصل مع كل المتعلمين المتواجدين في الفصل الدراسي ، كما أن النظـام التربـوي والتعليمي إلى وقت قريب كان يهمل العديد من القدرات والإمكانات للمتعلمين ،

إن نظرية الذكاءات المتعددة تقدم مجالاً جديداً لعملية التعليم والتعلم، فهي مجال تتمحور فيه العملية التعليمية – التعلمية على المتعلم ذاته بحيث يعمل وينتج ويتواصل بشكل يحقق فيه ذاته ويشبع رغباته ومن ثم كان لها صدى كبيراً في الاوساط التربوية والتعليمية لما حققته من تفعيل العملية التعليمية – التعلمية ووضعها في مسارها الصحيح.

وذكر الفقيهي أولاد (٢٠٠٣) أنه حتى عهد قريب كان العلماء ينظرون للذكاء على انه كقدرة فطرية قادرة على معرفة الواقع، أو كنسق من التداعيات المكتسبة آلياً تحت ضغط الأشياء حيث يبدأ هذا الذكاء بمظاهر حسية حركية، ثم يتم استنباطه تدريجياً لكي يتحول إلى فكر، وهذا يعنى أن المظهر الحسي الحركي هو مرحلة أولية من مراحل الذكاء، وفضلا عما سبق فإن مظاهر الذكاء الراقية لا تتحرك إلا بواسطة أدوات الفكر الذي يستند على تنفيذ وتنسيق الأفعال بصورة استنباطية، وهذه الأفعال ما هي إلا إجراءات منطقية أو رياضية محركة لكل حكم أو استدلال.

ويشير السيد علي (٢٠٠٩) أنه في عام (١٩٨٣) توصل "هاورد جاردنر إلى نظرية جديدة أطلق عليها نظرية الذكاءات المتعددة " ثم قام بتطويرها عام (١٩٩٣) حيث تختلف عن النظريات التقليدية في نظرتها للذكاء لأنه يرى أن الذكاء الإنساني هو نشاط عقلي حقيقي وليس مجرد قدرة للمعرفة الإنسانية، لذلك يسعى فى نظريته إلى توسيع مجال الإمكانات الإنسانية بحيث تتعدى تقدير نسبة الذكاء.

ويرى هوير (Hoerr 1998) إن كل تلميذ لديه مجموعة من القدرات الفردية، ومهمتنا هي التعرف على هذه القدرات وتقويمها وأن نستخدمها لمساعدة التلميذ على التعلم.

ويؤكد سولومون (Solomon 1998) على أن المنهج يجب أن يراعي التنوع بين التلاميذ، وذلك عن طريق تقوية الذكاءات البارزة لديهم بإتاحة الفرص لهم لتحقيق ذواتهم وشعورهم بالقوة في الذكاء البارز لديهم، هذا بالإضافة إلى تنمية باقي الذكاءات لديهم وعدم إهمالها.

ويؤكد الفقيهي أولاد (٢٠٠٣) أن هاورد جاردنر يرى اننا يجب أن لا نتعامل مع ذكاء الأطفال في التعليم بأساليب التدريس والمناهج القائمة على التلقين وإنما يجب التركيز على الأنشطة المختلفة للذكاءات المتعددة لكي يستفيد كل تلميذ وطفل من النشاط الذي يوافق ذكاءاته.

ويذكر مجدى عزيز(٢٠٠٥) هناك جزأ آخر للبحث والتحدي لبعض الممارسات التقليدية فى فن التدريس ونظريات التعلم والتطوير يتعلق بفكرة "تعدد العقول" هذه الفكرة تقترح أن مختلف الناس يتعلمون بطرق تختلف من شخص لآخر، وإن الشخص ذاته يمكن أن يتعلم بطرق مختلفة، وتتركز نظريات "تعدد الذكاء" على فهم كيفية حدوث التعلم لدى الفرد ، وتهيئة الجو التعليمي الملائم لحدوث عملية التعلم الفعلية.

ومن خلال عمل الباحث كموجه تربوي لمرحلتي التعليم الأساسي والمتوسط إعتباراً من عام ١٩٨٩م حتى عام ٢٠٠٧م وجد قصوراً في إستخدام المعلمين لأساليب التدريس الحديثة وقد دعم ذلك ما قام به الباحث من مقابلات شخصية

مع زملائه الموجهين وذلك بطرح سؤال مفتوح عليهم مفاده – ما مدى استخدام المعلمين والمعلمات اللذين تشرفون عليهم لأساليب التدريس الحديثة ؟ وكانت إجاباتهم تعبر عن عدم وضعها في الاعتبار عند التدريس لأنهم لا يعرفونها ولم يطلعوا عليها، حيث أن أساليب التدريس الحالية في التربية البدنية والرياضية تعتمد على أساليب التدريس التقليدية التي تركز على جوانب محددة في التدريس.

ويرى الباحث من خلال اطلاعه على الابحاث والدراسات السابقة ان من بين أساليب التدريس الحديثة هي اساليب تدريس التربية البدنية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، كما يرى الباحث انه لم يجد دراسة تناولت هذه الأساليب المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في مجال التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الأساسي (المرحلة الاعدادية) – على الرغم مما أثبتته بعض الدراسات من الأهمية الفعلية لهذه النظرية في المواد الدراسية الأخرى مثل مادة العلوم والرياضيات واللغة العربية والاجتماعيات وغيرها.

ومن هذا المنطلق برزت فكرة إجراء هذا البحث في ظل هذا النقص الواضح في الدراسات والمعلومات التى تناولت نظرية الذكاءات المتعددة في التربية الرياضية.

ويمكن تلخيص مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن التساؤل الآتي:

هل إستخدام أساليب التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة تساعد على تعلم بعض المهارات الحركية والتحصيل المعرفي بدرس التربية البدنية ؟

أهمية البحث:

تم تحديد اهمية البحث فيما يلي:

١. تقديم ما يساعد على تقليل سلبيات أساليب التدريس المتبعة في تدريس مادة التربية البدنية.

٢. تقديم أساليب تدريس جديدة قد تعتبر أكثر ملائمة لتدريس دروس التربية البدنية.

٣. تغطية ندرة البحوث العربية التي تناولت إستخدام أساليب التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة في التربية البدنية

٤. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وهذا يتماشى مع ديمقراطية التعليم، وهذا لن يأتي إلا إذا طبق مبدأ توفير الفرص المتكافئة أمام المتعلمين كلاً حسب مستوياتهم التحصيلية وسرعتهم في التعليم والتعلم وهذا الذي تحققه نظرية الذكاءات المتعددة.

٥. يعتبرهذا البحث دعوة نحو تجريب أساليب جديدة مبنية على الذكاءات المتعددة وتزويد التلاميذ بخبرات حسب قدراتهم الذكائية.

٦. يقدم نموذجاً لأدوات بحثية (إختبار الذكاءات المتعددة – الاختبار التحصيلي) قد يفيدان في تقدير الذكاءات ومستوى التحصيل الدراسي.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على:

١- تحديد أساليب التدريس الملائمة لكل نوع من انواع الذكاءات المتعددة.

٢- التعرف على أثر اساليب التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة على تعلم بعض المهارات الحركية بكرة السلة لتلاميذ الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي (الصف الاول اعدادي).

٣- التعرف على أثر اساليب التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة على التحصيل المعرفي بكرة السلة لتلاميذ الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي (الصف الاول اعدادي).

تساؤلات البحث:

١- ما أساليب التدريس الملائمة للذكاءات المتعددة لتلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي ؟

٢- ما أثر استخدام أساليب التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة على تعلم بعض مهارات كرة السلة لتلاميذ الصف السابع (أول اعدادي) ؟

٣- ما أثر استخدام أساليب التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة على التحصيل المعرفي المرتبط بهذه المهارات لتلاميذ الصف السابع (أول اعدادي) ؟

مصطلحات البحث:

- **اساليب التدريس *Teaching Styles***

يعرفها عصام الدين متولي، وبدوى عبد العال (٢٠٠٦) بأنها: "مجموعة من الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه ويعني ذلك أننا قد نجد أسلوب التدريس يختلف من معلم لآخر رغم أن طريقة التدريس المتبعة قد تكون واحده وهذا يدلنا على أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الشخصية للمعلم وبمعنى آخر فإذا كانت طرق التدريس تعني الإجراءات العامة

التي يقوم بها المعلم- فان الأساليب يقصد بها إجراءات خاصة ضمنية تضمنها الإجراءات العامة التي تجري في موقف تعليمي".

- **الذكاءات المتعددة** Multiple Intelligences

يعرفها "جاردنر" (١٩٩٩) بأنها "قدرة أو طاقة بيوسيكولوجية كامنة لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات ، أو خلق المنتجات التي لها قيمة في ثقافة ما ".

كما يعرف جاردنر (٢٠٠٠) كل ذكاء حسب ما يلي:

١- الذكاء اللغوي Lingustic inetlligence

هو القدرة على استخدام الكلمات بفاعلية، كتركيب الجمل والشرح والتوضيح، وإدراك المعاني الضمنية، والقدرة على الإقناع.

٢- الذكاء المنطقي او الرياضياتي

Mathematical Intelligence

هو القدرة على استخدام الأعداد أو الأرقام بفاعليه، كإدراك العلاقات المنطقية (السبب والنتيجة) والتصنيف والاستنتاج، والتعميم واختبار الفروض.

٣- الذكاء المكاني Spatal Intelligence

وهو القدرة على إدراك المجال البصري بدقه، كإدراك الألوان، الأشكال، والمساحات، والأحجام والعلاقات المختلفة التي تربط بين العناصر، في المواقع المختلفة.

٤- الذكاء الحركي (الجسمي):

Bodily – Kinesthetic intelligence

هو القدرة على استخدام جميع القدرات الجسمية بمهارة في الاداءات الحركية كالرياضي والراقص والميكانيكي والرسام والطبيب والجراح. .. الخ ، ويتضمن هذا الذكاء المرونة، السرعة، القوه....الخ.

٥- الذكاء الموسيقي Musical intelligence

هو القدرة على الاستماع للأصوات المختلفة، والحساسية للإيقاعات والطبقات المختلفة للصوت وإدراك ما تتضمنه هذه الأصوات من معلومات.

٦- الذكاء الاجتماعي Interpersonal intelligence

هو القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم، ودوافعهم ومشاعرهم والحساسية للتعبيرات الوجهية والإيحاءات والقدرة على التأثير على الآخرين.

٧- الذكاء الشخصى Intrapersonal Intelligence

هو القدرة على معرفه الذات وماتتمتع به من قدرات ـ والقدرة على التوافق مع النفس وفقاً للإمكانيات، والتوافق مع الآخرين، وتقدير الذات وتأنيبها وقت الحاجة.

التحصيل المعرفي:

يعرفه على المهدي (٢٠٠٣) بأنه المؤشر المهم لنجاح العملية التعليمية فى تحقيق أهدافها، وذلك لأنه دال لمستوى السلوك الذى بلغه المتعلم فى المجالات التعليمية المختلفة.

الفصل الثانى

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري والدراسات السابقة

٢/ ١ الإطـــار النظـــري

١/١/٢ـ الذكـــــاء:

منذ زمن بعيد اهتمت الحضارات الإنسانية المختلفة بدراسة العقل ومناقشة وتحليل القدرات العقلية للإنسان ومدى أهميتها في مجالات الحيـاة المختلفـة ، ومـع انطلاقة علم النفس والثورة العلمية الهائلة في هذا المجـال كشـف عـن وجـود كـم هائل من القدرات البشرية والتي دفعت بالعلماء إلى إجراء المزيد من الدراسات عن العقل البشري.

ويذكر إسماعيل عبدالكافي (١٩٩٨) ان النظريات الارتقائية مثـل نظريـة " بياجيه piagete " وبرونيرBruner أكدت على دور بيئة التعلم، وأثرها على النمو العقلي ايجابياً او سلبياً نتيجـة لمـدى ثرائهـا، وتقـديمها للخـبرات المبتكـرة والفنيـة للتلاميذ، فالذكاء عند بياجيه هو: المواءمة للبيئة وهذه المواءمة ما هي إلا توازن بين عمليتي اكتساب الخبرات والتكيف.

ويشير عبدالوهاب كامل (١٩٩٩) بأن الذكاء عرفه الذين يناصرون علـوم الحاسبات الآلية بأنه هو " القدرةعلى تجهيزالمعلومات ".

وذكر فؤاد أبوحطب (١٩٩٦) أن جاردنر Gardner يعتـبر الـذكاء سـمة عقلية له قدرة على معالجة المعلومات وحل المشاكل أو تشكيل النتائج التي تعتبر لها قيمة في المجتمع ، وعرف جاردنر عام (١٩٨٣) الذكاء في كتابه "اطر العقـل" عـلى

انه "القدرة على حل المشكلات أو إبتكار منتجات ذات قيمة في ثقافة واحدة او اكثر"، ويفرض هذا التعريف ثلاث افتراضات متعلقة بالذكاء البشري وهي ان الذكاء:

- هو القدرة على ابتكار منتج فعال وذي قيمة في ثقافة ما.
- هو مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من حل المشكلات الموجودة في الحياة.
- يتضمن جمع المعرفة الجديدة بغرض إيجاد أو ابتكار حلول للمشكلات.

ويشير جاردنر (١٩٩٩) بأنه أعاد تعريفه للذكاء من خلال إعادة تشكيل التعريف القديم فهو يعرف الذكاء الآن بعد مضي أكثر من عشرون عاما على نظريته بأن الذكاء هو " قدرة أو طاقة بيوسيكولوجية كامنة لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات، أو خلق المنتجات التي لها قيمة في ثقافة ما " وهذا التعريف يوحي بان الذكاءات ليست أشياء يمكن أن ترى أو تعد بل إنها إمكانات من المفترض ان تكون إمكانات عصبية سوف يتم تنشيطها وذلك يتوقف على قيم ثقافة معينة والفرص المتاحة في تلك الثقافة، وبالقرارات الشخصية التي يتخذها الافراد أو أسرهم أو مدرسوا المدارس وآخرون.

وذكر جاردنر (١٩٩٩) بأنه قد وسع مصطلح الذكاء ليضم الطاقات القصوى Cabacities التي كانت تعتبر خارج نطاق الذكاء واعتبر الذكاءات الإنسانية بأنها ملكات Faculties مستقلة نسبياً احدهما عن الآخر وهو يختلف عن الاعتقاد الذي كان يؤمن به الكثير من علماء النفس وهو أن الذكاء ملكة عقلية واحدةSingle faculty والمرء اما ان يكون ذكياً Smart أوغبياًStubid.

ويشير فؤاد أبوحطب (١٩٩٦) بأنه قد شاعت النظرة المتعددة الجوانب للذكاء نتيجة للحقيقة التي تؤكد التباين والاختلاف داخل الفرد الواحد.

ويذكر إسماعيل عبدالكافي (١٩٩٨) ان نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة تؤكد ان جميع الإفراد لديهم على الأقل سبع ذكاءات متعددة مستقلة أو مرتبطة ارتباطا ضئيلاً بعضها مع بعض وتوجد بدرجات متفاوتة عند الفرد ويمكن تطويرها من خلال التدريب، وتاريخياً فإن أول من أشار إلى نمو وتطور الذكاء بتفاصيله العلمية هو (جان بياجية) حيث يصف تطور الذكاء بأنه عملية بناء في تركيب العناصر اللازمة للتطور وفقاً لنظام معين يبدأ بتجميع هذه العناصر، وهي مازالت بعد هشة واهية، ثم العمل على توحيدها لتعد أساسا صلبا لنشاط عقلي.

كما يذكر فاخر عاقل (١٩٩٠) أن البحوث قد أظهرت انه قبل سن السابعة تكون معاملات الارتباط دون ٠٫٧٠ وهذا يعني انه بالنسبة لمعظم الناس يبدأ الذكاء بمفهومه السابق "لجاردنر" في الاستقرار حوالي من السابعة، واختلف علماء النفس في تحديد الحد الأقصى للسن الذي يقف عنده نمو الذكاء فبعضهم يرى ان نمو الذكاء يقف في حوالى السادسة عشر من العمر، والبعض يرى أن نمو الذكاء يقف عند سن الرابعة عشر، والبعض الآخر يرى ان نمو الذكاء يقف عند الثامنة عشر، ودلت بعض الدراسات ان الحد الأقصى للذكاء بين العشرين والثلاثين.

ويشير إسماعيل عبدالكافي (١٩٩٨) إلى أن مراحل نمو الذكاء بمفهومه السابق لجاردنر لدى الطفل هي مراحل عمرية، والتي تعتمد على سن الطفل وعمره – ومراحل ذهنية تعتمد على تقبل الطفل مزيد من وسائل تنمية وتطوير الذهن والذكاء.

كما يشير فؤاد السيد (١٩٩٤) إلى أنه بالرغم من أن نتائج الأبحاث المختلفة أكدت على ثبات نسبة الذكاء وخاصة سن الرشد فإن بعض الأبحاث تشير بوضوح إلى احتمال زيادة هذه النسبة نتيجة التدريب والتعليم والعوامل الأخرى التي تؤثر في مستويات النمو العقلي للفرد، والتفسير العلمي الحديث لمثل هذه النتائج قد يرجع إلى زيادة في نمو بعض قدرات الذكاء تبعا لزيادة السن مثل: القدرة اللغوية، ونمو المكونات البيئية للذكاء، مع ثبات الوراثة.

وقد وضح جابر عبدالحميد (١٩٩٤) أن عمل فورشين Renvn forshen أسفر عن نتائج تبعث على الأمل في تحسين الذكاء – وطريقة " فورشين " في قياس الذكاء ديناميكية – ويرى أن النمو المعرفي يمكن الفرد من التعلم في تفاعله مع البيئة، ومن التعلم بالوسيط وهو يحاول أن يبلغ بالتعلم عند التلميذ إلى الفهم، وحل المشكلة، وتشبه تصورات "فورشين" نظرية "ستيرنبرج" في الذكاء، وهي نظرية تعالج المعلومات.

ولقد قام كل من جاردنر (١٩٩٣)، إليزبيث Elizabeth (2001)، محمد عبدالهادي (٢٠٠٥)، ماسون (٢٠٠٦) بتوضيح جوانب الاختلاف بين وجهتي النظر للذكاء من الزاويتين التقليدية والحديثة، وذلك كما بالجدول رقم (١) التالي:

جدول رقم (١)
أوجه المقارنة بين وجهة النظر التقليدية للذكاء ونظرية الذكاءات المتعددة

م	وجهة النظر التقليدية للذكاء	وجهة النظر الحديثة (نظرية الذكاءات المتعددة)
١	يمكن قياس الذكاء باختبارات الاجابة القصيرة مثل: مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، مقياس وودكوك جونسون للقدرات المعرفية، اختبارات الاستعدادت المدرسية، كما انها تقيس فقط المهارات الروتينية للتذكر وقدرة الفرد على أدائها من خلال اختبارات الأسئلة والإجابات القصيرة	تقويم الذكاءات المتعددة للافراد من خلال انماط ونماذج حل المشكلات التي تقيس الفهم العميق او التعمق في الاستيعاب او الاتقان التعليمي أو نواحي التميز المتداخلة لدي الفرد.
٢	يمكن قياس الذكاء بدرجة.	الذكاء ليس قيمة رقمية ولكنه أداء يظهر أثناء حل المشكلات.
٣	يولد الإنسان ولدية كمية ثابتة من الذكاء	الإنسان لديه كل أنواع الذكاءات ولكن كل فرد لديه بروفيل أو مجموعة معينة من هذه الذكاءات تعبر عنه.
٤	مستوى الذكاء لا يتغير عبر سنوات الحياة	يمكن تنمية كل أنواع الذكاءات التي يمتلكها الفرد، مع العلم بأنه يمكن تنمية بعض الذكاءات عند بعض التلاميذ بسهولة عن أقرانهم

م	وجهة النظر التقليدية للذكاء	وجهة النظر الحديثة (نظرية الذكاءات المتعددة)
٥	يتكون الذكاء من قدرات لغوية ومنطقية	هناك أنواع متعددة من القدرات الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاء
٦	يقوم المعلمون بشرح وتدريس وتعليم المادة بنفس الطريقة لجميع التلاميذ	يهتم المعلمون بفردية المتعلم وجوانب القوة والضعف لديه والتركيز على تنميتها، ويستخدمون استراتجيات التدريس بناء على ذكاءات المتعلمين المتعددة بحيث يتعلم التلاميذ ويقيمون بناء على ما يتمتعون به من نواحي القوة والضعف.
٧	يقوم المعلمون بتدريس موضوعات المادة الدراسية للتلاميذ بحيث يكون التعلم متمركز حول المعلم	ينظم ويطورالمعلم أنشطة واستراجيات للتعلم حول موضوع المادة الدراسية ويقوم التلاميذ بأدائها لاكتشاف المفاهيم وتسمح بطرق متعددة وأنماط فريدة ذات قيمة لهم ولمجتمعهم.
٨	قدرات الذكاء تجتمع تحت عامل واحد هو العامل العام	الذكاءات المتعددة مستقلة بعضها عن بعض ولا تجتمع تحت عامل واحد.
٩	يستخدم الذكاء لتصنيف التلاميذ والتنبؤ بنجاحهم فقط.	يستخدم الذكاء أيضا لفهم القدرات الإنسانية والطرق العديدة والمتنوعة التي يمكن أن ينجزها التلاميذ
١٠	يقاس الذكاء بشكل لا يشترط فيه ارتباطه بمواقف الحياة الطبيعية	يقاس الذكاء في مواقف الحياة الطبيعية.

ويتضح من الجدول (١) ان هناك تغييراً كبيراً أحدثته نظرية الذكاءات المتعددة بالنظر الى ذكاء المتعلمين سواء في قياسه وتقويمه ام في مراعاته من قبل المعلمين وغير ذلك مما يرتبط بالعملية التعليمية ويرى الباحث أن الأبحاث ونظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة تؤكد أن الذكاء قدرة عقلية ذهنية موروثة، ولكنها قابلة للنمو والتطور، وأن نموها وتزايدها يتم بعوامل بيئية، وان حقيقة تأثر الذكاء بالبيئة والوراثة معا تؤدى إلى الاستنتاج بأن تغير الظروف البيئية يعنى منطقيا تغيراً مقابلاً في الذكاء.

٢/١/٢ الذكاء وعلاقته بالتحصيل:

يشير راضي الوقفي (١٩٩٨) بأنه شاع في المراجع الحديثة في القياس النفسي والتربوي إبدال مصطلح الاستعداد العام أو الاستعداد المدرسي بمصطلح الذكاء " بمفهومه السابق لجاردنر " ذلك انه في الزمن الذي وضعت فيه اختبارات الذكاء لأول مرة كان علماء النفس يفكرون في الذكاء على أساس أنه صفة فطرية غير خاضعة للتغيير، ولقد تبين فيما بعد عدم صدق هذا الافتراض، ولكي لا تعطي الاختبارات الانطباع بفطرية القدرات، أصبح البعض يجنح نحو تفضيل استخدام مصطلح الاستعداد المدرسي، وهو في أصله الذكاء وبخاصة ان هذه القدرة أصلح ما تستخدم فيه هو التنبؤ بمستقبل النجاح في المدرسة، وبالرغم من ذلك ظلت اختبارات الذكاء تستخدم على صعيد عالمي في دلالتها على القدرة العقلية أكثر من غيرهما مما يسمى اختبارات الاستعداد أو الذكاء.

فالذكاء أو الاستعداد Aptitude كما أشار إليه عبدالفتاح دويدار (١٩٩٧) هو قدرة الفرد الكامنة على التعلم بسرعة وسهولة، وعلى أن يصل الى مستوى عال من المهارة في مجال معين إن توفر له التدريب اللازم.

ويذكر فؤاد أبوحطب (١٩٩٦) إن العلاقة بين التحصيل والذكاء هي علاقة متبادلة مبنية على النتائج ، فإذا كان الذكاء على مستوى عالي زاد

التحصيل ، وإذا كان الذكاء على مستوى ضعيف قل التحصيل ، كما يرتبط التحصيل بآثار مجموعة من الخبرات يمكن وصفها بأنها مقننة أو موحدة ومقصودة، ويمكن التحكم فيها مثل برنامج معين للتعليم أو التدريب له أهداف تعليمية محددة يسعى في تحقيقها للمتعلمين أو المتدربين، أما الذكاء فيرتبط بالآثار الوراثية والتراكمية لخبرات متعددة غير مقننة وغير مقصودة في الحياة اليومية، ويشمل مفهوم الذكاء بهذا المعنى ما يسمي التهيؤ للتعليم أو الاستعداد للتعلم، أما التحصيل فهو السلوك النهائي كما يتحدد في ضوء مستويات معينة، أو هو نقطة الختام (إن كان للتعليم ختام) وحينما يخضع التحصيل والذكاء للقياس فإن الفرق بينهما يصبح فرقاً في أغراض هذا القياس، وان الذكاء والاستعدادات تفيد في إغراض التنبؤ بالأداء اللاحق في المستقبل أما اختبارات التحصيل فتفيد في أغراض تقويم آثار برنامج التعلم او التدريب وتشخيص صعوباته وتحديد مكانة الفرد بعد انتهاء هذا البرنامج وتؤكد على ما يمكن أن يؤديه المفحوص في وقت معين.

ويتضح للباحث مما سبق ان نظرية " جاردنر" للذكاءات المتعددة تؤكد انه يمكن للجميع التحسن في كل ذكاء من الذكاءات، بالرغم من أن بعض الناس سوف يتحسنون في مجال ذكاء ما بسرعة أكثر من التحسن في ذكاءات أخرى، أي أن الذكاء يمكن تنميته وتحسينه عن طريق التدريب والمران والاكتساب والتقليد.

٣/١/٢ قياس الذكاء:

يذكر فؤاد السيد (١٩٩٤) أن بينيت "Binet" وضع أول اختبار للذكاء سنة (١٩٠٥).

كما يوضح راضي الوقفي (١٩٩٨) أن " كاتل Cattellقد ذهب في بداية القرن العشرين في فهمه للذكاء لاعتبار القوة العضلية، وسرعة الحركة، ودقتها، ورهافة الحس بالألم، وتمييز الأوزان، وزمن الرجع، دلالات على الذكاء، وقد اعتبر " بينية " الذكاء سمة فطرية معرفية عامة تمكن الإنسان من التكيف مع البيئة، ووضع بينية مقياسا يهدف إلى فرز الطلاب غير القادرين على التعلم كما يتعلم أكثرية الطلاب، ووضعهم في فصول خاصة.

بينما أشار جابر عبدالحميد (١٩٩٤) إلى جهود عالم النفس الفرنسي " بينيت " وأعوانه في التسعينيات من القرن التاسع عشر لتصميم اختبارات فعالة، ولقد عملوا تقريبا بطريقة المحاولة والخطأ، وعلى نحو تدريجي تناول عملهم العمليات العقلية العليا، واستخدموا الاختبارات التي تميز بين مستويات هذه العمليات، فالذكاء كان تعريفه عندهم تقريباً، هو ما تقيسه اختبارات الذكاء، وكان الغرض من وضع اختبار للذكاء عند "بينية" للتميز بين الأطفال الأغبياء والعاديين كما يحكم عليهم المدرسون.

ويذكر تيل "Teele" (1994) أنه تدريجيا استخدم التربويون اختبار "ستانفورد بينت" Binet Stanford) (1961 مقياس القدرات المعرفية، وقدرات التفكير، وقدرات الذاكرة، والقدرات الحركية، وكان يقيس الذكاء كسمة موحدة، وفي السنة نفسها طور " لويس ترمان " L. M. Terman " مقياس ستانفورد بينيه "، الذي كان يقيس ايضا الذكاء كسمة وحيدة، وأدخل مفهوم نسبة الذكاء بدلا من العمر العقلي.

كما يذكر إسماعيل عبدالكافي (١٩٩٨) أن " ثورنديك " Thorndik رفض وجود ما يسمى بالذكاء العام، بل أكد على عدد كبير من قدرات خاصة مستقل بعضها عن بعض، وأن ما يسمي بالذكاء ليس إلا المتوسط الحسابي لهذه القدرات عند الفرد.

بينما يذكر عبدالفتاح دويدار (١٩٩٧) أن "ثيرستون" Thurston يؤكد أن اختبارات الذكاء لا تقيس قدرة عامة واحدة، بل تقيس سبعة من القدرات العقلية أو العوامل الأولية مستقل بعضها عن بعض استقلالا نسبياً لا مطلقاً وهي: القدرة على فهم معاني الألفاظ، والطلاقة واللفظية، والقدرة العددية والقدرة على التصور البصري المكاني، وسرعة الإدراك والقدرة على التذكر الاصم والقدرة على الاستدلال.

٤/١/٢ نظرية الذكاءات المتعددة وركائزها لجاردنر:

يشير محمد سالم (٢٠٠١) إلى أن جاردنر يرى أن كل فرد قادر على معرفة العالم من حوله من خلال سبعة طرق مختلفة على الأقل أطلق عليها ذكاءات، أي ان الانسان قادر على معرفة العالم من حوله من خلال اللغة والمنطق الرياضي وتقدير وتمثيل الفراغات والتفكير الموسيقي واستخدام جسمه في حل المشكلات او في صنع بعض الاشياء وفهم الإنسان لنفسه وللآخرين، ويأتي الاختلاف بين الإفراد نتيجة لاختلاف قوة كل نوع من أنواع الذكاءات وفي طريقة تفاعل هذه الذكاءات.

كما ذكرت سعادة الظهران (٢٠٠٢) أن جاردنر قد حدد مفهوم الذكاءات المتعددة في:

١- القدرة على قيام الفرد بحل المشكلات ومواجهة المواقف التي تواجهه في الحياة الواقعية مع الاهتمام بالكيف وليس بالكم، أي التركيز على الطريقة المستخدمة في حل المشكلات.

٢- القدرة على ابتكار طرق ووسائل جديدة في طرح المشكلات وحلها والقدرة على إبداع وإنتاج أشياء ومعلومات جديدة مهمة ومؤثرة ذات قيمة في ثقافة معينة.

وترى منى هيكل (٢٠٠٧) أن نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر تختلف عن النظريات السابقة في أنها لا تستند إلى محك واحد مثل مفهوم معامل الارتباط بين الاختبارات كما في نظرية التحليل العاملي أو تستند على نتائج البحث التجريبي المعملي في علم النفس كما في نظرية تجهيز المعلومات، وإنما يقترح مجموعة من المحكات.

وذكر جاردنر (١٩٩٣) انه قد ينظر البعض إلى أن بعض أنواع الذكاءات المتعددة وبخاصة الذكاء الموسيقي والمكاني والجسمي (الحركي) على أنها مواهب أو استعدادات أو قدرات عقلية وليست ذكاءات، وللتمييز بين الذكاء والاستعداد أو الموهبة أو القدرة حدد جاردنر عدة مؤشرات أو علامات التي على أساسها تم تحديد أن هذه التصنيفات المتعددة هي ذكاءات وليست مواهب أو استعدادات وهي:

١- وجود جزء من العقل مسؤول عن كل نوع من أنواع الذكاء:

ذكر جاردنر (Gardner 1993) أن وجود علاقة بين الإداءات المرتبطة بكل ذكاء من الذكاءات والجهاز العصبي بالمخ البشري، وبذلك يكون جاردنر

يؤيد فكرة وجود سبعة أجزاء من المخ البشري كل جزء منها مسؤول عن نوع معين من أنواع الذكاءات.

٢- وجود أفراد لهم موهبة غيرعادية في مجال محدد بينما لا يملكونها في مجال آخر:

يشير كل من محمد عبدالهادي (٢٠٠٣) ، كلاين (Klein 2003) بأن جاردنر يرى أننا نستطيع إن نجد بعض إفراد لديهم ذكاءات تعمل بمستويات عالية جدا بينما تعمل أنواع الذكاء الأخرى لديهم بمستوى منخفض، مما يدل على أنه توجد أنواع مختلفة من الذكاءات.

٣- اختلافات المسار التطوري لكل نوع من انواع الذكاء:

يرى آرمسترونج (Armstrong 2003) انه لكل ذكاء مساراً تطوريا مختلفاً من فرد لآخر من حيث بداية الظهور ثم الوصول لوقت الذروة ثم بداية الانحدار.

٤- الجذور التاريخية لأنواع الذكاءات في الحياة البشرية:

تذكر كل من تغريد عمران (٢٠٠١) ، دينينج (Dening 2004) بأن جاردنر أشار إلى أن كل ذكاء من الذكاءات السبعة له جذور تاريخية في تطور الإنسانية، فرسوم الكهوف مؤشراً على وجود الذكاء المكاني والذكاء الموسيقي منذ عصور مبكرة لدى الانسان، كما أن هناك ذكاءات معينة يكون لها أهمية في عصور معينة أكثر من عصور أخرى في الحياة الإنسانية، فعلى سبيل المثال كان للذكاء الحركي والذكاء الطبيعي أهمية كبير في فترات الجمع والقنص وفترات الزراعة،

والذكاء المكاني يحتل مكانه في صناعة السينما والفيديو، أما في عصر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات فقد أصبح للذكاء الرياضي أهمية كبرى.

٥- الدعم من نتائج القياس السيكولوجي (علم النفس التجريبي):

يرى أليكسندر (Alexander 1995) أن هذا يعني انه بالنظر إلى دراسات سيكولوجية معينة نستطيع أن نلاحظ أن الذكاءات يمكن تنميتها بصورة مستقلة، لأن الأنشطة والأساليب التي تنمي مهارات ذكاء معين ليست بالضرورة تنمي مهارات الذكاءات الأخرى.

٦- الدعم من نتائج القياس السيكومتري:

يشير توماس (Thomas 2000) أن جاردنر يشير إلى إمكانية الاستعانة بالعديد من الاختبارات المقننة الموجودة حاليا لتدعيم نظريته، فعلي سبيل المثال مقياس وكسلر للذكاء عند الأطفال يتضمن اختبارات فرعية تتطلب الذكاء اللغوي (المعلومات والمفردات)، والذكاء المنطقي (الحساب) والذكاء المكاني (ترتيب الصور) وبدرجة أقل الذكاء الجسمي (لتجميع الأشياء)، ومقياس فايتلاند للنضج الاجتماعي يمكن أن يستخدم لقياس الذكاء الاجتماعي، وقائمة كوبر سميث في احترام الذات يمكن أن تساعد في قياس الذكاء الشخصي.

٧- وجود مجموعة من العمليات الأساسية لكل نوع من أنواع الذكاءات:

يذكر جابر عبدالحميد (١٩٩٧) بأن جاردنر يرى أن لكل نوع من أنواع الذكاءات مجموعة من القدرات، فمثلا الذكاء الحركي يتضمن القدرة على الملاحظة والتقليد والممارسة والإتقان والإبداع، كما أن الذكاء الموسيقي يتضمن القدرة على

الإحساس بالإيقاعات والتراكيب الموسيقية وتمييز طبقات الصوت وتحديد العلاقة بين النغمات الموسيقية.

٨- قابلية الذكاء للتحول الى رموز أو انظمة رمزية:

يرى شيريستيشن Chiristison(1999) ان القدرة على استخدام الرموز من أهم العناصر التي تميز الانسان عن الكائنات الحية الأخرى وهي من أفضل المؤشرات على السلوك الذكي، ويشير إلى أن كل نوع من أنواع الذكاءات في نظريته له أنساقه الرمزية الخاصة به فاللغات المختلفة المنطوقة والمكتوبة تمثل انساق للذكاء اللغوي اما الذكاء الموسيقى فهو رموز النوتة الموسيقية ، اما الذكاء الرياضي فيدون في شكل أرقام وعلامات ولغات الحاسب، والذكاء المكاني يدون في شكل خطوط ورموز الخرائط والرسوم التخطيطية والبيانية والذكاء الحركي في لغة الإشارات وهكذا.

- المبادئ الاساسية التي قامت عليها نظرية الذكاءات المتعددة مايلي:

١- تذكر أماني خميس (٢٠٠٢) أن أبحاث جاردنر أكدت على أن كل شخص يمتلك كل أنواع الذكاءات، وأن كل فرد يولد ولديه هذه الذكاءات ولكن بدرجات مختلفة من فرد إلى آخر، وأن كل نوع من أنواع الذكاءات ينمو بمعدل مختلف داخل كل فرد، فقد تنمو بعض الذكاءات بشكل كبير عند بعض الأفراد وتنمو بشكل متوسط عند بعضهم وآخرون تنمو لديهم الذكاءات بدرجة منخفضة، حيث أنه لا يوجد فردين لديهم نفس المستوى من الذكاءات، حيث يبدو مثلا قويا في ذكاء أو اثنين ومتوسطا أو ضعيفا في بعضها الآخر.

ويرى كلاً من جاردنر (١٩٩٩)، محمد المفتي (٢٠٠٤) أن كل فرد يختص بمزيج أو توليفة منفردة من الذكاءات تظهر فيها جوانب القوة والضعف لديه يطلق عليها البعض "بصمة ذكائية" يستخدمها في تعاملاته وفي مواجهته

للمواقف والمشكلات المختلفة التي يتعرض لها في حياته حتى التوائم المتشابهة يختلفون فيما بينهم نتيجة لمرورهم بخبرات ومهارات مختلفة.

٢- يستطيع كل فرد تنمية كل ذكاء إلى مستوى محدد من الكفاءة:

ويتفق كل من مهدي 2000) Mahdy) وكارين 2001)Karen) على انه بالرغم من أن هذه الذكاءات قد تتحدد إلى حد ما خلال الجينات إلا أن كل فرد لديه القدرة على تنمية ذكاءاته المتعددة لمستوى معقول من الكفاءة إذا ما توفر له التشجيع الملائم والحوافز والإثراء والتوجيه والأنشطة التعليمية المختلفة، كما يتوقف المستوى الفردي للكفاءة على كل من القدرة الطبيعية البيولوجية وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه الفرد وأساليب تربيته، وبما أن الذكاء يمكن أن يعلم أي يمكن إكسابه للآخرين عن طريق التعليم أو التدريب فان كل فرد يمكن أن يكون متفوقا في مجال أو أكثر كما يمكن تحسين المجالات الضعيفة لديه.

لذا يرى الباحث انه لابد أن يتيح المعلم لتلاميذه الفرصة لاكتشاف ذكاءاتهم ويعمل بعد ذلك على توفير البيئة المناسبة لتنمية هذه الذكاءات من خلال أنشطة تعليمية جيدة.

٣- ويذكر فيلدمان Feldman(1997) على أنه بالرغم من أن جاردنر يرى أن نظريته للذكاءات المتعددة تقوم على أساس وجود سبعة ذكاءات مستقلة ألا انه يرى أن هذا الاستقلال نسبي حيث أن هذه الذكاءات تتفاعل مع بعضها البعض فكل نشاط يشمل أنواعا مختلفة من الذكاءات التي تعمل معًا.

ويتفق كل من إسماعيل الدرديري ، رشدي كامل (٢٠٠١) ، سوزان Suzan (2001) أنه لا يوجد ذكاء قائم بذاته في الحياة ما عدا في حالات نادرة جداً من مصابي المخ، ولكن لدي الأفراد العاديين تعمل أنواع الذكاءات المتعددة مع بعضها البعض ولا يمكن الفصل بينهما، بل أحيانا يعتمد كل ذكاء من هذه الذكاءات على الآخر، فمثلا عند حل مسألة رياضية كلامية فإن ذلك يتطلب أن يعمل كل من الذكاء اللغوي والذكاء الرياضي معا، وبالمثل عندما يلعب طفل كرة قدم فانه يحتاج لذكاء جسمي حركي (يجري، يركل الكرة ويمسك بها) وذكاء مكاني (لكي يحدد مكانه في المعلب ويتابع مسارات الكرة)، وذكاء لغوي واجتماعي (ليناقش نقطة خلاف أثناء اللعب).

٤- تتنوع الطرق التي يعبر بها الإفراد عن امتلاكهم لكل نوع من أنواع الذكاءات:

ويرى كل من بريش Brich (1994)، عماد زغلول (٢٠٠٢) انه لا توجد مجموعة محددة من الخصائص ينبغي توافرها في الفرد لاعتباره ذكيا في مجال محدد فقد نجد احد الأفراد ربما لا يستطيع القراءة ولكنه قادر على إظهار ذكائه اللغوي بمستوى عالي بصور أخرى كقدرته على رواية القصص المثيرة أو إجادته لاستخدام العديد من المفردات اللغوية بطريقة شفهية كما انه يمكن إن يوجد شخص لا يستطيع ممارسة الرياضة البدنية ولكنه يبدع في إنتاج ما يحتاج إلى مهارة حركية أيضا كصناعة سجادة يدوية وهذا يعني ان هناك تنوعا في طرق التعبيرعن كل نوع من أنواع الذكاء.

٥- ويذكر جاردنر (١٩٩٩) أنه لا يعترض على استخدام أي من الكلمات مثل قدرات، مواهب أو طاقات أو ذكاءات بالنسبة للكفاءات الإنسانية، ولكنه

يعترض على تسمية القدرات في المجال اللغوي ذكاء مثلا في حين أن القدرات في المجال الموسيقي يطلق عليها موهبة، فهو يري ان يكون الكل بنفس المسمى دون تمييز بينهما.

٦- **وذكر حمدان ممدوح (٢٠٠٧)** أن الذكاءات المتعددة أداة وليست هدف في حد ذاتها.

٧- **ويؤكد جاردنر (١٩٩٩)** بأنه لا توجد فروق في الذكاءات بين الجنسين حيث يري جاردنر انه لو تم عمل اختبارات عادلة تقيس الذكاءات فانها لن تعكس فروقا بين الجنسين، وإن وجدت فإنها بسبب البيئة.

٨- **ويرى زكريا الشربيني ، يسرية صادق (٢٠٠٢)** أنه يمكن استخدام نوع من الذكاءات لتعزيز نوع آخر ، فنوع الذكاء الذي يتفوق فيه الفرد يدعم ويساعد بعض المجالات الضعيفة الأخرى.

وباستعراض ما سبق يرى الباحث انه لكي يتم الاستفادة من هذه النظرية في التدريس ينبغي مراعاة المبادئ السابقة والتي تعد أساساً لنظرية الذكاءات المتعددة من اجل ضمان نجاح الممارسات التربوية في خدمة العملية التعليمية والوصول بأبنائنا الى مستويات علمية عالية..

أنواع الذكاءات المتعددة التي اقترحها جاردنر:

يشير عبدالمنعم الدرديري (٢٠٠٤) أن جاردنر يرى بأن أي فرد لديه متسعا من الذكاءات تعمل بدرجات متفاوتة تؤدي إلى الاختلاف بين الأفراد، حيث توصل جاردنر من خلال أبحاثه ودراساته إلى قائمة للذكاءات المتعددة والتي

كانت في البداية سبعة ذكاءات ثم أضاف جاردنر (١٩٩٣) نوعاً ثامناً من الذكاء يسمى الذكاء الطبيعي بالاضافة إلى نوعين آخرين من الذكاء توصل إليهما جاردنر عام (١٩٩٩) وهما الذكاء الروحي والذكاء الوجودي وهما مازالا قيد البحث والدراسة ، ويشير جاردنر إلى أن الباب مازال مفتوحا للاجتهاد ولإكتشاف ذكاءات أخرى، ولكن بشرط الالتزام بالمعايير الموضوعة للنظرية، لذا ظهرت أنواع كثيرة من الذكاء نتيجة جهود عدة علماء مثل " ارمسترنج وديفيد لازير" وغيرهما.

ويمكن توصيف هذه الذكاءات على النحو التالي:

١ـ الذكاء اللغوي:

يتفق كل من صفاء الاعسر وعلاء كفافي (٢٠٠٠)، كاتي 1997) Kathy) على أن الذكاء اللغوي هو احد أنواع الذكاءات التي لاقت اهتماما كبيرا من قبل علماء النفس والتربية وهو القدرة على استخدام الكلمات بفاعلية سواء شفويا أو تحريريا ويتضمن هذا الذكاء القدرة على استخدام مهارات اللغة بسهولة من قراءة وكتابة واستماع وتحدث، والبراعة في تكوين الجمل ونطق الأصوات والتعرف على معاني الألفاظ واستخدام اللغة للوصف والشرح والتوضيح وإقناع الآخرين بعمل شيء معين وتذكر المعلومات وربط المعلومات السابقة بالجديدة والتعبير عما يجول بخاطر الفرد.

كما يتفق كل من كارين Karen) 2001)، صفاء الاعسر وآخرون (٢٠٠٥) على أن الشواهد التي تدعم هذا النوع من الذكاء مستقاة من علم نفس النمو الذي يكشف عن أن القدرة على الكلام تنمو بسرعة عند الأسوياء، كما أن

الأبحاث البيولوجية تؤكد أن الذكاء اللغوي مقره في منطقة الفص الصدغي الأيسرمن الدماغ والفص الجبهي.

ويتفق كل من إبراهيم الحارثي(١٩٩٩)، جنيفر Jennifer(2002)، إيناس السيد (٢٠٠٥) على أن اهمية الذكاء اللغوي تمثل عاملا أساسيا لفهم تعقيدات ووجوه الحياة المعاصرة فاللغة المكتوبة والمنطوقة هي الأداة الأساسية للاتصال وممارسة أنشطة الحياة اليومية والتفاعل مع الآخرين بطريقة جيدة ككتابة الرسائل أو تنظيم شعر والتعبير عن النفس ونقل الأفكار إلى الآخرين بشكل مناسب، كما انه يلعب دورا هاما في تطوير المهارات الناقدة لدي التلاميذ في فهم ما يكتبون ويقرؤون والتفكير فيما وراء التفكير، أي أن الذكاء اللغوي عبارة عن مفتاح النجاح في الدراسة وفي الحياة العملية على حد السواء.

ويذكر بيلانكا Bellanca 1997) أن الأهمية العملية للذكاء اللغوي تكمن في انه يتوفر من خلاله مجموعة الاستراتيجيات والأدوات والأنشطة التي يمكن أن تستخدم في المجال التربوي لزيادة المردودية التعليمية.

٢ـ الذكاء المنطقي الرياضياتي:

يرى بريسكوت Prescoott 2001) أن الذكاء المنطقي الرياضي هو القاعدة الأساسية للعلوم المختلفة، فهو يتمثل في القدرة على استخدام الأرقام والمفاهيم الرياضية بكفاءة ، والتفكير المنطقي التحليلي والاستدلالي والاستنباطي وعمل تخمينات من اجل حل المشكلات وتطبيق الرياضيات في الحياة اليومية والحكم على الأمور بطريقة صحيحة وإيجاد النماذج والوصول إلى علاقات السبب والنتيجة وغيرها من نماذج التفكير المجرد، وفهم علاقات التفكير الرياضي

والعمليات العقلية ويرتبط الذكاء المنطقي الرياضي بمجموعة من العمليات مثل التصنيف والتبويب والاستنتاج والتقييم والحساب واختبار الفروض والتعميم والمعالجة الحسابية ومهارات التفكير الناقد والتعامل مع المفاهيم المجردة وعمل تجارب محكمة والتعامل بكفاءة مع الأشكال الهندسية وتحديد العلاقة بين أجزائها المختلفة والمقارنة بينهما.

ويتفق كل من محمد عدس (١٩٩٧)، سيجهيرس Seghers (2001)، مجدي عزيز (٢٠٠٥) على أن هذا النوع من الذكاء يظهر مع بداية الاهتمام بالاشكال في العالم الخارجي ثم يأخذ في النمو عند محاولة الفرد فهم العلاقات بين الاشكال التي يراها حيث يبدأ تنمية الذكاء المنطقي الرياضي خلال مرحلة الطفولة ويظهر بوضوح في سنوات المراهقة ، ثم يبدأ الإدراك الرياضي يتغير بعد سن الأربعين كما انه يتأثر بما توفره البيئة من مثيرات ترتبط بالأرقام والاستنتاجات والمنطق، وتلعب الفصوص الأمامية الموجودة في الجانب الأيسر من المخ دورا هاما في هذا الذكاء.

وترى رنا قوشحة (٢٠٠٣) أن أهمية الذكاء المنطقي الرياضي تكمن في كونه الطريقة الأمثل للتعامل مع تقنيات العصر الحديث والكمبيوتر والتكنولوجيا، ولذلك فقد أعطت المدارس الأمريكية اهتماما كبيرا للذكاء المنطقي الرياضياتي وأكدت على ضرورة التدريب على استخدام التفكير الاستدلالي والاستنباطي وعلى حل المشكلات وفهم العلاقات المعقدة.

كما يرى دايفيد (١٩٩٢) أنه يساعد التلاميذ على استخدام الأرقام بكفاءة وحل المشكلات بطريقة علمية وبمهارة عالية وتتبع التسلسلات المنطقية

للمعلومات والاحداث وتحليل الخرائط والرسوم البيانية للظواهر المختلفة والتفكيرالناقد والحساب والقياس وتقدير الكميات في الحياة اليومية

ويضيف بيلانكا Bellanca(1997) بأن الأهمية العملية للذكاء المنطقي الرياضياتي تكمن في أنه يتوفر من خلاله مجموعة من الاستراتيجيات والأدوات والأنشطة التي يمكن أن تستخدم في المجال التربوي لزيادة المردودية التعليمية.

٣ـ الذكاء المكاني/ الفراغي

يتفق كل من فريد شيرناو(٢٠٠٢) ، عصام إسماعيل والسيد عبدالدايم (٢٠٠٣) على قدرة الفرد على الإدراك البصري وتكوين نموذج عقلي للعالم المكاني من حوله بدقة وبصورة منظمة، والقيام بترتيب وتنظيم الأشياء في البيئة بناء على هذه الادراكات وتمييز الفرد للون والصورة والشكل والتركيب والعمق المكاني والاتجاهات حتى يتمكن الفرد من إعادة تشكيل خبرات بصرية جديدة بصور مختلفة والقدرة على التفكير والتصور البصري وتمثيل المعلومات البصرية والمكانية وترجمتها إلى صور وخرائط وتصميمات وجداول ورسوم واشكال ونماذج واستغلال هذه الصور العقلية لحل المشكلات الجديدة أوالاحتفاظ بالمعلومات وتحويل الكلمات والانطباعات إلى تصورعقلي.

وتوضح صفاء الاعسر وآخرون (٢٠٠٥) أن هذا الذكاء يبدأ عند الأطفال بمجرد أن يبدؤوا بناء أبراج من المكعبات أو لعبة البازل أو القيام برسم بيوت ذات أبعاد، أو حتى عندما يبدأ الطفل في الشخبطة فأنه يجب إرشاده وتدريبه لتنمية ذكاءه المكاني بصورة أكبر، كما أن الذكاء المكاني يتوقف نموه في الطفولة المتوسطة ما

لم يجد دعما وتعليما يرعاه حيث أنه يتأثر بما يتاح في البيئة من مثيرات فنية وألوان وأحجام وحس جمالي وتذوق فني.

وذكر كل من فؤاد ابوحطب (١٩٩٦)، برولادي 1996) Bruladi) أن جاردنر يرى أن الذكاء المكاني لا يقتصر على الإدراك البصري فقط فالمكفوفين أيضا لديهم ذكاء مكاني حيث أنهم يمكنهم تحديد المواضع والمسافات والحجوم وتكوين صور عقلية للطرق التي يسيرون فيها فالذكاء المكاني عندهم يتكامل مع الإدراك اللمسي.

وتذكر إيناس السيد (٢٠٠٥) أن اهمية الذكاء المكاني ترجع إلى:

١- ان تعليم التلاميذ مبادئ التصميم والاستدلال المكاني والتآزر ما بين العين واليد يضع الأساس لإعداد التلاميذ لمهن في تصميم المباني والهندسة المعمارية والإنتاج الفيلمي ورسم الخرائط وغيرها.

٢- أن هذا الذكاء يفتح الباب أمام التلاميذ للإبداع والتجديد والابتكارات في مجالات جديدة، حيث انه هوالمناخ الذي يولد فيه الفنانون والرسامون والمصورون والرياضيون.

وأكد بيلانكا 1997) Bellanca) أن الأهمية العملية للذكاء المكاني تكمن في انه يتوفر من خلاله مجموعة من الاستراتجيات والأدوات والأنشطة التي يمكن أن تستخدم في المجال التربوي لزيادة المردودية التعليمية.

٤- الذكاء الجسمي/ حركي:

يذكر سينتوفانتي 2002) Centofanti) أن هذا الذكاء يتمثل في كفاءة الفرد في استخدام قدراته العقلية لتنسيق حركاته الجسدية للتعبير عن

أفكاره ومشاعره عن طريق العروض، واستخدام يديه لصنع شئ ما أو لتشكيل المنتجات بمهارة حركية دقيقة يتم فيها التنسيق بين اليد والبصر، واستخدام لغة وإشارات الجسم بدقة والقدرة على التمثيل والتقليد واستخدام الأدوات بمهارة، ويتضمن هذا الذكاء مهارات محددة كالتآزر والتوازن والبراعة والقوة والمرونة والسرعة والإحساس بحركة الجسم ولقد جاء هذا النوع من الذكاء لتحدي الاعتقاد السائد بأن النشاط العقلي والجسمي غير مرتبطين.

ويذكر جابر عبدالحميد (١٩٩٧) أن جاردنر يرى بأن نمو الذكاء الجسمي حركي يبدأ من الأفعال المبكرة كالمص في السنوات الأولى من عمر الطفل ويتقدم على نحو متزايد نحو الأنشطة المقصودة كالقدرة على المحاكاة والابتكار الحركي.

ويتفق كل من منى طنطاوي (٢٠٠٠) ، زكريا الشربيني ، يسرية صادق (٢٠٠٢) على أن الأسس البيولوجية لهذا الذكاء تؤكد على التآزر بين الأجهزة العصبية والإدراكية وتبين أن الأشخاص الذين يصابون بتلف في النصف الكروي الأيسر من المخ يصبحون غير قادرين على أداء تتابعات من الحركات على الرغم من فهمهم المطلوب، وذلك لاختصاص النصف الكروي الأيسر من المخ بالذكاء الجسمي حركي.

وتذكر إبتسام فارس (٢٠٠٦) بأن للذكاء الجسمي حركي أهمية تعليمية حيث يعتمد عليه المعلم في الانشطة التي تحتاج إلى استخدام المعالجات اليدوية الواقعية لتقديم مفاهيم جديدة، حيث أن استخدام المعالجات الواقعية ضروري لتشكيل التلميذ للمفهوم، فاستخدام الشكل النظري أو التجريدي مع التلاميذ في

تقديم المعلومات يتطلب وقتا أطول للفهم أذا ما قورن بتقديم المعلومات باستخدام الأشياء الملموسة بديلا عن الكلمات والألفاظ

وأضاف بيلانكا (Bellanca 1997) بأنه يمكن أن يستخدم المعلم الذكاء الجسمي حركي بأن يتيح للتلاميذ ممارسة الأنشطة المعملية أثناء التعلم وتناول الأشياء، واستخدام مكعبات في حل المسائل أو استخدام الأدوات الهندسية أو استخدام كتلاً ومكعبات لتكوين إشكال معينة، وكذلك الأنشطة الجسمية وأخرى كالتربية الرياضية والموسيقية والرسم ، ويمكن للمعلم بعد شرح موضوع الدراسة أن يقوم التلاميذ بتمثيل تفسيراتهم ومدي فهمهم لما درسوه باستخدام حركاتهم الجسدية، كأن يستخدم التلاميذ أجسادهم للتعبير عن الفرق بين اشكال هندسية معينة مما يعمل على تحفيز التلاميذ وزيادة دافعيتهم نحوالتعلم انه يزيد من فهم التلاميذ وترسيخ المعلومات في الذاكرة.

ويرى الباحث أن الأهمية العملية للذكاء الجسمي حركي تكمن في انه يتوفر من خلاله مجموعة من القدرات والاستراتيجيات والأدوات والأنشطة التي يمكن أن تستخدم في المجال التربوي لزيادة المردودية التعليمية.

٥ـ الذكاء الموسيقي:

يذكر آرمسترونج (Armstrong 2003) أن الذكاء الموسيقي يتمثل في القدرة على إدراك التناغم والإيقاع الموسيقي والتعبير عنه وادراك مكونات التعبيرات الموسيقية، وإدراك اللحن والطبقة ونوع النغمة لقطعة موسيقية ، وأنماط الأصوات البشرية وغير البشرية من كائنات حية وظواهر طبيعية، وتأليف الإيقاعات والإلحان والاستماع إلى الأناشيد والموسيقي.

وتضيف سوزان ويلسون (Susan Wilson 2001) بأن الذكاء الموسيقي ليس محدداً بالإيقاع الموسيقي فقط بل أنه يرتبط بجميع الأصوات الموجودة في البيئة، ويختلف الذكاء الموسيقي عن الذكاء اللغوي من حيث قواعده ونظمه الفكرية، كما أن دراسات الأطفال العباقرة والعلماء تدل على أن هذا الذكاء مستقل استقلالاً تاماً عن الذكاء اللغوي، فجزأ الدماغ المخصص للذكاء الموسيقي مستقل عن الجزأ المخصص للذكاء اللغوي، كما ان الذكاء الموسيقي قد يبرز بمستوى عالي عند فرد تكون قدراته الأخرى كلها متوسطة أو ضعيفة.

ويؤكد علاء الدين كفافي (١٩٩٧) بأن الدراسات العصبية والفسيولوجية قد بينت للدماغ ان منطقة الفص الصدغي الأيمن هي المسئولة عن الذكاء الموسيقي وان أي تلف في هذه المنطقة يفقد الفرد مهاراته الموسيقية.

وترى أماني خميس (٢٠٠٢) بأن نمو الذكاء الموسيقي يكون مبكرا عن الذكاءات الأخرى وتعتبر أهم فترة لتنمية هذا الذكاء هي الفترة من ثلاث إلى ست سنوات ويستدل جاردنر على ذلك من وجود الأطفال المعجزة (بيتهوفن – موزارت).

وترى رنا قوشحة (٢٠٠٣) بأن أهمية الذكاء الموسيقي تكمن في أنه بالنسبة لجيل اليوم تمثل الموسيقي وإيقاعاتها عاملا مهماً، فمن المثير أن تجد أن معظم التلاميذ يميلون دائما إلى الغناء وترديد كلمات الأغاني المشهورة ولا يرددون ما تعلموه بنفس الطريقة، مما يدل على أن التعلم السمعي يكون هاما جدا بالنسبة للتلاميذ، وهذا ما يدعو إلى الاهتمام بالبرامج التي توظف الذكاء الموسيقي من

خلال تصميم أنشطة موسيقية إيقاعية وذلك لان العديد من التلاميذ يجدون الموسيقي إحدى طرقهم المفضلة للتعلم وذلك بسبب تعرضهم المكثف لها.

ويرى الباحث أن الأهمية العلمية للذكاء الموسيقي تكمن في أنه يتوفر من خلاله مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة في ضوء قدرات التلاميذ والتي يمكن أن تستخدم في العملية التعليمية.

٦ـ الذكاء الاجتماعي:

يتفق كل من جاردنر (١٩٩٥)، عبدالوهاب كامل (١٩٩٩)، سريفاتستافا (1999 Srivatstava) بأن الذكاء الاجتماعي هو القدرة على فهم وادارك مشاعر الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم وحاجاتهم واهتماماتهم وتلميحاتهم والتمييز بينها والاستجابة لتلك الخصائص على نحو ملائم حتى ولو كانت غير واضحة وملاحظة ومراقبة حالاتهم النفسية المختلفة والحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والإيماءات وتكوين علاقات مع الآخرين وحل مشكلاتهم والتأثيرعليهم للعمل نحو أهداف مشتركة والقدرة على المشاركة في الأنشطة مع قرناء.

ويذكر كل من محمد جمل ، زيد الهويدي (٢٠٠٣) بأن هذا الذكاء يظهر عند الأطفال في معرفتهم لقدراتهم على التمييز بين الإفراد في بيئتهم وكذلك ملاحظة طبيعة الراشدين من حولهم ويكونوا حساسين لها، ثم ينمو ويصل إلى مستوياته عندما يصبح الفرد قادرا على فهم مشاعر الآخرين وتمييز الحالات المزاجية لهم واتجاهاتهم.

وتؤكد تغريد عمران (٢٠٠١) بأن هذا الذكاء يتواجد في الفصين الخلفي والأمامي من النصف الأيمن للمخ وإذا تعرضت المنطقة للتلف فان استجابة الفرد للآخرين قد يصيبها التلف.

أن نجاح الفرد في التعامل مع الآخرين وتكوين علاقات جيدة من أهم النقاط التي تسعي التربية لتحقيقها، وفي ضوء ذلك فإنه يمكن توضيح أهمية الذكاء الاجتماعي في النقاط التالية:

١- أشار جاردنر (١٩٩٣) إلى أن الناجحين من رجال الدين والسياسيين والمدرسين والاطباء يتمتعون بدرجات عالية من الذكاء الاجتماعي.

٢- وأضاف بيلانكا Bellanca (1997) أن العصر الحالي أصبحت فيها الكرة الأرضية قرية صغيرة وأصبحت الثقافات على اتصال يومي من خلال الاتصال الالكتروني، وهذا الذكاء يساعد الافراد على التفاعل رغم اختلاف الثقافات واللغات

٣- وذكر كل من جودنويث Good nough (2000)، ويلس Wills (2001) ، سناء محمد (٢٠٠٥) أن استخدام استراتيجيات الذكاء الاجتماعي سوف يساعد على خلق الجو الاجتماعي المثمر في حجرة الفصل، كما انه سيولد افراداً يحبون العمل بروح الفريق وحل المشكلات بشكل تعاوني والوصول الى المعرفة من خلال المشاركة وينمي لديهم قيم الحب والتنافس والبحث بشكل جماعي مما يقلل من الاختلافات الثقافية والمجتمعية بين الأفراد، كما يزيد من إحساس التلاميذ بقرب هذه المواد من حياتهم.

ويرى الباحث أن الأهمية العملية للذكاء الاجتماعي تكمن في انه يتوفر من خلاله مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة والأدوات في ضوء قدرات التلاميذ والتي تقوم بدورها في تطويرعملية التعلم.

٧ـ الذكاء الشخصي:

يتفق كل من قوليمان Goleman 1995) ، خيري المفازي وبدير عجاج (٢٠٠٣) على أن الذكاء الشخصي ـ هو القدرة على معرفة الفرد لذاته وفهمه لخصائصه وقدراته وإمكاناته للتصرف وفقاً لهذه المعرفة، وتكوين الفرد نموذج عقلي صحيح وواضح لنفسه عن نواحي قوته وضعفه وحدوده ورغباته وأن يوظف هذا النموذج في اتخاذ القرارات الجيدة في حياته، وتكوين أهداف واقعية خاصة به ، ووضع الخطط المناسبة لتحقيقها في ضوء إمكاناته وما هو متاح له والإصرار على الوصول إلى النتائج التي يريد تحقيقها، كما تكون لديه القدرة على ضبط النفس ومراقبتها وتقديرها واحترامها، والقدرة على التأمل وعمق التفكير والحكم على صحة تفكيره واختيار البدائل، كما أنه غير متسرع في إبداء الرأي أو اقتراح الحلول.

وأكد كل من محمد عدس(١٩٩٧) ، تغريد عمران (٢٠٠١) بأن هذا الذكاء يتواجد في الفصوص الجبهية للمخ ويتطور إثناء السنوات الثلاث الأولى من عمر الفرد، حيث يبدأ الفرد في تكوين علاقة بينه وبين البيئة المحيطة به والآخرين من حوله، ويتأثر نمو هذا الذكاء بالقيم والمعتقدات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالفرد، والأبحاث العلمية بينت أن أي تلف في الفصوص الجبهية يؤدي إلى تغيرات واسعة في شخصية الفرد.

ويعد الذكاء الشخصي واحداً من الذكاءات المتعددة التي يهتم بالتكوين الداخلي للأفراد وله دور كبير في فهم الإنسان لنفسه من جميع جوانبها، وفي ضوء ذلك فان استخدام الذكاء الشخصي يعد أمراً ضرورياً وذلك لما له من دور هام في عملية التعلم، وتكمن أهمية الذكاء الشخصي في النقاط الآتية:

١- تذكر إبتسام فارس (٢٠٠٦) بأن الذكاء الشخصي له دور كبير في نجاح الفرد في حياته العملية لأنه يمكنه من اتخاذ القرارات التي تتناسب مع قدراته، وتمييز الفروق بين الأفراد.

٢- يرى ويلز Willis (2001) بأن جاردنر اكد على أهمية الذكاء الشخصي حيث انه يعمل كمؤسسة مركزية للذكاءات الأخرى ويمكن الإفراد من أن يعرفوا قدراتهم ، وأن يدركوا كيف يستخدمونها على نحو أفضل.

٣- أكد فريد شيرناو (٢٠٠٢) على أن الذكاء الشخصي يمثل خير عون للأفراد على المثابرة إذا ما وقفت امامهم العقبات فيكونون على علم بما يستطيعون القيام به وما لا يستطيعون لتغيير المواقف التي يواجهونها.

ويرى الباحث أن الاهمية العملية للذكاء الشخصي تكمن في أنه يتوفر من خلاله مجموعة من الاساليب والاستراتيجيات والانشطة في ضوء قدرات التلاميذ التي يمكن أن تستخدم في العملية التعليمية.

٨. الذكاء الطبيعي:

يتفق كل من ميشيل Michell(1996)، دينينج Dening(2004) بأن الذكاء الطبيعي هو القدرة على التعرف على العديد من عناصر الطبيعة وتمييزها وتصنيف النباتات والحيوانات وغير ذلك من الكائنات الحية وغير الحية الموجودة

في العالم الخارجي وإدراك ملامح وصفات العالم الطبيعي كالسحاب والصخور وغيرها وإدراك تشكيلات الثقافة الصناعية التي ترتبط بالسيارات والسلع الاستهلاكية والوعي بالتغيرات التي تحدث في البيئة المحيطة وأوجه الجمال والخلل فيها.

ويتفق جاردنر (٢٠٠٥)، عزو إسماعيل ونائلة نجيب (٢٠٠٧) على أن صياغة هذا النوع من الذكاء يرجع الى عدم إمكانية تصنيف علماء الطبيعة أمثال "ويلسون وداروِن" وفقا لأنواع الذكاءات السبعة السابق ذكرها، كما يشير جاردنر أن هذا الذكاء يرتبط بالجهاز العصبي حيث يتم ضبط أنشطته وتنفيدها من خلاله.

وترى رنا قوشحة (٢٠٠٣) أن أهمية الذكاء الطبيعي تكمن في أنه أساس للانجاز المرتفع في دراسة العلوم حيث يقوم التلاميذ بدراسة الأنماط والصفات المميزة لمجموعة من النباتات والحيوانات وغيرها من الكائنات الحية والظواهر الطبيعية، كما انه مقدمة للعمل في الأنشطة العلمية والتعمق أكثر في دراسات البيولوجيا والأرض والكيمياء من خلال مقررات وصفية منتظمة ومتقدمة، ويعتبر النجاح في هذه المقررات في كثير من الأحيان بوابة لمهن في الهندسة والعلوم والطب.

التدريس بناء على الذكاءات المتعددة:

يذكر محمد حسين (٢٠٠٨) أنه يمكن استخدام الاساليب والاستراتيجيات الآتية في تدريس كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة وفقاً لما يلي:

- تدريس الذكاء اللفظي (اللغوي): القص/ العصف الذهني/ التسجيل الصوتي/ كتابة اليوميات/ النشر.

- تدريس الذكاء المنطقي الرياضياتي: الحسابات والكميات/ التصنيف والوضع في فئات/ طرح الاسئلة السقراطية/ موجهات الكشف/ التفكير العلمي.
- تدريس الذكاء المكاني: التصور البصري/ لمعات اللون/ المجازات المصورة/ رسم تخطيطي للفكرة/ الرموز المرسومة.
- تدريس الذكاء الحركي (الجسمي): إجابات الجسم/ مسرح حجرة المدرسة/ خرائط الجسم/ مفاهيم حركية/ اليدان على التفكير.
- تدريس الذكاء الموسيقي: إيقاعات وأغاني وأناشيد/ موسيقى الذاكرة الفائقة/ المفاهيم الموسيقية/ موسيقى المناخ الانفعالي.
- تدريس الذكاء الاجتماعي: مشاركة الاتراب/ تماثيل الناس/ الجماعات التعاونية/ ألعاب الرفع/ المحاكاة.
- تدريس الذكاء الشخصي: فترات تأمل لمدة دقيقة/ الصلات أو الروابط الشخصية/ وقت الاختبار/ اللحظات الانفعالية/ جلسات تحديد الاهداف.

ويرى الباحث أن أساليب واستراتيجيات التدريس التي تعتمد على الذكاءات المتعددة السابق ذكرها هي تصب في نفس السياق لاساليب وطرق تدريس التربية البدنية ، بل تعتبر جزأ منها وأكثر عمقاً واكثر فائدة في توصيل المعلومات الصحيحة للمتعلم لأنها تدخل مباشرة في ذكاء التلميذ المتميز به.

المؤشرات الدالة على الذكاءات المتعددة:

يختلف كل ذكاء من الذكاءات المتعددة عن الآخر في المؤشرات الدالة على حدوثه ولقد قام كلا من آرمسترونج)١٩٩٤)، برويتش (١٩٩٥)، كامبل

Campbell (1996)، جريجوري Gregory (1998)، احمد أودي (٢٠٠٢)، محمد جهاد وزيد الهويدي (٢٠٠٣)، محمد حسين (٢٠٠٣)، عادل محمد (٢٠٠٥)، محمد حسين (٢٠٠٨) بوضع قائمة من المؤشرات التي تمكننا من التعرف على الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ.

وقد استخلص منها الباحث مجموعة من المؤشرات الدالة على الذكاءات المتعددة بوجه عام ، وفي ضوء هذه المؤشرات قام الباحث بتحديد المؤشرات الدالة على حدوث الذكاءات المتعددة في مادة التربية البدنية والرياضية وفق الجداول الآتية:

جدول رقم (٢)
المؤشرات الدالة على الذكاء اللغوي بوجه عام وفي التربية البدنية والرياضية على وجه الخصوص

المؤشرات الدالة على الذكاء اللغوي بوجه عام	المؤشرات الدالة على حدوث الذكاء اللغوي في التربية البدنية والرياضية
- يمتلك حصيلة جيدة من الكلمات والمفردات وأسلوباً متميزاً عن أقرانه في نفس السن. - قدرة عالية على التعبير والتواصل مع الآخرين كلامياً وكتابياً وتوجيه العديد من الأسئلة للآخرين وبلغة واضحة. - الاستمتاع بسرد القصص والأحاديث وقراءة الكتب والمناظرات والألغاز الكلامية. - اكتساب أي لغة جديدة بسهولة. - استنتاج وتحليل الأحداث التي يسمعها. - لديه ذاكرة قوية جيدة في الأسماء والأماكن والعناوين. - يكون التعلم الأمثل لديه من خلال التعبير بالألفاظ ورؤية وسماع الكلمات - يحكي ويؤلف القصص والنكات والفكاهة ويصف الصور شفوياً وصفا جيداً. - تهجى الكلمات بدقة وبطريقة صحيحة. - يدرك الأساليب البلاغية جيداً (السجع– القافية– التورية) - كتابة الخواطر والخبرات الخاصة به	- يستطيع وصف وشرح الحركات والتمرينات الرياضية شفاهيا وصفا دقيقا ليسهل تطبيقها. - يستمتع بقراءة وكتابة وتأليف القصص الحركية التي تتناول الحركات والتمرينات الرياضية. - يستمتع بأسلوب الحوار والمناقشة مع المدرس والأقران حول كيفية تطبيق المهارات الاساسية للالعاب الرياضية. - سهولة استيعاب وفهم النداء على التمرينات والحركات والمهارات الرياضية. - الاستمتاع بسماع شرح تفصيلي عن الألعاب والقوانين وبعض المشكلات الرياضية. - يحتاج التلميذ لهذا الذكاء في تعلم مادة التربية الرياضية لأنها تحتوي على مجموعة من المفاهيم والحركات الرياضية تتطلب شرح لفظي لتوضيحها. - يستطيع كتابة بحث وبعض المقالات الشفوية عن الألعاب والحركات الرياضية، كذلك يمكنه التعليق على المسابقات الرياضية عبر الإذاعة. - يتميز صاحب هذا الذكاء بربط المعلومات السابقة بالجديدة مما يسهل في ربط أجزاء المهارات والحركات الرياضية عند تعليمها.

جـــدول رقـــم (٣)
المؤشرات الدالة على الذكاء المنطقي بوجه عام وفي التربية البدنية والرياضية على وجه الخصوص

المؤشرات الدالة على الذكاء المنطقي الرياضيتي بوجه عام	المؤشرات الدالة على الذكاء المنطقي الرياضيتي في التربية البدنية و الرياضية بوجه خاص
- يكتشـــف العلاقـــات والأنـــماط التـــي لا يكتشفها الآخرون. - التمتع بتصنيف الأشياء إلي أنواع وفصـائل أو في تسلسل. - لديـــه تفكـــير منطقـــي تجريبـــي في تنـــاول الموضـوعات مـن حيـث جمـع الأدلـة ووضـع الافتراضات ، واختبار صحتها مع البرهان - طرح أسئلة كثيرة عـن كيفيـة عمـل وتشـغيل الأشياء. - يحل مسائل حسابية عقلية بسرعة. - يرتب الأحداث ترتيباً منطقياً. - يتصـف تفكـيره بالعمليـة ويتبـع الأسـلوبين الاستقرائي والاستنباطي في التفكير. - القـدرة عـلى التخمـين والاسـتنتاج والتنظـيم والاختصـــار والتتـــابع والتصـــنيف والقيـــاس والتجميع والتلخيص. - الاســتمتاع بالألعــاب التــي تتضــمن حــل المشكلات والأرقام والعمليات الرياضية - إدراك جيد للأسباب والنتـائج والـربط بيـنهما لاستنتاج المفاهيم. - عمل التجارب وحـل الألغـاز بطريقـة تظهـر عمليات التفكير العقلية العليا.	- يتميز صاحب هذا الذكاء بتطبيـق التمرينـات والتدريبات الرياضية بطرق صحيحة على شـكل دوائـر ومربعـات وأشـكال هندسـية مختلفـة كتمرينات النظام والحركات الإستعراضية. - يسهل لصاحب هذا الـذكاء تنظـيم المباريـات والمسابقات الرياضية بطرقها المختلفة مثل طريقة الدوري والنصف دوري وخروج المغلوب. - سرعـة إسـتيعاب وفهـم قـوانين الالعـاب الرياضية ومقاييس الملاعب والادوات والاجهزة الرياضية. - يطرح أسـئلة كثـيرةعن كيفيـة تنفيـذ وتطبيـق المهارات الاساسية بمختلف الالعاب الرياضية. - يسـتطيع التلميـذ تحديـد وترتيـب المعلومـات والأفكـار والخطـوات التـي توصـل إلى معرفـة تفاصيل المهارات الحركية. - الدقـة في تنفيـذ المهـارات الأساسـية لكـل الحركـات والالعـاب الرياضـية كالتصـويب والتمرير..... إلخ - التلميذ المتميز بهذا الذكاء يتمتع بإسلوب حل المشكلات وبالتالي يتعلم دروس التربية الرياضية بسرعة. - قـدرة إسـتخدام التقنيـات الحديثـة في المجـال الرياضي مثل الكمبيوتر والتكنولوجيا المتطورة.

المؤشرات الدالة على الذكاء المنطقي الرياضيلي بوجه عام	المؤشرات الدالة على الذكاء المنطقي الرياضيلي في التربية البدنية و الرياضية بوجه خاص
- يتنبأ في ضوء معطيات محددة. - يطرح أسئلة رياضية ويبحث لها الحلول	

جدول رقم (٤)

المؤشرات الدالة على الذكاء المكاني بوجه عام وفي التربية البدنية والرياضية على وجه الخصوص

المؤشرات الدالة على الذكاء المكلي المكلي بوجه عام	المؤشرات الدالة على حوث الذكاء المكلي في في التربية البدنية و الرياضية على وجه الخصوص الخصوص
- الاستماع بالأنشطة الفنية وحل الألغاز والمتاهات وألعاب الفك والتركيب. - تفضيل رؤية العروض السينمائية والمسرحية المرئية - استيعاب الرموز المصاحبة للخرائط والرسوم البيانية أكثر من قراءة المادة المكتوبة في الكتاب - تخيل وإدراك العلاقات المكانية بين الأشكال والفراغات - يمارس الرسم والتلوين وتصميم النماذج والتشكيل اليدوي من الصلصال والورق والأقمشة - يدرك التفاصيل وعلاقة الجزء بالكل بشكل جيد - له حس فائق في إدراك الجهات والمواقع - يفضل الكتب التي تحتوي على عدة صور - يعبر عن المواقف التي تحدث له بالوصف	- التعبير عن الحركات والمهارات الرياضية بالوصف أو بالرسم من الخيال. - تحديد العلاقة بين الأداء التعليمي والأداء المهاري الفني اثناء التدريب على المهارات والحركات الرياضية. - يستجيب ويفهم بسرعة لتفاصيل الحركة ووضع تصور لها في خياله. - الاشتراك في الأنشطة الرياضية المصحوبة بالصور والرسومات الرياضية - يفضل الالعاب الصغيرة والحركات التمثيلية وهذا يسهل معرفة تفاصيل الحركة. - يستمتع بشرح المعلم إذا كان مصحوباً ببعض الصور والرسومات للحركات والمهارات الرياضية أثناء تعليمها. - التمييز بين المهارات والحركات الرياضية عند رؤيتها ولديه القدرة لتكوين فكرة حسية حركية فورية للأدوات والأجهزة والملاعب الرياضية.

المؤشرات الدالة على الذكاء المكلي المكلي بوجه عام	المؤشرات الدالة على حوث الذكاء المكلي في في التربية البدنية والرياضية على وجه الخصوص الخصوص
أو بالرسم من الخيال. - يبنى التركيبات والمباني ثلاثية الأبعاد أفضل ممن هم في نفس سنه ووصف وتوضيح المناظر الخيالية.	- خلق صور عقلية للحركات والمهارات الاساسية لاستخدامها في حل المشكلات الرياضية. - سرعة الاستجابة لأخذ الاماكن الصحيحة عند تنفيذ الاوضاع والحركات الرياضية كوضع خذ مكانك في بداية العدو والجري وتغيير الاماكن أثناء المباريات.

جدول رقم (٥)

المؤشرات الدالة على الذكاء الجسمي/حركي بوجه عام وفي التربية البدنية والرياضية على وجه الخصوص

المؤشرات الدالة على الذكاء الجسمي حركي بوجه عام	المؤشرات الدالة على الذكاء الجسمي حركي في التربية البدنية والرياضية بوجه خاص
- استخدام الحركات الجسدية في التعبير عن أفكار معينة - استخدام الأيدي بمهارة للتعامل مع الأشياء من خلال الممارسة اليدوية. - تفضيل الألعاب التي تعتمد على الحركة والفك والتركيب والتآزر بين العين واليد مع سرعة ودقة. - تناسق عصبي وعضلي كبيراً أي توافق بين العقل والجسم وبخاصة المهارات الحركية الدقيقة. - يستمتع بالعمل بالطين والصلصال أو بالخبرات اللمسية الأخرى مثل الرسم بالأصابع	- صاحب هذا الذكاء هو أساس تنفيذ الحركات البدنية والمهارات الحركية. - متفوق في بعض الالعاب الرياضية. - استخدام بعض أجزاء من الجسم للتعبير عن بعض المهارات والحركات البدنية والرياضية بدرس التربية البدنية. - تفضيل الألعاب الرياضية التي تعتمد على التوافق والتآزر بين العين واليد والقدم. - يستمتع باستخدام الأدوات وألأجهزة الرياضية مثل الكور والملابس وأدوات السباحة والجمباز والعاب القوى....إلخ. - قدرة عالية على لعب الأدوار للتعبير عن المفاهيم والأفكار الرياضية أو تمثيل ومحاكاة

- التعلم من خلال اللمس والحركة والتفاعل مع الفراغ وإدراك وتبادل المعلومات من خلال الإحساسات الجسدية. - قدرة عالية على لعب الأدوار ومحاكاة الآخرين وتقليد حركاتهم إيماءتهم ولزاماتهم - يجد صعوبة في الجلوس لفترة طويلة ويقضي وقته في الحركة. - يبدي مستوى جيد من الأنشطة الجسمية كالرياضة والرقص والتمثيل	بعض التمرينات والمهارات الحركية هو ومجموعة من زملاءه. - استخدام لغة الإشارات للشرح والتعبير عن بعض المفاهيم الرياضية لزملائه. - استخدام الحركات الجسدية كالقفز والوثب والرمي والشد والدفع مثلاً عند حل بعض المشكلات التي تواجه الانسان في الحياة اليومية.

جدول رقم (٦)

المؤشرات الدالة على الذكاء الموسيقي بوجه عام وفي التربية البدنية والرياضية على وجه الخصوص

المؤشرات الدالة على الذكاء الموسيقي بوجه عام	المؤشرات الدالة على الذكاء الموسيقي في التربية البدنية والرياضية بوجه خاص
- تذكر ألحان الأغنيات. - يمتلك صوت جيد للغناء. - يميز ويفرق بين الألحان والأصوات عند سماعها (الاصوات المستحسنة والمزعجة). - يعزف على آلة موسيقية أو يغني مع مجموعة - لديه طريقة إيقاعية متناغمة في الكلام أو الحركة. - يدندن أو يهمهم دائما بدون قصد نفسه. - ينقر إيقاعيا على المنضدة أو المقعد أثناء الدراسة ويألف بعض الكلمات ويصاحبها بالعزف	- لديه القدرة الفائقة على أداء التمرينات والحركات الجماعية بمصاحبة الموسيقى في الاستعراضات والمهرجانات الرياضية. - لديه حس وصوت موسيقي متميز مما يساعده على النداء أثناء أداء التمرينات والحركات الرياضية بإيقاعات متميزة ومتباينة تدل على شدة الحركة وإتجاهها. - القدرة على سرعة تعلم المهارات الحركية بدرس التربية البدنية لأنه قادر على التقليد والتعبير الحركي - القدرة على الربط بين أجزاء التمرينات

- الحساسية الشديدة والإدراك للأصوات في البيئة من حوله مثل سقوط المطر على زجاج النافذة. - غناء الأغنيات التي يعلمها خارج حجرة الدراسة. - يستجيب بالرد إيجابيا عند سماع قطعة موسيقية	والمهارات الحركية من جهه والايقاعات الموسيقية المصاحبة لها من جهه أخرى. - التربية البدنية الرياضية والتربية الموسيقية يسيران في خطان متوازيان وكلاهما يكمل الآخر - صاحب هذا الذكاء يتصف بالرقص والتمثيل أحيانا وهو يعتمد على الحركات الرياضية.

جدول رقم (٧)
المؤشرات الدالة على الذكاء الاجتماعي بوجه عام وفي التربية البدنية والرياضية على وجه الخصوص

المؤشرات الدالة على الذكاء الاجتماعي (التفاعلي) بوجه عام	المؤشرات الدالة على الذكاء الاجتماعي في في التربية البدنية والرياضية بوجه خاص
- التمتع بإقامة علاقات اجتماعية مع الأصدقاء والتوافق معهم بإيجابية وسعادة. - يستوعب بشكل أفضل إذا ما ذاكر دروسه مع زملائه - إيذاء مستوى جيد من الأداء في المشاريع الجماعية وملاحظة كل وجهات النظر الأخرى المتعلقة بالموضوع. - يمارس مهارات حل الخلافات والتوسط بين الأفراد المتخاصمين - يهتم بشأن الآخرين ويقلق عليهم ويظهر رغبة في تحمل المسئولية الاجتماعية. - الميل إلي اتخاذ دور القائد للمجموعة والتمتع بروح القيادة والثقة بالنفس. - يحب الألعاب الجماعية مع الآخرين.	- يستمتع بإقامة علاقات جيدة مع بعض التلاميذ في عمل بعض المهارات والحركات الرياضية. - يميل إلي اتخاذ دور القائد في المجموعة أثناء أداء بعض التمارين والحركات الرياضية - يلقي توجيهات ونصائح وإرشادات للتلاميذ الذين لديهم مشكلات في تطبيق المهارات والحركات الرياضية. - صاحب هذا الذكاء يستمتع ويتفوق في أداء الألعاب والحركات والتمرينات الرياضية الجماعية - يتعلم بسرعة إذا لعب وتدرب مع زملائه - يساهم في مساعدة زملائه لتعلم المهارات الاساسية بالألعاب الرياضية المختلفة.

المؤشرات الدالة على الذكاء الاجتماعي (التفاعلي) بوجه عام	المؤشرات الدالة على الذكاء الاجتماعي في في التربية البدنية والرياضية بوجه خاص
- الميـــــل إلي الاشـــــتراك في النـــــوادي أو اللجان أو التنظيمات المختلفة ليكون عضواً في المجموعة. - يعطـي النصـيحة للأصـدقاء الـذين لـديهم مشكلات. - لديهم مهارة في استثارة الآخرين للاشـتراك في النقاش. - التفريق بين الحـالات المزاجيـة للآخـرين عـن طريق ترجمة تعبيرات وجودهم.	- لديه القدرة على إدارة حصة التربيـة الرياضـية والمسـاعدة في إقامـة الحفـلات والمهرجانـات والعروض الرياضية. - سرعة الإستجابة إذا درس المعلم بإسلوب حل المشكلات والاسلوب التبادلي لأنـه يتمتـع بهـذه الصفة. - التربية البدنية والرياضية من أهم العناصر التي تساهم في تنمية الذكاء الإجتماعي التفاعلي

جـدول رقـم (٨)

المؤشـرات الـدالـة عـلـى الـذكـاء الـشـخـصـي بـوجـه عـام وفي الـتـربـيـة الـبـدنـيـة والـريـاضـيـة عـلـى وجـه الخـصـوص

المؤشرات الدالة على الذكاء الشخصي بوجه عام	المؤشرات الدالة على الذكاء الشخصي التربية البدنية والرياضية بوجه خاص
- يميل إلي الأعمال والمشـروعات الفرديـة إدراك واقعي لنقاط القوة والضعف وتوظيـف جوانـب القوة لديه. -إدراك أوجه الشبه بينه وبين الآخرين - لديه ثقة بالنفس وإدارة قويـة ودافعيـة داخليـة للاستمرار والمثابرة على العمل. - الوعي بأهدافه وأغراضـه ودوافعـه وحاجاتـه ويسعى إلي تحقيقها - يعبر بدقة ووضوح عن مشاعره وأحاسيسه.	- متفـوق في ألألعـاب الفرديـة، فمثـل هـذا الشخص يتعلم ويستوعب بسرعة عنـدما يـتعلم ويتدرب بمفرده لأنه يحب الاعتماد على النفس. - حل المشكلات الرياضية بشكل منفرد - كثير الأسئلة ودقيق في معرفة تفاصيل المهارات والحركات الرياضية. - يسـتطيع تطبيـق بعـض الحركـات الرياضـية الصعبة ويعمل بصبر على تنفيذها مثـل حركـات الجمباز والحركات المركبة.

المؤشرات الدالة على الذكاء الشخصي بوجه عام	المؤشرات الدالة على الذكاء الشخصي التربية البدنية والرياضية بوجه خاص
- يتميز بالواقعية فلا يخلط بين الواقع والخيال. - لديه اعتزاز بالنفس واحترام لها. - يتذكر أحداثاً ومواقف كان له فيها موقف معين. - يطرح أسئلة تعكس خيالاته وتأملاته - يميل إلي الألعاب التي تتطلب تركيزاً. - يتميز بسرعة البديهة والنظرة الإبداعية. - يستطيعون السيطرة على نفسه والتحكم بمشاعره. - يستطيع تكوين نموذج عقلي لأنفسهم وأن يوظفوا هذا النموذج في اتخاذ القرارات الجيدة في حياتهم.	- يستطيع التعبير بأسلوبه الخاص بوضوح ودقة عند أدائه للحركات الرياضية. - متفوق ويتعلم بسرعة ويريد أن يكون نموذجا لزملائه عند تعليم وتنفيذ الحركات والتمرينات الرياضية. - يتعلم بطرقه الخاصة ولديه واقعية في تحديد النقاط التي تؤدي به الى الوصول بمستوى عالي في تطبيق المهارات الحركية بدرس التربية البدنية - يستمتع بالألعاب الرياضية التي تتطلب تركيزاً.

ولقد استفاد الباحث من خلال تلك المؤشرات في ربط ومواءمة الذكاءات المتعددة لأساليب التدريس ومعرفة خصائص ومتطلبات ورغبات التلاميذ ليتمكن المعلم من إيصال المعلومة بشكل علمي ومدروس.

الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة:

إن نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة تتجاوز الطرق التقليدية للتعليم والتعلم التي تبعد التلاميذ عن واقع الحياة التي سيندمجون فيها، حيث يشير أحمد أودي (٢٠٠٢) إلى أنها وضعت الكثير من الأفكار الفلسفية في التربية موضع التنفيذ منها: ما نادي به جان جاك روسو من وجوب التعلم عن طريق العمل والممارسة ، وما نادى به بستالوتزي من ضرورة الاهتمام بالتربية العقلية والوجدانية

والبدنية من خلال الخبرات المحسوسة وإجراء التجارب ، وما نادى به فروبل وماريا منتسوري من ضرورة الاهتمام بالتعلم الذاتي والتعلم من خلال اللعب والغناء ، وما نادى به جون ديوي من ضرورة أن يعكس الفصل المدرسي صورة مصغرة عن الحياة الاجتماعية.

وبناء على ما سبق فإن الباحث يرى أن نظرية الذكاءات المتعددة تعد من النظريات التي لها دور كبير في الجانب التربوي ، حيث أنها ركزت على أمور غفلت عنها النظريات الأخرى للذكاء والتي أغفلت الكثير من قدرات وذكاءات التلاميذ بسبب اعتمادها على اختبارات الذكاء التي تركز على الذكاءين اللغوي والمنطقي الرياضي فقط ، بعكس نظرية الذكاءات المتعددة التي تنادي بضرورة الكشف عن ذكاءات التلاميذ الأخرى.

وفيما يلي سوف يستعرض الباحث مجموعة من الفوائد التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة والتي تختص بكل من التلاميذ والمعلمين والمناهج:

أ- أهمية نظرية الذكاءات المتعددة بالنسبة للتلاميذ: -

١. ترى كوثر كوجك (١٩٩٧) أن نظرية الذكاءات المتعددة وصفا للطريقة التي يستخدم بها التلاميذ ذكاءاتهم المتعددة لحل مشكلة ما ، كما تركز على العمليات التي يتبعها عقل التلميذ للوصول إلي التعلم ، وبذلك يعرف نمط التعلم للتلميذ بأنه مجموعة ذكاءاته في حالة عمل في موقف تعلم طبيعي ، كما أنها بينت للمعلمين أساليب التعلم التي يتعلم بها كل تلميذ يتميز بنوع معين من الذكاء

٢. يشير كل من قرين هاوك(Grren H (1997،فتحي جروان (٢٠٠٢)، إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة تتيح للتلاميذ الفرصة لفهم ذكاءاتهم وذكاءات الآخرين ، واستخدام ذكاءاتهم القوية في التعلم لتحسين وتطوير ذكاءاتهم الضعيفة مما يجعلهم أكثر تقبلا للأنشطة التعليمية ، فقد يكون لدى التلاميذ قوة في ذكاء أو أكثر من هذه الذكاءات والتي بدورها تستخدم كطرق ووسائل للتعلم مما يؤدي إلي زيادة قدرات التلاميذ المعرفية من خلال تعلم المفاهيم والمهارات المختلفة وكذلك زيادة دافعتيهم للتعلم وثقتهم بأنفسهم لامتلاكهم ذكاءات قوية تساعدهم على التعلم.

٣. يرى ماري ، وكينيدي (Mary & Kennedy(1999 بأن نظرية الذكاءات المتعددة تساعد التلاميذ على اكتساب خبرات تعليمية من خلال تعاملهم مع أنشطة حياتية مستمدة من الواقع مما يمكنهم من الاحتفاظ بهذه الخبرات وعدم نسيانها لأن تعلمها استدعي مشاركة العديد من الحواس مما يزيد من استعدادهم للتعلم.

٤. ويرى إبراهيم المفازي (٢٠٠٣) أن نظرية الذكاءات المتعددة أولت الاهتمام بالتلاميذ حيث أنها اهتمت برعاية ذكاءاتهم لتتبلور وتتضح بشكل يحقق ذاتهم، كما أنها ألغت الأحكام المسبقة عنهم أو وصفهم بصفات سلبية كلما لم يستجيبوا لإيقاعات تعليمية معينة بطريقة معينة، كما أنها راجعت مفاهيم الذكاء الكلاسيكية ووضعت مفهوماً جديداً للذكاء يفيد التلميذ ويفيد ثقافته الاجتماعية، ومن هنا فإن الاهتمام بغرس كل أصناف الذكاء الإنساني وكل ما يرتبط بها من قدرات لدي التلاميذ لهو أمر حيوي يفرض نفسه اليوم أكثر من أي وقت مضى.

٥. ويضيف كل من جاردنر (١٩٩١)، صفاء الاعسر(٢٠٠١) بأن التعليم ومن خلال نظرية الذكاءات المتعددة يوفر مزيداً من الفرص لجميع التلاميذ للتعلم

وبناء المعاني والمفاهيم أو التعبيرعن معارفهم أو ما يجول بخاطرهم أو ما يفهمونه بأكثرالطرق والأساليب كفاءة بالنسبة لهم، وبهذا تتضح ذكاءات التلاميذ وتقديرهم لذواتهم أثناء عملية التعلم.

٦. ويذكر كل من كامبل (Kampbell 2003)، كالين باك Kallen Back 2001)) أن نظرية الذكاءات المتعددة تعمل كمرشد يزود التلاميذ بخبرات تعليمية مفيدة تجعلهم أكثر استعداداً للتعلم وذلك من خلال:

أ - تنمية مهارات التعلم الذاتي والتعلم التعاوني لدي التلاميذ من خلال تدريبهم على تنفيذ وإتمام المشروعات الفردية والمشتركة مما يزيد من تحملهم للمسئولية واظهار نوع من الاستقلال الذاتي أثناء تعلمهم، كما تنمو لديهم مهارات القيادة وذلك من خلال العمل في مجموعات.

ب- يشير محمد أمين (٢٠٠٤) بأن نظرية الذكاءات المتعددة تسمح للتلاميذ بفرص للتعلم المبني على اهتماماتهم وحاجاتهم ومواهبهم، والتعلم الصفي في سياق العالم الحقيقي من خلال النشاط والعمل اليدوي والنماذج المتعددة، مما يجعل التعلم ذو معنى بالنسبة لهم لأنه مرتبط بحياتهم.

ج- يرى كل من كامبل (Campbell 1999)، ألتانس وتوماس (Thomas & Altanc 2001) بأنه يجب تعليم التلاميذ من اجل الفهم وذلك من خلال استخدام مراحل تثير دافعية التلاميذ وتحفز اهتماماتهم بالمادة المدروسة وتجعلهم قادرين على اختيار طريقة فهمهم للمعلومات وطريقة اكتسابهم للمهارات الاساسية.

٧. يرى محمد رياض (٢٠٠٤) إن نظرية الذكاءات المتعددة تعمل على اكتشاف الموهوبين حيث يعتمد اكتشاف ذكاءات التلاميذ في ضوء هذه النظرية على الأداء العملي للتلاميذ وليس على اختبارات الورقة والقلم ، أي من خلال أداء التلميذ لمجموعة من الأنشطة والمواقف الحقيقية التي تتم ملاحظتها،

وقد أدى هذا التوجه إلي بناء وتطوير بعض البرامج للكشف عن الموهوبين ورعايتهم بناء على هذه النظرية مثل: برنامج اكتشاف القدرات والمهارات العقلية (Discover) وبرنامج التقييم باستخدام سلوك حل المشكلة لاكتشاف الموهوبين (PSA) وبرنامج النموذج الموهوب (GMP) ومشروع الدعم لزيادة الدقة في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية (Smart)، وقد ركزت هذه البرامج على ملاحظة أداء التلاميذ أثناء تنفيذهم لأنشطة مبدئية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وتوصلت إلي وجود علاقة بين الذكاءات التي يتمتع بها التلاميذ والمواهب المختلفة.

٨. يشير جابر عبدالحميد (٢٠٠٢) بأن نظرية الذكاءات المتعددة تزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم واتجاهاتهم وميولهم نحو المواد المدروسة وتحسين سلوكهم غير المرغوب فيه داخل حجرة الدراسة وخلق جو إيجابي بين المعلم والتلاميذ ، ويشير أيضاً بأن للنظرية مضامين تربوية متعددة في مجال التربية الخاصة فهي تركز على مدى عريض ومتنوع من الذكاءات حيث تضع نظرية نواحي العجز والإعاقات في سياق أكثر انطلاقاً، ففي إطار هذه النظرية يستطيع المربون أن يتعاملوا مع الطفل ذي الحاجات الخاصة ككل وكشخصية تملك نواحي قوة مجالات كثيرة من الذكاءات، حيث تري التلاميذ الذين لا ينجحون بسبب نواحي قصورهم في مجال ذكاء معين يستطيع أن يتجنبوا تلك العقبات باستخدام طرق بديلة تستثمر ذكاءاتهم الأكثر نمواً وتقدماً.

ويذكر آرمسترونج (١٩٩٤) أن نظرية الذكاءات المتعددة تقلل من نقل التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة إلي فصول التربية الخاصة ، كما أنها تزيد من تقدير

التلاميذ لأنفسهم لأنها تؤكد بدرجة أكثر على ذكاءاتهم الأقوى ، وتزيد من فهم التلاميذ لمفهوم الفروق الفردية وبالتالي تقديرهم لذوي الحاجات الخاصة من زملائهم ، وهذا يؤدي إلي تحقيق التكامل والاندماج في حجرة الدراسة.

ويرى الباحث مما سبق إن إستخدام نظرية الذكاءات المتعددة بالنسبة للتلاميذ مهم جداً حيث أن الاعتقاد بامتلاك التلاميذ لذكاء واحد لن يولد سوي العقول الجامدة التي تقلد ولا تخترع ولا تعرف كيف ومتى ولماذا تستخدم هذه المعارف والخبرات ؟، ولذلك لابد من منح التلاميذ الفرصة للمشاركة والاختيار والتخيل والتحليل واستخدام جميع ما يملكونه من قدرات وطاقات للحصول على تعلمهم ، وهذا ما تتيحه نظرية الذكاءات المتعددة حيث أنها تتيح لهم الفرصة لفهم الغرض من تعلمهم وما يريدون أن يتعلموا وكيف يتوصلون إليه مما يعطي لهم الإمكانية لتصويب أخطائهم وتقويمها ، وذلك بفضل الاستخدام الأمثل لذكاءاتهم القوية ومعرفة نواحي القوة والضعف في شخصياتهم.

ب- أهمية نظرية الذكاءات المتعددة بالنسبة للمعلمين:

١. يذكر كورجو (Corgo 2000) بأن نظرية الذكاءات المتعددة تتيح للمعلم الفرصة لمعرفة ذكاءات تلاميذه الضعيفة والقوية مما يساعده دمج تلاميذه في الأنشطة التي تناسب ذكاءاتهم القوية ، فطبقاً لهذه النظرية قد تكون الصعوبة التي تواجه التلاميذ الذين لا يستجيبون بشكل إيجابي في أن قدرتهم تكمن في ذكاءات أخرى غير الذكائين اللغوي والمنطقي الرياضي اللذين يستند إليهما التعليم التقليدي ، وبالتالي إذا استخدم المعلم اكبر عدد من استراتيجيات التدريس القائمة على ذكاءات التلاميذ المتعددة فأنه سيتمكن من الوصول إلي أكبر عدد ممكن من التلاميذ.

٢. ويتفق كل من جاردنر (١٩٩٧) ، كاتز (Katiz (2002 بأن نظرية الذكاءات المتعددة غيرت نظرة المعلمين لتلاميذهم من حيث أن لديهم جميعاً نفس مستوى الذكاء ، ولذلك فهي تحث المعلمين على معالجة أي موضوع دراسي من زوايا مختلفة ، لأنها ترى أن طريقة تعليمية موحدة لجميع التلاميذ من المحتمل ألا تفيد سوى أقلية منهم ، ومن ثم لابد من أن تقدم المواد التعليمية بطرق متنوعة تتيح للتلاميذ الفرصة المثلى للتمكن من تلك المواد ، مما يجعل التعلم أكثر متعة لكل من التلاميذ والمعلمين.

٣. يذكر شيرستيشن وديبورا (Debora & Chiristison(1999 بأن هذه النظرية تتيح للمعلمين الفرصة لملاحظة ذكاءات تلاميذهم وتعديل تدريسهم بناء على هذه الملاحظة ، واستخدام ذكاءات التلاميذ القوية لتحسين تحصيلهم الأكاديمي والوصول إلي أقصى إمكانياتهم من خلال إعداد أنشطة ووسائل تعليمية تناسب حاجات التلاميذ المتعددة ، وكذلك تحث النظرية المعلمين على عدم التسرع في الحكم على ذكاءات التلاميذ وتصنيفهم في ضوء ما يبدون من اهتمامات وممارسات مبكرة.

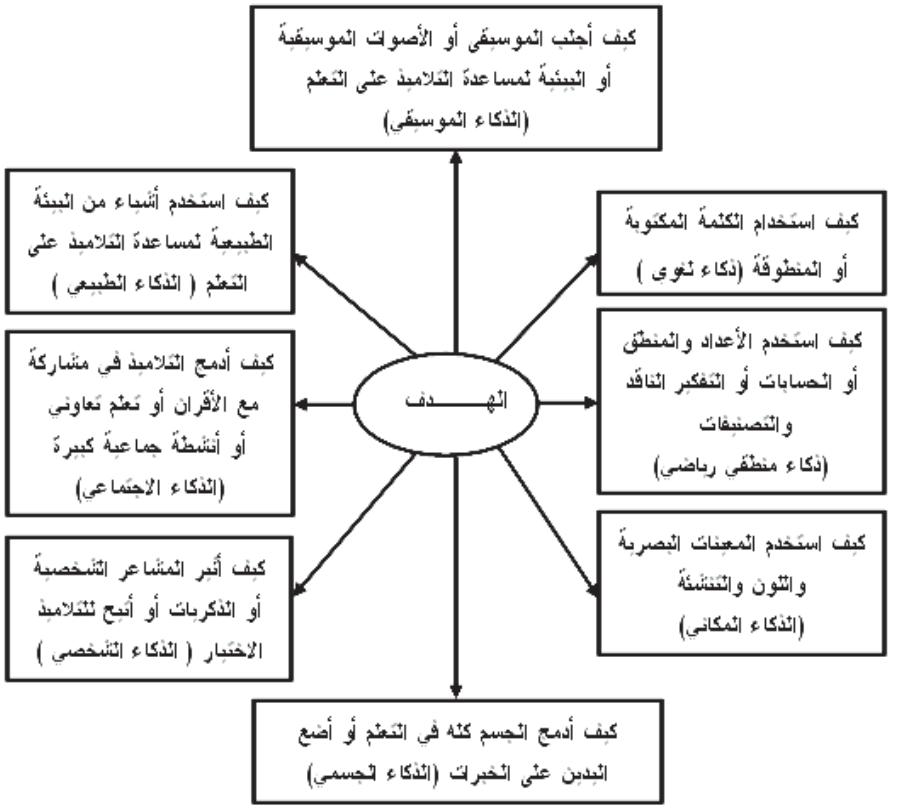
٤. وترى رنا قوشحة (٢٠٠٣) ضرورة تعديل أدوار المعلم في العملية التعليمية بحيث يكون مرشداً وموجهاً بدلاً من شارحاً ومفسراً.

٥. يذكر كارين (Karen (2003 بأن نظرية الذكاءات المتعددة تسعى لتحسين مستوى أداء المعلم من خلال فهم مهامه من خلال دراسة ذكاءات تلاميذه ومحاولة استخدام الاستراتيجيات التي تناسب هذه الذكاءات ، كما تؤكد النظرية على أنه ليس من الضروري أن يتضمن كل درس كافة أنواع الذكاءات

التي تتلاءم مع محتوى المادة من جهة وأنواع الذكاءات التي يمكن تواجدها عند التلاميذ أثناء الدرس من جهة أخرى.

٦. يرى كل من ديفيد David (1992) ، آرمسترونج (١٩٩٤) أن نظرية الذكاءات المتعددة تقدم خطوات مبدئية مساعدة للمعلم عند تقديم درس قائم على نظرية الذكاءات المتعددة كالتالي:

أ – أن يركز المعلم على هدف معين أو موضوع معين ثم يقوم بوضع هذا الهدف في وسط الصفحة ثم يقوم بطرح أسئلة مفتاحية خاصة بالذكاءات المتعددة كما هو موضح بالشكل رقم (١)



شكل رقم (١) مدلولات الذكاءات المتعددة

ب- أن يضع المعلم الاحتمالات والبدائل الأكثر ملائمة للدرس لوضع قائمة لأكبر عدد من مداخل التدريس لكل ذكاء وكذلك الأنشطة الملائمة لتنفيذ الدرس.

ومما سبق يؤكد الباحث على أهمية نظرية الذكاءات المتعددة بالنسبة للمعلمين حيث أنها تعطي لهم الفرصة لمعرفة ذكاءات تلاميذهم القوية وذلك للاستفادة منها في استخدام اساليب تدريسية تتناسب مع هذه الذكاءات وكذلك استخدام اساليب واستراتيجيات تدريسية متنوعة لضم اكبر عدد من التلاميذ ،

وكذلك تمكن المعلمين من إدراك ذكاءاتهم والاستفادة من هذه الذكاءات أثناء شرح الدروس ، كما أنها تقدم للمعلمين قائمة مهمة من الاساليب التدريسية والأنشطة المتعددة القائمة على الذكاءات المتعددة التي يمكنهم الاختيارمن بينها ما يناسب المحتوى الدراسي وطبيعة التلاميذ.

ج – أهمية نظرية الذكاءات المتعددة بالنسبة للمناهج:

يذكر أحمد اللقاني، فارعة حسن (٢٠٠١) أن نظرية الذكاءات المتعددة توفر سياقاً لبناء المناهج التعليمية في ضوءها بحيث يكون المنهج مرناً ويحتوي على أنشطة متنوعة تنشط وتوظف ذكاءات التلاميذ المتعددة ويسمح للتلاميذ بحرية الاختيار ، وتتيح نظرية الذكاءات المتعددة للمنهج الاستناد لرؤية فكرية واحدة شاملة لكل التلاميذ من اختلافات وهذا يتطلب تعددية المحتوى والأنشطة بحيث تدرس كل مجموعة متقاربة في الذكاءات من التلاميذ ما يناسبها.

ويرى وليم أعبيد ، عزو عفانة (٢٠٠٣) أن نظرية الذكاءات المتعددة تسمح بإعادة هيكلة المناهج بما يتلاءم مع ذكاءات التلاميذ والتركيز على تعلم المهارات المتنوعة لحل المشكلات المرتبطة بحياة التلاميذ اليومية أي ارتباط المنهج بالبيئة والمجتمع وتقديم المعلومات للتلاميذ بتسلسل يتناسب مع ذكاءات التلاميذ.

ويشير هاتش Hatch وجاردنر(١٩٨٩) الى أن نظرية الذكاءات المتعددة تؤدي بنا إلى تصور مختلف تماماً للمدرسة حيث أنها تقترح وجود مراكز لتنمية ذكاءات التلاميذ المتعددة داخل المدرسة بحيث تعطي التلاميذ حرية التنقل بين مراكز الذكاءات المختلفة لاكتساب الخبرات التعليمية.

وفي اطار ما تقدم يرى الباحث ضرورة تطوير المناهج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وذلك من خلال تضمينها أنشطة تتوافق مع ذكاءات التلاميذ المتعددة وتربط التلاميذ بالبيئة التي يعيشون فيها، وعلى ان تكون المناهج مبنية على هذه النظرية حتى نوفر لأبناءنا التعلم وفق الذكاء المتميز فيه.

دورالمدرسة في استخدام أساليب واستراتيجيات الذكاءات المتعددة:

لتفعيل دور المدرسة في إستخدام اساليب وإستراتيجيات الذكاءات المتعددة فقد جاء عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠) يجب أن توفر المدرسة الأدوات التكنولوجية التي تمكن المعلم من أن يراعي الاختلافات بين ذكاءات التلاميذ، وتخصيص مساحات أوسع للأنشطة العملية، والتجارب التطبيقية والخبرات المباشرة وهذا يتطلب توفير قاعات أنشطة متعددة الأغراض لانتشار ما يسمى بالتعلم التعاوني.

كما يرى جاردنر (١٩٨٧) أن تعمل المدرسة كوسيط بين التلاميذ والمجتمع ، أي أن ما يتم تعلمه في المدرسة يتوافق مع متطلبات المجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ.

ويذكر جاردنر (١٩٩٩) أنه يجب أن توفر المدرسة فرص للتفاعل بين المدرسة والمنزل من ناحية وبين التلاميذ والمعلمين وبين التلاميذ بعضهم البعض من ناحية اخرى.

كما أشار سميث (Smith 2003) أنه يجب أن توفر المدرسة عضواً يقوم بتسجيل نواحي قوة كل تلميذ وإمكانياته وميوله في الذكاءات المختلفة.

التقويم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة:

فيما يلي عرضاً لبعض أساليب التقويم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة:

١- **الملاحظة**: يرى آرمسترونج (١٩٩٤) أن ملاحظة التلاميذ أثناء التعلم وكذلك وهم يحلّون المشكلات أو يشكلون منتجات في سياقات طبيعية يوفر أفضل صورة ممكنة عن ذكاءات التلاميذ.

ويرى اسماعيل الدرديري ورشدي كامل (٢٠٠١) انه يمكن ملاحظة التلاميذ عن طريق استخدام قوائم الملاحظة التي تتضمن عبارات تمثل محكات سلوكية لكل نوع من أنواع الذكاءات ويقوم المعلم بملاحظة أداء التلاميذ ومقارنته بهذه المحكات.

٢- يذكر محمد المفتي (٢٠٠٤) أنه يجب السماح للتلاميذ بتقديم وعرض اجاباتهم عن طريق توضيحها بطريقتهم وأسلوبهم الخاص، وبإستخدام ذكاءاتهم المتعددة ، ومراجعة السجلات المدرسية ، وتقديرات الطلاب في اختبارات المواد كلها وتحليل دلالاتها.

٣- شرائط التسجيل السمعية وشرائط الفيديو: ترى إبتسام فارس (٢٠٠٦) أنه قامت عدة مشروعات لوضع نماذج للتقويم قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة منها شرائط التسجيل السمعي تستخدم لتسجيل عينات من قراءة التلاميذ والقصص التي يحكيها والآراء التي يعتقدونها التلاميذ ، كما يمكن استخدامها لتسجيل قدراتهم الموسيقية ، وتضيف إبتسام فارس (٢٠٠٦) أن استخدام شرائط الفيديو وذلك لتسجيل قدرات التلاميذ عندما يعرضون مشروعاتهم ، وأثناء تمثيل التلاميذ أدوار في مسرحية مدرسية ، ومشروع الزيرو لجاردنر ليطبق على أطفال ما قبل المدرسة.

٤- مقابلات التلاميذ: يذكر كامبل Campbell(1999) أنه من الضروري أن يلتقي المعلم بالتلاميذ ليناقش معهم تقدمهم المدرسي وميولهم المتنوعة ، حيث ان التلاميذ هم الاقدر على وصف ذواتهم وتوضيح أساليب تعلمهم ، كما يؤكد على استخدام ملف الانجاز وهو عبارة عن ملف لكل تلميذ يضم مجموعة اعماله التي قام بها أثناء الدراسة.

٥- الصور الفوتوغرافية: ويشير كامبل (١٩٩٩) إلى ضرورة استخدام الصور الثابتة لتصوير الاشياء التي صنعها التلاميذ مثل (المشروعات العلمية والادبية وعمل الابنية ثلاثية الابعاد).

ويرى الباحث ان نظرية الذكاءات المتعددة توفر إسهاماً كبيراً في مجال التقويم ، حيث أنها تقترح استخدام طرق متعددة لتقويم التلاميذ بحيث تقيس مدى واسعاً من قدراتهم ومهاراتهم المختلفة ، فقد يتضمن التقويم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة كتابة مقالة أو رسماً مخططاً بيانياً أو تحليل أفكار أو تصميم برنامج باستخدام الكمبيوتر أو تمثيل أدوار مسرحية وذلك حتى يتمكن كلا من التلاميذ والمعلمين بالتحديد الذاتي لذكاءاتهم.

٥/١/٢ أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية:

لقد شهدت الآونة الأخيرة ثورة علمية في مجال طرق تدريس التربية الرياضية بدأها موستون Mosston بنشره مرجع " تدريس التربية الرياضية من الأوامر إلى الاكتشاف " الذي يتضمن كثيراً من أساليب التدريس المستخدمة لأعطاء القائمين على العملية التعليمية مجموعة من الخبرات لتدريس التربية البدنية والرياضية والتي ممكن أن تساعد المستفيدين من هذه العملية على تحقيق أكبر قدر

ممكن من الأهداف التربوية والتعليمية ، حيث يعتبر تعدد وتنوع أساليب التدريس التي قدمها موستون من أهم الاستراتيجيات المتبعة في تدريس التربية الرياضية بأمريكا والتي حققت العديد من النتائج الإيجابية داخل عملية التعلم.

ويتفق كل من عفاف عبد الكريم (١٩٩٤) وأبو النجا عزالدين (١٩٩٧) على أن التدريس هو "مجموعة علاقات مستمرة تنشأ بين المعلم والمتعلم، وهذه العلاقات تساعد المتعلم على النمو وعلى اكتساب المهارات في الأنشطة الرياضية كما أن الخبرة التي اكتسبها المتعلم من درس التربية الرياضية تعكس مباشرة ما يفعله وما يقوله المعلم أثناء تفاعله مع المتعلم".

ويشيرا داريل وديبورا (Daryl & Deborah 2000) الى أن عملية التدريس ترتكز على سلسلة من القرارات يقوم بها المعلم عن سلوك التدريس ، والمتعلمون يقومون بعمل قرارات عن سلوك تعلمهم ، وبينما يتفاعل المعلم والمتعلم في عملية التدريس تظهر أشكال من أنماط السلوك المختلفة ، وهذا ما يحدد أساليب التدريس المختلفة التي تكون هذه السلسلة المتعددة ، ويتحدد اختيار المعلمين للشكل الذي يكون عليه عرض وتقديم العمل بناء على سلسلة من القرارات تحدد من يقوم بها ، وكيف يتم عملها، ولماذا (لأي غرض) وهذه القرارات تنظم في ثلاث مجموعات وهي:

أولاً: قرارات التخطيط: وهي القرارات التي تتخذ قبل التأثير (Pre-impact) والعمل وجهاً لوجه.

ثانياً: قرارات التنفيذ: وتشمل القرارات التي تتخذ أثناء التأثير (impact) والتي ترتبط بأداء العمل الفعلي وأداء المهام.

ثالثاً: قرارات التقويم: وهي قرارات ما بعد التأثير(post – impact) وتشتمل على قرارات بخصوص تقييم الأداء خلال التأثير.

ويشير أبو النجا عزالدين (٢٠٠١) إلى أن مواقف التدريس المختلفة تتأثر بالعديد من المتغيرات التي تستلزم الدراسة لزيادة فهمها والاستفادة منها بقدر الإمكان ، لتدعم المعلم على تبني إطار يعمل من خلاله على تنظيم عملية التدريس، محددا الأدوار والمهام التي تمكنه من إنجاز الأعمال المختلفة بينه وبين المتعلمين لاتخاذ قرارات (التخطيط – التنفيذ – التقويم) وهذا الشكل من التنظيم لتوزيع الأدوار والقرارات ، يعطي الفرصة لتحقيق أهداف متعددة باشراك المتعلمين والقيام بدور فعال في العملية التعليمية كي يصبح دورهم ايجابي وفعال داخل عملية التعلم والاهتمام بهم مطابقاً لما تنادي به النظريات والفلسفات التربوية الحديثة.

حيث تذكر عفاف عبدالكريم (١٩٩٤) أن "موستون" يعد رائد هذه النظرية حيث أطلق عليها أطياف أساليب التدريسSpectr of Teaching بمعنى أنها سلسلة من أساليب التدريس مرتبطة بعضها ببعض وقد طبقت بتوسع في مجال التربية البدنية ومنذ ذلك الوقت يعمل بها المعلمون بنجاح

ويشير كولن ومايك) Collin & Mick 1999) إلي أن سلسلة أساليب التدريس لموستون توصف بأنها النظرية الأكثر تقدماً في تدريس التربية الرياضية.

ويذكر سعيد الشاهد (١٩٩٥) أن مفهوم الأسلوب في مجال التدريس يعني "شكلاً متميزاً في تنفيذ الدرس يتخذه المعلم كوسيلة لتعليم الطلاب وقد يتبنى

المعلم أسلوباً واحداً أو أكثر وقد يفرض الموضوع المطلوب تعليمه أو المراحل السنية استخدام اسلوب خاص يسهل وصول المعلومات".

ويعرف جالهيو1993) Gallhue) أسلوب التدريس بأنه " مجموعة من السلوكيات تختار من قبل المعلم لتحقيق الأهداف التعليمية بالدرس ".

ويرى كولد برجر1992) Cold Berger) أن العديد من الأبحاث توصلت إلى أن المعلمين الذين تم تدريبهم على استخدام أساليب التدريس كانوا أفضل من المعلمين الذين لم يدرسوا الأساليب من حيث استخدام الوقت بطريقة أفضل ويستخدمون الكثير من أشكال التغذية الراجعة كما أنهم يقومون بالتحرك والدوران كثيراً حول الطلاب ويغيرون من أساليب التدريس كما أنهم يتيحوا للطلاب الفرص لكي يمارسوا النشاط ولذلك من الأهمية ضرورة تدريب معلمي التربية الرياضية على كيفية استخدام وتطبيق اساليب التدريس المختلفة والعديد من أشكال التغذية الراجعة من خلال الوسائل التعليمية المتنوعة وذلك للتغلب على المشكلات التدريسية التي قد تواجه كل من المعلم والمتعلم.

ويرى الباحث أن اختيار اسلوب التدريس مهمة صعبة تعتمد على العديد من المتغيرات التي تحيط بالعملية التعليمية وأهمها: الهدف من الموضوع المراد تعلمه ، البيئة التعليمية ، الوسائل التعليمية المتاحة ، الإمكانات ، نوع المهارة ، المستوى التعليمي للطلاب ومستوى الذكاءات لديهم ، المستوى البدني والمعرفي وارتباطهما بنوع المهارة ، نوع المتعلم، طريقة التدريس، اسلوب التقويم ، شخصية المعلم وغيرها من المتغيرات ، مما يفرض اختيار اسلوب تدريسي معين أو أكثر طبقاً لهذه المتغيرات ، ولذلك تنحصر وظيفة المعلم في أن يكيف طريقته وأسلوبه بما يتناسب

ووحداته التعليمية والمستويات المختلفة مراعياً الفروق الفردية لتحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

سلسلة أساليب التدريس:

يذكر موستون، وآشورت (Mosston & Ashworth 1986) أنه بتحديد على من تقع مسئولية اتخاذ القرار يمكننا تحديد ترتيب (١١) أسلوباً كأساليب بديلة تقع في السلسلة وهي:

- أسلوب (A) الأوامر Command style
- اسلوب (B) توجيه المعلم أو التدريبي (الممارسة) Practice style
- أسلوب (C) (التبادلي) Reciprocal style
- أسلوب (D) التطبيق الذاتي Self – cheek style
- أسلوب (E) التطبيق المتعدد المستويات (الشمول) Inclusion styl
- أسلوب (F) الاكتشاف الموجه Guided – discovery style
- أسلوب (G) الاكتشاف التقاربي Convergent discovery style
- أسلوب (H) الإنتاج التباعدي Divergent production style
- أسلوب (I) البرنامج الفردي Learner designec style
- أسلوب (j) المبادأة من المتعلم (تلقين المتعلم)

Learner initiatea style

- أسلوب (k) التعلم الذاتي Selfteaching style

ان سلسلة أساليب التدريس تؤكد على القدرات البشرية الكامنة داخل كل شخص وهي الاسترجاع أو (الإنتاج) والاكتشاف أو (الإبداع)، فمجموعة الأساليب من A إلي E تمثل مجموعة أساليب

التـدريس التـي تـدعو وتسـاعد عـلى الاسـترجاع او الانتـاج، امـا مجموعـة الأسـاليب مـن F إلي K فتمثـل مجموعـة الأسـاليب التـي تـدعو وتسـاعد عـلى الاكتشاف والإبداع.

وسوف يتطرق الباحث بالشرح والتفصيل لثلاثة أساليب قيد البحث وهي على النحو الآتي:

١/٥/١/٢ أسلوب التعلم التبادلي:

اتفق كل من موستون واشورت (١٩٨٦)، نوال شلتوت وميرفت خفاجة (٢٠٠٢) على ان هذا الأسلوب يقوم على تنظيم المجموعة الدراسية في شكل ثنائيات بحيث يعطي لكل متعلم دور محدداً (طالب مؤدي – طالب ملاحظ) ، اما المؤدي فيقوم بتأدية المهمة، ويقوم الملاحظ بتوفير التغذية الراجعة ثم يقومان بتبادل الأدوار.

وعرف جونس1996) jonce) الأسلوب التبادلي بأنه: " هو الذي يتم فيه تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين فيما بينهم ، من حيث يقوم احد المتعلمين بالأداء في حين يمده الأخر بالتغذية الراجعة ، ثم بعد ذلك يتم تبادل الأدوار ، ويكون دور المعلم هو التخطيط للواجبات المراد انجازها وإن لزم التدخل اثناء التعليم فعليه التعامل مع الزميل الملاحظ فقط ".

ويتفق كل من يحي هندام، جابر عبدالحميد (١٩٨٠) ونوال شلتوت، ميرفت خفاجة (٢٠٠٢) بأنه الأسلوب الذي يتم فيه تقسيم الطلاب داخل المجموعة الواحدة الي أزواج للعمل معاً بالتبادل أحدهما يؤدي والأخر يلاحظ ويقدم التغذية الراجعة ، وجوهر هذا الأسلوب هو توفير موجه لكل تلميذ علاوة

على بعض قرارات التقويم التي تمنح للتلميذ ، أما المعلم فأنه يتخذ جميع قرارات التخطيط بالإضافة الي ملاحظة جميع التلاميذ.

البنية الأساسية لأسلوب التعلم التبادلي:

ترى عفاف عبدالكريم (١٩٩٤) أنه في بنية هذا الأسلوب يتم تنظيم الفصل في أزواج ويكلف كل متعلم بدور خاص ، بحيث يقوم أحدهم بالأداء والآخر بالملاحظة ، ويكون دور المؤدي اتخاذ القرارات الخاصة بالتنفيذ متضمناً التعامل فقط مع الزميل ، أما دور الملاحظ فيكون بإعطاء تغذية راجعة للمؤدي وهو الذي يتصل بالمعلم ويكون دور المعلم هو ملاحظة كل من الطالب المؤدي والطالب الملاحظ وهو يتعامل فقط مع الطالب الملاحظ ، وفي هذا الأسلوب تكون قرارات التخطيط والتنفيذ والتقويم كما يلي:

*** قرارات التخطيط:**

إن عرض قرارات التخطيط هو وضع خطة عن الفئات المذكورة وهي:

- تحديد موضوع الدرس: (كرة سلة – تمرينات – دفع الجلة) مثلاً.
- تحديد الهدف العام من الدرس، بمعنى الانجازات المتوقعة في نهاية الدرس.
- تحديد زمن مناسب لكل فقرة حتى يتمكن جميع أو أغلب المتعلمين من تحقيق الاهداف.
- الأعمال الخاصة: وتصف الأعمال التي سينشغل فيها المتعلم لتحقيق الهدف العام.

- النظام: تحدد إجراءات النظام للفقرة اللفظية من حيث تنظيم الأفراد وتنظيم الأدوات وورقة العمل

*** قرارات التنفيذ:**

وفيها يتم تنفيذ وتطبيق قرارات التخطيط بالاسلوب المناسب للتلاميذ.

*** قرارات التقويم:**

في هذا الأسلوب يتعلم الملاحظ المعيار الخاص بالأداء الصحيح من المعلم ومتابعة وملاحظة المؤدي وتقديم التغذية الراجعة له والاتصال بالمعلم إذا لزم الأمر، ويقوم المعلم بالإجابة على أسئلة الملاحظ وتبديل الأدوار.

أهداف أسلوب التعلم التبادلي:

تشير عفاف حسن (١٩٩٠) ان هذا الاسلوب يضم مجموعتين من الأهداف هي:

- **المجموعة الأولى**: الأهداف المرتبطة بموضوع الدرس:

اتاحة الفرصة المتكررة لممارسة العمل مع شخص (الملاحظ) تحت ظروف الحصول المباشر على التغذية الراجعة من الزميل ، وأن يمارس العمل دون أن يقدم المدرس تغذية راجعة أو معرفة توقيت تصحيح الأخطاء ، وأن يكون المتعلم قادراً على مناقشة جوانب معينة من العمل مع الزميل وقادراً على تصور وفهم الأجزاء وتعاقبها في أداء العمل.

- **المجموعة الثانية**: الأهداف المرتبطة بدور المتعلمين:

ينشغل المتعلمون في عملية اجتماعية تناسب الأسلوب مثل إعطاء أو استقبال تغذية راجعة من الزميل والانفعال في العملية بملاحظة أداء الزميل

ومقارنة الأداء بالمعيار واستخلاص واستنتاج النتائج وتوصيلها للزميل ، كذلك تهدف إلي تنمية الصبر والتسامح والاحترام المطلوب لتنمية رابطة اجتماعية تستمر إلي ما بعد العمل إلي جانب ممارسة التغذية الراجعة المتاحة ، وبذلك يدرك التلميذ الملاحظ نتائج الإنجاز من خلال متابعة الزميل المنفذ.

ويذكر محمد رياض (٢٠٠٤) بأن هذا الأسلوب يتضمن قيام كل اثنين من المتعلمين بالأداء ، ويتولى مسؤولية التقويم أحد المتعلمين أما مسئولية الأداء فتقع على الأخر ، وهذا الأسلوب من التعليم ملائم جداً عندما يحتوي الفصل على عدد من المتعلمين ذوي مستويات أفضل من أقرانهم أو عندما يوجد مجموعة من المتعلمين الخواص.

مميزات أسلوب التعلم التبادلي:

يتفق كل من علي الريدي (١٩٨٦) وعفاف عبد الكريم (١٩٩٤) على أن أهم ما يميز هذا الأسلوب هو:

١- يعمل على توفير زمن كافي للتطبيق.

٢- تحويل قرارات معينة من المعلم إلي المتعلم ويعمل على إيجاد علاقات جديدة بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين والأعمال التي يؤدونها ، وكذلك بين المتعلمين أنفسهم.

٣- يكون المتعلم أكثر استقلالية في اتخاذ القرارات عند أدائه لأن المتعلم يمارس بدون أوامر المعلم.

٤- يعتبر هذا الأسلوب بمثابة توفير مدرس لكل طالب.

٥- يساهم في تنمية السلوك التعاوني.

٦- يحقق مجموعة مختلفة من الأهداف منها له صلة بالأداء في الموضوع الدارسي وأخرى لها صلة أكثر بالفرد من حيث دوره في هذا الأسلوب.

وذكر علي الفيتوري ، وصلاح الدين كمال (٢٠٠٠) أنه سيكون مع المعلم مساعدون كثيرون للملاحظة والتوجيه واصلاح الأخطاء والتشجيع بعدد تلاميذ الفصل، وهذا سيوفر لك الحرية لفعل ما تراه ضرورياً وسيجعلك موجوداً في الموقع الذي يحتاج إليك.

وقد أستخلص عبداللطيف حبلوص (٢٠٠٥) أن هذا الاسلوب مشوق ينمي المواهب ، فيثير حماس التلميذ ويستحوذ على اهتمامه وميله ، وله تأثير على نمو التلميذ من الناحية الاجتماعية والانفعالية والمعرفية وأرتفاع مستوى الاداء المهاري داخل المدرسة وخارجها.

ويرى الباحث أن أسلوب التدريس التبادلي يوفر مواقف تفاعل مختلفة مثل تفاعل المتعلم مع زميله سواء أكان مؤدياً أم ملاحظاً ، وتفاعل المتعلم مع المادة من متابعة الملاحظ لأداء زميله وتقديم التغذية الراجعة له في الوقت المناسب ، كذلك استجابة المؤدي لكل ملاحظات زميله الملاحظ فضلاً عن تفاعل المتعلم مع المدرس ، حيث يمكن الرجوع للمدرس عند الحاجة وبالأخص أثناء مراحل التقويم النهائية.

الورقة المعيارية (بطاقات وحدات العمل):

يذكر علي الفيتوري، وصلاح الدين كمال (٢٠٠٠) أنه من المقترح استعمال بطاقات وخبرات العمل كوسيلة فاعلة لنقل المعلومات فهي تخدم ثلاثة عناصر هي:

١- تحدد الهدف (وحدة العمل).

٢- توفر مرجعاً لترتيب وحدات العمل وتفاصيل الأداء.

٣- تجعل الإرشادات ذات صبغة فردية، مع العلم بأن هذه البطاقات ليست بالشيء الجديد على معظم التلاميذ فهم يؤدون ويتابعون إرشادات في المواد التعليمية الأخرى في الفصول والمعامل ، وأن أسهل نموذج لبطاقة وحدات العمل هي البطاقة التي تحتوي على عاملين فقط هما: وصف وحدة العمل ومساحة لوضع علامة أمام العمل الذي تم إنجازه، والنموذج المقترح للبطاقة في كرة السلة هو كما يلي:

الورقة المعيارية (بطاقة وحدات العمل)						
النشاط: التصويبة السلمية في كرة السلة	العدد	تسجيل	ضعيف	متوسط	جيد	غير تام
وحدة عمل (١) التصويب من اسفل السلة/ ٢٤ثانية						
وحدة عمل (٢): مجموعة التصويب من الأمام بيد واحدة (التصويبة السلمية)						
وحدة عمل(٣)التصويب من الجانب الايمن						
وحدة عمل(٤) التصويب طويل/ قصير						
وحدة عمل(٥)التصويب من الجانب الايسر						
وحدة عمل(٦) التصويب من خط الرمية الحرة						

٢/٥/١/٢ أسلوب الاكتشاف الموجه:

- **البنية الأساسية لأسلوب الاكتشاف الموجه:**

تذكر عفاف عبدالكريم (١٩٩٤) أن أساس هذا الأسلوب هو علاقة المعلم بالمتعلم، التي فيها تؤدي تعاقب الاسئلة الي قيام المتعلم باكتشاف مجموعة من الاستجابات لهذه الأسئلة ، فكل سؤال من المعلم يحدث استجابة واحدة صحيحة يكتشفها المتعلم ، ان التأثير التراكمي لهذا التعاقب هو عملية تقريب تؤدي بالمتعلم الي اكتشاف المفهوم أو المبدأ، او الفكرة المطلوبة.

ويتفق كل من عفاف عبدالكريم (١٩٩٤) ومحسن حمص (١٩٩٧) على أن في هذا الأسلوب تكون قرارات التخطيط والتنفيذ والتقويم كما يلي:

- **قرارات التخطيط:**

إن غرض قرارات التخطيط تختص بالموضوعات الفرعية للموضوع الدراسي الذي سيعلم. ويكون دور المعلم هو اتخاذ قرارات من الفئات الاتية:

١- تحديد الموضوع الدراسي.

٢- تحديد تعاقب الخطوات: هذه الخطوات أما أسئلة أو مفاتيح للحل تؤدي بالتلميذ بالتدريج الي اكتشاف النتيجة النهائية (مفهوم، أو حركة معينة. ... الخ)

٣- تختبر كل خطوة، ثم توضع في مكانها المحدد في الخطوات المتعاقبة.

٤- ارشاد التلميذ نحو الاستجابة المرغوبة بتقديم مفتاح او سؤال اضافي.

- **قرارات التنفيذ:**

١- يختبر تصميم تعاقب الأسئلة وتجريبه على بعض الأفراد، ثم يعاد تصميمه ويعاد تجربته، وبذلك يعطي الفرصة ليصبح هذا التعاقب نموذجاً أساسياً للهدف المحدد.

٢- ينتظر المعلم دائماً استجابة المتعلم.

٣- يعطي المعلم تغذية راجعية دائماً.

٤- يحتفظ المعلم بمناخ يسوده القبول والصبر.

- **قرارات التقويم:**

ان مجموعة هذه القرارات تعطي تغذية راجعة للمتعلم عن اداء العمل فالتغذية الراجعة تبني في كل خطوة من عملية الاكتشاف، فعلى المعلم ان يعمل الاتي:

١- تكرار السؤال او المفتاح الذي يسبق الاستجابة غير الصحيحة، فإذا كانت الاستجابة صحيحة، يقدم المعلم السؤال التالي، فاذا استمرت الاستجابة غير الصحيحة، يقدم المعلم سؤالا اخر يمثل خطوة صغيرة مساعدة للمتعلم.

٢- ان السلوك اللفظي المتاح للمعلم يتضمن (هل تابعت اجابتك) أو (هل تحب ان تفكر اكثر) وهذا يبين للمتعلم ان المعلم صبور ويهتم بالمتعلم.

- **أهداف اسلوب الاكتشاف الموجه:**

يذكر مصطفى السايح (٢٠٠١) ان أهداف هذا الاسلوب هي:

١- شغل المتعلم في عملية استكشاف معينة.

٢- تنمية علاقة صحيحة بين استجابة المتعلم المكتشف والمثير (السؤال) الذي يقدمه المعلم.

٣- تنمية مهارات اكتشاف متعاقبة ، تؤدي منطقيا الي اكتشاف المفهوم.

٤- تنمية الصبر لدى كل من المعلم والمتعلم، والمطلوبة لعملية الاكتشاف.

- **مميزات اسلوب الاكتشاف الموجه:**

يشير كل من سيد أحمد وأنور الشرقاوي (١٩٧٧) أن هذا الاسلوب يتميز بما يلي:

١- يتخذ هذا الاسلوب من المتعلم مركزاً لعملية التعلم ، ولذلك يعتبر اكثر الأساليب فاعلية لأنه يساعد على تنمية قدرة المتعلم على التعلم الذاتي.

٢- يجعل هذا الاسلوب من التعلم عملية مستمرة ، لا تنتهي بمجرد انتهاء الدرس ، وانما تستمر بعده ، حيث ينتهي الدرس غالباً باسئلة مفتوحة تدعو المتعلم الي مواصلة البحث والدراسة والاستقصاء.

٣- كما ان نتائج التعلم بالاكتشاف اكثر استبقاء لما يتعلمه المتعلم من معلومات ومفاهيم ليستخدمها كلما دعت الحاجة الي ذلك أي تطبيقها.

- **انماط التدريس بالاكتشاف:**

هناك عدة انماط من التدريس بالاكتشاف يتفق عليها كل من فوزي الحبشي (١٩٨٠)، محمد صالح (١٩٨٠) ، أحمد مهدي (١٩٨٧) وهي:

١- التدريس بالاكتشاف الموجه والاكتشاف غير الموجه:

أ- التدريس بالاكتشاف الموجه: في هذا النوع من التدريس يقوم المعلم بالتوجيه الكافي والمناسب وقيادة افكار المتعلمين نحو اكتشاف المفهوم او القاعدة او التصميم المراد اكتشافه.

ب- التدريس بالاكتشاف غير الموجه: اما في هذا النوع من التدريس فلا يقدم المعلم للمتعلم أي قدر من التوجيه، ويترك التلاميذ وحدهم دون مساعدة ، يحاولون الوصول الي المفهوم او القاعدة او التصميم المراد اكتشافه.

واشار احمد مهدي (١٩٨٧) نقلا عن بولياBolya الي ان التلميذ لو ترك بدون أي مساعدة في مشكلاته او مساعدة غير كافية فسوف يفشل في مواجه مشكلاته ويجب على المعلم مساعدته بالقدر المناسب لكي يساهم التلميذ في حل معقول.

لذلك يتفق الباحث مع كل من فوزي الحبشي (١٩٨٠)، محمد صالح (١٩٨٠) ، أحمد مهدي (١٩٨٧) في ان كل اكتشاف يجب ان يكون موجهاً وبه قدر من المساعدة تجاه التلميذ.

٢- التدريس بالاكتشاف القائم على المعنى والاكتشاف القائم على الحفظ:

يشير أنور الشرقاوي (١٩٩٨) الى ان نمط التدريس بالاكتشاف ضمن الانماط المشار اليها في نظرية التعلم التي وصفها ايزبل ، وروبينسون Ausubl and Robinson وهما:

أ – التدريس بالاكتشاف القائم على المعنى: مايميز هذا النوع من التدريس هو ان بعد وصول المعلم الي المفهوم او المبدأ أو القاعدة المراد تعليمها ، يقوم بربطها بما لديه من خبرات (معلومات – مهارات) تم اكتسابها من قبل.

ب– التدريس بالاكتشاف القائم على الحفظ: وفي هذا النوع من التدريس تأخذ المادة المكتشفة المتعلمة شكلهاالنهائي في تذكرالفرد لها فقط ويتعامل مع مالديه من معلومات ومعارف سابقة.

ويرى الباحث أنه يمكن ان يتعلم بعض التلاميذ بالاكتشاف القائم على المعنى، ويتعلم اخرون بالاكتشاف القائم على الحفظ تبعاً لقدراتهم وامكاناتهم وادراكهم للمفهوم المكتشف من خلال الموقف التعليمي، كما أنه على المعلم أن يصيغ فقراته اللفظية بحيث تتضمن استجابات في النهاية للربط بين ما سبق تعلمه المتعلم من خبرات ، كما يجب عليه أن يعمل على اكساب تلاميذه اللذين يتعلمون من اكتساب ما يقدم لهم من خبرات مباشرة بأن يربط بينها وبين خبراتهم السابقة.

٣/٥/١/٢ـ إسلوب التعلم الذاتي:

- **تحليل الاسلوب:**

يرى محسن حمص (١٩٩٧) أن في هذا الاسلوب يعتمد كل تلميذ على نفسه بانجاز العمل وبعد ذلك إتخاد القرارات المتعلقة بالتغذية الراجعة أثناء وبعد التنفيذ للمواقف التعليمية بالدرس، أما المدرس فيقوم بتحديد عمليات ما قبل التنفيذ ويفضل أن يكون التلاميذ قد تعودوا من قبل على الاسلوب التدريبي والاسلوب

التبادلي وخاصة لمعرفة استخدام بيانات المعلومات (الورقة المعيارية) ويقوم بتقويم نفسه عند فحص انجازه.

- **تطبيق الاسلوب:**

يذكر مصطفى السايح (٢٠٠١) أنه طالما يوضح او يشرح المعلم كيفية اتخاد قرارات مرحلة ما بعد التدريس وكيفية استعمال ورقة البيانات عند ذلك ينتشر التلاميذ في الملعب المخصص ويختار كل واحد منهم المكان المناسب ويبدأون العمل ، وفي مرحلة ما بعد التدريس يقوم التلميذ في نهاية كل عمل بمقارنة ادائه مع ورقة البيانات حيث ان هذه الورقة تحمل معلومات توضح فيها درجة دقة انجازه فاذا ما كان الانجاز مشابها لما موجود في ورقة البيانات فباستطاعة التلميذ عندئذ الانتقال الى العمل الآخر ، أما إذا كان هناك خطأ في الأداء فما على التلميذ إلا إعادة العمل ثانية وتصحيح الخطأ وبعد ذلك الانتقال إلى العمل الآخر ، اما دور المعلم في هذا الاسلوب فصعب نوعا ما حيث يجب عليه التركيز ومراقبة التلميذ وتعليمه كيفية استعمال ورقة البيانات وفحص نفسه بدقة وبناء على ذلك فلا تغذية راجعة تعطي للتلميذ من قبل المعلم حول الانجاز ولكن هناك تغذية راجعة واحدة فقط يعطيها المدرس للتلميذ وهي كيفية فحص النفس وتقويمها أي تقويم العمل المنجز ، ولذلك فبينما يكون التلاميذ منشغلين في اداء العمل يقوم المعلم بالانتقال من تلميذ الى تلميذ آخر وملاحظة ادائهم ولكن يكون تركيزه الاكثر على دور التلميذ وكيف يقوم نفسه وكيفية إستعمال ورقة البيانات بعد اكمال العمل، وهل التلميذ يقوم بهذا العمل حقا، واذا ماحصل خطأ فهل يقوم التلميذ بتصحيحه ، وفي هذا الاسلوب يسأل المعلم التلميذ كيف اديت العمل ، ولا يقيميه كما في

الاسلوب التدريبي وعن كيفية ادائه للعمل حيث ان ما يريد معرفته عن كيفية ادائه للعمل موجود عنده في ورقة البيانات وما على التلميذ الا ان يقول للمعلم كيف ادى العمل (هو) وهل بصورة صحيحة ام ان هناك خطأ في الاداء.

- **اهداف الاسلوب:**

تذكر عفاف عبدالكريم (١٩٩٤) ان أهداف هذا الاسلوب تتحدد في:

١. التلميذ يمكنه زيادة خبرته وذلك بواسطة عمله الخاص والذي بدأه في الطريقة التدريبية.

٢. التلميذ يتعلم كيفية ملاحظة انجازه.

٣. التلميذ يتعلم كيفية استعمال ورقة البيانات لتحسين انجازه.

٤. التلميذ يتعلم ان يكون صادقا وواثقا من أدائه.

٥. التلميذ يتعلم ان يكون اكثر استقلالية وخاصة بالنسبة الى التغذية الراجعة.

٦. التلميذ يتعلم كيفية استثمار الوقت المحدد كما في الاسلوب التدريبي والاسلوب التبادلي.

٧. هناك حالة اكثر فردية او شخصية اكثر منها في الاساليب السابقة حيث يقوم التلميذ باتخاد القرارات حول نفسه في المرحلتين (مرحلة التدريس ومرحلة ما بعد التدريس).

- **مميزات الاسلوب:**

وتذكر عفاف عبدالكريم (١٩٩٤) ان مميزات وعيوب هذا الاسلوب تتحدد في الآتي:

١- يفسح المجال امام التلميذ للاعتماد على نفسه باخذ القرارات.

٢- تطوير التلميذ لتحمل المسؤولية.

٣- يتعلم كيفية استخدام التقويم الذاتي.

- **عيوب الاسلوب وعيوب هذا الاسلوب تتحدد في:**

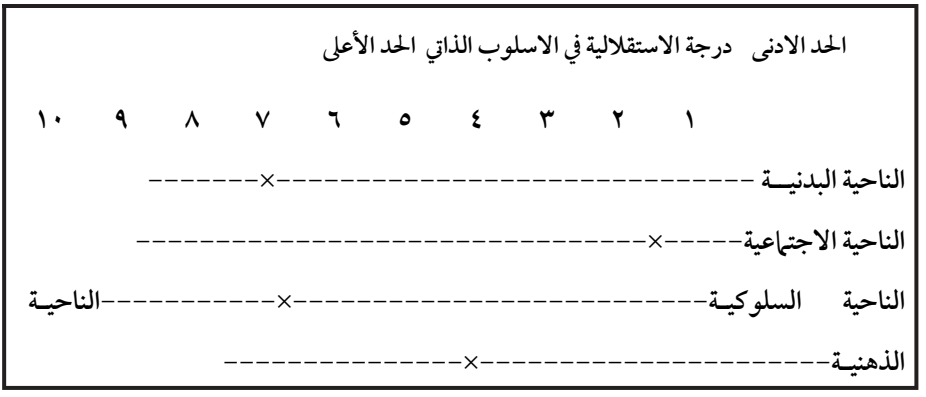
١- احتمال الوقوع بالخطأ أثناء أداء التلميذ للواجب

٢ - عدم دقة تقويم التلميذ لذاته.

٣- يعمل التلميذ حسب الكيفية التي تناسبه.

- **قنوات التطوير:**

وحدد مصطفى السايح (٢٠٠١) أربع قنوات التطوير في الاسلوب الذاتي وهي كالآتي:



شكـــل (٢)

أ - القناة البدنية: ففي هذه القناة يكون موقع التلميذ مشابها لما هو عليه في الاسلوب التدريبي.

ب- القناة الاجتماعية: أما موقعه من القناة الاجتماعية فيتحرك باتجاه الادنى- ففي هذه الطريقة يعمل التلميذ حقا بمفرده فهو يؤدي العمل وبدرجة عالية من الاستقلالية ويقوم بفحص نفسه (تقويم انجازه مع ورقة البيانات) فهو لا يقوم بأية علاقة اجتماعية مع الاخرين عدا اتصاله القليل بالمعلم.

ج- القناة السلوكية: ويجب ان نذكر هنا ان التلميذ يصل الى مرحلة من الارتياح تختلف باختلاف سرعة الانجاز فهناك التلميذ الذي يستطيع القيام بالعمل وانجازه بسرعة عالية وآخر الذي يحتاج الى وقت اطول لانجاز العمل نفسه، فالمعلم يمكنه معرفة الكثير عن تلاميذه في هذا الاسلوب بينما هو يقوم بمراقبة عملهم ، فموقع التلميذ في القناة السلوكية ربما يتجه الى اعلى مع أولئك التلاميذ الذين يحبون الاستقلالية في العمل طيلة فترة الدرس.

د - القناة الذهنية: اما موقع التلميذ من القناة الذهنية فيبقى كما هو الحال في الاسلوب التبادلي فالتلميذ ايضا ينشغل بعمل المقارنة مع ورقة البيانات وعمل الخاتمة والتغذية الراجعة.

دور المعلم في اسلوب التعلم الذاتي:

يرى مصطفى السايح (٢٠٠١) أن دور المعلم والتلميذ في هذا الاسلوب يتحدد في النقاط التالية

١- يقوم باختيار الاعمال المناسبة واختيار موضوع الدراسة.

٢- يقوم باعداد بطاقة الاداء التي يستخدمها المتعلم.

٣- يقوم بتنفيذ العمل وشرح دور المتعلمين.

٤- يشرح كيفية سير العمل والاجراءات التنظيمية.

٥- يوضح للتلاميذ الغرض من الاسلوب ويوضح دوره كمدرس.

٦- يلاحظ اداء المتعلم وكيفية استخدامه لبطاقة الاداء وكيفية التوجيه الذاتي.

٧- يقوّم اداء العمل الذاتي بالنسبة للتلاميذ ومدى نجاحه بالنسبة للفصل كله.

دور التلميذ في اسلوب التعلم الذاتي:

١- يقوم التلميذ بالتوجيه الذاتي لنفسه والتغذية الراجعة.

٢- يستخدم بطاقة الاداء ليحسّن من اداءه.

٣- يقارن التلميذ اداءه مع ماهو موجود في بطاقة الاداء.

٤- يتخذ التلميذ المكان المناسب له في الملعب ليمارس المهارة بحرية.

٥- يقرر متى ينتقل من خطوة الى خطوة اخرى اذا انجز العمل المطلوب فعلاً.

٦/١/٢ درس التربية البدنية لمرحلة التعليم الأساسي بليبيا:

يعرف محسن حمص (١٩٩٧) درس التربية البدنية بأنه الوحدة الصغرى من المنهاج المدرسي بمعنى ان يحتوي على دعائم المنهاج من حيث (الاهداف- المحتوى- الطرق والاساليب- الوسائل والإمكانيات- التقويم) فأنه لابد من مراعاة هذه الدعائم عند تحضيرنا لدرس التربية البدنية ، أي انه يجب ان يحتوي على اوجه النشاط الرياضي المحدد في المنهاج لكل صف دراسي لتحقيق التنمية البدنية والمهارية والمعرفية والوجدانية باستخدام طرق التدريس متعددة الجوانب.

وتشير لجنة من أساتذة التربية البدنية (١٩٨٨) إلى أن الدرس يعتبر الوحدة الاساسية المصغرة في المنهج لمادة التربية البدنية ، ويتوقف نجاح الدرس على حسن تحضيره واعداده وتنفيذه ، ويمثل الانشطة الحركية التي تقدم للتلاميذ في وقت محدد لهم في الجدول المدرسي اثناء اليوم الدراسي، ويحتوي على اوجه نشاط متعددة وينقسم الدرس في الظروف العادية الي العناصر التالية:

- المقدمة: وهي تهيئة أجهزة الجسم المختلفة لتحمل اعباء الحمل القادم في الدرس.
- التمرينات: وهي تعمل على اعداد الجسم وتحسين القوام وتنمية التوافق العضلي العصبي وتشمل اعضاء الجسم المختلفة.
- النشاط التعليمي: وهو النواة التي يبنى عليها الدرس ويتعلم فيه التلاميذ المهارات الجديدة.
- النشاط التطبيقي: وفيه يتم تطبيق المهارات التي تم تعليمها في النشاط.
- النشاط الختامي: هو محاولة العودة بأجهزة الجسم الي حالتها.

وتذكر عفاف عبد الكريم (١٩٩٣) ان درس التربية البدنية هو الشكل الأساسي للعملية التربوية بالمدرسة وتتلخص العوامل المحددة للدرس فيما يلي:

١- الاهداف التعليمية.

٢- مستوى نماء التلاميذ ومستوى ادائهم.

٣- الامكانات المادية.

٤- الحمل والراحة.

وتضيف عنايات محمد (١٩٩٨) انه ينبغي النظر الي عملية التدريس على انها وحدة تتضمن (الهدف – المحتوى – الطريقة) وحيث يرتبط الدرس ككل او كجزء ارتباطاً وثيقاً بهذه العوامل الثلاثة ، وان تحقيق اعلى مستوى لنتائج التربية والتعليم يرتبط ارتباط وثيقاً بالتخطيط الجيد للدرس ، حيث يجب ان تحتوي الخطة على ترتيب وتوزيع المحتويات على مدار العام الدراسي.

وتذكر ناهد محمود ونيللي رمزي (٢٠٠٤) ان حصة التربية البدنية هي الشكل الاساسي لمزاولة الرياضة في المدرسة ذلك بجانب الاشكال التنظيمية الاخرى التي يزاول فيها التلاميذ الرياضة مثل الاعياد الرياضية والدورات الرياضية، وهي في الغالب (٤٥) دقيقة، كما انها جزء من وحدة متكاملة وهي المنهاج الذي تؤدي فيه الحصة وظيفة هامة يشتمل مضمون الدرس على (المعارف – القدرات – المهارات).

ويرى الباحث ومن خلال خبرته في مجال التدريس والتوجيه التربوي أن درس التربية البدنية لا يقل أهمية عن بقية الدروس بالمواد الأخرى بل هو جزء أساسي للعملية التربوية بالمدرسة ، وتعتبر حصة التربية البدنية من أحسن الحصص بالنسبة للتلاميذ إذا ما طبقت بطريقة علمية مدروسة بحيث تحتوي على جوانب الإثارة والتشويق والحماس والمرح والسرور ، والابتعاد عن التعقيد والروتين وأيضاُ حرية ممارسة النشاط حسب الرغبات وبإشراف منظم.

وترى لجنة من أساتذة التربية البدنية (١٩٨٨) أنه من واقع منهج التربية البدنية للمرحلة الاعدادية في ليبيا يشمل درس التربية البدنية ثلاثة أقسام وهي:

١- الجزء التمهيدي – ويضم حركات الاحماء والتمرينات الغرضية ومدته (١٥ق).

٢- الجزء الرئيسي– ويضم الجزء التعليمي والتطبيقي معاُ ومدته (٢٥ق).

٣- الجزء الختامي– ويضم تمرينات إسترخاء واجراءات الدخول للفصل ومدته (٥ق).

٧/١/٢ المهارات الأساسية في كرة السلة:

يشير شعبان إبراهيم (١٩٨٤) إلى أن لعبة كرة السلة تتميز بسرعة وديناميكية تبادل الفريقين لمواقف الهجوم والدفاع ، فمنذ لحظة حيازة احد اللاعبين للكرة يصبح فريقه في حالة هجوم ، ويحاول التغلب على الفريق المنافس وإصابة الهدف ، وفي حالة فقد الفريق للكرة أو إصابته لسلة المنافس ينقلب الفريق المهاجم مدافعاً ويصبح الفريق المدافع مهاجماً بصرف النظر عن اماكن اللاعبين داخل الملعب في تلك اللحظة، وعلى ذلك يتبادل الفريقان محاولة الاستحواذ على الكرة لمنع اصابة السلة وتحقيق اكبر قدر ممكن من اصابات لسلة المنافس طوال زمن المباراة.

وأكد محمد ابوعبيه (١٩٨٠) على ان المهارات هي الأساس لتحقيق اعلى مستوى في اللعبة ، ويرى ان اللاعب ذو المهارات الممتازة يمكن ان يؤدي اية خطة فنية ، اما المهارات الاساسية غير المتقدمة فهي تحد من القدرة على المناورة عند اللاعب وتعجز امكانياته الفنية ، ويمكن للاعب كرة السلة تحسين مختلف المهارات في المراحل المتقدمة ، حيث تكرر هذه المهارات عدة مرات حتى تصبح كعادة اوتوماتيكية ويطلق عليها اسم العادات الحركية ، ويشترط في هذه العادة الحركية

الا تتطلب أي اجراء اضافي من تفكير اللاعب حتى تؤدي اداء صحيحاً اثناء اللعب.

ـ تصنيف المهارات الاساسية في كرة السلة:

يذكر كل من مصطفى زيدان، وجمال سويسي (٢٠٠٨) أن تصنيف المهارات الاساسية الي مهارات فردية هجومية وأخرى دفاعية:

أولاً: المهارات الهجومية الفردية:

١- مسك الكرة. ٢- التمرير والاستلام.

٣- المحاورة. ٤- التصويب.

٥- حركات القدمين الهجومية. ٦- الحركات الكاذبة أو الخداعية.

٧- التحكم في الكرة.

ثانياً: المهارات الفردية الدفاعية:

١- وقفة الاستعداد الدفاعية. ٢- حركات القدمين الدفاعية.

٣- المكان الدفاعي. ٤- المسافة الدفاعية.

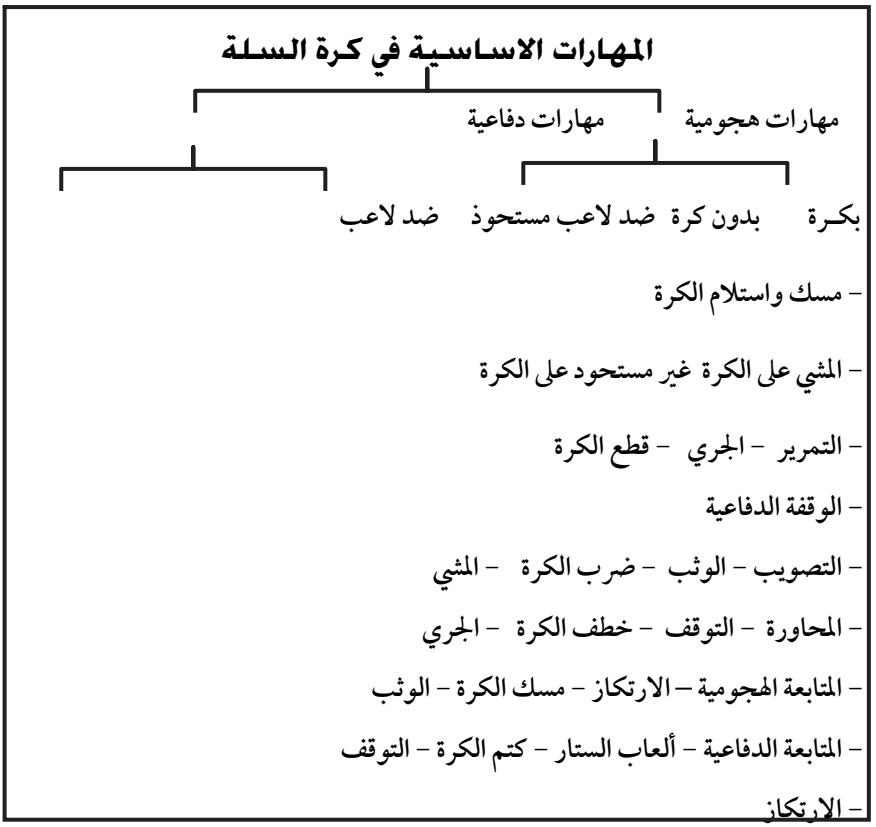
٥- الدفاع ضد المحاور. ٦- الدفاع ضد المصوب.

٧- الدفاع ضد القاطع. ٨ - قطع التمريرات.

٩- جمع الكرات المرتدة دفاعياً.

وقد وضح شعبان ابراهيم (١٩٨٤) نقلاً عن سماشكا Cmachka أن المبادئ الاساسية الهجومية تنقسم بدورها الي نوعين ، بعضها يؤدي بالكرة والبعض الاخر يؤدي بدون كرة وكذلك المبادئ الدفاعية تنقسم الي نوعين بعضها

يؤدي ضد اللاعب الحائز على الكرة والبعض الاخر يؤدي ضد اللاعب غير الحائزعلى الكرة ، وفيما يلي شكل هذا التقسيم:



شكل (٣) تقسيم سماشكا لمهارات كرة السلة

ويرى الباحث أنه يظهر من خلال التقسيمات المختلفة للمهارات الاساسية ان هناك اختلاف حول تحديد المهارات الاساسية في كرة السلة – إلا ان الباحث يؤيد النوع الأول فهو انسب تصنيف للمهارات الاساسية – بالاضافة الى انه جامع

لكل الحركات الاساسية في كرة السلة سواء الهجومية أو الدفاعية وهي غير متواجدة في التقسيمات الاخرى.

٨/١/٢ مهارات كرة السلة ضمن منهاج التربية البدنية بليبيا:

تذكر مجموعة من أساتذة التوجيه التربوي (٢٠١٠) في ليبيا أن الممارسات الرياضية المنتظمة هي احدى المبادئ الأساسية في اسلوب حياة الفرد بالمجتمع الليبي، كما انها تعد بمثابة المحتوى الهام لإستثمار وقت الفراغ من خلال ممارسته لأنواع متعددة من الأنشطة الرياضية ومن خلال ممارسته لأنشطة درس التربية البدنية بالمدرسة ، وكذلك من خلال اشتراكه في برامج النشاط الرياضي الداخلي والخارجي ، فيكتسب العديد من القدرات والمهارات والخبرات الرياضية التي تشكل فيما بعد هوايته الرياضية التي يمارسها بصورة منتظمة ودائمة والتي تشكل اسلوب حياته، ويعتبر وقت الفراغ جزءاً هاماً وحيوياً من حياة الانسان ، والاستخدام الأمثل لوقته يسهم في اكساب الفرد العديد من الفوائد والمزايا التي تعمل على تشكيل شخصيته من النواحي المعرفية والخلقية والاجتماعية والنفسية، ومن خلال هذه المعطيات تم وضع برامج تنفيذية (كتاب المعلم) لتحقيق الأهداف الموضوعة طبقا للخطة الدراسية ومفردات مناهج التربية البدنية المعتمدة بليبيا ، ويشتمل كتاب المعلم في البرامج التنفيذية لمادة التربية البدنية والرياضية على جانب نظري يهتم بالمرتبة الأولى بدور درس التربية البدنية في تنمية الصفات البدنية والمهارات الحركية ، وكذلك على خصائص ومميزات مرحلة النمو وإحتياجاتها من الانشطة والبرامج المناسبة لقدرات التلاميذ ، أما الجانب العملي فقد ارتبط بالجانب النظري وبتطبيق مفرداته من خلال الممارسة العملية والتطبيقية – فاحتوى كتاب المعلم على طريقة الأداء، والنواحي الفنية والتمرينات التمهيدية والتدريبات

التطبيقية لبعض المهارات المنهجية للرياضات الفردية والالعاب الجماعية لمرحلتي التعليم الأساسي والمتوسط بليبيا.

ومن بين هذه الالعاب كرة السلة والتي تعتبر اللعبة الثانية شعبياً بليبيا ، فقد حدد كتاب المعلم للبرامج التنفيذية المهارات الاساسية لكرة السلة المقررة على الصف السابع للتعليم الاساسي (اول اعدادي) بالباب الرابع على النحو التالي:

١ـ الجري بالكرة مع الوقوف الفجائي:

- **طريقة الأداء:**

- يقوم التلميذ بآداء المحاورة العالية بغرض التقدم السريع للأمام. . وعند الوقوف الفجائي يقوم بأداء وثبة صغيرة قبل الوقوف ويهبط على قدميه معاُ بالكعبين أولاُ. . ثم بباطن القدمين.
- يكون مركز ثقل الجسم منخفضاُ ومائلاُ قليلاُ للخلف حتى لا يندفع ويسقط للامام. . وتكون المسافة بين القدمين مناسبة حسب راحة التلميذ ولحفظ توازنه.
- والوقوف فجأة قد يجعل الخصم يبعد عنك خطوة أو اثنين في اتجاه الحركة التي فيها مما يساعدك على تمرير الكرة. . أو التصويب على السلة.

٢ـ التمرير من مستوى الكتف بيد واحدة:

- **طريقة الأداء:**

- تمسك الكرة باليدين معاُ بالطريقة المعتادة ، ثم تنقل الكرة وتوضع على اليد الممررة وتسند باليد الأخرى من الأمام.
- يكون ساعد اليد الممررة عمودياً على الأرض والعضد موازياً لها.

- يواجه التلميذ زميله المستلم بالكتف الآخر ويكون ساعد اليد موازياً للأرض مع تباعد القدمين والنظر إلى الزميل.
- تدفع الكرة بسرعة في إتجاه الزميل المستلم مع مد الدراع بحركة متصلة من الرسغ والأصابع في إتجاه الكرة.
- تتحرك القدم الخلفية لمتابعة التمرير ونقل ثقل وزن الجسم عليها لحفظ التوازن ومتابعة خط سير الكرة بالنظر.

٣ـ التمريرة المرتدة بيد واحدة:

- **طريقة الأداء:**

- تمسك الكرة أمام الصدر، ومن وضع المسكة الصحيحة للكرة تفرد الدراع الممررة بالكامل إلى الجانب مع مسك الكرة من الخلف بحيث يكون ظهر اليد للخارج والكرة في إتجاه الزميل.
- تمرر الكرة بحركة اليد الممتدة أماماً وإلى أسفل لترتد للزميل.
- يراعى زيادة ثني الركبتين أماماً، واتساع المسافة بين القدمين وذلك بتوجيه الكرة إلى مكان إرتدادها المطلوب بعيداً عن المدافع.

٤ـ التصويبة السلمية:

- **طريقة الأداء:** عند استلام التلميذ للكرة من زميل ، أو مسكها عقب المحاورة وكانت حيازته للكرة أثناء لمس القدم اليمنى للأرض – يقترب التلميذ نحو الهدف ويأخذ خطوة واحدة بالقدم اليسرى والإرتقاء عليها والنظر أعلى ما يمكن مع رفع الركبة في إتجاه السلة.

- الاحتفاظ بالكرة في اليدين على مستوى الكتف الايمن أو الرأس ، وعند الوصول لأعلى نقطة من القفز تساعد اليد اليسرى في وضع الكرة على أصابع اليد اليمنى، ثم تمتد الذراع عالياً مع تركيزالنظر على النقطة المحددة لتصويب الكرة عليها.
- يدفع التلميذ الكرة مع توجيهها بالرصغ وأصابع اليد اليمنى برفق إلى اللوحة في نقطة أعلى من الحلقة بمسافة (٢٠سم) تقريباً وفوق حافتها القريبة من المصوب ، وتكون الذراع اليسرى مرفوعة جانباً لحفظ التوازن وحماية الكرة
- الهبوط على القدمين معاً حتى لا يندفع الجسم بعيداً عن الهدف – وليتمكن من متابعة الكرة مرة أخرى في حالة فشل التصويب.

وقد تناول الباحث هذه المهارات في كرة السلة من واقع البرامج التنفيدية لكتاب المعلم الصادر من وزارة التعليم بليبيا ، ووفقاً لترتيب تدريسها وقت إجراء تجربة البحث.

٩/١/٢ التحصيل المعرفي:

يشير علي المهدى (٢٠٠٣) إلى التحصيل المعرفي بأنه يعد مؤشراً مهماً لنجاح العملية التعليمية فى تحقيق أهدافها، وذلك لأنه دال لمستوى السلوك الذى بلغه المتعلم فى المجالات التعليمية المختلفة، بمعنى أن التحصيل المعرفي المرتفع يشير إلى مستوى كفاية عال، بينما التحصيل المعرفي المنخفض يشير إلى مستوى كفاية ضعيف، ومن أجل الوصول إلى تحصيل معرفي مرتفع إهتم الباحثون بتطوير إجراءات التدريس لتكون أكثر إفادة للدارسين.

ويذكر محمود عبدالحليم (٢٠٠٦) أن تقويم الإنجازات المعرفية (التحصيل المعرفي) فى التربية البدنية والرياضية قد تكون فى صورة محادثة غير رسمية مع تلميذ أو صورة إختبار المجموعة والتى يتم إدارتها بعناية، وذلك بظهور بعض الوعي من خلال الإدراك الحركي والمناقشات الخاصة بتسجيلات الفيديو والعروض، ويمكن إجراء تقويم دقيق إذا تم تصميم البيئة بطريقة أفضل، كما أن تقويم الإنجازات الرياضية فى التربية البدنية يمكن ان يكون عملياً أو منتجاً إعتماداً على متى يحدث وكيف يستخدم، بمعنى أن تقويم إنجاز جزء كبير من العمل قد تكون معلومات حول التحصيل والإنجاز والإنتاج هذا بالإضافة إلى الأداء نفسه قد يكون جزء من هذه المعلومات للتحصيل والإنجاز والإنتاج.

أهمية التحصيل المعرفي وأهدافه وخصائصه:

يذكر مصطفى السايح (٢٠١١) أن أهمية التحصيل المعرفي يمكن الإشارة إليها بالنقاط التالية التى تعبر عن أهميته فى مجال الدراسات البحثية فى التربية الرياضية:

١- يعد مؤشرا لنجاح العملية البحثية فى تحقيق أهداف محددة.

٢- يدل على مستوى السلوك الذى بلغه المبحوث فى مجال البحث.

٣- عن طريق التقديرات أو النتائج المأخوذة من القياس يمكن التعديل أو التطوير فى إجراءات التعليم والتعلم.

أهداف التحصيل المعرفى:

١- أداه مساعدة فى دفع المبحوثين إلى اكتساب معارف واتجاهات علمية.

٢- أداه مساعدة فى تعريف المبحوثين بمدى تقدمهم فى المعلومات والمعارف المرتبطة بالنسق التطبيقى.

٣- مراجعة القائم بالبحث لأساليب تنفيذ التجربة للوقوف على نواحي الضعف الذي يعاني منها المبحوثين.

٤- التعرف على النمو التحصيلي للمبحوثين من خلال تكرار الاختبار أثناء تنفيذ التجربة.

٥- تنشيط دافعية التعليم بمجاليه المهارى والمعرفى ونقل المبحوثين من حالة شبه سلبية فى تحصيل المعلومات والمعارف إلى حالة ايجابية من المعرفة.

٦- التعرف على مجالات التطوير للمناهج والبرامج والطرائق والإستراتيجيات والأساليب والوسائط والمقررات الدراسية

خصائص التحصيل المعرفى:

يتصف قياس التحصيل المعرفى عن غيره من أنواع التحصيل الأخرى بالآتى:

١- يختص بمعلومات ومعارف ترتبط بالجانب المهارى لبرنامج ما أو مقررات دراسية.

٢- ينتمى إلى حقل المعرفة حيث يتم تحصيلها من المبحوثين.

٣- الورقة والقلم هى من أهم أدواته الرسمية للحصول على الإجابات.

٤- يقوم على توظيف أنواع مختلفة من الأسئلة (نصية ـ رسومية).

الاعتبارات التى يجب مراعاتها عند بناء الإختبار المعرفي:

تشير ليلى فرحات (٢٠٠١) إلى أن هناك اعتبارات يجب مراعاتها عند بناء الإختبار المعرفي هى:

١- يجب أن يغطى الإختبار جميع المادة المطبقة.

٢- أن يتسم الإختبار بالفهم الواضح.

٣- تجنب الألفاظ الصعبة فى الأسئلة.

٤- مراعاة الإختصار المركز فى الإختبار.

٥- توزيع درجات الإختبار بصورة تحقق المنحنى الإعتدالى.

٦- تعدد المحاور الموجودة فى الإختبار.

٧- مناسبة عدد الأسئلة لكل محور.

٢/ ٢ الدراسات السابقة :

١/٢/٢ دراسات في مجال أساليب تدريس التربية الرياضية:

١- دراسة احمد السيد الموافى محمد خطاب (٢٠٠٤)

العنوان: " تأثير استخدام بعض أساليب التدريس على مستوى التحصيل المهارى والمعرفي في الكره الطائرة لطلاب كليه التربية الرياضية ".

هدف الدراسة: تهدف الدراسة للتعرف على تأثير برنامج تعليمي باستخدام أساليب (الممارسة- التعليم التبادلي- الواجبات الحركية) على مستوى التحصيل المهارى والمعرفي في الكره الطائرة لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية بالمنصورة.

منهج الدراسة: استخدام الباحث المنهج التجريبي لمناسبته للدراسة وعلى عينة قوامها ٩٠ طالب تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات كل مجموعة تطبق أسلوب.

نتائج الدراسة: إن أفضل الأساليب الثلاثة هو التبادلي، ثم أسلوب الواجبات الحركية ثم أسلوب الممارسة.

٢- دراسة هشام حجازى عبد الحميد (٢٠٠٤) (١٢٥)

عنوان الدراسة: " تأثير استخدام بعض أساليب التدريس على المتطلبات البدنية والمهارية والمعرفية الخاصة للمبتدئين في الكاراتيه ".

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير استخدام أساليب التدريس (الأوامر-التطبيقية يتوجه المعلم –التبادلي)على المتطلبات البدئيه والمهاريه والمعرفية للمبتدئين في الكاراتيه.

منهج الدراسة: استخدام الباحث المنهج التجريبي لمناسبته للدراسة.

نتائج الدراسة: أظهرت هذه الدراسة إن أفضل الأساليب المستخدمة هو أسلوب الممارسة –التبادلي –الأوامر.

٣- دراسة عبداللطيف سعد حبلوص (٢٠٠٥)

عنوان الدراسة: " تأثير استخدام اسلوب العمل التبادلي على تعلم بعض المهارات الحركية بدرس التربية البدنية لدى تلاميذ الصف الثامن "

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسةإلى التعرف على تأثير استخدام اسلوب التبادلي على تعلم الجلة والتصويب بالسلة.

منهج الدراسة: استخدام الباحث المنهج التجريبي لمناسبته للدراسة.

نتائج الدراسة: أظهرت هذه الدراسة إن الاسلوب التبادلي أفضل من أسلوب الأوامر التقليدي.

٢/٢/٢ دراسات مرتبطة بأساليب التدريس المبنية على الذكاءات المتعددة:

- الدراسات العربية:

١- دراسة سعيد حامد ، أحلام الباز (٢٠٠٤):

عنوان الدراسة: "برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية كل من المفاهيم العلمية وعمليات العلم والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصم بالصف الاول الاعدادي ".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية الذكاءات المتعددة من خلال التعرف على نسب توزيع أنماط الذكاءات المتعددة لعينة البحث، وبإستخدام بطارية

الذكاءات المتعددة أعتمدت على بناء برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية كل من المفاهيم العلمية وعمليات العلم والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصم بالصف الاول الاعدادي.

منهج الدراسة: أستخدم الباحثان قائمة ملاحظة للتعرف على نسب توزيع الذكاءات لعينة الدراسة.

نتائج الدراسة: دلت النتائج على إرتفاع مستوى الذكاء الحركي الجسمي.

٢- دراسة محمد إمزيان (٢٠٠٤م)

عنوان الدراسة: "الذكاءات المتعددة وحل المشكلات لدى عينة من الاطفال المغاربة بالتعليم الأولي" هدفت الدراسة: إلى الكشف عن أنواع الذكاءات لدى عينة من الاطفال المغاربة في مرحلة التعليم الأولي ، وبلغ متوسط أعمارهم (٦) سنوات ، كما استهدفت كشف العلاقة الارتباطية بين الذكاءات المتعددة والذكاء العام ، ثم العلاقة ما بين مجالات الذكاءات المتعددة ، ومن جهة اخرى حاولت الدراسة الكشف عن علاقة الذكاءات المتعددة لدى الاطفال بأساليب حلهم للمشكلات.

منهج الدراسة: وكانت الادوات المستعملة في الدراسة هي اختبار قياس ذكاء الاطفال ، وبطارية تقويم الذكاءات المتعددة وقائمة تقويم أساليب حل المشكلات.

نتائج الدراسة: بعد معالجة البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

١- وجود فروق جوهرية بين أساليب حل المشكلات لدى الاطفال في مجالات من الذكاء المتعدد.

٢- عدم وجود فروق جوهرية بين أفراد العينة في مجالات الذكاءات المتعددة.

٣- عدم وجود علاقة ارتباط بين الذكاءات المتعددة والذكاء العام.

٣- دراسة مها كمال حنفي (٢٠٠٤)

عنوان الدراسة: "برنامج مقترح للأنشطة التعليمية في ضوء الذكاءات المتعددة لتدريس وحدة الانسان والبيئة من مقرر الجغرافيا بالصف الاول الثانوي ".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى اعداد برنامج مقترح للأنشطة التعليمية في ضوء الذكاءات المتعددة لتدريس وحدة الانسان والبيئة من مقرر الجغرافيا بالصف الاول الثانوي ، ومعرفة تأثير البرنامج المقترح في تدريس الوحدة على التحصيل ، واقتصرت الدراسة على ثلاث ذكاءات فقط هي: (الذكاء المكاني ، الذكاء المنطقي ، الذكاء الطبيعي)

نتائج الدراسة: كان من نتائج تنفيذ الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي ككل لصالح المجموعة التجريبية – كذلك وجدت فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من مستويات Bloom المعرفية (التذكر- الفهم- التطبيق- التحليل- التركيب – التقويم) لصالح المجموعة التجريبية.

٤- دراسة رحاب احمد أمين المنياوي (٢٠٠٥)

عنوان الدراسة: "فاعليه استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة لبعض صور الذكاءات المتعددة في تدريس ماده الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي "

هدف الدراسة: تهدف إلى التعرف على فاعليه استخدام ثلاث استراتيجيات تدريسية لبعض صور الذكاءات المتعددة في تدريس ماده الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطه واشتملت كل مجموعةعلى عدد(٩٠) طالبة من الصف الأول الثانوي بنات للعام الدراسي٢٠٠٤/ ٢٠٠٥

نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية أثناء التدريس باستراتيجيات (التعلم التعاوني - خرائط المفاهيم – المحاضرة) المبنية على صور الذكاءات المتعددة في الاختبار ألتحصيلي البعدي.

٥- دراسة منال محمد زكي الجندي (٢٠٠٦)

عنوان الدراسة: " تدريس منهج الإيقاع الحركي المطور بإستراتيجيات قائمة على نظرية الذكاء المتعدد وقياس أثره على نواتج التعلم "

هدف الدراسة: يهدف البحث إلى إعداد وتطبيق إستراتيجيات لتدريس منهج الإيقاع الحركي قائمة على نظرية الذكاء المتعدد.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة أحد تصميمات المنهج التجريبي والذي يعتمد على إتباع القياس البعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية أثناء تدريس منهج الإيقاع الحركي بإستراتيجيات قائمة على نظرية الذكاء المتعدد.

٦- دراسة إيهاب فتحي عبدالحليم عبدالجواد (٢٠٠٧)

عنوان الدراسة: " إستخدام مدخل قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس مادة العلوم لتنمية بعض الذكاءات والتفكير الابتكاري لتلاميذ الصف الاول الاعدادي "

هذف الدراسة: هو إستخدام مدخل قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس مادة العلوم لتمية بعض الذكاءات والتفكير الابتكاري لتلاميذ الصف الاول الاعدادي.

منهج الدراسة: أتبع الباحث المنهج التجريبي ذو التصميم الثنائي لمجموعتين إحداهما ضابطة والاخرى تجريبية لملائمته لطبيعة البحث.

نتائج الدراسة: إستخدام مدخل قائم على الذكاءات المتعددة له فاعلية في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري في مادة العلوم لتلاميذ الصف الاول الاعدادي.

٧- دراسة رشا هاشم عبد الحميد (٢٠٠٨)

عنوان الدراسة: " فعاليه استخدام بعض استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنميه التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي "

استخدمت الباحثة في هذا البحث المنهج التجريبي ذو المجموعتين ضابطه وتجريبية وكانت عينه البحث تشمل (٨٠) تلميذه بالصف الرابع الابتدائي تم تقسيهم إلى مجموعتين.

نتائج الدراسة: الوحدة المعدة وفق استراتيجيات الذكاءات المتعددة لها فعاليه في تنمية التحصيل نحو ماده الرياضيات لدى تلاميذ المجوعة التجريبية.

٨- دراسة عبدالرزاق مختار محمود (٢٠٠٨)

عنوان الدراسة: " فعالية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي اللغة العربية مهارات إستخدام الذكاءات المتعددة في تدريسهم وأثره على التحصيل وتنمية الابداع اللغوي لدى تلاميذهم ".

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية البرنامج التدريبي المقترح في إكساب بعض مهارات إستخدام الذكاءات المتعددة لمعلمي اللغة العربية في تدريسهم وكذلك قياس أثر البرنامج على التحصيل في اللغة العربية لدى تلاميذهم.

منهج الدراسة: أستخدم في هذا البحث المنهج التجريبي لمجموعتين تجريبيتين الأولى مجموعة تضم مدرسوا اللغة العربية لتنفيذ البرنامج التدريبي المقترح، والمجموعة الثانية تضم تلاميذ الصف السادس الإبتدائي وذلك بطريقة القياسات القبلية والبعدية لكل مجموعة.

عينة الدراسة: عينة المعلمين (٢٣) معلماً وبلغت عينة التلاميذ (٧٢) تلميذاً من الصف السادس إبتدائي

نتائج الدراسة: أوضحت الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في إكساب معلمي اللغة العربية بالسعودية مهارات إستخدام الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس إبتدائي، كما بينت النتائج أيضاً الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي على التحصيل والإبداع في اللغة العربية لدى التلاميذ والمعلمين الذين خضعوا للبرنامج التدريبي.

٩- دراسة السيد على سيد احمد (٢٠٠٩)

عنوان الدراسة: "نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم ".

هدف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة إلقاء الضوء على نظرية الذكاءات المتعددة والكشف عن إمكانية الاستفادة من تطبيقاتها التربوية في مجال التدريس لذوى صعوبات التعلم.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبى ذو التصميم الثنائي لمجموعتين أحداهما ضابطة والأخرى تجريبية لتلاميذ ذوى صعوبات في التعلم.

نتائج الدراسة: أوضحت الدراسة النتائج أن أساليب التدريس المنبثقة عن نظرية الذكاءات المتعددة قد أدت إلى تحسين واضح في مستوى التحصيل الدراسي لدى ذوى الصعوبات التعلم بالمقارنة بالأساليب التقليدية.

- الدراسات الاجنبية :

١- دراسة ويبر Weber(1990)

عنوان الدراسة: " تدريب الطلاب المعلمين بكلية Haughton بنيويورك على تطبيق نظرية "جاردنر" للذكاءات المتعددة في الفصل الدراسي من خلال مشروع تعليمي بالتعاون مع مدرسة Cuba-Rushford الثانوية "

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تطبيق هذا المشروع على الطلاب المعلمين وطلاب المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من خمسة وخمسون طالباً ، وأربعة عشر طالباً معلماً ، وقامت الكلية بتدريب طلابها على إستخدام المشروع قبل التطبيق الفعلي في المدرسة، والمشروع عبارة عن: مجموعة من برامج الانشطة على ضوء نظرية الذكاءات المتعددة (MI) يدور محتواها موضوعات في العلوم والانسانيات، وقدمت الانشطة على هيئة مشكلات مثيرة يتطلب حلها بإستخدام الذكاءات الثمانية نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة عن:

١- نجاح المشروع في تنمية الذكاءات المتعددة لدى الطلاب ، وكذلك في تدريب الطلاب المعلمين على التدريس من خلال نظرية ال(MI).

٢- تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلاب.

٣- الاستفادة من التعاون بين الطلاب في بناء شخصياتهم ولقد أوصت الدراسة بتعميم نتائجها على الطلاب في كافة المراحل التعليمية وإشراك الوالدين فيها.

٢- دراسة ليند فال Lindvall(1995)

عنوان الدراسة: وهي عبارة عن تقرير مشروع بعنوان "الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم: إيجاد متعلمن نشطين"، وتهدف الدراسة إلى تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم من أجل زيادة مدة الأداء للمهمة (المثابرة) ، وزيادة الاحتفاظ بالأساس الاكاديمي ، وإنقاص في سلوكيات اللهو وصرف الانتباه في حجرة الدراسة ، وكانت من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

نتائج الدراسة: دلت النتائج على وجود زيادة في إقبال التلاميذ على التعلم، وكذلك زيادة في المثابرة والاحتفاظ بالتعلم، كما نقصت المشكلات السلوكة في حجرة الدراسة.

٣- دراسة جوهلينجورست Gohlinghorst (2001):

العنوان: "برنامج لتحسين تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، والقدرة على تطبيق المعارف في الواقع الفعلي "

هدف الدراسة: هدفت إلى إعداد برنامج لتحسين تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، والقدرة على تطبيق المعارف في الواقع الفعلي.

نتائج الدراسة: أثبتت نتائج الاختبارات وجود قصور في معارف التلاميذ وكيفية نقلها لمواقف الحياة الفعلية، بالإضافة إلى إفتقادهم المهارات الضرورية ، واللازمة للنجاح في العالم الواقعي ، وأشارة الدراسة إلى أن استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في حجرة الدراسة تسهم في فهم قدرات التلاميذ وتنمية نواحي ضعفهم التحصيلي وإتقان المحتوى بصورة أفضل.

٤- دراسة هانلي وآخرون2002) Hanley)

العنوان: " مداخل تدريسية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة من الصف الاول إلى الصف الخامس الابتدائي "، واستخدم في هذه الدراسة مداخل تدريسية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة من الصف الاول إلى الصف الخامس الابتدائي.

نتائج الدراسة: وأظهرت النتائج زيادة معدل التحصيل في المجموعة التجريبية بنسبة ٧٧٪عن المجموعة الضابطة والتي كان معدل التحصيل بها ٧٠٪. وأعزت الدراسة النتائج إلى استخدامها لمداخل الذكاءات المتعددة في تصميم أنشطة التعلم.

٥- دراسة ديز 2004) Diaz)

عنوان الدراسة: "فاعلية تطبيق نظرية الذكاء المتعدد على مستوى التعليم الجامعي "

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى إختيار فاعلية تطبيق نظرية الذكاء المتعدد على مستوى التعليم الجامعي ، بعد أثبتت فاعليتها في التعليم الابتدائي والثانوي ، وامتدت لمدة تسع سنوات تم فيها اعداد برنامج على ضوء نظرية الذكاء المتعدد والتعلم من أجل الفهم.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في جامعة "جلندال" واشترك في البرنامج مجموعة كليات الجامعة تراوح عددها بين اثنى عشرة – وخمس عشرة كلية ، ضمت العديد من المُدّيرين وما يزيد عن ألفين وخمسمائة طالب، وتم التدريس من خلال مجموعة من المجالات العلمية، وأتم الطلاب دراسة مقررات ألـ LFU/MI على مدار أربع سنوات.

نتائج الدراسة:

كان من نتائج الدراسة التأكيد على أن دمج نظرية أل MI عبر المنهج الدراسي زادت من خبرات التعلم المبتكرة ، وجعل التلاميذ كما لو كانوا خبراء مصغرين

ومُيسرين للتعلم وذلك من خلال ما أُتيح لهم من ممارسة لأداءات الفهم المرتبطة بالمحتوى الاكاديمي المدرس.

٢/ ٢/ ٣ التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يستخلص الباحث ما يلي:

١- سعت بعض هذه الدراسات للتعرف على طبيعة العلاقة بين اساليب التدريس المستمدة من نظرية الذكاءات المتعددة ومستوى التحصيل الدراسي.

٢- إستخدمت الدراسات المرتبطة المنهج التجريبي ذو التصميم الثنائي لمجموعتين احداهما ضابطة والاخرى تجريبية.

٣- بلغ أدنى عدد لافراد العينة (٥٥) تلميذاً.

٤- إعتمدت وسائل جمع البيانات على الإختبارات التحصيلية وإختبار الذكاءات المتعددة لجاردنر.

٥- بالنسبة لنتائج الدراسات السابقة:

أ- ان جميع الدراسات التي اعتمدت أساليب تدريسها وأنشطتها التعليمة على نظرية الذكاءات المتعددة قد أدت نتائجها إلى تحسن واضح في مستوى التحصيل الدراسي.

ب- إن أساليب التدريس القائمة على هذه النظرية تسمح لكل تلميذ بأن يتعلم من الانشطة التعليمية التي تتوافق مع الذكاء المرتفع لديه من ذكاءاته المتعددة.

ج- إن أساليب التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة أدت إلى تنمية الاتجاه نحو المواد التي تدرس بهذه الأساليب وكذا التفكير الإبتكاري.

٦- أفادت هذه الدراسات الباحث في:

أ - تحديد أهداف البحث.

ب- تحديد العينة.

ج- إرشاد الباحث نحو وسائل جمع البيانات.

د - تحديد أفكار أساسية للإطار النظري.

الفصل الثالث

إجـــراءات البحـــث

إجراءات البحث

٣/ ١ منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي نظراً لملائمته لتطبيق البحث، وهو المنهج الذي تتمثل فيه معالم الطريقة العلمية بصورة واضحة، وتتحقق فيه درجات الضبط العلمي الممكنة ، وقد استخدم الباحث التصميم التجريبي لأربع مجموعات ثلاثة تجريبية والرابعة ضابطة مع إتباع القياس القبلي والبعدي لكل من المجموعات الأربع.

٣/ ٢ عينة البحث:

١/٢/٣ـ طريقة اختيار العينة وحجمها:

تم اختيارعينه البحث بالطريقة العمدية من المجتمع الاصلي الذي يشمل تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الاساسي (أول اعدادي) بمدرستي اليرموك وحمزة بن عبدالمطلب بالعزيزية بمنطقة الجفارة بليبيا للعام الدراسي (٢٠٠٩/ ٢٠١٠م) وتحديداُ بالنصف الثاني لهذا العام، وذلك لتجاور المدرستين وتوافر الامكانات بهما ، وبواقع فصلين دراسيين من كل مدرسة أي أربع مجموعات من المدرستين والبالغ عددهم (٩٤) تلميذاُ، فكانت المجموعة الضابطة الصف (٧/ أ) من مدرسة اليرموك وعددها (٢٥) تلميذ ، والمجموعة التجريبية (٦٩) تلميذ ، وبعد اجراء اختبار الذكاءات المتعددة لهذه المجموعة (مرفق١)

والاجراءات الاحصائية جدول (١٠) والشكل البياني (٤) تم تصنيفها الى ثلاث ذكاءات لكل مجموعة على النحو الآتي:

- المجموعة التجريبية الاولى تميزت بالذكاء الشخصي وعددها (٢٣) تلميذاً تم استبعاد ثلاث تلاميذ لتميزهم في انواع من الذكاءات المختلفة غير الذكاءات قيد البحث فأصبحت (٢٠) تلميذ.
- والمجموعة التجريبية الثانية تميزت بالذكاء اللغوي وعددها (٢٤) تلميذاً تم استبعاد اربعة تلاميذ لتميزهم في انواع من الذكاءات المختلفة غير الذكاءات قيد البحث فأصبحت (٢٠) تلميذاً.
- والمجموعة التجريبية الثالثة تميزت بالذكاء الاجتماعي وعددها (٢٢) تلميذاً تم استبعاد تلميذان لتميزهما في انواع من الذكاءات المختلفة غير الذكاءات قيد البحث فأصبحت (٢٠) تلميذاً.

وكل عينة البحث متكافئة في المتغيرات المؤثرة على نتائج التجربة وهي: (العمر- الطول – الوزن – القدرات البدنية والمهارية - المستوى المعرفي - المستوى الاقتصادي والإجتماعي) ويوضح الجدول الآتي عينة البحث في المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة:

جدول (٩)
مجموعة عينة البحث

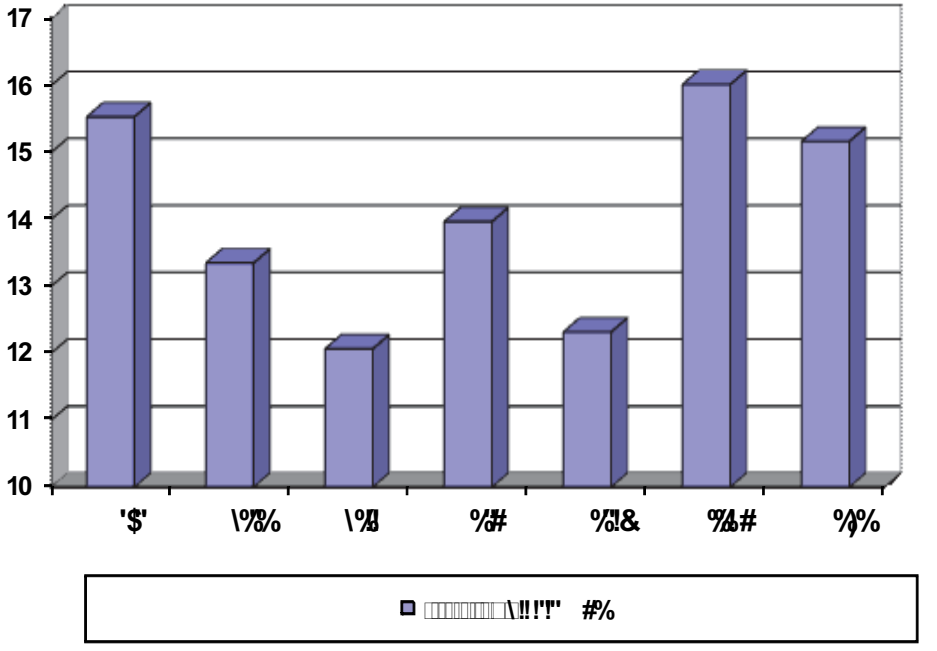
المجموعة	العدد الكلي	الاستبعاد	العدد النهائي
الضابطة	25	-	(25)
(التجريبية (١ الذكاء الشخصي	23	3	(20)
(التجريبية (٢ الذكاء اللغوي	24	4	(20)
(التجريبية (٣ الذكاءالاجتماعي	22	2	(20)
المجموع	94	9	(85)

جدول (١٠)

التوصيف الاحصائى (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري)

للذكاءات السبعة لعينة البحث التجريبية ن=٦٩

نوع الذكاء	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
اللغوى	15.533	2.318
المنطقى	13.350	1.764
المكانى	12.067	2.503
الحركى	13.967	0.938
الموسيقى	12.317	1.722
الاجتماعى	16.017	1.467
الشخصى	15.167	1.993



شكل (٤) المتوسط الحسابي للذكاءات السبعة لعينة البحث التجريبية

يتضح من جدول (١٠) والشكل البياني (٤) والخاص بالتوصيف الاحصائى (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري) للذكاءات السبعة لعينة البحث التجريبية أن اعلى متوسط للذكاءات المتعددة كان على التوالي: الذكاء اللغوي وحصل على متوسط حسابي (١٥.٥٣٣)، ثم الذكاء الاجتماعي وحصل على متوسط (١٦.٠١٧) ، ثم الذكاء الشخصي- وحصل على متوسط (١٥.١٦٧) ، وتراوحت باقي الذكاءات ما بين (١٢.٠٦٧ إلى ١٣.٣٥٠) مما يؤكد ان عينة البحث التجريبية تتميز بثلاثة انواع من الذكاءات المتعددة وهي على التوالي الذكاء اللغوي – الذكاء الاجتماعي – الذكاء الشخصي ، وبناء على ذلك تم تقسيم عينة البحث التجريبية إلى ثلاث مجموعات الأولى (الذكاء الشخصي-) والثانية (الذكاء اللغوي) والثالثة (الذكاء الاجتماعى) ، ومن خلال الجدول (٢٩) و(٣٠) واستمارة استطلاع رأي الخبراء في اساليب التدريس المناسبة للذكاءات المتعددة (مرفق ٨) ، والتي كان من نتيجتها تناسب هذه الذكاءات مع أساليب التدريس (الذاتي – الاكتشاف الموجه – التبادلي) ، وعلى هذا الاساس اصبحت المجموعات التجريبية كالآتي: المجموعة التجريبية الاولى (اسلوب التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي-) ، والمجموعة التجريبية الثانية (اسلوب الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) ، والمجموعة التجريبية الثالثة (الاسلوب التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) والذي تبناهم الباحث في دراسته.

٣/ ٢/ ٢ عينة الخبراء والمشرفين:

تم إختيار عينة من الخبراء على النحو الآتي:

- المتخصصون في مجال المناهج وطرق التدريس بكليتي التربية الرياضية جامعة الاسكندرية وكلية التربية البدنية جامعة طرابلس وكلية التربية البدنية جامعة الزاوية بليبيا. مرفق رقم (٩)

- المتخصصون في مجال علم النفس بكليتي التربية الرياضية وكلية التربية جامعة الاسكندرية وكلية التربية البدنية جامعة طرابلس وكلية التربية البدنية جامعة الزاوية بليبيا. مرفق رقم (٩)

- الموجهون التربويون (المشرفون) ومدرسو التربية البدنية بمدرستي حمزة بن عبدالمطلب واليرموك للتعليم الاساسي بالعزيزية بليبيا.

٣/ ٢/ ٣ تجانس وتكافؤ أفراد العينة:

قام الباحث بالإجراءات الآتية:

أ - تجانس مجموعات البحث الضابطة والتجريبية في متغيرات السن والطول والوزن، والاختبار المعرفي، والاختبارات البدنية، والاختبارات المهارية:

والجداول الآتية توضح هذا التجانس:

١ـ المتغيرات الاولية (السن – الطول – الوزن):

يهدف تطبيق القياسات في المتغيرات الاولية (السن – الطول – الوزن) إلى التحقق من التجانس بين مجموعات البحث التجريبية والضابطة في القدرة على تنفيذ الاختبار قيد البحث، والجدول (١٢) يوضح هذا التجانس:

جدول (١١)

التوصيف الاحصائى لبيانات عينة البحث الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتى مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (الاسلوب التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) فى المتغيرات الاولية

المتغيرات		المجموعات	عدد	دلالات التوصيف الاحصائى			
				المتوسط الحسابى	الوسيط	الانحراف المعيارى	معامل الالتواء
الأوليـــة	السن	الضابطة	٢٥	١٢.٩٦٠	١٣	٠.٢٠٠	-٠.٥٠٠
		التعلم الذاتى	٢٠	١٣.٠٥٠	١٣	٠.٥١٠	٠.١١٢
		الاكتشاف الموجه	٢٠	١٣.١٠٠	١٣	٠.٣٠٨	١.٠٠٤
		التعلم التبادلى	٢٠	١٢.٩٥٠	١٣	٠.٢٢٤	-٠.٩٦٤
		عينة البحث الكلية	٨٥	١٣.٠١٢	١٣	٠.٣٢٧	٠.٢٣٨
	الطول	الضابطة	٢٥	١٥١.٥٦٠	١٥٢	٥.٥٤٦	-١.٠٢٨
		التعلم الذاتى	٢٠	١٥١.٦٥٠	١٥٢	٧.٢٢٨	-٠.٥٥٠
		الاكتشاف الموجه	٢٠	١٥٣.٤٥٠	١٥٣.٥	٦.٩٧٠	-٠.٨٥٣
		التعلم التبادلى	٢٠	١٥١.٠٥٠	١٥٢	٣.٩٦٧	-٠.٩٢٤
		عينة البحث الكلية	٨٥	١٥١.٩٠٦	١٥٢	٥.٩٩٥	-٠.٦٤٠
	الوزن	الضابطة	٢٥	٤٣.٠٨٠	٤٣	٦.٤٢٩	٠.١٠٥
		التعلم الذاتى	٢٠	٤٣.٤٥٠	٤٣	٦.٣٧٨	٠.٠٦٠
		الاكتشاف الموجه	٢٠	٤٥.٨٥٠	٤٥	٣.٢٤٩	٠.٤٢٥
		التعلم التبادلى	٢٠	٤٤.٥٥٠	٤٦	٧.١٨٥	-٠.٢٩١
		عينة البحث الكلية	٨٥	٤٤.١٦٥	٤٥	٦.٠٢١	-٠.١٨٩

يتضح من الجدول (١١) الخاص بالتوصيف الاحصائى لبيانات عينة البحث الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتى مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (الاسلوب التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) فى المتغيرات الاولية. ان البيانات معتدلة وغير مشتتة وتتسم بالتوزيع الطبيعي حيث بلغ معامل الالتواء مابين (١.٠٢٨ - ١.٠٠٤) وهذه القيم تتراوح ما بين ± ٣ وتقترب جدا من الصفر مما يؤكد تجانس أفراد كل مجموعة على حدة فى المتغيرات الأولية.

- **الاختبار المعرفي:**

يهدف الاختبار المعرفي إلى التحقق من التجانس في بيانات البحث الاساسية في المعلومات الرياضية قيد البحث، وتم تطبيق الاختبار في بداية النصف الدراسي الثاني للعام الدراسي(٢٠٠٩/ ٢٠١٠م) ولقد راعى الباحث ما يلي:

- تطبيق الاختبار بإشراف مباشر من الباحث لضمان الحصول على بيانات صحيحة.

- تحفيز التلاميذ على الجدية في الإجابة على أسئلة الاختبار.

- ضمان فهم التلاميذ لأسئلة الاختبار.

وبعدها قام الباحث بتقدير درجات التلاميذ وفق نموذج التصحيح المعد لذلك ورصد النتائج في كشوف أعدت خصيصاً لهذا الغرض كي تعالج إحصائياً ، والجدول (١٢) يوضح هذا التجانس:

جدول (١٢)

التوصيف الاحصائى لبيانات عينة البحث الضابطة و التجريبية الأولى (التعلم الذاتى مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلى مع الذكاء الاجتماعي) في الاختيار المعرفي

المحاور		المجموعات	عدد	دلالات التوصيف الاحصائى			
				المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعيارى	معامل الالتواء
المعرفى	التعليمي	الضابطة	٢٥	٢.٤٠٠	٢	١.١١٨	٠.٤٦٧
		التعلم الذاتى	٢٠	٢.٤٥٠	٢	١.٠٥٠	٠.١٤٦
		الاكتشاف الموجه	٢٠	٢.٦٠٠	٣	١.١٤٢	٠.١٩٨
		التعلم التبادلى	٢٠	٢.٣٥٠	٢	١.١٣٧	٠.٦٥٢
		عينة البحث الكلية	٨٥	٢.٤٤٧	٢	١.٠٩٧	٠.٣٦٠
	الفني	الضابطة	٢٥	٣.٠٤٠	٣	٠.٩٧٨	٠.٧٨٦
		التعلم الذاتى	٢٠	٢.٩٠٠	٣	١.٠٧١	٠.٥٠٢
		الاكتشاف الموجه	٢٠	٣.١٠٠	٣	١.٠٢١	٠.٧٧٢
		التعلم التبادلى	٢٠	٣.١٠٠	٣	١.٢١٠	٠.٣٨٥
		عينة البحث الكلية	٨٥	٣.٠٣٥	٣	١.٠٥٢	٠.٥٥٧
	القانون	الضابطة	٢٥	٠.٨٤٠	١	٠.٦٨٨	٠.٢١٦
		التعلم الذاتى	٢٠	٠.٦٥٠	١	٠.٥٨٧	٠.٢١٢
		الاكتشاف الموجه	٢٠	٠.٨٥٠	١	٠.٦٧١	٠.١٧٧
		الاسلوب التبادلى	٢٠	٠.٧٥٠	١	٠.٧١٦	٠.٤١٨
		عينة البحث الكلية	٨٥	٠.٧٧٦	١	٠.٦٦١	٠.٢٧٨
	مجموع الاختبار	الضابطة	٢٥	٦.٢٨٠	٦	١.٦٤٦	٠.٠٥٩
		التعلم الذاتى	٢٠	٦.٠٠٠	٦	٢.٠٠٠	-٠.١٧٥
		الاكتشاف الموجه	٢٠	٦.٥٥٠	٧	١.٧٠١	-٠.٢٧٣

		التعلم التبادلى	٢٠	٦.٢٠٠	٦	١.٨٨١	-٠.٢١٥
		عينة البحث الكلية	٨٥	٦.٢٥٩	٦	١.٧٨١	-٠.١٨٢

يتضح من جدول (١٢) والخاص بالتوصيف الاحصائى لبيانات عينة البحث (الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) فى الاختبار المعرفى ان البيانات معتدلة وغير مشتتة وتتسم بالتوزيع الطبيعي حيث بلغ معامل الالتواء مابين (- ٠.٢٧٣ الى ٠.٧٨٦) وهذه القيم تتراوح ما بين ± ٣ وتقترب جدا من الصفر مما يؤكد تجانس أفراد كل مجموعة على حدة فى الاختبار المعرفي.

٢ـ المتغيرات البدنية:

يهدف تطبيق الاختبارات البدنية إلى التحقق من التجانس بين مجموعات البحث التجريبية والضابطة ، وتم تطبيق الاختبار مرفق (٤) في بداية النصف الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٠٩/ ٢٠١٠م) وبعدها قام الباحث بتقدير درجات التلاميذ وفق نموذج التصحيح المعد لذلك ورصد النتائج في كشوف أعدت خصيصاُ لهذا الغرض كي تعالج إحصائياً، والجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول(١٣)

التوصيف الاحصائى لبيانات عينة البحث الضابطة و التجريبية الأولى (التعلم الذاتى مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) فى المتغيرات البدنية

المتغيرات			المجموعات	عدد	دلالات التوصيف الاحصائى			
					المتوسط الحسابى	الوسيط	الانحراف المعيارى	معامل الالتواء
البدنية	قدرة الرجلين	الوثب العمودي سم	الضابطة	٢٥	٢٣.٧٢٠	٢٤	٤.٨٦١	-٠.٠٥٨
			التعلم الذاتى	٢٠	٢٣.٨٥٠	٢٣.٥	٣.٩٣٧	٠.٣٧١
			الاكتشاف الموجه	٢٠	٢٥.٤٠٠	٢٣.٥	٥.٣٨٤	٠.٧٣٥
			التعلم التبادلى	٢٠	٢٤.٨٠٠	٢٦	٤.٨٦٢	-٠.٤٣٩
			عينة البحث الكلية	٨٥	٢٤.٤٠٠	٢٤	٤.٧٥٩	٠.٢١٥
	قدرة الزراعين	دفع كرة طبية بالیدین متر	الضابطة	٢٥	٢.٢٦٢	٢.٢	٠.٢٦٧	٠.٤٢٥
			التعلم الذاتى	٢٠	٢.٢٤٠	٢.٢	٠.٢٨٨	٠.٢٢٤
			الاكتشاف الموجه	٢٠	٢.٣٠٨	٢.٢	٠.٢٣٩	٠.٦١١
			الاسلوب التبادلى	٢٠	٢.٢٧٨	٢.٢	٠.٢٧١	٠.١٢٤
			عينة البحث الكلية	٨٥	٢.٢٧١	٢.٢	٠.٢٦٣	٠.٢٧١
	السرعة	العدو ٣٠ ثانية	الضابطة	٢٥	٧.١٤٣	٧.١	٠.٥١٩	١.٠٦٩
			التعلم الذاتى	٢٠	٧.١٢٢	٧.١	٠.٥٥٧	٠.٧٠٨
			الاكتشاف الموجه	٢٠	٧.١٣٠	٧.١١٥	٠.٤٨١	١.٢٦٢
			التعلم التبادلى	٢٠	٧.٢٠٩	٧.١١٥	٠.٥٥٤	٠.٨٤٦
			عينة البحث الكلية	٨٥	٧.١٥٠	٧.١	٠.٥٢٠	٠.٩٠٠
	الرشاقة	الجري والدوران ثانية	الضابطة	٢٥	٣٣.١٣٢	٣٣.٤٤	١.٣٤٥	٠.٢٦١
			التعلم الذاتى	٢٠	٣٣.٠٦١	٣٣.٢٨	١.٣٦٧	٠.٢٣٥
			الاكتشاف الموجه	٢٠	٣٢.٩٠٠	٣٢.٨٠٥	١.٣٨٦	٠.٤١٧
			التعلم التبادلى	٢٠	٣٣.١٣٠	٣٣.٤٤	١.٣٣٤	٠.٢٣٥
			عينة البحث الكلية	٨٥	٣٣.٠٦٠	٣٣.٤٤	١.٣٣٧	٠.٢٦٤
	الدقة	بالیدین على دائرة متداخلة تحسب	الضابطة	٢٥	١.٦٠٠	٢	٠.٧٦٤	-٠.٣٦٦
			التعلم الذاتى	٢٠	١.٣٠٠	١	٠.٨٦٥	-٠.١١٩
			الاكتشاف الموجه	٢٠	١.٤٥٠	١	٠.٨٢٦	٠.١٧٦
			التعلم التبادلى	٢٠	١.١٥٠	١	٠.٦٧١	-٠.١٧٧

المتغيرات			المجموعات	عدد	دلالات التوصيف الاحصائى			
					المتوسط الحسابى	الوسيط	الانحراف المعيارى	معامل الالتواء
			عينة البحث الكلية	٨٥	١.٣٨٨	١	٠.٧٨٨	-٠.٠٦٩

يتضح من جدول (١٣) والخاص بالتوصيف الاحصائى لبيانات عينة البحث (الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) فى المتغيرات البدنية ان البيانات معتدلة وغير مشتتة وتتسم بالتوزيع الطبيعي حيث بلغ معامل الالتواء ما بين (٠.٤٣٩ - ١.٢٦٢) وهذه القيم تتراوح ما بين ± ٣ وتقترب جدا من الصفر مما يؤكد تجانس أفراد كل مجموعة على حدة فى المتغيرات البدنية.

٣- المتغيرات المهارية:

يهدف تطبيق الاختبارات المهارية إلى التحقق من التجانس بين مجموعات البحث التجريبية والضابطة ، وتم تطبيق الاختبار مرفق (٥) في بداية النصف الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٠٩/ ٢٠١٠م) وبعدها قام الباحث بتقدير درجات التلاميذ وفق نموذج التصحيح المعد لذلك ورصد النتائج في كشوف أعدت خصيصاُ لهذا الغرض كي تعالج إحصائياُ والجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤)
التوصيف الاحصائى لبيانات عينة البحث الضابطة و التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية

(الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة
(التعلم التبادلى مع الذكاء الاجتماعي) فى المتغيرات المهارية

المتغيرات			المجموعات	عدد	دلالات التوصيف الاحصائي			
					المتوسط الحسابى	الوسيط	الانحراف المعيارى	معامل الالتواء
المهارية	الجرى بالكرة مع التوقف المفاجئ	ثانية	الضابطة	٢٥	١٣.١٩٠	١٣.١٧	١.٠٢٤	-٠.٠٥٤
			التعلم الذاتى	٢٠	١٢.٧٨٦	١٢.٨٧٥	١.١٠٣	-٠.٠٦٧
			الاكتشاف الموجه	٢٠	١٣.٠٥٢	١٣.٠٨	٠.٩٤٠	-٠.٣٥٧
			التعلم التبادلى	٢٠	١٣.١٦٧	١٢.٨	١.٤٥١	١.٥١١
			عينة البحث الكلية	٨٥	١٣.٠٥٧	١٢.٩٧	١.١٣٠	١.٠٧٤
		درجة	الضابطة	٢٥	٠.٤٠٠	٠	٠.٥٠٠	٠.٤٣٥
			التعلم الذاتى	٢٠	٠.٤٠٠	٠	٠.٥٠٣	٠.٤٤٢
			الاكتشاف الموجه	٢٠	٠.٤٠٠	٠	٠.٥٠٣	٠.٤٤٢
			التعلم التبادلى	٢٠	٠.٣٥٠	٠	٠.٤٨٩	٠.٦٨١
			عينة البحث الكلية	٨٥	٠.٣٨٨	٠	٠.٤٩٠	٠.٤٦٧
	التمرير من مستوى الكتف بيد واحدة (درجة)		الضابطة	٢٥	٢.٤٨٠	٢	١.١٩٤	١.٤٨٦
			التعلم الذاتى	٢٠	٢.٢٠٠	٢	٠.٦١٦	١.٣٨٤
			الاكتشاف الموجه	٢٠	٢.٢٠٠	٢	٠.٦١٦	١.٣٨٤
			التعلم التبادلى	٢٠	٢.٣٠٠	٢	٠.٨٠١	٠.٧٣٦
			عينة البحث الكلية	٨٥	٢.٣٠٦	٢	٠.٨٥٩	١.٦٦٤
	التمريرة المرتدة بيد واحدة (درجة)		الضابطة	٢٥	٠.٨٤٠	١	٠.٧٤٦	٠.٩٢٩
			التعلم الذاتى	٢٠	٠.٦٠٠	١	٠.٥٠٣	-٠.٤٤٢
			الاكتشاف الموجه	٢٠	٠.٦٥٠	١	٠.٤٨٩	-٠.٦٨١
			التعلم التبادلى	٢٠	٠.٦٥٠	١	٠.٤٨٩	-٠.٦٨١
			عينة البحث الكلية	٨٥	٠.٦٩٤	١	٠.٥٧٨	٠.٥١٦
	التصويبة السلمية (درجة)		الضابطة	٢٥	٠.٦٦٠	٠	٠.٥٥٤	١.٢٩٨
			التعلم الذاتى	٢٠	٠.٦٥٠	٠	١.٠٤٠	١.١١٤
			الاكتشاف الموجه	٢٠	٠.٦٠٠	٠	١.٠٩٥	١.٤٥٢
			التعلم التبادلى	٢٠	٠.٥٠٠	٠	٠.٨٢٧	١.٢٤٠
			عينة البحث الكلية	٨٥	٠.٤٥٩	٠	٠.٨٩٤	١.٦١٢

يتضح من جدول (١٤) والخاص بالتوصيف الاحصائى لبيانات عينة البحث الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتى مع الذكاء الشخصي) والتجريبية

الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلى مع الذكاء الاجتماعى) فى المتغيرات المهارية ان البيانات معتدلة وغير مشتتة وتتسم بالتوزيع الطبيعي حيث بلغ معامل الالتواء مابين (-٠.٦٨١ الى ١.٦٦٤) وهذه القيم تتراوح ما بين ± ٣ وتقترب جدا من الصفر مما يؤكد تجانس أفراد كل مجموعة على حدة فى المتغيرات المهارية

ب- تكافؤ مجموعات البحث الضابطة والتجريبية في متغيرات السن والطول والوزن- والاختبار المعرفي والاختبارات البدنية والاختبارات المهارية والجداول الآتية توضح هذا التكافؤ:

١- المتغيرات الاولية (السن – الطول – الوزن):

يهدف تطبيق القياسات في المتغيرات الاولية(السن–الطول– الوزن) إلى التحقق من التكافؤ بين مجموعات البحث التجريبية والضابطة في القدرة على تنفيذ الاختبار قيد البحث، والجدول(١٥) يوضح هذا التكافؤ:

جدول (١٥)
تحليل التباين بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) فى المتغيرات الاولية قبل التجربة

المتغيرات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F
السن	بين المجموعات	٣	٠.٣٦٦	٠.١٢٢	٠.٨٠١
	داخل المجموعات	٨١	١٢.٣٤٠	٠.١٥٢	
	المجموع	٨٤	١٢.٧٠٦		
الطول	بين المجموعات	٣	٦٦.٦٣٧	٢٢.٢١٢	٠.٦٠٩
	داخل المجموعات	٨١	٢٩٥٢.٦١٠	٣٦.٤٥٢	

	المجموع	٨٤	٣٠١٩.٢٤٧		
الوزن	بين المجموعات	٣	٩٩.٤٠٤	٣٣.١٣٥	٠.٩١١
	داخل المجموعات	٨١	٢٩٤٦.٢٩٠	٣٦.٣٧٤	
	المجموع	٨٤	٣٠٤٥.٦٩٤		

- معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٧٢

يتضح من جدول (١٥) والخاص بتحليل التباين بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتى مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلى مع الذكاء الاجتماعى) فى القياسات الأساسية قبل التجربة عدم وجود فروق بين المجموعات الأربعة فى جميع المتغيرات قيد البحث حيث تراوحت قيمة (F) المحسوبة ما بين (٠.٦٠٩ إلى ٠.٩١١) وهذه القيم غير **معنوية** عند مستوى ٠.٠٥.

٢ـ الاختبار المعرفي:

يهذف الاختبار المعرفي إلى التحقق من التكافؤ بين مجموعات البحث التجريبية والضابطة في المعلومات الرياضية قيد البحث، وتم تطبيق الاختبار في بداية النصف الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٠٩/ ٢٠١٠م) ولقد راعى الباحث مايلي:

- تطبيق الاختبار بإشراف مباشر من الباحث لضمان الحصول على بيانات صحيحة.

- تحفيز التلاميذ على الجدية في الإجابة على أسئلة الاختبار.

- ضمان فهم التلاميذ لأسئلة الاختبار.

وبعدها قام الباحث بتقدير درجات التلاميذ وفق نموذج التصحيح المعد لذلك ورصد النتائج في كشوف أعدت خصيصاً لهذا الغرض كي تعالج إحصائياً ، والجدول الآتي يوضح هذا التكافؤ:

جدول (١٦)

تحليل التباين بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلى مع الذكاء الاجتماعي) فى الاختبار المعرفي قبل التجربة

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F
التعليمى	بين المجموعات	٣	٠.٧١٢	٠.٢٣٧	٠.١٩٢
	داخل المجموعات	٨١	١٠٠.٣٠٠	١.٢٣٨	
	المجموع	٨٤	١٠١.٠١٢		
الفنى	بين المجموعات	٣	٠.٥٣٤	٠.١٧٨	٠.١٥٦
	داخل المجموعات	٨١	٩٢.٣٦٠	١.١٤٠	
	المجموع	٨٤	٩٢.٨٩٤		
القانون	بين المجموعات	٣	٠.٥٤٣	٠.١٨١	٠.٤٠٥
	داخل المجموعات	٨١	٣٦.٢١٠	٠.٤٤٧	
	المجموع	٨٤	٣٦.٧٥٣		
المجموع الكلى	بين المجموعات	٣	٣.١١٦	١.٠٣٩	٠.٣٢٠
	داخل المجموعات	٨١	٢٦٣.١٩٠	٣.٢٤٩	
	المجموع	٨٤	٢٦٦.٣٠٦		

- معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٧٢

يتضح من جدول (١٦) والخاص بتحليل التباين بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتى مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلى مع الذكاء الاجتماعى) فى الاختبار المعرفي قبل التجربة عدم وجود فروق بين المجموعات الأربعة فى جميع المتغيرات قيد البحث حيث تراوحت قيمة (F) المحسوبة ما بين (٠.١٥٦ إلى ٠.٤٠٥) وهذه القيم غير معنوية عند مستوى ٠.٠٥.

- **المتغيرات البدنية:**

يهدف تطبيق الاختبارات البدنية إلى التحقق من التكافؤ بين مجموعات البحث التجريبية والضابطة في القدرة على تنفيذ الاختبار قيد البحث ، وتم تطبيق الاختبار في بداية النصف الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٠٩/ ٢٠١٠م) وبعدها قام الباحث بتقدير درجات التلاميذ وفق نموذج التصحيح المعد لذلك ورصد النتائج في كشوف أعدت خصيصاً لهذا الغرض كي تعالج إحصائياً ، والجدول (١٧) يوضح هذا التكافؤ:

جدول (١٧)
تحليل التباين بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتى مع الذكاء الشخصي)والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة(التعلم التبادلي مع الذكاءالاجتماعى)فى الاختبارات البدنية قبل التجربة

المتغيرات البدنية		مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F
قدرة الرجلين	الوثب العمودي سم	بين المجموعات	٣	٤٠.٨١٠	١٣.٦٠٣	٠.٥٩٢
		داخل المجموعات	٨١	١٨٦١.٥٩٠	٢٢.٩٨٣	
		المجموع	٨٤	١٩٠٢.٤٠٠		
قدرة الذراعين	دفع كرة طبية باليدين متر	بين المجموعات	٣	٠.٠٤٩	٠.٠١٦	٠.٢٢٨
		داخل المجموعات	٨١	٥.٧٧٣	٠.٠٧١	
		المجموع	٨٤	٥.٨٢٢		
السرعة	العدو ٣٠ ث	بين المجموعات	٣	٠.٠٩٥	٠.٠٣٢	٠.١١٤
		داخل المجموعات	٨١	٢٢.٥٧٥	٠.٢٧٩	
		المجموع	٨٤	٢٢.٦٧٠		
الرشاقة	الجري	بين المجموعات	٣	٠.٧٤١	٠.٢٤٧	٠.١٣٤

المتغيرات البدنية		مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F
	والدوران ث	داخل المجموعات	٨١	١٤٩.٣٢٨	١.٨٤٤	
		المجموع	٨٤	١٥٠.٠٦٩		
الدقة	التصويب باليدين علي دائرة متداخلة تحسب بالنقط	بين المجموعات	٣	٢.٤٨٨	٠.٨٢٩	١.٣٥٢
		داخل المجموعات	٨١	٤٩.٧٠٠	٠.٦١٤	
		المجموع	٨٤	٥٢.١٨٨		

- معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٧٢

يتضح من جدول (١٧) والخاص بتحليل التباين بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلى مع الذكاء الاجتماعى) فى الاختبارات البدنية قبل التجربة عدم وجود فروق بين المجموعات الأربعة فى جميع المتغيرات قيد البحث حيث تراوحت قيمة (F) المحسوبة ما بين (٠.١١٤ إلى ١.٣٥٢) وهذه القيم غير معنوية عند مستوى ٠.٠٥.

4ـ المتغيرات المهارية:

يهدف تطبيق الاختبارات المهارية إلى التحقق من التكافؤ بين مجموعات البحث التجريبية والضابطة ، وتم تطبيق الاختبار مرفق (٥) في بداية النصف الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٠٩/ ٢٠١٠م) وبعدها قام الباحث بتقدير درجات التلاميذ وفق نموذج التصحيح المعد لذلك ورصد النتائج في كشوف أعدت خصيصاُ لهذا الغرض كي تعالج إحصائياُ والجدول (١٨) يوضح هذا الكافؤ:

جدول (١٨)

تحليل التباين بين المجموعات الاربعة عينة البحث الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتى مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلى مع الذكاء الاجتماعى) فى القياسات المهارية قبل التجربة

المتغيرات المهارية		مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F
الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ	ثانية	بين المجموعات	٣	٢.١٥٤	٠.٧١٨	٠.٥٥٤
		داخل المجموعات	٨١	١٠٥.٠٣٤	١.٢٩٧	
		المجموع	٨٤	١٠٧.١٨٨		
	درجة	بين المجموعات	٣	٠.٠٣٨	٠.٠١٣	٠.٠٥١
		داخل المجموعات	٨١	٢٠.١٥٠	٠.٢٤٩	
		المجموع	٨٤	٢٠.١٨٨		
التمرير من مستوي الكتف بيد واحدة (درجة)		بين المجموعات	٣	١.٢٠٧	٠.٤٠٢	٠.٥٣٦
		داخل المجموعات	٨١	٦٠.٨٤٠	٠.٧٥١	
		المجموع	٨٤	٦٢.٠٤٧		
التمريرة المرتدة بيد واحدة (درجة)		بين المجموعات	٣	٠.٧٨٧	٠.٢٦٢	٠.٧٨٠
		داخل المجموعات	٨١	٢٧.٢٦٠	٠.٣٣٧	
		المجموع	٨٤	٢٨.٠٤٧		
التصويبة السلمية (درجة)		بين المجموعات	٣	٣.٣٩٦	١.١٣٢	١.٤٣٩
		داخل المجموعات	٨١	٦٣.٧١٠	٠.٧٨٧	
		المجموع	٨٤	٦٧.١٠٦		

- معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٧٢

يتضح من جدول (١٨) والخاص بتحليل التباين بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية

(الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) فى القياسات المهارية قبل التجربة عدم وجود فروق بين المجموعات الأربعة فى جميع المتغيرات قيد البحث حيث تراوحت قيمة (F) المحسوبة ما بين (٠.٠٥١ إلى ١.٤٣٩)

وهذه القيم غير معنوية عند مستوى ٠.٠٥.

٣/ ٣ الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بدراسة أستطلاعية لعينة قوامها (٢٦) تلميذ من نفس مجتمع البحث في الفترة من ١٧/ ١/ ٢٠١٠م إلى ٢١/ ١/ ٢٠١٠م أي قبل التجربة الأساسية باسبوعين وأستهدفت التحقق من معاملات ثبات وصدق الاختبارات، وهذا ما تم في تقنين وإعداد أدوات البحث.

٣/ ٤ تحديد وضبط متغيرات البحث:

قام الباحث بضبط الإجراءات التجريبيةللحصول على نتائج بدرجةعالية من الصدق وذلك من خلال:

أ – المعلم: روعي أن يكون المعلم الذي سيقوم بالتدريس للمجموعات التجريبية هو نفس المعلم الذي يقوم بالتدريس للمجموعة الضابطة حتى تتوافر المماثلة في التدريس.

ب – محتوى الوحدات التعليمية للمنهج: يعد محتوى الوحدات الدراسية المستخدمة من المتغيرات التي قد يكون لها أثر على المتغيرات التابعة، وذلك في حالة إختلاف هذا المحتوى من مجموعة إلى أخرى، ولهذا تم التأكد من أن محتوى البرامج التنفيذية المعد (المنهج) موحد على مستوى ليبيا ومن هنا تم عزل هذا الأثر.

ج – الفترة الزمنية للتدريس: روعي أن يستغرق زمن الدرس للمجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية زمناً واحداً وهو (٤٥) ق للدرس الواحد وبواقع حصتين في الاسبوع طبقاً لما هو وارد بالبرامج التنفيذية للمنهج، كما تم تقسيم الدرس إلى ثلاث أجزاء وهي النشاط التمهيدي (الإحماء – التمرينات الغرضية) والجزأ الثاني النشاط الأساسي (التعليمي – التطبيقي) والجزأ الثالث النشاط الختامي (التهدئة – إجراءات الدخول للفصل).

د – عدد الدروس: روعي أن يكون عدد الدروس للمجموعات التجريبية هو نفس عدد الدروس للمجموعة الضابطة.

هـ– عامل الوقت: تم تجنب تأثير عامل الوقت من خلال التدريس للمجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية في الفترة الصباحية أثناء اليوم الدراسي ، وفق الجدول الدراسي المعد لذلك مع إعطاء المجموعات نفس الوقت لإجراء القياسات القبلية والبعدية.

و – المكان: تم التدريس للمجموعات الضابطة والتجريبية في مدرستين متجاورتين أي في مكان واحد ويحملان نفس المواصفات في جميع النواحي.

ز – المتغيرات المستقلة:

- أساليب التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة (اسلوب التعلم التبادلي ، اسلوب الاكتشاف الموجه ، اسلوب التعلم الذاتي) للمجموعات التجريبية.

- الذكاءات المتعددة (الذكاء الشخصي– الذكاء اللغوي- الذكاء الاجتماعي) للمجموعات التجريبية.

- التدريس بإستخدام الطريقة المعتادة(اسلوب الاوامر) ويتم تطبيقها على تلاميذ المجموعة الضابطة.

ط – المتغيرات التابعة: تعلم بعض مهارات كرة السلة بالباب الرابع ضمن منهج التربية البدنية بليبيا (الجري بالكرة مع الوقوف الفجائي – التمرير من مستوى الكتف بيد واحدة – التمريرة المرتدة بيد واحدة – التصويبة السلمية).

- التحصيل المعرفي المرتبط بهذه المهارات ويقاس بواسطة إختبار من إعداد الباحث للمجموعات الاربع الضابطة والتجريبية.

٣/ ٥ مجالات البحث: طبق البحث في إطار المجالات الآتية:

١/٥/٣ـ المجال الزمني: تم تطبيق الدراسة مع بداية النصف الثاني خلال العام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠م على النحو الآتي:

- تمت اجراءات القياسات القبلية من٢٤/ ١/ ٢٠١٠م إلى٢٨/ ١/ ٢٠١٠م.
- الدراسة الأساسية من٣١/ ١/ ٢٠١٠م إلى ٢٩/ ٤/ ٢٠١٠م(١٢ الاسبوع).
- تمت اجراءات القياسات البعدية من٢/ ٥/ ٢٠١٠م إلى ٦/ ٥/ ٢٠١٠م.

٢/٥/٣ـ المجال المكـانى: تم إجراء الدراسـة بمدرسـة اليرمـوك للتعلـيم الأساسي ومدرسة حمزة بن عبد المطلب للتعليم الأساسي بالعزيزية بمنطقة الجفـاره بليبيا.

٣/٥/٣ـ المجـال البشـري: مجموعـة مـن تلاميـذ الصـف السـابع من مرحلة التعليم الاساسي(اول اعدادي).

٣/ ٦ أدوات جمع البيانات :

١ – اختبارات الذكاءات المتعددة من إعداد الباحث.

٢ – الاختبارات البدنية.

٣– الاختبارات المهارية في كرة السلة.

٤ – اختبارات التحصيل المعرفي في كره السلة من إعداد الباحث.

٥ – استمارة استطلاع رأي الخبراء في تحديد الاساليب المناسبة للذكاء المتعدد.

٦ – دليل البرامج التنفيذية لمنهج التربية البدنية للصف السابع الاساسي (أولى اعدادي).

٣/ ٧ إعداد وتقنين أدوات جمع البيانات :

١/٧/٣ إعداد قائمة مؤشرات الذكاء المتعدد وضبطها:

اقترح العلماء والمربين الذين أهتموا بتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة العديد من قوائم المؤشرات والتي تهدف إلى توضيح نقاط القوة في الذكاء مما يسهل عملية التعلم ، وفي ضوء هذه القوائم قام الباحث بإستخلاص وإعداد قائمة لمؤشرات الذكاء المتعدد.

– الهدف من القائمة:

تهدف هذه القائمة إلى التعرف على الذكاءات المتعددة لتلاميذ عينة البحث (المجموعات التجريبية) وما هي الذكاءات ألاكثر تميزاً بها ؟ ومدى وعي المتعلم بما لديه من أنماط ذكاء ؟ أيضاُ مدى وعي المعلمين والمربين بما لدى المتعلم من هذه

الأنماط ؟ ، تمهيداً لتحديد أساليب التدريس القائمة على هذه الذكاءات والمناسبة لها.

- خطوات إعداد قائمة مؤشرات الذكاء المتعدد:

من أجل إعداد القائمة قام الباحث بإجراء دراسة مسحية على القوائم العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

١- قائمة ما هي نقاط القوة في تعلمي What are my learning strengths والتي أعدها إيفانكو Ivanco(1998)

٢- قائمة الاختبار القصير لمعرفة ما هو ذكائي المتعدد؟ والتي أعدها فيليس ريدرون ، وإيزابيل ديك

Intelligence Quiz: What are my Multiple intelligence? Phyllis Reardron&Isabell Dyk (1999)

٣- قائمة اختبار الذكاء المتعدد: والتي قام بإعدادها نيال دوجلاس

Nial Douglas (2002)

٤- قائمة مسح الذكاء المتعدد للبالغين Multiple Intelligences Inventory Adults توماس أرمسترونج Thomas Armstrong ((2003

٥- قائمة نانسي فارس Nancy Faris (2004) وهو يتكون من (٣٥) جملة تعبرعن(٧) أنواع من الذكاءات بحيث يشمل كل نوع من الذكاء (٥) عبارات تصفه.

٦- قائمة مؤشرات الذكاء المتعدد والتي قامت بإعدادها منال الجندي (٢٠٠٦) ضمن برنامج تدريسي بإستراتيجيات التدريس المبنية على الذكاءات المتعددة ، وأحتوت القائمة على ٦ أنماط من الذكاءات المتعددة تحت كل نمط ١٠ مؤشرات.

٧- بطارية الذكاءات المتعددة والتي قام بإعدادها إيهاب فتحي عبدالجواد (٢٠٠٧) وشملت (٨) ذكاءات بحيث يحتوي كل ذكاء على(١٠) عبارات.

٨- مقياس الذكاءات السبعة في ضوء نظرية جاردنر لـ Magdy Yousef (2010)

وقد وجد الباحث من خلال تلك القوائم والمقاييس أنها تتفاوت من حيث عدد العبارات (٢١-٩٠) عبارة وبعد الاطلاع عليها تم ترجمة جميع المفردات ، واستخدمت عبارات لها عدد من بدائل الاستجابات (كما في الذكاء اللغوي والحركي الجسمي والموسيقي والاجتماعي والشخصي) وبعض الاسئلة التي تتطلب إجابة واحدة والتي تقيس كل من الذكاء (المنطقي الرياضياتي ، المكاني) وتم إعادة صياغة بعض العبارات لتتناسب مع البيئة الليبية والثقافة العربية فكان الاختبار في صورته المبدئية مكون من (٤٢) مفردة موزعة على سبعة ذكاءات أي كل ذكاء ست مفردات.

- تحديد انماط القائمة وصياغة مؤشراتها:

تضمنت القائمة المستخلصة سبعة انماط وتم تجميع وصياغة المؤشرات وتصنيفها تحت كل نمط من انماط الذكاء وكان مجموعها ٤٢ مؤشراً للأنماط جميعا

مقسمة على الانماط السبع وهي: (الذكاء اللغوي-المنطقي الرياضياتي- المكاني- الجسمي الحركي- الموسيقي-الاجتماعي- الشخصي)

- تحديد المعاملات العلمية للقائمة:

بعد تحديد انماط القائمة وصياغة مؤشراتها قام الباحث بحساب معامل الصدق والثبات:

أ- معامل الصدق:

للتحقق من صدق القائمة لجأ الباحث الى:

- صدق المحكمين: تم عرض قائمة مؤشرات الذكاء المتعدد في صورتها الاولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال علم النفس التربوي والتعليمي وذلك للإفادة من ارائهم ومقترحاتهم في مدى سلامة صياغة مؤشرات الذكاء ومدى ملائمتها للتعرف على انماط ذكاء التلاميذ وتحديد المؤشرات التي تنطوى تحت كل نمط ، إضافة الى مايرونه من تعديلات ضرورية.

وفي ضوء بعض الاراء والملاحظات التي ابداها الخبراء قام الباحث باعادة صياغة بعض المؤشرات لتناسب نمط الذكاء الذي تنتمي اليه وتعديل المؤشرات غير المناسبة والتي تنتمي لأنماط اخرى ، ومن هنا اصبحت القائمة في صورتها النهائية تتألف من ٤٢ مؤشر يقابل ٧ انماط من الذكاء وكل نمط يضم ستة مؤشرات.

ب- معامل ثبات القائمة:

قام الباحث بتطبيق القائمة على عينة التقنين وقوامها (٢٦) تلميذ ممثلة لعينة البحث وليست قيد الدراسة ثم اعيد تطبيق القائمة بفاصل زمني قدره اسبوع من التطبيق الاول وتم حساب معامل ثبات القائمة بفاصل زمني قدره اسبوع من

التطبيق الاول وتم حساب معامل ثبات القائمة وصدقها ككل عن طريق استخدام معادلة الفا كرونباخ ، والجداول الآتية توضح معاملات الثبات والصدق لقائمة مؤشرات الذكاءات المتعددة:

جدول (١٩)

معامل الاتساق الداخلى (معامل ارتباط العبارة مع المجموع الكلى للمحور التى تنتمى اليه) ومعامل الفا لكرونباك لعبارات محاور مقياس الذكاءات المتعددة

(ن = ٢٦)

نوع الذكاء	رقم العبارة	محتوى العبارة	معامل الاتساق الداخلي	معامل الفا لكرونباك
اللغوي	٧	– من السهل علي أن اعبر عما أفكر فيه أثنا مناقشاتي	٠.٥٣٤**	٠.٧٧٨١
	٨	–أستمتع بمحادثة جيدة أوخطبة أومحاضرة	٠.٥٦٣**	
	١٤	– أشعر بتوتر وعدم ارتياح عند سماع مناقشة أو جملة غير معقولة	٠.٦٢٨**	
	١٨	– أتحدث بإسلوب جميل وجيد	٠.٥٢١**	
	٢٥	– أحد المواد المفضلة لدي في المدرسة اللغة العربية	٠.٥٠٧**	
	٣٦	– أجيد كتابة موضوعات التعبير(الإنشاء)	٠.٥٦٧**	
المنطقي	٤	– يمكنني أن اجري عمليات الحساب والضرب في عقلي	٠.٥٥٣**	٠.٧٢٥٤
	٥	– أحب العمل بالكمبيوتر والآلات الحاسبة	٠.٥٩٢**	
	١٢	– احب حل الالغازوالالعاب والارقام والعمليات الحسابية	٠.٥٣٦**	

نوع الذكاء	رقم العبارة	محتوى العبارة	معامل الاتساق الداخلي	معامل الفا لكرونباك
	١٦	– مادتي المفضلة بالمدرسة هي الحساب (الرياضيات)	٠.٦١١**	
	٢١	– أجد من السهولة تذكر أرقام الهواتف	٠.٥٦٣**	
	٤١	– أستمتع بعمليات التجميع والفك والقياس لبعض الأطوال والأشكال.	٠.٥٥١**	
المكاني	١	– أنا اعرف الشمال والجنوب من أي مكان متواجد فيه	٠.٥٣١**	٠.٧٠٤٣
	٩	– أميل غالبا لأن ارسم لشخص ما الاتجاه أوالطريق لمكان ما بدلا من أصفه بالكلمات	٠.٥٢٩**	
	١١	– إذا ذهبت لمكان جديد مرة واحدة أستطيع أن ارجع له بمفردي	٠.٥٤٨**	
	١٩	– يمكنني أن انظر للشئ وأميزبسهولة إتجاهه إذا ما كان معدولا أو مقلوبا أوعلى جنبه	٠.٥٢٣**	
	٢٢	– مجرد النظر إلى أشكال المباني وتركيبها يسرني ويمتعني	٠.٥١٤**	
	٣٧	– منزلي ملىء بالصور الطبيعيه وصور الكاميرا	٠.٥٥٧**	
الحركي	٦	– أحب الحياة المليئة بالنشاط	٠.٥٤١**	٠.٠٧٦٦١
	١٣	– أحب ركوب الدراجة والذهاب للبحر	٠.٦٢٩**	
	١٥	–أحب العمل بيدي في أنشطة تحتاج العمل اليدوي	٠.٥٢٧**	
	١٧	–لا احب أن أجلس في مكاني لفترة طويلة	٠.٥١٧**	

نوع الذكاء	رقم العبارة	محتوى العبارة	معامل الاتساق الداخلي	معامل الفا لكرونباك
	٢٤	- أنا جيد في الرياضة البدنية والرقص	٠.٥٥٩**	
	٣٨	- عندما أحكي قصص أمثلها بالحركة والصوت وتعبير الوجه	٠.٤٨٧**	

- ر معنوى عند مستوى ٠.٠٥ = ٠.٣٨١

يتضح من جدول (١٩) والخاص بمعامل الاتساق الداخلي (معامل ارتباط العبارة مع المجموع الكلى للمحور الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة) ومعامل ألفا لكرونباك لعبارات محاور مقياس الذكاءات المتعددة ارتفاع قيم معاملات الارتباط والتى تراوحت ما بين (٠.٤٨٧ - ٠.٦٢٩) وهذه القيم معنوية عند مستوى ٠.٠٥ مما يشير إلى صدق عبارات محاور مقياس الذكاءات المتعددة وان العبارات تقيس بالفعل ما يقيسه المحور.

كما يتضح من جدول (١٩) والخاص بحساب ثبات الاستبيان عن طريق حساب معامل ألفا أن معامل الثبات تراوح ما بين (٠.٧٠٤٣ إلى ٠.٧٧٨١) وهذه القيم مرتفعة لتؤكد ثبات عبارات محاور مقياس الذكاءات المتعددة وان العبارات منسجمه مع بعضها البعض وان اي حذف أو اضافة من الممكن ان يؤثر سلبا فى بناء المحور.

جدول (٢٠)

معامل الاتساق الداخلى (معامل ارتباط العبارة مع المجموع الكلى للمحور التى تنتمى اليه) ومعامل الفا لكرونباك لعبارات محاور مقياس الذكاءات المتعددة (ن = ٢٦)

نوع الذكاء	رقم العبارة	محتوى العبارة	معامل الاتساق الداخلي	معامل لكرونباك
الموسيقي	٢	- يمكننى اللعب على الآلة الموسيقية	٠.٥٣٢**	٠.٦٩٩٤
	٣	- الغنى يجعلني أشعر بالسعادة	٠.٥٦٤**	
	١٠	- الحياة تبدو فارغة بدون موسيقى	٠.٥٥٨**	
	٢٠	- أحلم دائما بان اكون موسيقي أو مغني (مطرب)	٠.٥٢٨**	
	٢٣	- أحب أن أدندن، وأغني حين أكون وحيدا	٠.٥٥٥ **	
	٤٢	- أتعرف على الآلة الموسيقية والمطربين عند سماعي لهم	٠.٥١٩**	
الاجتماعي	٢٧	- أشعر بإرتياح وسط الآخرين	٠.٥٢٢**	٠.٧٤٠٧
	٢٩	- أنا حساس لحالات الآخرين المزاجية أفرح لفرحهم وأحزن لحزنهم	٠.٤٨٦**	
	٣٠	- أستفيذ من دراستي مع زملائي داخل الفصل الدراسي	٠.٥٨٧**	
	٣١	- يلجأ لك الأصدقاء لطلب المشورة والنصح، أو لحل المشكلات	٠.٥٦١**	
	٣٥	- أفضل ممارسة الألعاب الجماعية عن الألعاب الفردية	٠.٥٢١**	
	٤٠	- لدي على الأقل ثلاثة أصدقاء مقربين	٠.٥٤٥ **	

نوع الذكاء	رقم العبارة	محتوى العبارة	معامل الاتساق الداخلي	معامل الفا لكرونباك
الشخصي	٢٦	- أمارس هواية لا تعتمد على الآخرين	٠.٥٦٤**	٠.٧٢٥٨
	٢٨	- إن شعرت برغبة للذهاب للنادي أوالسينما لا أجد مشكلة في الذهاب لوحدي	٠.٥٥٧**	
	٣٢	- اعرف ما أريد ولذا أحدد أهذافي بنفسي	٠.٥٤١**	
	٣٣	- أفضل الانفراد بنفسي للتفكير	٠.٥٥٤ **	
	٣٤	- أستطيع تحديد نقاط القوة والضعف لدي	٠.٥٢٧**	
	٣٩	- أعمل بنفسي- وأفكر بجدية في أداء أعمالي بنفسي	٠.٥٣٧**	

- ر معنوى عند مستوى ٠.٠٥ = ٠.٣٨

يتضح من جدول (٢٠) والخاص بمعامل الاتساق الداخلي (معامل ارتباط العبارة مع المجموع الكلي للمحورالذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة) ومعامل ألفا لكرونباخ لعبارات محاورمقياس الذكاءات المتعددة ارتفاع قيم معاملات الارتباط والتى تراوحت ما بين (٠.٤٨٦ - ٠.٥٨٧) وهذه القيم معنوية عند مستوى ٠.٠٥ مما يشير إلى صدق عبارات محاور مقياس الذكاءات المتعددة وان العبارات تقيس بالفعل ما يقيسه المحور، كما يتضح من جدول (٢٠) والخاص بحساب ثبات الاستبيان عن طريق حساب معامل ألفا أن معامل الثبات تراوح ما بين (٠.٦٩٩٤ - ٠.٧٤٠٧) وهذه القيم مرتفعة لتؤكد ثبات عبارات محاور مقياس الذكاءات المتعددة وان العبارات منسجمه مع بعضها البعض وان اي حذف او إضافة من الممكن ان يؤثر سلباً فى بناء المحور.

جدول (٢١)

الفروق بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لمجموعة البحث الاستطلاعية في مجموع محاور مقياس الذكاءات المتعددة لإيجاد معامل الثبات

(ن = ٢٦)

الدلالات الإحصائية / نوع الذكاء	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		الفرق بين المتوسطين		قيمة ت	معامل الثبات
	س	±ع	س	±ع	س	±ع		
اللغوي	١٤.٦٠٠	٢.٣٠٣	١٤.٤٠٠	٢.٢٨٠	٠.٢٠٠	١.١٩٦	٠.٧٤٨	٠.٩٢١
المنطقي	١٣.٣٥٠	٢.١٥٩	١٣.٥٠٠	٢.٠٩٠	٠.١٥٠	١.١٣٧	٠.٥٩٠	٠.٩٠٢
المكاني	١٢.٤٥٠	٢.٢٨٢	١٢.٤٠٠	٢.٢٨٠	٠.٠٥٠	١.١٩١	٠.١٨٨	٠.٨٩٥
الحركي	١٣.٨٥٠	١.٣٨٧	١٣.٨٠٠	١.٦٤٢	٠.٠٥٠	٠.٦٨٦	٠.٣٢٦	٠.٩٣٤
الموسيقي	١٢.٢٠٠	١.٦٧٣	١٢.٣٥٠	١.٥٦٥	٠.١٥٠	١.٠٤٠	٠.٦٤٥	٠.٩١١
الاجتماعي	١٥.٤٠٠	١.٦٠٣	١٥.٥٥٠	١.٥٣٨	٠.١٥٠	١.٤٩٦	٠.٤٤٨	٠.٩٤٢
الشخصي	١٤.١٥٠	٢.٣٦٨	١٣.٩٠٠	٢.٠٧٥	٠.٢٥٠	١.٢٥١	٠.٨٩٣	٠.٩٦١
المجموع الكلي	٩٥.٧٥٠	٨.٣٩٧	٩٥.٩٠٠	٨.٤٢٩	٠.١٥٠	٠.٣٦٦	١.١٣١	٠.٩٣٨

- معنوى عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٠٦

يتضح من جدول (٢١) والخاص بالفروق بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لمجموعة البحث الاستطلاعية فى مجموع محاور مقياس الذكاءات المتعددة لإيجاد معامل الثبات عدم وجود فروق معنوية بين التطبيقين حيث تراوحت قيمة (ت) بين (٠.١٨٨ - ١.١٣١) وهذه القيم غير معنوية عند مستوى ٠.٠٥. كما يتضح إرتفاع قيم معامل الثبات والتى تراوحت ما بين(٠.٨٥٩ - ٠.٩٦١) مما يدل على ثبات عالي لمحاور الذكاءات المتعددة وانها تعطى نفس النتائج اذا اعيد تطبيقها على نفس الافراد وفى نفس الظروف.

- **تجريب القائمة:**

تم تطبيق القائمة على عينة التقنين(٢٦) تلميذ ممثلة للعينة الاساسية لتلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الاساسي (أولى إعدادي) بهدف: التعرف على مدى وضوح تعليمات القائمة ، والتعرف على مدى مناسبة القائمة للتلاميذ ، وأسفرت النتائج عن وضوح تعليمات القائمة وكذلك مناسبة المؤشرات للتلاميذ ، وبدلك اصبحت قائمة اختبار الذكاءات المتعددة في صورتها النهائية وصالحة للتطبيق.

٢/٧/٣ اعداد استمارة استطلاع راي الخبراء في تحديد اساليب تدريس تقابل أنماط الذكاءات المتعددة

ان نظرية الذكاء المتعدد فتحت المجال لتطبيق العديد من استراتجيات وأساليب التدريس التي تتماشى مع انماط متعددة من الذكاء حيث ان لكل نمط اساليب واستراتيجيات تدريس تناسبه وتنميه.

ولقد اوضح ارمسترونج (2000 Armstrongم)هذه الاستراتيجيات والاساليب توضيحاً عاماً بما يكفي لتطبيقها على أي مستوى.

- **تحديد محاور الاستبيان (الاستمارة) وصياغتها:**

تحددت محاور الاستبيان (الاستمارة) في اساليب التدريس التي تقابل انماط الذكاء المتعدد (اللغوي – المنطقي – المكاني – البدني – الموسيقي – الاجتماعي – الشخصي) ، والاساليب هي:(الامري – التبادلي – التدريبي – التعلم الذاتي – الاكتشاف الموجه – الشامل – حل المشكلة) وروعي ان يكون لكل منهم مفهوم

شامل على قدر الامكان لايحتاج الى كثير من التفسير والشرح كما روعى توضيح المؤشرات الدالة على الذكاءات المتعددة في التربية الرياضية وطلب تحديد الذكاء المناسب لكل اسلوب وذلك بوضع رقم أو اسم الاسلوب أمام الذكاء المناسب في الحقل المخصص لذلك علما بأنه يمكن أن يناسب اسلوب واحد أكثر من ذكاء ، وبذلك امكن اعداد الاستبيان لتحديد اساليب تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة وفق رأي الخبراء في صورتها النهائية تمهيداً لعرضها على الخبراء حتى يمكن معرفة الاساليب المناسبة للذكاءات المتعددة.

٣/٧/٣ـ إعداد قائمة الاختبار المعرفي: (إعداد الباحث)

- **الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى التعرف على مدى إكتساب التلاميذ للمعلومات الرياضية بلعبة كرة السلة وذلك تمهيداُ لتحقيق التكافؤ بين مجموعات البحث في المعلومات الرياضية بلعبة كرة السلة بدرس التربية البدنية.

- **تحديد محاور الاختبار:**

لتحديد أهم محاور الاختبار المعرفي تم الرجوع إلى منهج التربية البدنية (البرامج التنفيذية) بليبيا في الصف السابع من مرحلة التعليم الاساسي (أول اعدادي) ، وتم كذلك اجراء مقابلة مع خبراء التربية الرياضية ، وموجهي التربية البدنية ، وفي ضوء التوجيهات تمثلت هذه المحاور في: محور الخطوات التعليمية – ومحور الاداء الفني – ومحور القانون في كرة السلة.

- **تحديد وصياغة نوع الاسئلة:**

قام الباحث بالاطلاع على الدراسات التي أجريت في مجال بناء الاختبارات وهي دراسة رشا محمد (١٩٩٨)، ودراسة خالد زغلول (٢٠٠٠)،ودراسة علي مصطفى (٢٠٠٢)، ودراسة منال الجندي (٢٠٠٦)، كما تم الرجوع إلى بعض المراجع العلمية وهي: كمال زيتون (٢٠٠٣)، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٤).

وفي ضوء ما سبق وجد الباحث أن أسئلة الصواب والخطأ يمكن أن تتناسب مع عينة البحث ، وبناءً على ذلك تم صياغة أسئلة الاختبار وفق الآتي:

- عدد (٨) ثمان أسئلة تحت محورالخطوات التعليمية وكل سؤال لديه ثلاث إجابات واحدة منهم صح
- عدد (٨) ثمان أسئلة تحت محور الاداء الفني وكل سؤال لديه ثلاث إجابات، واحدة منهم صحيحة
- عدد (٤) أربع أسئلة تحت محور القانون وكل سؤال لديه ثلاث إجابات - واحدة منهم صحيحة.
- وبذلك يكون عدد أسئلة الاختبار ككل (٢٠) عشرون سؤالاً.

- **تعليمات الاختبار:**

تهدف تعليمات الاختبار إلى اعطاء فكرة عن الاختبار المعرفي والهدف منه ككل في شكل مبسط وسهل ، كما توضح طريقة تسجيل الاجابة ، وقد صاغ الباحث هذه التعليمات بدقة ووضوح وبلغة تتناسب ومستوى نضج التلاميذ.

- **وضع نظام تقدير الدرجات:**

تمثل درجة التلميذ في الاختبار عدد الاجابات الصحيحة حيث أن عدد اسئلة الاختبار (٢٠) سؤال ويعطى كل إجابة صحيحة درجة واحدة لكل سؤال لذا فإن أقصى درجة يتحصل عليها التلميذ (٢٠) درجة.

- **تحديد المعاملات العلمية للاختبار:**

بعد الانتهاء من الاجراءات الخاصة ببناء الاختبار المعرفي قام الباحث بحساب معامل الصدق والثبات وفق الآتي:

أ– معامل الصدق:

للتحقق من صدق الاختبار لجأ الباحث الى:

– صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض التعليمات وأسئلة الاختبار في صورتها الاولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية البدنية والرياضية وذلك للإفادة من ارائهم ومقترحاتهم في مدى سلامة صياغة الاسئلة ونوعها ووضوحها ومدى ملائمتها لمستوى نضج التلاميذ.

وفي ضوء بعض الاراء والملاحظات التي ابداها الخبراء قام الباحث باعادة صياغة بعض المفردات وتعديلها وحذف الاسئلة التي أتفق أنها عالية المستوى وحذف الاسئلة التي يفهم منها معاني متعددة أو متشابهة ، وحذف الاسئلة الغامضة ، وتنظيم تسلسل بعض الاسئلة ، وبعد الاسترشاد بأراء الخبراء تم إعادة عرض الاختبار في صورته النهائية على المحكمين لأخذ موافقتهم على ما تم من التعديلات السابقة ، وبهذا تم التحقق من صدق الاختبار خلال إقرار المحكمين لأسئلته وتقريرهم أنه يقيس ما وضع لقياسه ، وبذلك أصبح في صورته النهائية وصالحاً للقياس والتقويم.

ب – معامل ثبات الاختبار:

قام الباحث بتطبيق الاختبارعلى عينة التقنين وقوامها(٢٦) تلميذاً ممثلة لعينة البحث وليست قيد الدراسة ، ثم اعيد تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره اسبوع من التطبيق الاول وتم حساب معامل ثبات الاختبار بفاصل زمني قدره اسبوع من التطبيق الاول وتم حساب معامل ثبات الاختبار ككل عن طريق استخدام معادلة الفا كرونباخ والجدول (٢٤) يوضح معاملات الثبات للاختبار المعرفي.

- المعايير العلمية لاختبار التحصيل المعرفى:

جدول (٢٢)

معامل الصعوبة ومعامل السهولة لمفردات اختبار التحصيل المعرفي قيد البحث

(ن= ٢٦)

المحاور	ارقام المفردات	معامل الصعوبة	معامل السهولة
التعليمي	١	٠.٣٥	٠.٦٥
	٢	٠.٤٨	٠.٥٢
	٣	٠.٥٧	٠.٤٣
	٤	٠.٤٤	٠.٥٦
	٥	٠.٥٦	٠.٤٤
	٦	٠.٣٧	٠.٦٣
	٧	٠.٤١	٠.٥٩
	٨	٠.٥٨	٠.٤٢
الفني	١	٠.٦١	٠.٣٩
	٢	٠.٦٢	٠.٣٨
	٣	٠.٣٩	٠.٦١
	٤	٠.٤٨	٠.٥٢

المحاور	ارقام المفردات	معامل الصعوبة	معامل السهولة
	٥	٠.٤٥	٠.٥٥
	٦	٠.٤٣	٠.٥٧
	٧	٠.٦١	٠.٣٩
	٨	٠.٦٤	٠.٣٦
القانون	١	٠.٥٢	٠.٤٨
	٢	٠.٥١	٠.٤٩
	٣	٠.٥٥	٠.٤٥
	٤	٠.٣٥	٠.٦٥

يتضح من خلال جدول (٢٢) والخاص بمعامل الصعوبة ومعامل السهولة لمفردات اختبار التحصيل المعرفى قيد البحث موضوعية الإختبار حيث تراوحت قيم معامل الصعوبة بين (٠.٣٥ - ٠.٦٤) كما تراوحت قيم معامل السهولة بين (٠.٣٦ - ٠.٦٥) وهذه تعتبر مقبولة فى الاختبارات المعرفية مما يدل على أن الإختبار يناسب جميع المستويات

جدول(٢٣)

الفروق بين المجموعات في الارباع الاعلى والارباع الادنى فى (مجموع محاورالاختبار المعرفي) لإيجاد معامل الصدق

الدلالات الإحصائية / المحاور	ن = ٢٧ الأرباع الأعلى		ن = ٢٧ الأرباع الأدنى		الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	معامل الصدق
	س	±ع	س	±ع			
التعليمي	٣.٣٥٣	٠.٤٩٣	١.٢٨٦	٠.٤٦٩	٢.٠٦٧	**١١.٩٤١	٠.٩٦٤
الفني	٣.٩٤١	٠.٦٥٩	١.٧٨٦	٠.٤٢٦	٢.١٥٥	**١٠.٩٨٩	٠.٩٥٧
القانون	١.١١٨	٠.٣٣٢	٠.٠٧١	٠.٢٦٧	١.٠٤٦	**٩.٧١٨	٠.٩٤٦
المجموع الكلي	٨.٤١٢	١.٢٧٨	٣.١٤٣	٠.٧٧٠	٥.٢٦٩	**١٤.١٦٣	٠.٩٧٤

*** معنوي عند مستوى ٠.٠١ = ٣.١١ * معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٢٠**

يتضح من جدول (٢٣) والخاص بالفروق بين الأرباع الأعلى والأرباع الأدنى فى مجموع محاور الاختبار المعرفي قيد البحث لإيجاد الصدق أن قيمة (ت) المحسوبة تراوحت ما بين (٩.٧١٨ إلى ١٤.١٦٣) وهذه القيم معنوية عند مستوى ٠.٠١ كما يتضح إرتفاع قيم معامل الصدق والتى تراوحت ما بين (٠.٩٤٦ إلى ٠.٩٧٤) مما يدل على صدق محاور الاختبار المعرفي قيد البحث وانها تستطيع التمييز بين المستويات المختلفة ومن ثم فهى تتسم بالصدق.

جدول (٢٤)
الفروق بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني(للارباع الاعلى والادنى)
فى (مجموع محاورالاختبارالمعرفي)
ومعامل الارتباط بين التطبيقين لايجاد الثبات

(ن= ٢٦)

الدلالات الإحصائية / المحاور	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		الفرق بين المتوسطين		قيمة ت	معامل الثبات
	س	±ع	س	±ع	س	±ع		
التعليمي	٢.٤١٩	١.١٤٨	٢.٢٩٠	١.٢١٦	٠.١٢٩	٠.٤٢٨	١.٦٨٠	٠.٨٧٤
الفني	٢.٩٦٨	١.٢٢٤	٢.٨٧١	١.٢٥٨	٠.٠٩٧	٠.٣٩٦	١.٣٦٠	٠.٩٠٠
القانون	٠.٦٤٥	٠.٦٠٨	٠.٧١٠	٠.٥٨٨	٠.٠٦٥	٠.٢٤٤	١.٣٣٢	٠.٩٢٣
المجموع الكلى	٦.٠٣٢	٢.٨٦٩	٥.٨٧١	٢.٩٠٧	٠.١٦١	٠.٨٢٠	١.٠٩٥	٠.٩١٧

- **معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.١٨**

يتضح من جدول (٢٤) والخاص بالفروق بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني (للارباع الاعلى والادنى) فى (مجموع محاور الاختبار المعرفي) ومعامل الارتباط بين التطبيقين لإيجاد معامل الثبات عدم وجود فروق معنوية بين التطبيقين

حيث تراوحت قيمة (ت) بين (١.٠٩٥ إلى ١.٦٨٠) وهذه القيم غير معنوية عند مستوى ٠.٠٥ كما يتضح إرتفاع قيم معامل الثبات والتى تراوحت ما بين (٠.٨٧ إلى ٠.٩٢٣) مما يدل على ثبات عالي (لمجموع محاور الاختبار المعرفي) قيد البحث وانها تعطى نفس النتائج اذا اعيد تطبيقها على نفس الافراد وفى نفس الظروف ، ومن ثم أصبح الاختبار في صورته النهائية.

- **مفتاح تصحيح الاختبار المعرفي:**

قام الباحث بوضع مفتاح للاجابات الصحيحة للاختبار وذلك بهدف تحقيق دقة وسرعة التصحيح وبالتالي سهولة تفسير نتائجه ، وبذلك أصبح الاختبار معداً في صورته النهائية وصالحاً للتعرف على تحديد مدى الالمام بالمعلومات الرياضية بكرة السلة.

٤/٧/٣ اعداد إختبارات الصفات البدنية والمهارية بلعبة كرة السلة:

- **الهدف من الاختبارات:**

تهدف هذا الاختبارات إلى التعرف على مدى تقدم وقدرة التلاميذ في تنفيذ الصفات البدنية والمهارية بلعبة كرة السلة وذلك تمهيداُ لتحقيق التكافؤ بين مجموعات البحث في الاختبارات البدنية والمهارية بلعبة كرة السلة بدرس التربية البدنية.

- **مصادر إشتقاق بنود الاختبارات:**

لاشتقاق بنود الاختبارات البدنية والمهارية بكرة السلة تم الاطلاع على الاختبارات والدراسات التي تمت في مجال تدريس وتدريب لعبة كرة السلة ومنها: اختبارات محمد علاوي، محمد رضوان (١٩٩٤) ودلال مصطفى (١٩٨٥)

وماتيوس) Mathews 1978(وأحمد أمين فوزي، محمد سلامة (١٩٨٦)، وبناء على ما سبق وجد الباحث أن تلك الاختبارات يمكن أن يتم تطبيقها على عينة البحث، وذلك بعد ترجمتها وتقنينها وتعديلها بحيث تتماشى مع البيئة الليبية وعينة البحث، وهذه الاختبارات هي:

أ - اختبارات الصفات البدنية لكرة السلة:

- الاختبار الاول: اختبار قدرة الرجلين: (الوثب العمودى لسارجنت)
- الاختبار الثانى: اختبار قدرة الذراعين: (دفع كرة طبية باليدين زنه ٣ كجم)
- الاختبار الثالث: اختبار السرعة: (العدو ٣٠ من من البدء الطائر)
- الاختبار الرابع: اختبار الرشاقة: (الجرى والدوران)
- الاختبار الخامس: اختبار الدقة: (التصويب باليد على الدوائر المتداخلة).

ب- اختبارات المهارات الاساسية لكرة السلة:

- الاختبار الاول: التمريره المرتده بيد واحدة وباليدين.
- الاختبار الثانى: التمريره بيد واحدة من مستوى الكتف.
- الاختبار الثالث: اختبار الجرى مع تنطيط الكرة والتوقف الفجائى داخل دوائر. (إعداد الباحث)
- الاختبار الرابع: اختبار التصويبة السلمية.
- تحديد المعاملات العلمية للاختبارات البدنية والمهارية:

أ- الاختبارات البدنية:

للتحقق من صدق الاختبارات ومعامل ثباتها أجرى الباحث المعـاملات الاحصائية الآتية:

جدول (٢٥)
الفروق بين المجموعات في الأرباع الأعلى والأرباع الأدنى في (الاختبارات البدنية) لإيجاد معامل الصدق

العبارات / الدلالات الإحصائية		الأرباع الأعلى ن = ٦		الأرباع الأدنى ن = ٧		الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	معامل الصدق
		س	±ع	س	±ع			
قدرة الرجلين	الوثب العمودي سم	٢٨.٥٢٩	٠.٨٠٠	١٩.٥٧١	١.٣٤٢	٨.٩٥٨	٢١.٩٦٣*	٠.٩٨٩
قدرة الذراعين	دفع كرة طبية باليدين متر	٢.٥٠٠	٠.٠٩٤	٢.٠٥٠	٠.٠٥٢	٠.٤٥٠	١٦.٩٢٤*	٠.٩٨١
السرعة	العدو ٣٠ من ث	٦.٧٢٦	٠.٠١٥	٧.٦٨١	٠.٤٥٨	٠.٩٥٦	٧.٨٠١**	٠.٩٢٠
الرشاقة	الجري والدوران ث	٣١.٨٧٧	٠.٣٠٥	٣٤.٦٤٤	٠.٦٦٩	٢.٧٦٧	١٤.٣٠٥*	٠.٩٧٤
الدقة	التصويب باليدين على دائرة متداخلة تحسب بالنقط	٢.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٥٠٠	٠.٥١٩	١.٥٠٠	١٠.٨١٧*	٠.٩٥٦

* معنوي عند مستوى ٠.٠١ = ٣.١١ * معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٢٠

يتضح من جدول (٢٥) والخاص بالفروق بين الأرباع الأعلى والأرباع الأدنى فى الاختبارات البدنية قيد البحث لإيجاد الصدق أن قيمة (ت) المحسوبة تراوحت ما بين (٧.٨٠١ إلى ٢١.٩٦٣) وهذه القيم معنوية عند مستوى ٠.٠١ كما يتضح إرتفاع قيم معامل الصدق والتى تراوحت ما بين (٠.٩٢ إلى ٠.٩٨٩) مما يدل على صدق إختبارات المتغيرات البدنية قيد البحث وانها تستطيع التمييز بين المستويات المختلفة ومن ثم فإنها تتسم بالصدق.

جدول (٢٦)

الفروق بين التطبيق الاول والتطبيق الثانى (للارباعيات الاعلى والادنى) في (الاختبارات البدنية) ومعامل الارتباط بين التطبيقين لايجاد الثبات

(ن = ٢٦)

الدلالات الإحصائية / الاختبارات		التطبيق الاول		التطبيق الثانى		الفرق بين المتوسطين		قيمة ت	معامل الثبات
		س	±ع	س	±ع	س	±ع		
قدرة الرجلين	الوثب العمودي سم	٤٧٤.٤٨	٤٥٦.٤	٥٨٤.٤٨	٨٦٥.٤	٤٦١.٠٠	٤٤٨.٠٠	٥٥٨.١	٠.٨٦٠
قدرة الذراعين	دفع كرة طبية باليدين متر	٨٦٨.٨	٠٤٨.٠	١٧٨.٨	٧٤٨.٠	٦١٠.٠٠	٨٤٠.٠٠	٨٨٨.١	١٤٦.٠
السرعة	العدو ٣٠ متر من ث	٨٥١.٨	٠٨٥.٠	٥٧١.٨	٤٥٥.٠	٨٨٠.٠٠	٤٧٠.٠٠	٠٦٨.١	٨٨٦.٠
الرشاقة	الجري والدوران ث	٦٨١.٨٨	٤٧٤.١	٨٤٨.٨٨	٦٧٤.١	٥١١.٠٠	١٤٦.٠٠	٨٦٦.٠	١.٨٦٠

الاختبارات / الدلالات الإحصائية		التطبيق الاول		التطبيق الثانى		الفرق بين المتوسطين		قيمة ت	معامل الثبات
		س	±ع	س	±ع	س	±ع		
الدقة	التصويب باليدين على دائرة متداخلة تحسب بالنقط	٨٨٨.١	٨٧٠.٠	٤٦١.١	٨٧٠.٠	٨٢١.٠	٦٤٠.٠	٤١١.١	١٧٧٠.٠

- **معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.١٨**

يتضح من جدول (٢٦) والخاص بالفروق بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني (للارباع الاعلى والادنى) فى (الاختبارات البدنية) ومعامل الارتباط بين التطبيقين لإيجاد معامل الثبات عدم وجود فروق معنوية بين التطبيقين حيث تراوحت قيمة (ت) بين (٠.٩٩٧ إلى ١.٧٩٠) وهذه القيم غير معنوية عند مستوى ٠.٠٥ كما يتضح إرتفاع قيم معامل الثبات والتى تراوحت ما بين (٠.٨٨٦ إلى٠.٩٤١) مما يدل على ثبات عالي للإختبارات البدنية قيد البحث وانها تعطي نفس النتائج اذا أعيد تطبيقها على نفس الأفراد وفى نفس الظروف.

وللتحقق من صدق الاختبارات ومعامل ثباتها أجرى الباحث المعاملات الاحصائية الآتية:

جدول (٢٧)

الفروق بين الارباع الاعلى والارباع الادنى فى (الاختبارات المهارية) لإيجاد معامل الصدق

العبارات / الدلالات الإحصائية		الأرباع الأعلى ن = ٦		الأرباع الأدنى ن = ٧		الفرق بين المتوسطين	ت قيمة	معامل الصدق
		س	±ع	س	±ع			
الجرى بالكرة مع التوقف المفاجئ	ثانية	12.234	0.275	14.097	0.344	1.863	16.399**	0.980
	درجة	0.941	0.243	0.143	0.363	0.798	7.034**	0.905
التمرير من مستوى الكتف بيد واحدة	درجة	2.824	0.393	1.429	0.514	1.395	8.348**	0.929
التمريرة المرتدة بيد واحدة	درجة	0.882	0.332	0.143	0.363	0.739	5.863**	0.870
التصويبة السلمية	درجة	1.235	0.664	0.286	0.469	0.950	4.653**	0.814

** معنوي عند مستوى ٠.٠١ = ٣.١١ * معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٢٠

يتضح من جدول (٢٧) والخاص بالفروق بين الأرباع الأعلى والأرباع الأدنى فى الاختبارات المهارية قيد البحث لإيجاد الصدق أن قيمة (ت) المحسوبة تراوحت ما بين (٤.٦٥٣ إلى ١٦.٣٩٩) وهذه القيم معنوية عند مستوى ٠.٠١ كما يتضح إرتفاع قيم معامل الصدق والتى تراوحت ما بين (٠.٨١٤ إلى ٠.٩٨٠) مما يدل على صدق إختبارات المتغيرات المهارية قيد البحث وانها تستطيع التمييز بين المستويات المختلفة ومن ثم فإنها تتسم بالصدق.

جدول (٢٨)

الفروق بين التطبيق الاول والتطبيق الثانى (للارباعيات الاعلى والادنى) فى (الاختبارات المهارية) ومعامل الارتباط بين التطبيقين لايجاد الثبات

(ن = ٢٦)

العبارات / الدلالات الإحصائية		التطبيق الاول		التطبيق الثانى		الفرق بين المتوسطين		قيمة ت	معامل الثبات
		س	±ع	س	±ع	س	±ع		
الجرى بالكرة مع التوقف المفاجئ	ثانية	١٣.٠٧	٠.٩٩٠	١٣.١٢	١.٠١٢	٠.٠٥٠	٠.١٦٧	١.٦٥٧	٠.٩١٤
	درجة	١ ٠.٥٨	٢ ٠.٥٠	٥ ٠.٦٤	٦ ٠.٤٨	٥ ٠.٠٦	٥ ٠.٢٢	٥ ١.٢٦	١ ٠.٩٠
التمرير من مستوى الكتف بيد واحدة	درجة	٢.١٩٤	٠.٨٣٣	٢.١٢٩	٠.٨٨٥	٠.٠٦٥	٠.٢١٤	١.٠١٢	٠.٩٣٣
التمريرة المرتدة بيد واحدة	درجة	٠.٥٤٨	٠.٥٠٦	٠.٤٨٤	٠.٥٠٨	٠.٠٦٥	٠.١٨٦	١.٤٣٨	٠.٩٠٥
التصويبة السلمية	درجة	٠.٨٠٦	٠.٧٤٩	٠.٧٤٢	٠.٧٧٣	٠.٠٦٥	٠.٣٢١	١.٣٥١	٠.٨٩٤

- معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.١٨

يتضح من جدول (٢٨) والخاص بالفروق بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني (للارباع الاعلى والادنى) فى (الاختبارات المهارية) ومعامل الارتباط بين التطبيقين لإيجاد معامل الثبات عدم وجود فروق معنوية بين التطبيقين حيث تراوحت قيمة (ت) بين (١.٠١٢ إلى ١.٦٥٧) وهذه القيم غير معنوية عند مستوى ٠.٠٥.

كما يتضح من جدول (٢٨) إرتفاع قيم معامل الثبات والتى تراوحت ما بين(٠.٨٩٤ إلى ٠.٩٣٣) مما يدل على ثبات عالي للإختبارات المهارية قيد البحث وانها تعطي نفس النتائج اذا اعيد تطبيقها على نفس الافراد وفى نفس الظروف.

٨/٣ الوحدات الدراسية المعدة لتنفيذ تجربة البحث وفق أساليب تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة:

الاعداد خطوة ضرورية لكي يكون تدريس منهج كرة السلة للصف السابع (أولى اعدادي) فعالاً ، فهو عملية تحضير ذهني وكتابي يوضح قبل الدرس بفترة كافية ويشتمل على عناصر مختلفة لتحقيق اهداف محددة حيث يجعل عملية التدريس متقنة الادوار وفق خطوات منظمة ومترابطة الاجزاء وخالية من الارتجالية والعشوائية ، ويتضمن الاعداد للدروس اليومية ما يلي:

* اعداد خطة الدرس اليومي.
* التخطيط لتقديم الدرس اليومي.
* تحديد اهداف الدرس.
* بناء محتوى الدرس.
* تحديد اساليب الدرس.
* تحديد الوسائط التعليمية.
* تحديد اساليب التقويم.

ومما تقدم يقوم الباحث بإعداد برنامج لتعليم المهارات الحركية بكرة السلة بأساليب مبنية على الذكاءات المتعددة وهذه المهارات هي: (الجري بالكرة مع الوقوف الفجائي – التمرير من مستوى الكتف بيد واحدة – التمريرة المرتدة بيد واحدة وباليدين– التصويبة السلمية).

وتم اعداد دروس التربية البدنية وفق اساليب التدريس المختارة والمناسبة لكل ذكاء للمجموعات التجريبية ، والبرنامج هو الآتي:

١ـ مجموعة الذكاء الشخصي مع أسلوب التعلم الذاتي:

تتعلم هذه المجموعة بإسلوبها الخاص ، بمعنى أن التلميذ صاحب هذا الذكاء له مطلق الحرية في إستخدام الوضع المناسب لديه ودون ضغط من أحد وفق الآتي:

أ – الإنتشار الحر لتلاميذ الفصل داخل الملعب ويتعلم بمفرده باستخدام الورقة المعيارية للمهارات الحركية

ب – يتعلم التلميذ بمفرده بناء على مشاعر وخبرات سابقة.

ج – تعطى الحرية للتلميذ في اختيار المكان والوقت الكافي والاعتماد على نفسه لتنفيذ المهارة.

د – مساعدة المتعلم على تحديد أهدافه بفاعلية ونجاح.

هـ– فترات راحة قصيرة بين اجزاء المهارة (لحظة تفكير وتأمل).

و – يتعلم التلميذ حسب توقيته الخاص دون ضغط أو اجبار من المعلم.

٢ـ مجموعة الذكاء اللغوي مع إسلوب الاكتشاف الموجه:

تتعلم هذه المجموعة بطرح الاسئلة على التلاميذ واستخدام الكلمة وفق الآتي:

أ – يتعلم التلميذ بإستخدام الاسلوب القصصي.

ب– يتعلم التلميذ بإستخدام إستراتيجية العصف الذهني.

ج – يتم التعليم في هذه المجموعة بطريقة القاء الاسئلة.

د – تتعلم هذه المجموعة بطريقة المحاضرة والمناقشة.

٣ـ مجموعة الذكاء الاجتماعي مع الاسلوب التبادلي:

تتعلم هذه المجموعة وفق الآتي:

أ – تقسم هذه المجموعة إلى مجموعات ثنائية أو ثلاثية أو رباعية حسب كثافة الفصل – تلميذ منفذ وتلميذ ملاحظ – تلميذين منفذين وتلميذ ملاحظ – ثلاث تلاميذ منفذيين وتلميذ ملاحظ ، لأن التلميذ المعلم أو الملاحظ يستطيع أن يفهم ما يريده زملائه.

ب– يتعلم التلميذ بإستخدام إستراتيجية العصف الذهني الجماعية.

ج – يقوم التلميذ المتميز بتعليم وتدريب زملائه لأنه يتميز في هذا الذكاء بحب القيادة.

د – يتم التعليم بإستخدام الورقة المعيارية أو إستخدام سبورة كبيرة داخل الملعب ، مع ملاحظة وجود شريط فيديو يتابع تنفيذ البرنامج المعد بالصوت والصورة وتم وضعه على(C.D).

٣/ ٩ خطوات إجراء تجربة البحث:

تم المسح المرجعي للابحاث والدراسات السابقة في مجال الدراسة وبهذا تمت خطوات سير التجربة على النحو الآتي:

١/٩/٣ـ التطبيق القبلي:

أ – التطبيق القبلي لقائمة مؤشرات الذكاء المتعدد:

تم أولاً التطبيق القبلي لقائمة مؤشرات الذكاء المتعدد في الفصل الدراسي الثاني الموافق (٢٦/ ١/ ٢٠١٠م) على المجموعة التجريبية فقط لتحديد الذكاءات المتعددة التي تتميز بها هذه المجموعة ، وقد أوضح الباحث التوجيهات للتلاميذ بقراءة كل مؤشر سلوكي ووضع علامة (√) أمام المؤشرات التي تنطبق على كل تلميذ وذلك في خانة من ثلاث خانات (تنطبق عليا تماماً – تنطبق عليا قليلاً – لا تنطبق عليا أبداً) ، كما حرص الباحث على توزيع القوائم على التلاميذ شخصياً وبطريقة جماعية على أن يقوم كل تلميذ بالاجابة على الاختبار بمفرده ، وقد أسفرت النتائج من خلال إختبار الذكاءات المتعددة على تميز المجموعة التجريبية بثلاث ذكاءات: المجموعة التجريبية الأولى الذكاء الشخصي والمجموعة التجريبية الثانية الذكاء اللغوي والمجموعة التجريبية الثالثة الذكاء الاجتماعي ، ومن خلال استمارة استطلاع رأي الخبراء في اساليب التدريس المناسبة للذكاءات المتعددة وبعد اجراء المعاملات الاحصائية تبين تقسيم المجموعات التجريبية كالآتي: المجموعة التجريبية الاولى (اسلوب التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) ، المجموعة التجريبية الثانية (اسلوب الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) ، المجموعة التجريبية الثالثة (الاسلوب التبادلي مع الذكاء الاجتماعي).

ب – التطبيق القبلي للإختبارات البدنية والمهارية والمعرفية:

تم إجراء الاختبارات القبلية لمجموعات البحث الضابطة والتجريبية في الفصل الدراسي الثاني الموافق (٢٧-٢٨/ ١/ ٢٠١٠م) في (الإختبارات البدنية – الاختبارات المهارية – الاختبار المعرفي) وقد تم تفريغ بيانات الاختبارات في جداول خاصة أعدت لهذا الغرض تمهيداُ لمعالجتها إحصائياُ.

٢/٩/٣ تنفيذ التجربة:

تم تحديد المهارات الحركية المتضمنة بدليل البرامج التنفيذية للمنهج المعد الباب الرابع كرة السلة للصف السابع (اولى اعدادي) وهي أربع مهارات (الجري بالكرة مع التوقف الفجائي – التمرير من مستوى الكتف بيد واحدة – التمريرة المرتدة بيد واحدة – التصويبة السلمية).

تم التدريس بالأساليب المبنية على الذكاءات المتعددة للمجموعات التجريبية وفق الآتي: المجموعة الاولى تدرس بـ(اسلوب التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) المجموعة الثانية تدرس بـ(اسلوب الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) المجموعة الثالثة تدرس بـ(اسلوب التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) وذلك وفق اعداد الدروس والبرنامج التدريسي المعد لكل مجموعة تجريبية ، أما المجموعة الضابطة فتم تدريسها بالطريقة المعتادة (اسلوب الاوامر) وبدون استخدام أساليب مبنية على الذكاءات المتعددة ، وذلك في الفترة من ٣١-١-٢٠١٠م إلى ٢٩-٤-٢٠١٠م وتم تصوير خطوات إجراء التجربة للمجموعات الثلاث ووضعها على(C.D).

٣/٩/٣ التطبيق البعدي:

تم التطبيق البعدي لإختبارات التحصيل المعرفي لمجموعات البحث الضابطة والتجريبية في نهاية الفصل الدراسي الثاني الموافق(٢/ ٥/ ٢٠١٠)

تم التطبيق البعدي لإختبارات القدرات البدنية لمجموعات البحث الضابطة والتجريبية في نهاية الفصل الدراسي الثاني الموافق (٣-٤/ ٥/ ٢٠١٠م).

تم التطبيق البعدي للإختبارات المهارية لمجموعات البحث الضابطة والتجريبية في نهاية الفصل الدراسي الثاني الموافق (٥-٦/ ٥/ ٢٠١٠م) وقد تم تفريغ جميع بيانات الاختبارات الثلاثة في جداول خاصة أعدت لهذا الغرض تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

٣/ ١٠ المعالجات الاحصائية:

لمعالجة النتائج إحصائياً استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- إختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين.
- إختبار (ت) للمجموعة الواحدة.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل الارتباط بيرسون.
- معامل ألفا كرونباخ.
- معامل الصعوبة السهولة للاختبار المعرفي.

- معامل صدق الاتساق الداخلي.
- تحليل التباين في اتجاه واحد.
- اختبار اقل فرق معنوى LSD.

معادلة نسبة التحسن = (الفرق بين المتوسطين / المتوسط الحسابي القبلي) × ١٠٠

الفصل الرابع

عرض ومناقشة النتائج

عرض ومناقشة النتائج

٤/ ١ عرض النتائج:

للإجابة على تساؤلات البحث قام الباحث بالإجراءات الإحصائية المناسبة ، وكما يتضح من خلال الجداول التالية:

١/١/٤ أساليب التدريس المناسبة للذكاءات المتعددة:

جدول (٢٩)

التكرار والنسبة المئوية لرأى الخبراء فى مدى مناسبة اسلوب التدريس لنوع الذكاء (ن = ١٥)

الذكاءات	أساليب التدريس	الأمر		التدريبى		التبادلى		التعليم الذاتى		الشامل		الاكتشاف الموجه		حل المشكلة	
		التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
الذكاءات	اللغوى	٦	٤٠.٠٠	٢	١٣.٣٣	٥	٣٣.٣٣	١	٦.٦٧	٠	٠.٠٠	١٠	٦٦.٦٧	١	٦.٦٧
	المنطقى	٢	١٣.٣٣	٨	٥٣.٣٣	٢	١٣.٣٣	١	٦.٦٧	١	٦.٦٧	٢	١٣.٣٣	٩	٦٠.٠٠
	المكانى	٨	٥٣.٣٣	٢	١٣.٣٣	١	٦.٦٧	٨	٥٣.٣٣	٢	١٣.٣٣	٢	١٣.٣٣	٢	١٣.٣٣
	الجسمى	٢	١٣.٣٣	١	٦.٦٧	١	٦.٦٧	١	٦.٦٧	١	٦.٦٧	٢	١٣.٣٣	١٠	٦٦.٦٧
	الموسيقى	٨	٥٣.٣٣	١	٦.٦٧	٢	١٣.٣٣	١	٦.٦٧	١	٦.٦٧	١	٦.٦٧	٢	١٣.٣٣
	الاجتماعى	١	٦.٦٧	٨	٥٣.٣٣	١٠	٦٦.٦٧	٢	١٣.٣٣	٧	٤٦.٦٧	١	٦.٦٧	١	٦.٦٧
	الشخصى	١	٦.٦٧	٢	١٣.٣٣	١	٦.٦٧	١٠	٦٦.٦٧	١	٦.٦٧	٧	٤٦.٦٧	٢	١٣.٣٣

جدول رقم (٣٠)
الذكاءات المتعددة والاساليب المناسب لها

الذكاءات المتعددة	الاساليب المناسبة لها
اللغوي	الاكتشاف الموجه – الاوامر – التبادلي
المنطقي	حل المشكلة – التدريبي
المكاني	الاوامر – التعليم الذاتي
الجسمي	حل المشكلة
الموسيقي	الأوامر
الاجتماعي	التبادلي – التدريبي – الشامل
الشخصي	التعلم الذاتي – الاكتشاف الموجه

يتضح من خلال الجدولين (٢٩)، (٣٠) أن الذكاء اللغوي تناسبه أساليب التدريس (الاكتشاف الموجه– الاوامر– التبادلي) والذكاء المنطقي "الرياضياتي" تناسبه أساليب التدريس (حل المشكلة – التدريبي) والذكاء المكاني تناسبه أساليب التدريس (الاوامر– التعليم الذاتي) والذكاء الجسمي "الحركي" يناسبه أسلوب التدريس (حل المشكلة) والذكاء الموسيقي يناسبه أسلوب التدريس (الاوامر) والذكاء الاجتماعي تناسبه أساليب التدريس (التبادلي – التدريبي – الشامل) والذكاء الشخصي يناسبه إسلوبي (التعلم الذاتي – الاكتشاف الموجه).

وقد تم اختيار اسلوب تدريس واحد المقابل لكل نوع من انواع الذكاءات المتعددة والذي حصل على أعلى نسبة مئوية في استمارة رأي الخبراء والاول حسب الترتيب المسجل بالجدول (٣٠).

٢/١/٤ الفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى لمجموعات البحث فى جميع المتغيرات:

١ – الاختبار المعرفى:

جدول (٣١)
معنوية الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي فى (مجموع محاورالاختبار المعرفي) للمجموعة الضابطة
(ن = ٢٥)

الدلالات الإحصائية / المحاور	القياس القبلى		القياس البعدى		الفرق بين المتوسطين		قيمة ت	نسبة التحسن %
	س	±ع	س	±ع	س	±ع		
التعليمي	٢.٤٠٠	١.١١٨	٣.٠٨٠	٠.٩٠٩	٠.٦٨٠	١.٢٤٩	*٢.٧٢٢	٢٨.٣٣٣
الفني	٣.٠٤٠	٠.٩٧٨	٣.٥٦٠	٠.٨٢١	٠.٥٢٠	٠.٨٧٢	*٢.٩٨٢	١٧.١٠٥
القانون	٠.٨٤٠	٠.٦٨٨	١.١٢٠	٠.٤٤٠	٠.٢٨٠	٠.٤٥٨	*٣.٠٥٥	٣٣.٣٣٣
المجموع الكلي	٦.٢٨٠	١.٦٤٦	٧.٧٦٠	١.٣٣٢	١.٤٨٠	١.٥٣١	*٤.٨٣٤	٢٣.٥٦٧

- معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٠٦

يتضح من جدول (٣١) والشكل البيانى رقم (٥) والخاص بالفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة الضابطة فى (مجموع محاور الاختبار المعرفي) وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات المعرفية قيد البحث حيث تراوحت قيمة (ت) المحسوبة ما بين (٢.٧٢٢ إلى ٤.٨٣٤) وهذه القيم معنوية عند مستوى ٠.٠٥ وكانت أعلى نسبة تحسن فى القانون حيث بلغت نسبة التحسن ٣٣.٣٣٣٪ يليه التعليمى بنسبة تحسن بلغت ٢٨.٣٣٣٪ ثم الفنى بأقل نسبة تحسن

وبلغت ١٧.١٠٥٪ بينما بلغ المجموع الكلى لمحاور الإختبار المعرفى نسبة تحسن بلغت ٢٣.٥٦٧.

جدول (٣٢)
معنوية الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي
فى (مجموع محاور الاختبار المعرفي) للمجموعة التجريبية الاولى
(التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي)

(ن = ٢٠)

الدلالات الإحصائية / المحاور	القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين المتوسطين		قيمة ت	نسبة التحسن %
	س	ع±	س	ع±	س	ع±		
التعليمي	2.450	1.050	3.400	0.821	0.950	1.191	3.567*	38.776
الفني	2.900	1.071	4.350	0.745	1.450	1.317	4.924*	50.000
القانون	0.650	0.587	1.750	0.550	1.100	0.852	5.772*	169.231
المجموع الكلى	6.000	2.000	9.500	1.235	3.500	2.140	7.315*	58.333

- معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٠٩

يتضح من جدول (٣٢) والشكل البيانى رقم (٥) والخاص بالفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية الاولى (اسلوب التعلم الذاتى مع الذكاء الشخصي) فى (مجموع محاور الاختبار المعرفي) وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات المعرفية قيد البحث حيث تراوحت قيمة (ت) المحسوبة ما بين (٣.٥٦٧ إلى ٧.٣١٥) وهذه القيم معنوية عند مستوى ٠.٠٥ و كانت أعلى نسبة تحسن فى القانون حيث بلغت نسبة التحسن ١٦٩.٢٣١٪ يليه

الفنى بنسبة تحسن بلغت ٥٠.٠٠٠٪ ثم التعليمى بأقل نسبة تحسن وبلغت ٣٨.٧٧٦٪ بينما بلغ المجموع الكلي لمحاور الإختبار المعرفي نسبة تحسن بلغت ٥٨.٣٣٣٪.

جدول (٣٣)

معنوية الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي فى (مجموع محاور الاختبار المعرفي) للمجموعة التجريبية الثانية (اسلوب الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي)

(ن = ٢٠)

الدلالات الإحصائية / المحاور	القياس القبلى		القياس البعدى		الفرق بين المتوسطين		قيمة ت	نسبة التحسن %
	س	±ع	س	±ع	س	±ع		
التعليمي	٢.٦٠٠	١.١٤٢	٥.٠٠٠	٠.٧٢٥	٢.٤٠٠	١.٢٧٣	*٨.٤٣٠	٩٢.٣٠٨
الفني	٣.١٠٠	١.٠٢١	٦.٢٥٠	٠.٩٦٧	٣.١٥٠	١.٥٦٥	*٩.٠٠٠	١٠١.٦١٣
القانون	٠.٨٥٠	٠.٦٧١	٣.٣٠٠	٠.٥٧١	٢.٤٥٠	٠.٩٤٥	*١١.٦٠٠	٢٨٨.٢٣٥
المجموع الكلى	٦.٥٥٠	١.٧٠١	١٤.٥٥٠	١.٣١٧	٨.٠٠٠	٢.٣٦٢	*١٥.١٤٧	١٢٢.١٣٧

- معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٠٩

يتضح من جدول (٣٣) والشكل البياني رقم (٥) والخاص بالفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية (اسلوب الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) فى (مجموع محاور الاختبار المعرفي) وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات المعرفية قيد البحث حيث تراوحت قيمة (ت) المحسوبة ما بين (٨.٤٣٠ إلى ١٥.١٤٧) وهذه القيم معنوية عند مستوى ٠.٠٥ وكانت أعلى نسبة تحسن فى القانون حيث بلغت نسبة التحسن ٢٨٨.٢٣٥٪ يليه

الفني بنسبة تحسن بلغت ١٠١.٦١٣٪ ثم التعليمى بأقل نسبة تحسن وبلغت ٩٢.٣٠٨٪ بينما بلغ المجموع الكلى لمحاور الإختبار المعرفي نسبة تحسن بلغت ١٢٢.١٣٧٪.

جدول (٣٤)
معنوية الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي فى (مجموع محاور الاختبار المعرفي) للمجموعة التجريبية الثالثة (الاسلوب التبادلي مع الذكاء الاجتماعي)

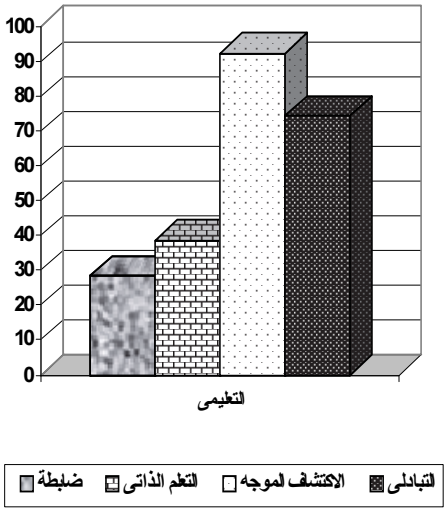
(ن = ٢٠)

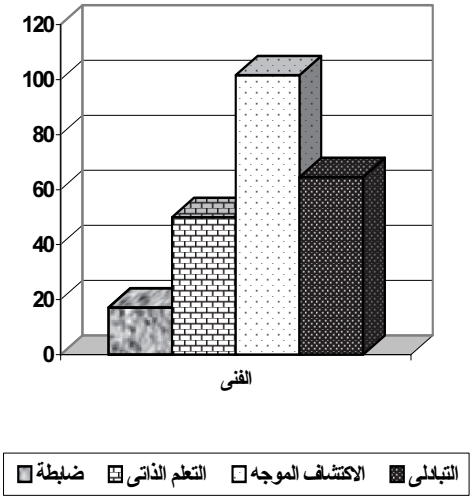
الدلالات الإحصائية / المحاور	القياس القبلى		القياس البعدى		الفرق بين المتوسطين		قيمة ت	نسبة التحسن ٪
	س	±ع	س	±ع	س	±ع		
التعليمي	٢.٣٥٠	١.١٣٧	٤.١٠٠	٠.٦٤١	١.٧٥٠	١.١٦٤	*٦.٧٢٣	٧٤.٤٦٨
الفني	٣.١٠٠	١.٢١٠	٥.١٠٠	٠.٧١٨	٢.٠٠٠	١.٤٥١	*٦.١٦٤	٦٤.٥١٦
القانون	٠.٧٥٠	٠.٧١٦	٢.٢٥٠	٠.٥٥٠	١.٥٠٠	٠.٨٢٧	*٨.١١٠	٢٠٠.٠٠٠
المجموع الكلى	٦.٢٠٠	١.٨٨١	١١.٤٥٠	٠.٩٩٩	٥.٢٥٠	١.٩١٦	١٢.٢٥٤ *	٨٤.٦٧٧

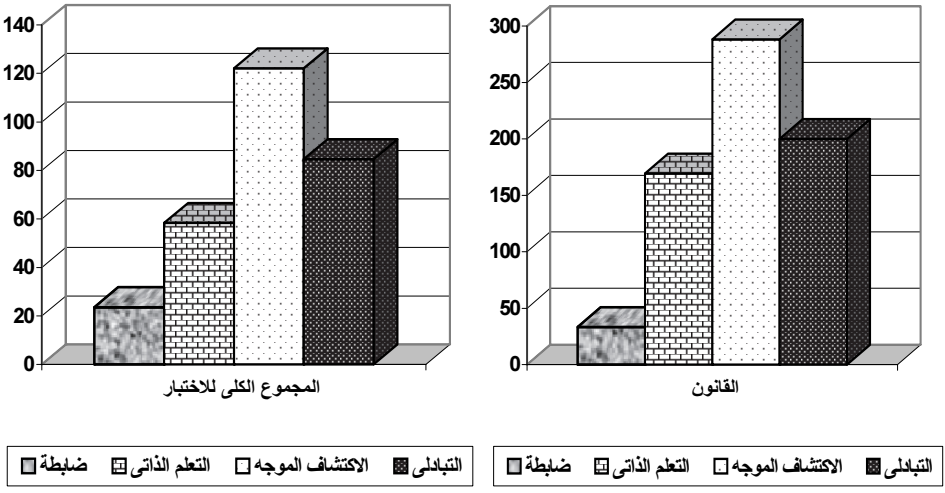
- **معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٠٩**

يتضح من جدول (٣٤) والشكل البياني رقم (٥) والخاص بالفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثالثة (الاسلوب التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) فى (مجموع محاور الاختبار المعرفي) وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات المعرفية قيد البحث حيث تراوحت قيمة (ت) المحسوبة ما بين (٦.١٦٤ إلى ١٢.٢٥٤) وهذه القيم معنوية عند مستوى ٠.٠٥ وكانت أعلى نسبة

تحسن فى القانون حيث بلغت نسبة التحسن ٢٠٠.٠٠٠٪ يليه التعليمى بنسبة تحسن بلغت ٧٤.٤٦٨٪ ثم الفني بأقل نسبة تحسن وبلغت ٦٤.٥١٦٪ بينما بلغ المجموع الكلي لمحاور الإختبار المعرف نسبة تحسن بلغت ٨٤.٦٧٧ ٪.







شكل (٥) النسبة المئوية للتحسن بين القياس القبلي والبعدي للمجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) فى محاور الاختبار المعرفي

٢- القدرات البدنية:

جدول (٣٥)

معنوية الفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى في (الاختبارات البدنية) للمجموعة الضابطة

(ن = ٢٥)

الدلالات الإحصائية / الاختبارات		القياس القبلى		القياس البعدى		الفرق بين المتوسطين		قيمة ت	نسبة التحسن ٪
		س	±ع	س	±ع	س	±ع		
اختبار قدرة الرجلين	الوثب العمودي سم	٢٣.٧٢٠	٤.٨٦١	٢٥.٢٨٠	٤.٠١٦	١.٥٦٠	٣.٠٨٣	*٢.٥٣٠	٦.٥٧٧
اختبار قدرة الذراعين	دفع كرة طبية باليدين متر	٢.٢٦٢	٠.٢٦٧	٢.٤١٨	٠.٢٣٨	٠.١٥٦	٠.٢٥٢	*٣.٠٩٨	٦.٨٩٧
اختبار السرعة	العدو ٣٠ من ث	٧.١٤٣	٠.٥١٩	٧.٠٢٤	٠.٤١٢	٠.١١٩	٠.٢٥٦	*٢.٣٣١	١.٦٦٩
إختبار الرشاقة	الجري والدوران ث	٣٣.١٣٢	١.٣٤٥	٣٢.٧٥٧	١.١٥٩	٠.٣٧٥	٠.٧٢١	*٢.٦٠٣	١.١٣٢
إختبار الدقة	التصويب باليدين علي دائرة متداخلة تحسب بالنقط	١.٦٠٠	٠.٧٦٤	٢.٠٠٠	٠.٥٧٧	٠.٤٠٠	٠.٨١٦	*٢.٤٤٩	٢٥.٠٠٠

- معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٠٦

يتضح من جدول (٣٥) والشكل البياني رقم (٦) والخاص بالفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة فى (الإختبارات البدنية) وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات البدنية قيد البحث حيث تراوحت قيمة (ت) المحسوبة ما بين (٢.٣٣١ إلى ٣.٠٩٨) وهذه القيم معنوية عند مستوى ٠.٠٥ وكانت أعلى نسبة تحسن فى إختبار الدقة حيث بلغت نسبة التحسن ٢٥.٠٠٠ ٪ يليه اختبار قدرة الذراعين بنسبة تحسن بلغت ٦.٨٩٧ ٪ ثم اختبار قدرة الرجلين بنسبة تحسن بلغت ٦.٥٧٧ ٪ ثم اختبار السرعة بنسبة تحسن بلغت ١.٦٦٩٪ وجاء فى الترتيب الأخير إختبار الرشاقة بأقل نسبة تحسن والتى بلغت ١.١٣٢٪

جدول (٣٦)

معنوية الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في (الاختبارات البدنية) للمجموعة التجريبية الاولى (اسلوب التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي)

(ن = ٢٠)

الدلالات الإحصائية / الاختبارات		القياس القبلى		القياس البعدى		الفرق بين المتوسطين		قيمة ت	نسبة التحسن %
		س	±ع	س	±ع	س	±ع		
اختبار قدرة الرجلين	الوثب العمودي سم	٢٣.٨٥٠	٣.٩٣٧	٢٧.٧٥٠	٢.٦٣٣	٣.٩٠٠	٤.٦٧٨	*٣.٧٢٨	١٦.٣٥٢
اختبار قدرة الذراعين	دفع كرة طبية باليدين متر	٢.٢٤٠	٠.٢٨٨	٢.٥٢٠	٠.٢٣٢	٠.٢٨٠	٠.٣٧٣	*٣.٣٦١	١٢.٥٠٠
اختبار السرعة	العدو ٣٠ من ث	٧.١٢٢	٠.٥٥٧	٦.٨٨٠	٠.٣٤٧	٠.٢٤٢	٠.٣٣١	*٣.٢٥٨	٣.٣٩١
إختبار الرشاقة	الجري والدوران ث	٣٣.٠٦١	١.٣٦٧	٣٢.٠٥٥	٠.٩٠١	١.٠٠٦	٠.٩٠٢	*٤.٩٨٩	٣.٠٤٣
إختبار الدقة	التصويب باليدين علي دائرة متداخلة تحسب بالنقط	١.٣٠٠	٠.٨٦٥	٢.٥٠٠	٠.٦٠٧	١.٢٠٠	٠.٨٣٤	*٦.٤٣٩	٩٢.٣٠٨

- معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٠٩

يتضح من جدول (٣٦) والشكل البياني رقم (٦) والخاص بالفروق بين القياس القبل والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الاولى (اسلوب التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) فى (الإختبارات البدنية) وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات البدنية قيد البحث حيث تراوحت قيمة (ت) المحسوبة ما بين (٣.٢٥٨ إلى ٦.٤٣٩) وهذه القيم معنوية عند مستوى ٠.٠٥ وكانت أعلى نسبة تحسن فى إختبار الدقة حيث بلغت نسبة التحسن ٩٢.٣٠٨ ٪ يليه اختبار قدرة الرجلين بنسبة تحسن بلغت ١٦.٣٥٢٪ ثم اختبار قدرة الذراعين بنسبة تحسن بلغت ١٢.٥٠٠ ٪ ثم اختبار السرعة بنسبة تحسن بلغت ٣.٣٩١ ٪ وجاء فى الترتيب الأخير إختبار الرشاقة بأقل نسبة تحسن والتى بلغت ٣.٠٤٣ ٪.

جدول (٣٧)

معنوية الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في (الاختبارات البدنية) للمجموعة التجريبية الثانية (اسلوب الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي)

(ن = ٢٠)

الدلالات الإحصائية / الاختبارات		القياس القبلى		القياس البعدى		الفرق بين المتوسطين		قيمة	نسبة
		س	ع±	س	ع±	س	ع±	ت	% التحسن
اختبار قدرة الرجلين	الوثب العمودي سم	25.400	5.384	30.600	3.136	5.200	5.278	4.406*	20.472
اختبار قدرة الذراعين	دفع كرة طبية باليدين متر	2.308	0.239	2.723	0.098	0.415	0.298	6.223*	17.985
اختبار السرعة	العدو ٣٠ من ث	7.130	0.481	6.695	0.257	0.436	0.583	3.342*	6.108
إختبار الرشاقة	الجري والدوران ث	32.900	1.386	31.666	0.682	1.235	1.295	4.262*	3.752
إختبار الدقة	التصويب باليدين على دائرة متداخلة تحسب بالنقط	1.450	0.826	2.800	0.768	1.350	0.988	6.110*	93.103

- معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٠٩

يتضح من جدول (٣٧) والشكل البيانى رقم (٦) والخاص بالفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية (اسلوب الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) فى (الإختبارات البدنية) وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات البدنية قيد البحث حيث تراوحت قيمة (ت) المحسوبة ما بين (٣.٣٤٢ إلى ٦.٢٢٣) وهذه القيم معنوية عند مستوى ٠.٠٥ وكانت أعلى نسبة تحسن فى إختبار الدقة حيث بلغت نسبة التحسن ٩٣.١٠٣٪ يليه اختبار قدرة الرجلين بنسبة تحسن بلغت ٢٠.٤٧٢٪ ثم اختبار قدرة الذراعين بنسبة تحسن بلغت ١٧.٩٨٥ ٪ ثم اختبار السرعة بنسبة تحسن بلغت ٦.١٠٨ ٪ وجاء فى الترتيب الأخير إختبار الرشاقة بأقل نسبة تحسن والتى بلغت ٣.٧٥٢ ٪.

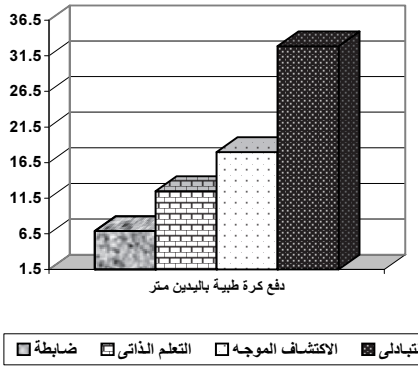
جدول (٣٨)
معنوية الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في (الاختبارات البدنية) للمجموعة التجريبية الثالثة (الاسلوب التبادلي مع الذكاء الاجتماعى)

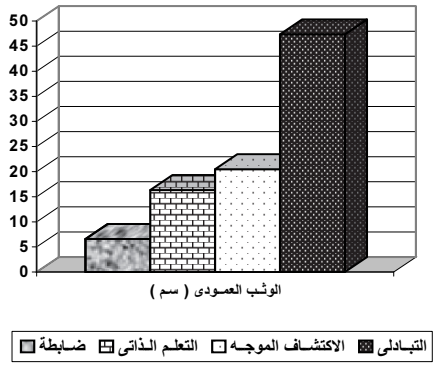
(ن = ٢٠)

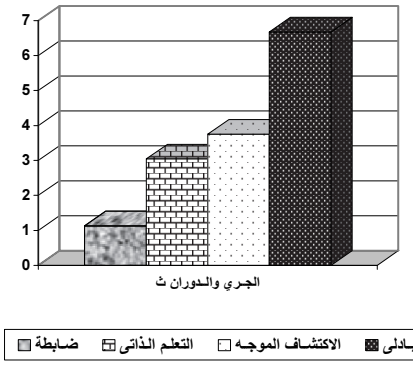
الدلالات الإحصائية / الاختبارات		القياس القبلى		القياس البعدى		الفرق بين المتوسطين		قيمة	نسبة التحسن
		س	ع±	س	ع±	س	ع±	ت	%
اختبار قدرة الرجلين	الوثب العمودي سم	24.800	4.862	36.550	3.649	11.750	5.552	9.464*	47.379
اختبار قدرة الذراعين	دفع كرة طبية باليدين متر	2.278	0.271	3.026	0.195	0.748	0.303	11.043*	32.852
اختبار السرعة	العدو ٣٠ من ث	7.209	0.554	6.552	0.197	0.657	0.539	5.448*	9.114
إختبار الرشاقة	الجري والدوران ث	33.130	1.334	30.918	0.509	2.212	1.178	8.398*	6.677
إختبار الدقة	التصويب باليدين على دائرة متداخلة تحسب بالنقط	1.150	0.671	4.200	0.894	3.050	1.099	12.411*	265.217

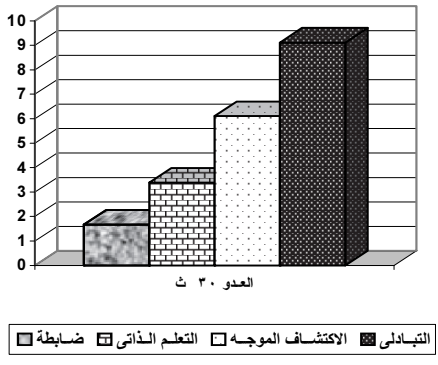
- معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٠٩

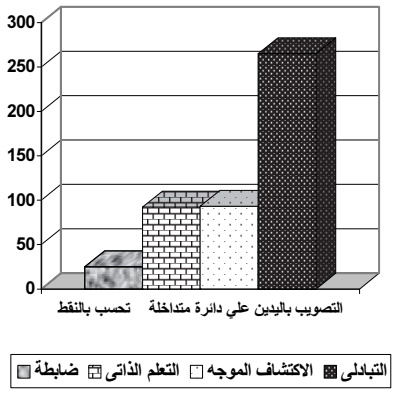
يتضح من جدول (٣٨) والشكل البيانى رقم (٦) والخاص بالفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثالثة (الاسلوب التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) فى (الإختبارات البدنية) وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات البدنية قيد البحث حيث تراوحت قيمة (ت) المحسوبة ما بين (٥.٤٤٨ إلى ١٢.٤١١) وهذه القيم معنوية عند مستوى ٠.٠٥ وكانت أعلى نسبة تحسن فى إختبار الدقة حيث بلغت نسبة التحسن ٢٦٥.٢١٧ ٪ يليه اختبار قدرة الرجلين بنسبة تحسن بلغت ٤٧.٣٧٩٪ ثم اختبار قدرة الذراعين بنسبة تحسن بلغت ٣٢.٨٥٢٪ ثم اختبار السرعة بنسبة تحسن بلغت ٩.١١٤ ٪ وجاء فى الترتيب الأخير إختبار الرشاقة بأقل نسبة تحسن والتى بلغت ٦.٦٧٧ ٪











شكل (٦) النسبة المئوية للتحسن بين القياس القبلي والبعدي للمجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) فى الاختبارات البدنية

٣ – الاداء المهارى:

جدول (٣٩)

معنوية الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي فى (الاختبارات المهارية) للمجموعة الضابطة

(ن= ٢٥)

الدلالات الإحصائية / العبارات		القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين المتوسطين		قيمة	نسبة التحسن
		س	±ع	س	±ع	س	±ع	ت	٪
الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ	ثانية	١٣.١٩٠	١.٠٢٤	١٣.٠٧٨	٠.٩٥٨	٠.١١٢	٠.٣٤٦	١.٦٢٠	٠.٨٤٩
	درجة	٠.٤٠٠	٠.٥٠٠	٠.٨٤٠	٠.٥٥٤	٠.٤٤٠	٠.٦٥١	٣.٣٨١*	١١٠.٠٠٠
التمرير من مستوي الكتف بيد واحدة	درجة	٢.٤٨٠	١.١٩٤	٣.٢٤٠	١.٠٥٢	٠.٧٦٠	١.٠١٢	٣.٧٥٦*	٣٠.٦٤٥
التمريرة المرتدة بيد واحدة	درجة	٠.٨٤٠	٠.٧٤٦	٢.٠٠٠	٠.٩٥٧	١.١٦٠	١.٢٨١	٤.٥٢٩*	١٣٨.٠٩٥
التصويبة السلمية	درجة	٠.٦٦	٠.٥٥٤	١.٦٨	٠.٨٠٢	١.٠٢٠	١.٠٠٥	٧.٥٦٢*	١٥٤.٥٤٥

- معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٠٦

يتضح من جدول (٣٩) والشكل البياني رقم (٧) والخاص بالفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة فى (الإختبارات المهارية) وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات المهارية قيد البحث حيث تراوحت قيمة (ت) المحسوبة ما بين (٣.٣٨١ إلى ٧.٥٦٢) وهذه القيم معنوية عند مستوى٠.٠١ بينما لاتوجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي فى الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالثانية حيث بلغت قيمة (ت) ١.٦٢٠ وهذه القيمة غير معنوية عند مستوى ٠.٠٥ وكانت أعلى نسبة تحسن فى التصويبة السلمية حيث بلغت نسبة التحسن ١٥٤.٥٤٥ ٪ يليه التمريرة المرتدة بيد واحدة بنسبة تحسن بلغت ١٣٨.٠٩٥ ٪ ثم الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالدرجة بنسبة تحسن بلغت ١١٠.٠٠٪ ثم التمرير من مستوي الكتف بيد واحدة بنسبة تحسن بلغت ٣٠.٦٤٥ ٪ وجاء فى الترتيب الأخير الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالثانية بأقل نسبة تحسن والتى بلغت ٠.٨٤٩٪.

جدول (٤٠)

معنوية الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي فى (الاختبارات المهارية) للمجموعة التجريبية الاولى (اسلوب التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي)

(ن =٢٠)

الدلالات الإحصائية / العبارات		القياس القبلى		القياس البعدى		الفرق بين المتوسطين		قيمة	نسبة التحسن
		س	±ع	س	±ع	س	±ع	ت	٪
الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ	ثانية	١٢.٧٨٦	١.١٠٣	١٢.٣٤٥	٠.٦٩٧	٠.٤٤١	٠.٦٩٧	*٢.٨٢٩	٣.٤٤٩
	درجة	٠.٤٠٠	٠.٥٠٣	٢.١٠٠	٠.٨٥٢	١.٧٠٠	١.٠٨١	*٧.٠٣٣	٤٢٥.٠٠٠
التمرير من مستوي الكتف بيد واحدة	درجة	٢.٢٠٠	٠.٦١٦	٣.٨٥٠	١.٤٢٤	١.٦٥٠	١.٥٦٥	*٤.٧١٤	٧٥.٠٠٠
التمريرة المرتدة بيد واحدة	درجة	٠.٦٠٠	٠.٥٠٣	٤.١٠٠	١.١١٩	٣.٥٠٠	١.٣١٨	*١١.٨٧٧	٥٨٣.٣٣٣
التصويبة السلمية	درجة	٠.٦٥٠	١.٠٤٠	٢.٩٥٠	١.٢٧٦	٢.٣٠٠	١.٣٤٢	*٧.٦٦٧	٣٥٣.٨٤٦

- معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٠٩

يتضح من جدول (٤٠) والشكل البياني رقم (٧) والخاص بالفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الاولى (اسلوب التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) فى (الإختبارات المهارية) وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات المهارية قيد البحث حيث تراوحت قيمة (ت) المحسوبة ما بين (٢.٨٢٩ إلى ١١.٨٧٧) وهذه القيم معنوية عند مستوى ٠.٠٥ وكانت أعلى نسبة تحسن فى التمريرة المرتدة بيد واحدة حيث بلغت نسبة التحسن ٥٨٣.٣٣٣٪ يليه الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالدرجة بنسبة تحسن بلغت ٤٢٥.٠٠٠ ٪ ثم التصويبة السلمية بنسبة تحسن بلغت ٣٥٣.٨٤٦ ٪ ثم التمرير من مستوي الكتف بيد واحدة بنسبة تحسن بلغت ٧٥.٠٠٠ ٪ وجاء فى الترتيب الأخير الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالثانية بأقل نسبة تحسن والتى بلغت ٣.٤٤٩ ٪.

جدول (٤١)

معنوية الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي فى (الاختبارات المهارية) للمجموعة التجريبية الثانية (اسلوب الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي)

(ن = ٢٠)

العبارات / الدلالات الإحصائية		القياس القبلى		القياس البعدى		الفرق بين المتوسطين		قيمة	نسبة التحسن
		س	ع±	س	ع±	س	ع±	ت	%
الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ	ثانية	13.052	0.940	12.208	0.528	0.844	0.863	4.372*	6.466
	درجة	0.400	0.503	2.550	0.759	2.150	0.933	10.302*	537.500
التمرير من مستوي الكتف بيد واحدة	درجة	2.200	0.616	4.650	1.226	2.450	1.538	7.123*	111.364
التمريرة المرتدة بيد واحدة	درجة	0.650	0.489	3.950	1.146	3.300	1.302	11.336*	507.692
التصويبة السلمية	درجة	0.600	1.095	4.050	0.945	3.450	1.276	12.089*	575.000

- معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٠٩

يتضح من جدول (٤١) والشكل البياني رقم (٧) والخاص بالفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية (اسلوب الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) فى (الإختبارات المهارية) وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات المهارية قيد البحث حيث تراوحت قيمة (ت) المحسوبة ما بين (٤.٣٧٢ إلى ١٢.٠٨٩) وهذه القيم معنوية عند مستوى٠.٠١ وكانت أعلى نسبة تحسن فى التصويبة السلمية حيث بلغت نسبة التحسن ٥٧٥.٠٠٠ ٪ يليه الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالدرجة بنسبة تحسن بلغت ٥٣٧.٥٠٠ ٪ ثم التمريرة المرتدة بيد واحدة بنسبة تحسن بلغت ٥٠٧.٦٩٢ ٪ ثم التمرير من مستوي الكتف بيد واحدة بنسبة تحسن بلغت ١١١.٣٦٤٪ وجاء فى الترتيب الأخير الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالثانية بأقل نسبة تحسن والتى بلغت٦.٤٦٦٪.

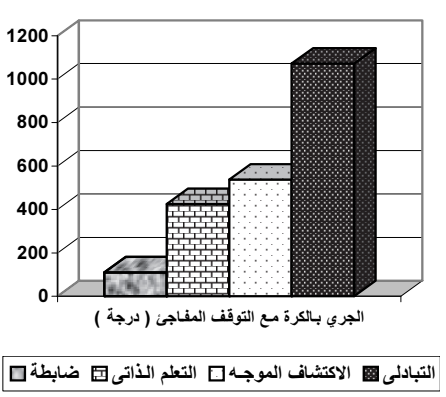
جدول (٤٢)
معنوية الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي فى (الاختبارات المهارية)
للمجموعة التجريبية الثالثة (الاسلوب التبادلي مع الذكاءالاجتماعي)

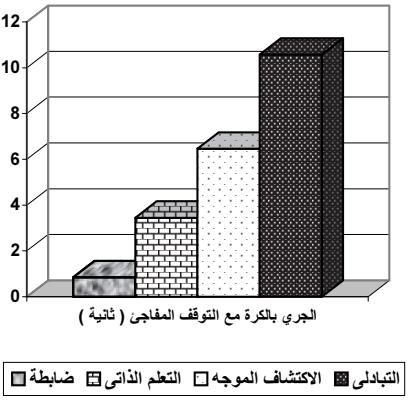
(ن = ٢٠)

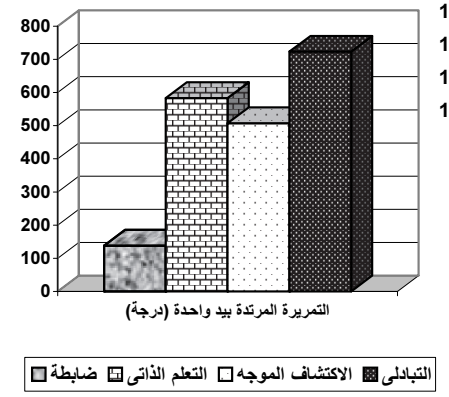
الدلالات الإحصائية / العبارات		القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين المتوسطين		قيمة	نسبة التحسن
		س	ع±	س	ع±	س	ع±	ت	٪
الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ	ثانية	13.167	1.451	11.775	0.405	1.392	1.589	3.917*	10.568
	درجة	0.350	0.489	4.100	0.912	3.750	1.118	15.000*	1071.429
التمرير من مستوي الكتف بيد واحدة	درجة	2.300	0.801	5.600	1.046	3.300	1.218	12.114*	143.478
التمريرة المرتدة بيد واحدة	درجة	0.650	0.489	5.350	0.875	4.700	1.031	20.385*	723.077
التصويبة السلمية	درجة	0.500	0.827	5.400	0.995	4.900	1.373	15.964*	980.000

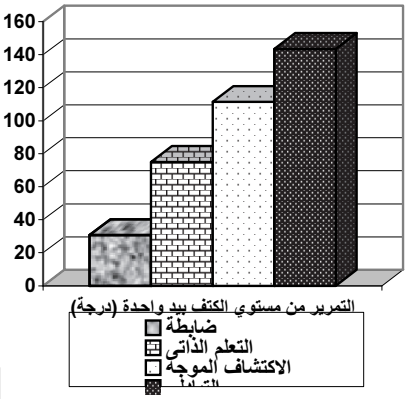
- معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٠٩

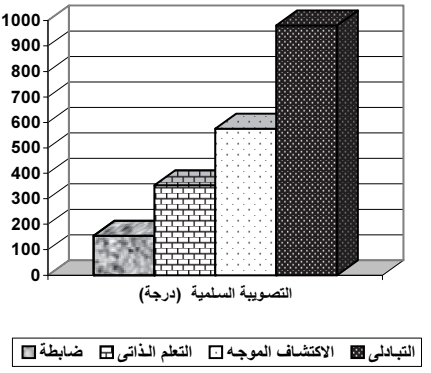
يتضح من جدول (٤٢) والشكل البياني رقم (٧) والخاص بالفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثالثة (الاسلوب التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) فى (الإختبارات المهارية) وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات المهارية قيد البحث حيث تراوحت قيمة (ت) المحسوبة ما بين (٣.٩١٧ إلى ٢٠.٣٨٥) وهذه القيم معنوية عند مستوى ٠.٠٥ وكانت أعلى نسبة تحسن فى الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالدرجة حيث بلغت نسبة التحسن ١٠٧١.٤٢٩ ٪ يليه التصويبة السلمية بنسبة تحسن بلغت ٩٨٠.٠٠٠ ٪ ثم التمريرة المرتدة بيد واحدة بنسبة تحسن بلغت ٧٢٣.٠٧٧ ٪ ثم التمرير من مستوي الكتف بيد واحدة بنسبة تحسن بلغت ١٤٣.٤٧٨ ٪ وجاء فى الترتيب الأخير الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالثانية بأقل نسبة تحسن والتى بلغت ١٠.٥٦٨ ٪.











شكل (٧) النسبة المئوية للتحسن بين القياس القبلي والبعدي للمجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى

(التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية
(الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة
(الاسلوب التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) فى القياسات المهارية

٣/١/٤ تحليل التباين بين مجموعات البحث فى جميع المتغيرات بعد التجربة:

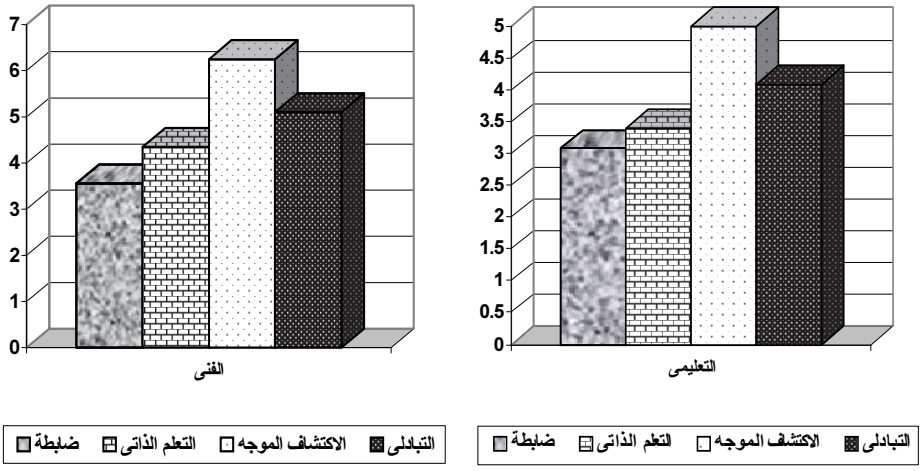
جدول (٤٣)
تحليل التباين بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى
(التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية
(الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبيةالثالثة
(التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي)
فى الاختبار المعرفى بعد التجربة

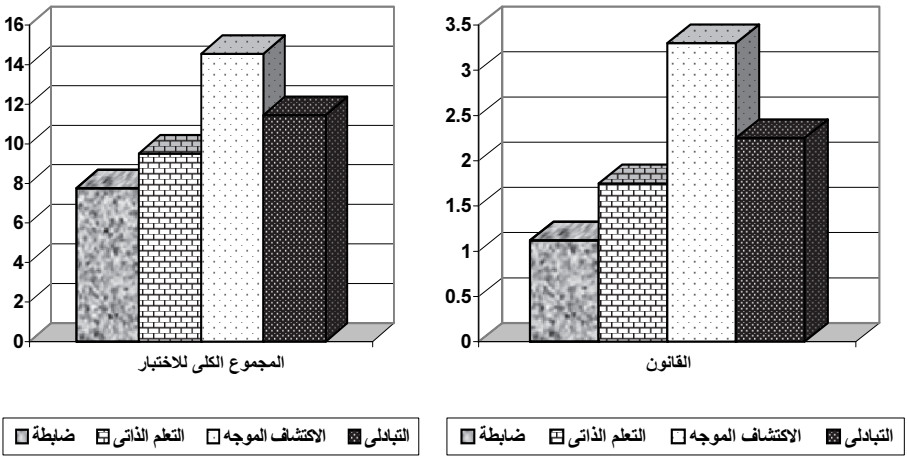
المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F
التعليمى	بين المجموعات	٣	٤٦.٥٧٢	١٥.٥٢٤	*٢٤.٩٢٩
	داخل المجموعات	٨١	٥٠.٤٤٠	٠.٦٢٣	
	المجموع	٨٤	٩٧.٠١٢		
الفنى	بين المجموعات	٣	٨٦.٠٤٦	٢٨.٦٨٢	*٤٢.٨١٧
	داخل المجموعات	٨١	٥٤.٢٦٠	٠.٦٧٠	
	المجموع	٨٤	١٤٠.٣٠٦		
القانون	بين المجموعات	٣	٥٥.٤٧٢	١٨.٤٩١	*٦٧.٠٤٣
	داخل المجموعات	٨١	٢٢.٣٤٠	٠.٢٧٦	
	المجموع	٨٤	٧٧.٨١٢		
المجموع الكلى	بين المجموعات	٣	٥٥٢.٢٣٤	١٨٤.٠٧٨	*١٢٠.٧٧٠
	داخل المجموعات	٨١	١٢٣.٤٦٠	١.٥٢٤	
	المجموع	٨٤	٦٧٥.٦٩٤		

- معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٧٢

يتضح من جدول (٤٣) والشكل البياني رقم (٨) والخاص بتحليل التباين بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) فى الاختبار المعرفي بعد التجربة وجود فروق معنوية بين المجموعات الأربعة فى جميع المتغيرات قيد البحث حيث تراوحت قيمة (F) المحسوبة ما بين (٢٤.٩٢٩ إلى ١٢٠.٧٧٠) وهذه القيم معنوية عند مستوى٠.٠١ ولتحديد معنوية الفروق تم إستخدام اختبار اقل فرق معنوى LSD

جدول (٤٤).





شكل (٨) المتوسط الحسابي للمجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) فى محاور الاختبار المعرفي بعد التجربة

جدول (٤٤)

معنوية الفروق بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) فى الاختبار المعرفي بعد التجربة باستخدام اختبار اقل فرق معنوى LSD

المحاور	المجموعات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	معنوية الفروق بين المتوسطات			قيمة LSD	
				التعلم الذاتى (الذكاء الشخصي)	الاكتشاف الموجه (الذكاءاللغوي)	التبادلى (الذكاء الاجتماعي)	بين المجموعات التجريبية	بين التجريبية والضابطة
التعليمي	الضابطة	٣.٠٨٠	٠.٩٠٩	٠.٣٢٠	١.٩٢٠*	١.٠٢٠*	٠.٤٩٧	٠.٤٧١
	التعلم الذاتي (الذكاء الشخصي)	٣.٤٠٠	٠.٨٢١		١.٦٠٠*	٠.٧٠٠*		
	الاكتشاف الموجه (الذكاء اللغوي)	٥.٠٠٠	٠.٧٢٥			٠.٩٠٠*		
	التبادلي (الذكاء الاجتماعي)	٤.١٠٠	٠.٦٤١					
الفني	الضابطة	٣.٥٦٠	٠.٨٢١	٠.٧٩٠*	٢.٦٩٠*	١.٥٤٠*	٠.٥١٥	٠.٤٨٩
	التعلم الذاتي (الذكاء الشخصي)	٤.٣٥٠	٠.٧٤٥		١.٩٠٠*	٠.٧٥٠*		
	الاكتشاف الموجه (الذكاء اللغوي)	٦.٢٥٠	٠.٩٦٧			١.١٥٠*		
	التبادلي (الذكاء الاجتماعي)	٥.١٠٠	٠.٧١٨					

المحاور	المجموعات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	معنوية الفروق بين المتوسطات			قيمة LSD	
				التعلم الذاتى (الذكاء الشخصي)	الاكتشاف الموجه (الذكاءاللغوي)	التبادلى (الذكاء الاجتماعي)	بين المجموعات التجريبية	بين التجريبية والضابطة
القانون	الضابطة	١.١٢٠	٠.٤٤٠	٠.٦٣٠*	٢.١٨٠*	١.١٣٠*	٠.٣٣٠	٠.٣١٤
	التعلم الذاتي (الذكاء الشخصي)	١.٧٥٠	٠.٥٥٠		١.٥٥٠*	٠.٥٠٠*		
	الاكتشاف الموجه (الذكاء اللغوي)	٣.٣٠٠	٠.٥٧١			١.٠٥٠*		
	التبادلي (الذكاء الاجتماعي)	٢.٢٥٠	٠.٥٥٠					
المجموع الكلي	الضابطة	٧.٧٦٠	١.٣٣٢	١.٧٤٠*	٦.٧٩٠*	٣.٦٩٠*	٠.٧٧٧	٠.٧٣٧
	التعلم الذاتي (الذكاء الشخصي)	٩.٥٠٠	١.٢٣٥		٥.٠٥٠*	١.٩٥٠*		
	الاكتشاف الموجه (الذكاء اللغوي)	١٤.٥٥٠	١.٣١٧			٣.١٠٠*		
	التبادلي (الذكاء الاجتماعي)	١١.٤٥٠	٠.٩٩٩					

يتضح من جدول (٤٤) والشكل البيانى رقم (٨) والخاص بمعنوية الفروق بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي-) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (الاسلوب التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) فى الإختبار المعرفي بعد التجربة باستخدام اختبار اقل فرق معنوى LSD ، وبالنسبة للتعليمي وجود فروق بين المجموعات حيث تفوقت المجموعة التجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) على المجموعة الضابطة وتفوقت المجموعة التجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) على المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي-) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) كما تفوقت المجموعة التجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) على المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخص) بينما لا توجد فروق معنوية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) حيث بلغت قيمة LSD بين المجموعات التجريبية (٠.٤٩٧) وبين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة (٠.٤٧١).

وبالنسبة للفنى توجد فروق بين المجموعات حيث تفوقت المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) على المجموعة الضابطة وتفوقت المجموعة التجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) على المجموعة التجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي-) كما تفوقت المجموعة التجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) على المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) حيث بلغت قيمة LSD بين المجموعات التجريبية (٠.٥١٥) وبين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة (٠.٤٨٩) وبالنسبة للقانون توجد فروق بين المجموعات حيث تفوقت المجموعة

التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) على المجموعة الضابطة ، وتفوقت المجموعة التجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) على المجموعة التجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) كما تفوقت المجموعة التجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) على المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) حيث بلغت قيمة LSD بين المجموعات التجريبية (٠.٣٣٠) وبين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة (٠.٣١٤). وبالنسبة للمجموع الكلي للإختبار المعرفي توجد فروق بين المجموعات حيث تفوقت المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) على المجموعة الضابطة وتفوقت المجموعة التجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) على المجموعة التجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) كما تفوقت المجموعة التجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) على المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) حيث بلغت قيمةLSD بين المجموعات التجريبية (٠.٧٧٧) وبين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة (٠.٧٣٧).

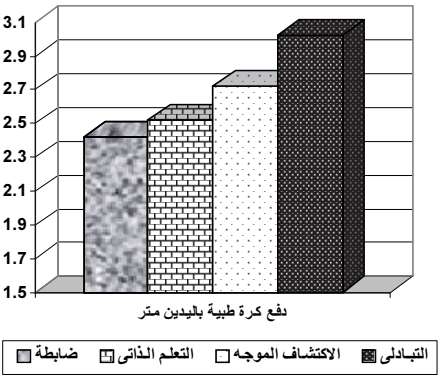
جدول (٤٥)

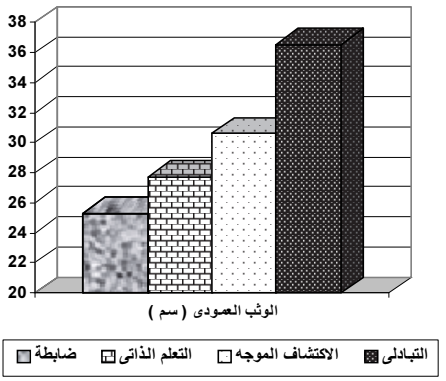
تحليل التباين بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) فى الاختبارات البدنية بعد التجربة

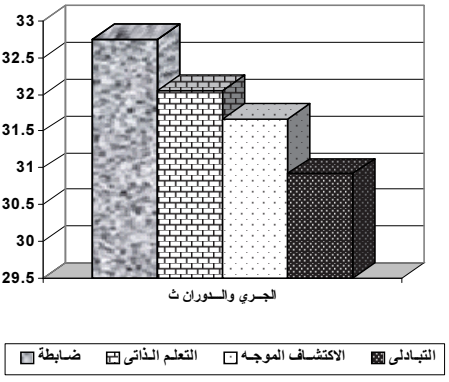
المتغيرات البدنية		مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	Fقيمة
قدرة الرجلين	الوثب العمودي (سم)	بين المجموعات	٣	١٥١٨.٧٥٤	٥٠٦.٢٥١	*٤٢.٧٨٠
		داخل المجموعات	٨١	٩٥٨.٥٤٠	١١.٨٣٤	
		المجموع	٨٤	٢٤٧٧.٢٩٤		
قدرة الزراعين	دفع كرة طبية باليدين (متر)	بين المجموعات	٣	٤.٦٠٨	١.٥٣٦	*٣٧.٨٥٣
		داخل المجموعات	٨١	٣.٢٨٧	٠.٠٤١	
		المجموع	٨٤	٧.٨٩٥		
السرعة	العدو (٣٠ ث)	بين المجموعات	٣	٢.٨٣٠	٠.٩٤٣	*٩.١٥٦
		داخل المجموعات	٨١	٨.٣٤٧	٠.١٠٣	
		المجموع	٨٤	١١.١٧٧		
الرشاقة	الجري والدوران (ث)	بين المجموعات	٣	٣٩.٢٣٦	١٣.٠٧٩	*١٧.٢٥٥
		داخل المجموعات	٨١	٦١.٣٩٤	٠.٧٥٨	
		المجموع	٨٤	١٠٠.٦٣٠		
الدقة	التصويب باليدين علي دائرة متداخلة (تحسب بالنقط)	بين المجموعات	٣	٥٦.٩٥٣	١٨.٩٨٤	*٣٧.١٤٣
		داخل المجموعات	٨١	٤١.٤٠٠	٠.٥١١	
		المجموع	٨٤	٩٨.٣٥٣		

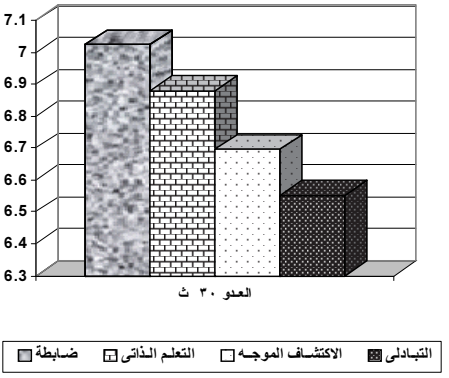
- معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٧٢

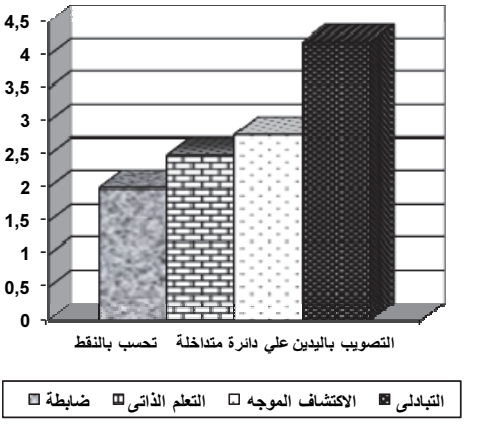
يتضح من جدول (٤٥) والشكل البياني رقم (٩) والخاص بتحليل التباين بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبيةالثانية (اكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) فى الإختبارات البدنية بعد التجربة وجود فروق معنوية بين المجموعات الأربعة فى جميع المتغيرات قيد البحث حيث تراوحت قيمة (F) المحسوبة ما بين (٩.١٥٦ - ٤٢.٧٨٠) وهذه القيم معنوية عند مستوى ٠.٠١ ولتحديد معنوية الفروق تم إستخدام اختبار اقل فرق معنوى LSD جدول (٤٦).


3.1
2.9
2.7
2.5
2.3
2.1
1.9
1.7
1.5
دفع كرة طبية باليدين متر
ضابطة
التعلم الذاتى
الاكتشاف الموجه
التبادلى


38
36
34
32
30
28
26
24
22
20
الوثب العمودى (سم)
ضابطة
التعلم الذاتى
الاكتشاف الموجه
التبادلى


33
32.5
32
31.5
31
30.5
30
29.5
الجري والدوران ث
ضابطة
التعلم الذاتى
الاكتشاف الموجه
التبادلى


7.1
7
6.9
6.8
6.7
6.6
6.5
6.4
6.3
العدو ٣٠ ث
ضابطة
التعلم الذاتى
الاكتشاف الموجه
التبادلى



شكل (٩) المتوسط الحسابى للمجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) فى الاختبارات البدنية بعد التجربة

جدول (٤٦)

معنوية الفروق بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتى مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) فى الاختبارات البدنية بعد التجربة باستخدام اختبار اقل فرق معنوي LSD

المتغيرات البدنية		المجموعات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	معنوية الفروق بين المتوسطات			قيمةLSD	
					التعلم الذاتى (الذكاء الشخصي)	الاكتشاف الموجه (الذكاء اللغوي)	التبادلي (الذكاء الاجتماعى)	بين المجموعات التجريبية	بين التجريبية والضابطة
قدرة الرجلين	الوثب العمودي سم	الضابطة	٢٥.٢٨٠	٤.٠١٦	*٢.٤٧٠	*٥.٣٢٠	*١١.٢٧٠	٢.١٦٥	٢.٠٥٤
		التعلم الذاتي (الذكاء الشخصي)	٢٧.٧٥٠	٢.٦٣٣		*٢.٨٥٠	*٨.٨٠٠		
		الاكتشاف الموجه (الذكاء اللغوي)	٣٠.٦٠٠	٣.١٣٦			*٥.٩٥٠		
		التبادلي (الذكاء الاجتماعي)	٣٦.٥٥٠	٣.٦٤٩					
قدرة الزراعين	دفع كرة طبية باليدين متر	الضابطة	٢.٤١٨	٠.٢٣٨	٠.١٠٢	*٠.٣٠٥	*٠.٦٠٨	٠.١٢٧	٠.١٢٠
		التعلم الذاتي (الذكاء الشخصي)	٢.٥٢٠	٠.٢٣٢		*٠.٢٠٣	*٠.٥٠٦		
		الاكتشاف الموجه (الذكاء اللغوي)	٢.٧٢٣	٠.٠٩٨			*٠.٣٠٣		
		التبادلي (الذكاء الاجتماعي)	٣.٠٢٦	٠.١٩٥					

المتغيرات البدنية		المجموعات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	معنوية الفروق بين المتوسطات			قيمةLSD	
					التعلم الذاتى (الذكاء الشخصي)	الاكتشاف الموجه (الذكاء اللغوي)	التبادلي (الذكاء الاجتماعى)	بين المجموعات التجريبية	بين التجريبية والضابطة
السرعة	العدو ٣٠ ث	الضابطة	٧.٠٢٤	٠.٤١٢	٠.١٤٤	*٠.٣٢٩	*٠.٤٧٢	٠.٢٠٢	٠.١٩٢
		التعلم الذاتي (الذكاء الشخصي)	٦.٨٨٠	٠.٣٤٧		٠.١٨٦	*٠.٣٢٨		
		الاكتشاف الموجه (الذكاء اللغوي)	٦.٦٩٥	٠.٢٥٧			٠.١٤٢		
		التبادلى (الذكاء الاجتماعى)	٦.٥٥٢	٠.١٩٧					
الرشاقة	الجري والدوران ث	الضابطة	٣٢.٧٥٧	١.١٥٩	*٠.٧٠٢	*١.٠٩٢	*١.٨٣٩	٠.٥٤٨	٠.٥٢٠
		التعلم الذاتي (الذكاء الشخصي)	٣٢.٠٥٥	٠.٩٠١		٠.٣٩٠	*١.١٣٧		
		الاكتشاف الموجه (الذكاء اللغوي)	٣١.٦٦٦	٠.٦٨٢			*٠.٧٤٧		
		التبادلي(الذكاء الاجتماعي)	٣٠.٩١٨	٠.٥٠٩					
الدقة	التصويب باليدين على دائرة متداخلة تحسب بالنقط	الضابطة	٢.٠٠٠	٠.٥٧٧	*٠.٥٠٠	*٠.٨٠٠	*٢.٢٠٠	٠.٤٥٠	٠.٤٢٧
		التعلم الذاتي (الذكاء الشخصي)	٢.٥٠٠	٠.٦٠٧		٠.٣٠٠	*١.٧٠٠		
		الاكتشاف الموجه (الذكاء اللغوي)	٢.٨٠٠	٠.٧٦٨			*١.٤٠٠		
		التبادلي (الذكاء الاجتماعي)	٤.٢٠٠	٠.٨٩٤					

يتضح من جدول (٤٦) والشكل البياني رقم (١٠) والخاص بمعنوية الفروق بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) فى الإختبارات البدنية بعد التجربة باستخدام اختبار اقل فرق معنوى LSD بالنسبة لقدرة الرجلين وجود فروق بين المجموعات حيث تفوقت المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) على المجموعة الضابطة وتفوقت المجموعة التجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) على المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) كما تفوقت المجموعة التجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) على المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) حيث بلغت قيمة LSD بين المجموعات التجريبية(٢.١٦٥) وبين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة (٢.٠٥٤)

وبالنسبة لقدرة الزراعين توجد فروق بين المجموعات حيث تفوقت المجموعة التجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) على المجموعة الضابطة وتفوقت المجموعة التجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) على المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه

مع الذكاء اللغوي) كما تفوقت المجموعة التجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) على المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) بينما لا توجد فروق معنوية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) حيث بلغت قيمة LSD بين المجموعات التجريبية (٠.٧٤٨) وبين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة (٠.٧١٠)

وبالنسبة للسرعة توجد فروق بين المجموعات حيث تفوقت المجموعة التجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) على المجموعة الضابطة وتفوقت المجموعة التجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) على المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) بينما لا توجد فروق معنوية بين باقى المجموعات حيث بلغت قيمة LSD بين المجموعات التجريبية (٠.٢٠٢) وبين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة (٠.١٩٢).

وبالنسبة للرشاقة توجد فروق بين المجموعات حيث تفوقت المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) على المجموعة الضابطة كما تفوقت المجموعة التجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) على المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) بينما لا توجد فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والمجموعة التجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) حيث بلغت قيمة LSD بين المجموعات التجريبية (٠.٥٤٨) وبين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة (٠.٥٢٠).

وبالنسبة للدقة توجد فروق بين المجموعات حيث تفوقت المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) على المجموعة الضابطة كما تفوقت المجموعة التجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) على المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) بينما لا توجد فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والمجموعة التجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) حيث بلغت قيمة LSD بين المجموعات التجريبية (٠.٤٥٠) وبين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة (٠.٤٢٧).

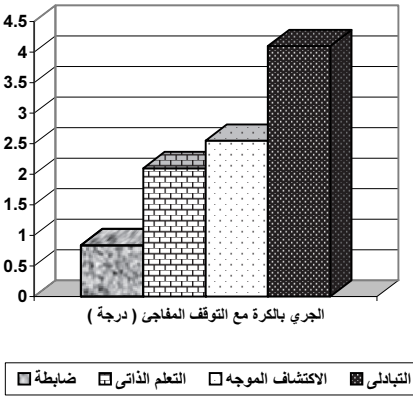
جدول (٤٧)

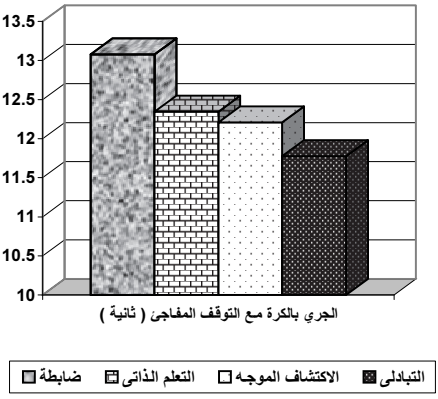
تحليل التباين بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) فى القياسات المهارية بعد التجربة

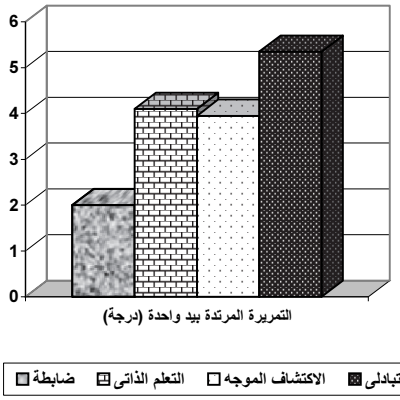
المتغيرات المهارية		مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F
الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ	ثانية	بين المجموعات	٣	٢٠.٠٨٧	٦.٦٩٦	*١٣.٦٧٥
		داخل المجموعات	٨١	٣٩.٦٥٩	٠.٤٩٠	
		المجموع	٨٤	٥٩.٧٤٥		
	درجة	بين المجموعات	٣	١٢٠.١٣٧	٤٠.٠٤٦	*٦٧.٧٠٤
		داخل المجموعات	٨١	٤٧.٩١٠	٠.٥٩١	
		المجموع	٨٤	١٦٨.٠٤٧		
التمرير من مستوي الكتف بيد واحدة (درجة)		بين المجموعات	٣	٦٨.٣١٦	٢٢.٧٧٢	*١٦.١١٥
		داخل المجموعات	٨١	١١٤.٤٦٠	١.٤١٣	
		المجموع	٨٤	١٨٢.٧٧٦		
التمريرة المرتدة بيد واحدة (درجة)		بين المجموعات	٣	١٣١.٠٠٦	٤٣.٦٦٩	*٤١.٤٦٧
		داخل المجموعات	٨١	٨٥.٣٠٠	١.٠٥٣	
		المجموع	٨٤	٢١٦.٣٠٦		
التصويبة السلمية (درجة)		بين المجموعات	٣	١٦٦.٤٤٨	٥٥.٤٨٣	*٥٤.٧١٣
		داخل المجموعات	٨١	٨٢.١٤٠	١.٠١٤	
		المجموع	٨٤	٢٤٨.٥٨٨		

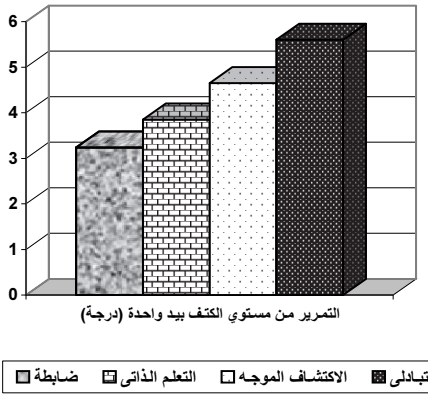
• معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٧٢

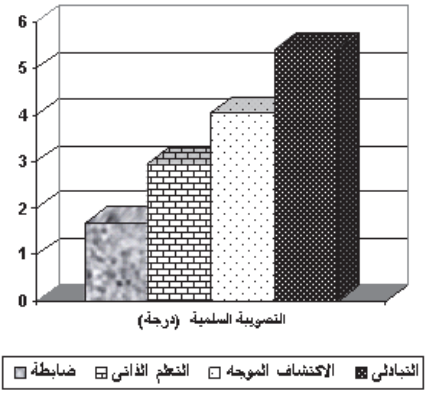
يتضح من جـدول (٤٧) والشـكل البيـاني رقـم (١٠) والخـاص بتحليـل التباين بين المجموعات الاربعـة الضـابطة والتجريبيـة الأولى (الـتعلم الـذاتى مـع الـذكاء الشخصي-) والتجريبيـة الثانيـة (الاكتشـاف الموجـه مـع الـذكاء اللغـوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) فى القياسات المهاريـة بعـد التجربة وجود فروق معنوية بين المجموعات الأربعة فى جميع المتغيرات قيد البحث حيث تراوحت قيمة (F) المحسوبة ما بـين (١٣.٦٧٥ إلى ٦٧.٧٠٤) وهـذه القـيم معنوية عند مستوى ٠.٠١ ولتحديد معنوية الفروق تم إستخدام اختبار اقـل فـرق معنوى LSD جدول (٤٨).


4.5
4
3.5
3
2.5
2
1.5
1
0.5
0
الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ (درجة)
ضابطة
التعلم الذاتى
الاكتشاف الموجه
التبادلى


13.5
13
12.5
12
11.5
11
10.5
10
الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ (ثانية)
ضابطة
التعلم الذاتى
الاكتشاف الموجه
التبادلى


6
5
4
3
2
1
0
التمريرة المرتدة بيد واحدة (درجة)
ضابطة
التعلم الذاتى
الاكتشاف الموجه
التبادلى


6
5
4
3
2
1
0
التمرير من مستوي الكتف بيد واحدة (درجة)
ضابطة
التعلم الذاتى
الاكتشاف الموجه
التبادلى



شكل (١٠) المتوسط الحسابى للمجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) فى القياسات المهارية بعد التجربة

جدول(٤٨)

معنوية الفروق بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع لذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع لذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) فى القياسات المهارية بعد التجربة باستخدام اختبار اقل فرق معنوى LSD

المتغيرات المهارية		المجموعات	المتوسط لحسابى	الانحراف المعيارى	معنوية الفروق بين المتوسطات			قيمة LSD	
					التعلم الذاتي (الذكاء الشخصي)	الاكتشاف الموجه (الذكاء اللغوي)	التبادلي (الذكاء الاجتماعي)	بين المجموعات التجريبية	بين التجريبية والضابطة
الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ	ثانية	الضابطة	١٣.٠٧٨	٠.٩٥٨	٠.٧٣٣*	٠.٨٧٠*	١.٣٠٣*	٠.٤٤٠	٠.٤١٨
		التعلم الذاتى (الذكاء الشخصي)	١٢.٣٤٥	٠.٦٩٧		٠.١٣٧	٠.٥٧٠*		
		الاكتشاف الموجه (الذكاء اللغوي)	١٢.٢٠٨	٠.٥٢٨			٠.٤٣٣		
		التبادلى (الذكاء الاجتماعى)	١١.٧٧٥	٠.٤٠٥					
	درجة	الضابطة	٠.٨٤٠	٠.٥٥٤	١.٢٦٠*	١.٧١٠*	٣.٢٦٠*	٠.٤٨٤	٠.٤٥٩
		التعلم الذاتى (الذكاء الشخصي)	٢.١٠٠	٠.٨٥٢		٠.٤٥٠	٢.٠٠٠*		
		الاكتشاف الموجه (الذكاء اللغوي)	٢.٥٥٠	٠.٧٥٩			١.٥٥٠*		
		التبادلى (الذكاء الاجتماعى)	٤.١٠٠	٠.٩١٢					
التمرير من مستوي		الضابطة	٣.٢٤٠	١.٠٥٢	٠.٦١٠	١.٤١٠*	٢.٣٦٠*	٠.٧٤٨	٠.٧١٠

المتغيرات المهاربة	المجموعات	المتوسط لحسابى	الانحراف المعيارى	معنوية الفروق بين المتوسطات			قيمة LSD	
				التعلم الذاتي (الذكاء الشخصي)	الاكتشاف الموجه (الذكاء اللغوي)	التبادلي (الذكاء الاجتماعي)	بين المجموعات التجريبية	بين التجريبية والضابطة
الكتف بيد واحدة (درجة)	التعلم الذاتى (الذكاء الشخصي)	٣.٨٥٠	١.٤٢٤		*٠.٨٠٠	*١.٧٥٠		
	الاكتشاف الموجه (الذكاء اللغوي)	٤.٦٥٠	١.٢٢٦			*٠.٩٥٠		
	التبادلى (الذكاء الاجتماعى)	٥.٦٠٠	١.٠٤٦					
التمريرة المرتدة بيد واحدة (درجة)	الضابطة	٢.٠٠٠	٠.٩٥٧	*٢.١٠٠	*١.٩٥٠	*٣.٣٥٠	٠.٦٤٦	٠.٦١٣
	التعلم الذاتى (الذكاء الشخصي)	٤.١٠٠	١.١١٩		٠.١٥٠	*١.٢٥٠		
	الاكتشاف الموجه (الذكاء اللغوي)	٣.٩٥٠	١.١٤٦			*١.٤٠٠		
	التبادلى (الذكاء الاجتماعى)	٥.٣٥٠	٠.٨٧٥					
التصويبة السلمية (درجة)	الضابطة	١.٦٨٠	٠.٨٠٢	*١.٢٧٠	*٢.٣٧٠	*٣.٧٢٠	٠.٦٣٤	٠.٦٠١
	التعلم الذاتى (الذكاء الشخصي)	٢.٩٥٠	١.٢٧٦		*١.١٠٠	*٢.٤٥٠		
	الاكتشاف الموجه (الذكاء اللغوي)	٤.٠٥٠	٠.٩٤٥			*١.٣٥٠		
	التبادلى(الذكاء الاجتماعى)	٥.٤٠٠	٠.٩٩٥					

يتضح من جدول (٤٨) والشكل البياني رقم (١٠) والخاص بمعنوية الفروق بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتى مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) فى القياسات المهارية بعد التجربة باستخدام اختبار اقل فرق معنوى LSD.

بالنسبة للجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالثانية وجود فروق بين المجموعات حيث تفوقت المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) على المجموعة الضابطة كما تفوقت المجموعة التجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) على المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) بينما لا توجد فروق معنوية بين باقى المجموعات حيث بلغت قيمة LSD بين المجموعات التجريبية (٠.٤٤٠) وبين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة (٠.٤١٨)

وبالنسبة للجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالدرجة توجد فروق بين المجموعات حيث تفوقت المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) على المجموعة الضابطة كما تفوقت المجموعة التجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) على المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) بينما لا توجد فروق معنوية بين المجموعة التجريبية

الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والمجموعة التجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) حيث بلغت قيمة LSD بين المجموعات التجريبية (٠.٤٨٤) وبين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة (٠.٤٥٩).

وبالنسبة للتمرير من مستوي الكتف بيد واحدة بالدرجة توجد فروق بين المجموعات حيث تفوقت المجموعة التجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) على المجموعة الضابطة وتفوقت المجموعة التجريبية الثالثة (التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) على المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكـاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) كما تفوقت المجموعة التجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) على المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) بينما لا توجد فروق معنوية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) حيث بلغت قيمة LSD بين المجموعات التجريبية(٠.٧٤٨) وبين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة (٠.٧١٠)

وبالنسبة للتمريرة المرتدة بيد واحدة بالدرجة توجد فروق بين المجموعات حيث تفوقت المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) على المجموعة الضابطة كما تفوقت المجموعة التجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى)على المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع

الذكاء اللغوي) بينما لا توجد فروق معنوية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) حيث بلغت قيمة LSD بين المجموعات التجريبية (٠.٦٤٦) وبين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة (٠.٦١٣).

وبالنسبة للتصويبة السلمية بالدرجة توجد فروق بين المجموعات حيث تفوقت المجموعة التجريبية الأولى(التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) على المجموعة الضابطة وتفوقت المجموعة التجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) على المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) كما تفوقت المجموعة التجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) على المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) حيث بلغت قيمة LSD بين المجموعات التجريبية (٠.٦٣٤) وبين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة (٠.٦٠١).

٤/ ٢ مناقشة النتائج:

إعتماداً على النتائج التي تم التوصل إليها، والتي تمت معالجتها إحصائياً سيقوم الباحث بمناقشة النتائج الآتية:

أولاً: الاجابة على التساؤل الاول الذي ينص على – ما أساليب التدريس الملائمة للذكاءات المتعددة لتلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الاساسي (اول اعدادي) ؟

يتضح من خلال الجدولين (٢٩)، (٣٠) أن الذكاء اللغوي تناسبه أساليب التدريس (الاكتشاف الموجه– الاوامر– التبادلي) والذكاء المنطقي "الرياضياتي" تناسبه أساليب التدريس (حل المشكلة – التدريبي) والذكاء المكاني تناسبه أساليب التدريس (الاوامر – التعليم الذاتي) والذكاء الجسمي "الحركي" يناسبه أسلوب التدريس (حل المشكلة) والذكاء الموسيقي يناسبه أسلوب التدريس (الاوامر) والذكاء الاجتماعي تناسبه أساليب التدريس (التبادلي – التدريبي – الشامل) والذكاء الشخصي يناسبه إسلوبي (التعلم الذاتي – الاكتشاف الموجه).

وقد يعزي الباحث لهذه النتائج ان المؤشرات الدالة على حدوث الذكاءات المتعددة في التربية البدنية والرياضية والتي صاغها الباحث أحدثت هذا التنسيق والانسجام بين اساليب التدريس والذكاءات المتعددة ، وبهذا تم الاجابة على التساؤل الاول

ثانياً: الاجابة على التساؤل الثاني الذي ينص على– ما أثر استخدام أساليب التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة على تعلم بعض المهارات الحركية والبدنية بكرة السلة لتلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الاساسي (اول اعدادي) ؟

يتضح من جدول (٣٩) والشكل البيانى رقم (٧) والخاص بالفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في (الإختبارات المهارية) وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات المهارية قيد البحث بينما لاتوجد فروق بين القياس القبلى والقياس البعدى فى الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالثانية وكانت أعلى نسبة تحسن فى التصويبة السلمية يليه التمريرة المرتدة بيد واحدة ثم الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالدرجة ثم التمرير من مستوى

الكتف بيد واحدة، وجاء فى الترتيب الأخير الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالثانية بأقل نسبة تحسن.

يتضح من جدول (٤٠) والشكل البيانى رقم (٧) والخاص بالفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية الأولى (أسلوب التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) في (الاختبارات المهارية) وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات المهارية قيد البحث وكانت أعلى نسبة تحسن فى التمريرة المرتدة بيد واحدة يليه الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالدرجة ثم التصويبة السلمية ثم التمرير من مستوي الكتف بيد واحدة و جاء فى الترتيب الأخير الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالثانية بأقل نسبة تحسن.

ويرجع الباحث هذه النتائج إلى أن اسلوب التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي يوفر استراتيجيات وادوات نشطة تستخدم فى تحسين الاداء المهارى فى كرة السلة، كما أن مؤشرات الذكاء الشخصي في التربية البدنية لهذه المجموعة يتيح للتلميذ معرفه ذاته وفهم قدراته وامكاناته للتصرف وفقاً لهذه المعارف والمعلومات، وربط المعلومات السابقة بالجديدة مما يسهل فى ربط اجزاء المهارات والحركات الرياضية عند تعليمها، كما أن اسلوب التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي يسمح للتلاميذ بالتنفيذ الصحيح وتطبيق التغذية الراجعة، ويرجع الباحث هذه النتائج ايضاُ إلى إستخدام الورقة المعيارية وأن صاحب هذا الذكاء له حرية الاختيار للوقت المناسب له لتنفيذ المهارة ويتعلم بحماس وبحرية تامة دون ضغط أو مساعدة من احد ويتصرف بخبرات شخصية سابقة لمحاولة الوصول للتفوق على اقرانه كما تكون لديه القدرة على ضبط النفس ومراقبتها واختيار البدائل، حيث يمكن للتلميذ اتخاذ القرارات التى تتناسب مع قدراته، حيث يوفر مجموعة من الاستراتيجيات والانشطة والادوات فى ضوء قدرات التلاميذ التى تستخدم فى العملية التعليمية والتدريبية والرياضية.

وهذا ما أتفق مع دراسة منال الجندي (٢٠٠٦) والتي إستهدفت التعرف على أثر تدريس منهج الإيقاع الحركي المطور بإستراتيجيات قائمة على نظرية الذكاء المتعدد.

ويشير يعقوب رشوان (١٩٩٣) أن طرائق التعليم والتعلم تطورت تطوراً كبيراً فى السنوات الأخيرة وتعددت وسائلها وأساليبها وأعطت اهتماما خاصا للفرد وقدرته على التعلم ذاتياً والتعلم الذاتي احد الأساليب التى أثبتت فعاليتها وتأثيرها على التحصيل العلمي وعلى زيادة الدافعية وحب التعلم ويهتم التعلم الذاتي بالمتعلم كونه فرداً مستقلاً له ميوله وقدراته المختلفة عن غيره من الأفراد.

ويتفق الباحث فى ذلك مع ما ذكره مصطفى السايح (٢٠٠١) أن أهداف التعلم الذاتي تتمثل فى زيادة خبرة التلميذ من خلال عمله الخاص والذى بدئه فى الطريقة التدريبية ويتعلم التلميذ كيفية ملاحظة عمله وإستعمال ورقة الإنجاز لتحسين عمله ويتعلم التلميذ ان يكون اكثر إستقلالية وخاصة بالنسبة للتغذية الراجعة ويكون صادقاً وواثقاً من إدائه ويستطيع التلميذ اتخاذ القرارات حول نفسه فى مرحلة التدريس ومرحلة ما بعد التدريس.

وفى هذا الصدد تذكر عفاف عبد الكريم (١٩٩٤) أن موستون Mosston 1966)) قام بنشر مجموعة أساليب تدريسية لتعلم المهارات الحركية والتى يتم من خلالها تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وقد تميزت هذه المجموعة من أساليب التدريس بتوفير الفرص للمتعلم لكي يتعلم حسب قدراته وإمكانياته واستعداداته وكل أسلوب من هذه الأساليب له نظام خاص يحدد من يخطط ومن يتخذ القرارات، ودور كلاً من المعلم والمتعلم، وتبدأ هذه الأساليب بأسلوب الأوامر

Command Style والـذي يقـوم المعلـم فيـه بجميـع القـرارات التـى تتعلـق بالعمليـة التعليميـة مـن تخطـيط وتنفيـذ وتقـويم إلى أن تنتهـي بأسـلوب الـتعلم الذاتيThe Self Teaching Style حيث تنتقل جميع القرارات مـن المعلـم إلى المتعلم وتصبح لدى الطالب الحرية في اختيار الأنشطة ويتم ذلك في سلسلة مترابطة من الأساليب المتعددة للتدريس.

كما يوضح أحمد اللقانى (١٩٩٦) أن اعتماد المعلم على أسلوب واحد في التعلم ليس بالضرورة أن يؤدى إلى تعلم جميع المتعلمين بنفس المستوى ومن هنا فلابد على المعلم أن يستخدم العديد من أساليب التعلم من أجل توفير مواقف تعليمية متنوعة ومناسبة لأكبر عدد ممكن من المتعلمين.

وفى هـذا الصـدد يـذكر أحمـد فـوزى، محمـد عبـد العزيـز (١٩٨٦) أن كرة السلة تعد من الأنشطة ذات المواقف المتغيره المتميزة حيـث تتبـاين وتتعقـد طبيعة وظروف المنافسة بها من خلال أماكن الـزملاء والمنافسـين وزمـن اسـتحواذ الفريق على الكره، فضلاً عن احتوائها على مهارات فنية متعددة يتعين على اللاعـب تنفيذها من الحركة للتغلب على سرعة ومهارة الخصم، وانـه لكـى تتحسـن سرعـة ودقة التوافق الحركى للاعب فانه يلزم تنمية المهارات المركبة للأداءات المهارية لديه أى شكل أداء المهارات خاصة التى يكثر اللاعب من أدائها خلال المباراه باختلاف المواقف، كما أن كرة السلة تحـتم عـلى اللاعبـين اسـتخدام أداءات مهاريـة حركيـة فى أشكال مختلفة بحيث تؤدى كل مهارة دورهـا المحـدد فى الأداء الكـلي بالطريقـة التى تتناسب مع الهدف العام للأداء المهارى المركب.

ويذكر محمد ابو عبية (١٩٨٠) ان المهارات هى الاساس لتحقيق اعلى مستوى فى اللعبة ويرى ان اللاعب ذو المهارات الممتازة يمكن ان يؤدى خطة فنية، اما المهارات الاساسية غير المتقدمة فهى تحد من القدرة على المناوره عند اللاعب وتعجز امكانياته الفنية.

ويتضح من جدول (٤١) والشكل البيانى رقم (٧) والخاص بالفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية الثانية (اسلوب الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) فى (الإختبارات المهارية) وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات المهارية قيد البحث وكانت أعلى نسبة تحسن فى التصويبة السلمية يليه الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالدرجة ثم التمريرة المرتدة بيد واحدة ثم التمرير من مستوى الكتف بيد واحدة، وجاء فى الترتيب الأخير الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالثانية بأقل نسبة تحسن.

ويرجع الباحث هذه النتائج إلى اسلوب الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي حيث أن مؤشرات الذكاء اللغوي في التربية البدنية لهذه المجموعة والتي أعدها الباحث لعبت دور كبير وهام حيث يستطيع التلميذ وصف الحركات الرياضية شفاهيا وصفا دقيقا وبالتالى يسهل تطبيقها، وتتيح له تكوين نموذج عقلى صحيح وواضح لنفسه عن نواحى قوته وضعفه وحدوده ورغباته والاصرار على الوصول الى الهدف وتحقيق النتائج التى يريد تحقيقها، ويتأكد ذلك بشغل المتعلم في عملية الاكتشاف التي فيها تؤدي تعاقب الاسئلة إلى قيام التلاميذ بإكتشاف مجموعة من الاستجابات لهذه الاسئلة، كما أن أسلوب الاكتشاف الموجة أتاح الفرصة للطلاب بنقل مركز العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم عن طريق تهيئة الظروف اللازمة

لجعل المتعلم يكتشف المعلومات بنفسه بدلاً من أن يستنتجها من المعلم، ويؤكد الباحث ايضاُ أن هذا الأسلوب زادت فعاليته عندما تم تطبيقه على مجموعة الذكاء اللغوي فأتاح للتلاميذ التعليم بإستراتيجية العصف الذهني وبالاسلوب القصصي وبإستخدام المحاضرات قبل التطبيق العملي والشرائط المسموعة والسبورة والمناقشات ، وأتاحة الفرصة من خلال التجريب وتهيئة البيئة المناسبة لعملية الاكتشاف من خلال أسئلة لفظية تمثل المشكلة الحركية قد تدفع المتعلم إلى الوصول للأداء الصحيح.

وهذا ما اتفق مع دراسة منال الجندي (٢٠٠٦) التي أكدت فعالية التدريس بإستراتيجيات (العصف الذهني – التسجيل على شرائط – الاسلوب القصصي) والذكاء اللغوي.

وفى هذا الصدد تؤكد عزة درويش (١٩٩٤)، ونجوى محمد، نادية رشاد (١٩٩٥) أن الخصائص المميزة لأسلوب التدريس بالاكتشاف تتفق مع أسلوب التفكير العلمى حيث أن هذا الأسلوب يقدم المادة الدراسية فى خطوات صغيرة منظمة تتبعها تدريبات وأسئلة واختبارات تحتاج عباراتها إلى تفسير وفهم وتطبيق وتحليل، كما أن هذا الأسلوب يسمح للمتعلم بالربط وإدراك العلاقات بين كل خطوة والخطوة التى تليها.

كما تتفق تلك النتائج ونتائج الدراسة التى قام بها كلاً من نجوى والي، ونادية داوود (١٩٩٥) حيث استهدفت الدراسة التعرف على تأثير استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه في تدريس الوحدة التعليمية لمسابقة دفع الجلة على التحصيل المعرفي والمستوى الرقمي لتلميذات الصف الثاني الأعدادى وأسفرت

نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية (الاكتشاف) في التحصيل المعرفي والمستوى الرقمي لدفع الجلة على المجموعة الضابطة.

كما يتضح من جدول (٤٢) والشكل البيانى رقم (٧) والخاص بالفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية الثالثة (الاسلوب التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) فى (الإختبارات المهارية) وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات المهارية قيد البحث كانت أعلى نسبة تحسن فى الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالدرجة يليه التصويبة السلمية ثم التمريرة المرتدة بيد واحدة ثم التمرير من مستوى الكتف بيد واحدة و جاء فى الترتيب الأخير الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالثانية بأقل نسبة تحسن.

ويرجع الباحث هذه النتائج إلى أن التلميذ في هذه المجموعة يتمتع بالذكاء الاجتماعى ويتعلم بالاساليب العصف الجماعية، كما أن مؤشرات الذكاء الاجتماعي في التربية البدنية والتي أعدها الباحث لهذه المجموعة يستطيع اداء الحركات والمهارات والالعاب الرياضية الجماعية كما يميل الى اتخاذ دور القائد فى تنفيذ الحركات والتمرينات الرياضية، ويمتلك سرعة الاستجابة وتعلم المهارات الاساسية للانشطة الرياضية، ويجب على المعلمين التركيز على الذكاء الإجتماعى للمتعلمين حيث يسهم فى تحقيق الأهداف البدنية والمعرفية والمهارية لمهارات كرة السلة من خلال التركيز على قدرات المتعلمين مثل حب الريادة والتعاون مع الأخرين والعمل الجماعى والمشاركة مع الزملاء.

وهذا ما اتفق مع دراسة منال الجندي (٢٠٠٦) التي أكدت فعالية التدريس بإستراتيجيات (العصف الذهني – التسجيل على شرائط – الاسلوب القصصي)،

ونتجت عن هذه الدراسة أن هناك علاقة بين نمط الذكاء الاجتماعي والناتج التطبيقي.

وفي هذا الصدد تشير عفاف عبدالكريم (١٩٩٤) ان أسلوب التعلم التبادلي يتخذ فيه المعلم جميع القرارات المتعلقة بالتخطيط، كما المتعلم يتخذ القرارات المتعلقة بالتنفيذ اما تحويل القرارات من المعلم الى المتعلم فتحدث فى عملية التقويم، حيث يتخذ التلميذ الملاحظ قرارات التغذية الراجعة للزميل المؤدى ولهذا الأسلوب فائدة خاصة فى المرحلة الأولى من تعلم المهارة والتى يحتاج التلميذ فيها الى التعرف على نقاط هامه فى إدائهم بعد كل محاوله لتساعدهم على تصحيحه ويعتبر هذا الأسلوب بمثابه توفير معلم لكل تلميذ ، كما ان غرض الأسلوب هو التعاون مع الزميل وتعلم كيفية اعطائه تغذية راجعة وإيضاح ان لكل فرد دور متخصص.

ويرجع الباحث تفوق المجموعات التجريبية عن المجموعة الضابطة في الإختبارات المهارية إلى استخدام أساليب قائمة على الذكاءات المتعددة، لما لها من فوائد علمية هامة في تشخيص ومعرفة ذكاء التلميذ المميز به والاساليب المناسبة له، والتي درس بها الباحث، بعكس الاسلوب التقليدي الذي أتبع في تعليم المجموعة الضابطة وهو يعتمد على اسلوب الاوامر من جانب المعلم، ويصبح التلميذ مستمع ومقلد ومنفذ فقط ، وقد يعزي الباحث الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية أيضاً إلى وجود تشجيع لتلاميذ التجريبية للقيام ببعض الانشطة في ضوء الاساليب المبنية على الذكاءات المتعددة وكذلك التخطيط وتزويد الاساليب بوسائل مساعدة على سرعة الاستعاب مثل العصف الذهني

والمناقشة والاشرطة المرئية والمسموعة والمحاضرات إلى جانب التغذية الراجعة المتواصلة والتقويم المرحلي المستمر ، ويرى الباحث أيضاً ان المؤشرات الدالة على حدوث الذكاءات المتعددة في التربية البدنية والرياضية والتي صاغها الباحث أحدثت الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية في الاختبارات المهارية قيد البحث.

- يتضح من جدول (٣٥) والشكل البيانى رقم (٦) والخاص بالفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة الضابطة فى (الإختبارات البدنية) وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات البدنية قيد البحث وكانت أعلى نسبة تحسن فى إختبار الدقة يليه اختبار قدرة الذراعين ثم اختبار قدرة الرجلين ثم اختبار السرعة، وجاء فى الترتيب الأخير إختبار الرشاقة بأقل نسبة تحسن.

- كما يتضح من جدول (٣٦) والشكل البيانى رقم (٦) والخاص بالفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية الاولى (اسلوب التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) فى (الإختبارات البدنية) وجود فروق معنوية بين القياسين فى جميع الإختبارات البدنية قيد البحث وكانت أعلى نسبة تحسن فى إختبار الدقة يليه اختبار قدرة الرجلين ثم اختبار قدرة الذراعين ثم اختبار السرعة و جاء فى الترتيب الأخير إختبار الرشاقة بأقل نسبة تحسن.

وفى هذا الصدد يشير جمال صبرى (٢٠٠٨) إلى أن كرة السلة تتطلب مقومات بدنية كمتطلبات اساسية للاداء المهاري ويخصص جزء كبير من التخطيط للاعداد البدنى حيث يمثل الاخير حجر الزاوية فى انجاز الاداء المهارى المتقدم وبمستوى عالي من الكفاءة والفاعلية، كما أنه فى كرة السلة تؤدى مهارات اللعبة الاساسية

دون الحاجة الى القوة القصوى، وهذه القوة تحتاج الى قوة عضلية معينة ضد مقومات متوسطة وخفيفة.

كما يتضح من جدول (٣٧) والشكل البيانى رقم (٦) والخاص بالفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية الثانية (اسلوب الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) فى (الإختبارات البدنية) وجود فروق معنوية بين القياسين فى جميع الإختبارات البدنية قيد البحث وكانت أعلى نسبة تحسن فى إختبار الدقة يليه اختبار قدرة الرجلين ثم اختبار قدرة الذراعين ثم اختبار السرعة و جاء فى الترتيب الأخير إختبار الرشاقة بأقل نسبة تحسن.

وفى هذا الصدد اشار كارين (١٩٩٣) بان أسلوب الاكتشاف يعتبر من إحدى الأساليب التعليمية التي تمكن الطفل من التفاعل الفعلي مع الأنشطة المقدمة وذلك لاكتسابه المفاهيم والمهارات المختلفة.

وتشير مرام سراج (٢٠٠٠) الى أن الاكتشاف الموجه يعد من الاستراتيجيات التدريسية التي تقوم على نشاط المتعلم، والتوجيه من المعلم للوصول إلى الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها من خلال الموقف التعليمي.

كما يشير عامر الشهرانى (٢٠٠٤) نقلا عن برونر Brouner أن الاكتشاف هو العملية والطريقة التي يصل بها الأفراد إلى معلومة جديدة، بمعنى أن الاكتشاف هو أي وسيلة يكتسب بها الفرد معرفة ما عن طريق مصادره العقلية أو الفيزيائية.

ويرى الباحث أن اسلوب الاكتشاف الموجه (الذكاء اللغوي) يعد من اكثر الاساليب فاعلية لانه يساعد على تنمية قدرة المتعلم على التعلم الذاتى، كما يجعل

هذا الاسلوب من التعلم عملية مستمرة، وفى الاكتشاف الموجه يقوم المعلم بالتوجيه وقيادة افكار المتعلمين من خلال وضع مشكلات تحتاج الى حل ويترك التلاميذ وحدهم دون مساعدة.

وتؤكد عفاف عبد الكريم (١٩٩٤) أن استخدام أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه يقوم المعلم من خلاله باتخاذ جميع قرارات التخطيط، وعرض الفقرة اللفظية، وتصميم أسئلة متعاقبة يسترشد بها المتعلم لاستكشاف الغرض، وفى هذا الأسلوب تنقل كثير من قرارات التنفيذ للمتعلم، فنشاط اكتشاف الإجابات تعني أن المتعلم يتخذ قرارات عن أجزاء متعاقبة، ومتصلة ببعضها تتخذ من قبل المعلم والمتعلم معاً وفي قرارات التقويم يتحقق المعلم من استجابات المتعلم لكل سؤال.

- كما يتضح من جدول (٣٨) والشكل البيانى رقم (٦) والخاص بالفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية الثالثة (الاسلوب التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) فى (الإختبارات البدنية) وجود فروق معنوية بين القياسين فى جميع الإختبارات البدنية قيد البحث وكانت أعلى نسبة تحسن فى إختبار الدقة يليه اختبار قدرة الرجلين ثم اختبار قدرة الذراعين ثم اختبار السرعة، وجاء فى الترتيب الأخير إختبار الرشاقة بأقل نسبة تحسن.

وفى هذا الصدد يرى الباحث أن الأسلوب التبادلي يساهم فى تنمية السلوك التعاوني بين المتعلمين، ويحقق مجموعة من الأهداف بعضها له صلة بالأداء فى الموضوع الدراسي وأخرى مرتبطة بالفرد ذاته من حيث دوره فى هذا الأسلوب.

كما تتفق تلك النتائج ونتائج دراسة فاطمة الدماطي (١٩٩١) والتى هدفت الى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعى وكفاءة التدريس لدى طلبة دور المعلمين حيث اظهرت النتائج وجود ارتباط بين الذكاء الاجتماعى وكفاءة التدريس فى كلاً من الجنسين.

وتتفق تلك النتائج ونتائج دراسة ربيع حمودة (١٩٩١)، ودراسة عبد اللطيف حبلوص (٢٠٠٥) حيث استهدفت الدراسة الاولى والثانية مقارنة أسلوبي التعليم (الممارسة- التبادلي - الاوامر) للتعرف على أكثرها فاعلية في رفع مستوى الأداء المهارى والرقمي للطلاب في دفع الجلة والتصويب في السلة ، وكانت من أهم النتائج التى توصلت إليها هاتين الدراستين أن استخدام أسلوب التعليم التبادلي أثر تأثيراً إيجابياً على رفع المستوى المهارى في دفع الجلة والتصويب في كرة السلة

كما تتفق تلك النتائج ونتائج دراسة عادل عبد الحافظ (١٩٩١) حيث استهدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام كلا من الأساليب (التبادلي والممارسة والعرض التوضيحي) على رفع مستوى الأداء المهارى والمستوى الرقمى لمسابقة رمى الرمح وأسفرت نتائج الدراسة أن استخدام أسلوبي التعلم (التبادلي والممارسة) كلاعلي حدة أثر تأثيراً إيجابياً على رفع المستوى المهاري والرقمي في رمى الرمح.

ويرجع الباحث تفوق المجموعات التجريبية على المجموعة الضابطة في الإختبارات البدنية إلى استخدام أساليب قائمة على الذكاءات المتعددة، لما لها من فوائد علمية هامة في تشخيص ومعرفة ذكاء التلميذ المميز به والاساليب المناسبة

له، والتي درس بها الباحث، بعكس الاسلوب التقليدي الذي أتبع في تعليم المجموعة الضابطة وهو يعتمد على اسلوب الاوامر من جانب المعلم، ويصبح التلميذ مستمع ومقلد ومنفذ فقط.

وقد يعزي الباحث الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية أيضاً إلى وجود تشجيع لتلاميذ التجريبية للقيام ببعض الانشطة في ضوء الاساليب المبنية على الذكاءات المتعددة، وكذلك التخطيط وتزويد الاساليب بوسائل مساعدة على سرعة الاستعاب مثل العصف الذهني والمناقشة والاشرطة المرئية والمسموعة والمحاضرات، إلى جانب التغذية الراجعة المتواصلة والتقويم المرحلي المستمر.

ويرى الباحث أيضاً ان المؤشرات الدالة على حدوث الذكاءات المتعددة في التربية البدنية والرياضية والتي صاغها الباحث أحدثت الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية ، وبهذا تم الاجابة على التساؤل الثاني.

ثالثاً: الاجابة على التساؤل الثالث الذي ينص على– ما أثر استخدام أساليب التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة على التحصيل المعرفي بكرة السلة لتلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الاساسي.

– يتضح من جدول (٣١) والشكل البيانى رقم (٥) والخاص بالفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة فى جميع محاور الاختبار المعرفي وجود فروق بين القياسين فى جميع محاور الإختبار المعرفي قيد البحث وكانت أعلى نسبة تحسن فى القانون يليه التعليمي ثم الفني بأقل نسبة تحسن، كذلك في المجموع الكلي لمحاور الاختبار.

- كما يتضح من جدول (٣٢) والشكل البيانى رقم (٥) والخاص بالفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الاولى (اسلوب التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) وجود فروق معنوية بين القياسين فى جميع محاور الاختبار المعرفي قيد البحث وكانت أعلى نسبة تحسن فى المعارف القانونية، يليه الفني ثم التعليمي بأقل نسبة تحسن، كذلك في المجموع الكلي لمحاور الاختبار

- كما يتضح من جدول (٣٣) والشكل البياني رقم (٥) والخاص بالفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية (اسلوب الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) وجود فروق معنوية بين القياسين فى جميع محاور الإختبار المعرفي قيد البحث وكانت أعلى نسبة تحسن فى القانون يليه الفنى ثم التعليمى بأقل نسبة تحسن، كذلك في المجموع الكلي لمحاور الاختبار.

- فى حين اشارت نتائج جدول (٣٤) والشكل البياني رقم (٥) والخاص بالفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثالثة (الاسلوب التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) وجود فروق معنوية بين القياسين فى جميع محاور الإختبار المعرفي قيد البحث وكانت أعلى نسبة تحسن فى القانون حيث يليه التعليمي ثم الفنى بأقل نسبة تحسن، كذلك في المجموع الكلي لمحاورالاختبار.

ويرجع الباحث تفوق المجموعات التجريبية عن المجموعة الضابطة في الناتج المعرفي إلى استخدام أساليب قائمة على الذكاءات المتعددة لما لها من فوائد علمية هامة في تشخيص ومعرفة ذكاء التلميذ المميز به والاساليب المناسبة له والتي درس بها الباحث بعكس الاسلوب التقليدي الذي أتبع في تعليم

المجموعةالضابطة وهو يعتمد على اسلوب الاوامر من جانب المعلم ويصبح التلميذ مستمع ومنفذ.

وقد يعزي الباحث الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية إلى وجود تشجيع لتلاميذ التجريبية للقيام ببعض الانشطة في ضؤ الاساليب المبنية على الذكاءات المتعددة، وكذلك التخطيط وتزويد الاساليب بوسائل مساعدة على سرعة الاستعاب مثل العصف الذهني والمناقشة والاشرطة المرئية والمسموعة والمحاضرات إلى جانب التغذية الراجعة المتواصلة والتقويم المرحلي المستمر.

ويرى الباحث أيضاً ان المؤشرات الدالة على حدوث الذكاءات المتعددة في التربية البدنية والرياضية والتي صاغها الباحث أحدثت الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية.

وهذا ما اتفق مع دراسة إيهاب فتحي (٢٠٠٧) والتي استهدفت إلى إستخدام مدخل قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس مادة العلوم لتنمية بعض الذكاءات والتفكير الابتكاري لتلاميذ الصف الاول الاعدادي، كما أشارت نتائجها إلى أن إستخدام مدخل قائم على الذكاءات المتعددة له فاعلية في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري في مادة العلوم لتلاميذ الصف الاول الاعدادي.

ويتفق كلاً من على الريدي (١٩٨٦)، عفاف عبدالكريم (١٩٩٤) على أن اهم مميزات أسلوب التعلم التبادلي مفيد فى المرحله الاولى من تعلم المهارة ويكون بمثابة توفير معلم لكل متعلم ويسهم فى تنمية السلوك التعاونى بين المتعلمين ويتيح فرصه لتغذية راجعه وفورية كما يمكن أستخدام هذا الأسلوب فى جميع الأنشطة.

اتفق ايضاً مع دراسة MagdyYousef (2010) والتي أكدت على أن التدريس القائم على نظرية الذكاء المتعدد يترك بصمات ذكائية على الطلاب ذوي المستوى العالي.

كما يرى عصام الدين عزمى (١٩٩٧) ان أسلوب التعلم التبادلي يجمع بين الدراسة النظرية والعملية ويعمل على زيادة القدرة العقلية للمتعلم ويساعد المتعلمين على حفظ الذاكرة لإبقاء أثر التعلم كما ينمى المواهب ويكثر حماس المتعلم ويستحوذ على ميوله وإهتمامته.

وتتفق تلك النتائج ونتائج الدراسة التى قامت بها دعاء محي الدين (٢٠٠٢) حيث استهدفت الدراسة التعرف على تأثير بعض أساليب التدريس (الممارسة– التبادلي– التطبيق الذاتي– العرض التوضيحى) على مستوى الأداء الفنى والمستوى الرقمي ومستوى التحصيل المعرفي لمسابقة قذف القرص، وكانت أهم نتائج الأساليب الأربعة المستخدمة أنها ساهمت بطريقة إيجابية وبنسب متفاوتة في تعلم مسابقة قذف القرص وتفوق أساليب (التبادل– الممارسة– التطبيق الذاتي) على العرض التوضيحى وتفوق أسلوبي (التبادل– الممارسة) على أسلوب التطبيق الذاتي.

وفى هذا الصدد يشير امين الخولى ، ومحمود عنان (١٩٩٩) الى أن التحصيل المعرفى يعد أحد الأهداف التعليمية الهامة لجميع المراحل التعليمية حيث يعد التحصيل المعرفى امراً هاماً وضرورياً لتطوير العملية التعليمية.

كما تشير ليلى فرحات (٢٠٠١) الى أن قياس المعرفة فى المجال الرياضي يعتبر من أهم انواع القياس فهى من المنظورات الرئيسية حيث ترتقى بالعملية التعليمية بالإضافة إلى ان المعلومات النظرية جزء هام لإكتمال الوحدات التطبيقية.

كما يضيف محمد علاوي (١٩٩٣) الى ان نجاح المربى الرياضى فى عمله يرتبط الى حد كبير بمستواه المعرفي للمعلومات النظرية وطرق تطبيقها في النشاط المتخصص في الميدان.

وفى هذا الصدد يؤكد ميلوجرانو 1996) Melograno) على ان قياس المستوى التحصيلي للمتعلمين يؤدي الى التعرف على مستوى التقدير والذي عن طريقه يمكن المساهمة فى تحسين الجانب المعرفى للعملية التعليمية مما يؤدى الى تطويرها.

ويؤكد ذلك كل من بوتانيلس (١٩٩٧)، وناجيلب (١٩٩٨) ان المتدرب فى المؤسسات التربوية لابد ان يخضع الى قياس المعلومات المرتبطة بالاداء التطبيقى، حيث ان معرفة مستوى التحصيل المعرفي للطالب يسهم فى التدريس الفعال وفى تطوير الاداء التطبيقى له مما ينعكس بالايجاب على تحقيق الاهداف المعرفية للمادة المتعلمة.

وتتفق تلك النتائج ونتائج دراسة كلاً من باك 1994) Pack) وجوربر (1994) (Gorber)، زاكرا جسيك 1994) Zakrajsek) ودراسة دوشى 1996) Dochy)، نبيل شمروخ (١٩٩٦)، احمد عبد الدايم (٢٠٠٠)، لمياء رضوان (٢٠٠٤)، محمد البدري (٢٠٠٤) والتى اكدت على اهمية مستوى التحصيل المعرفي للطلاب المتعلمين فى الانشطة الرياضية المختلفة ، وبهذا تم الاجابة على التساؤل الثالث.

- يتضح من جدول (٤٣) والشكل البيانى رقم (٨) والخاص بتحليل التباين بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع

الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (الاسلوب التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) فى الاختبار المعرفي بعد التجربة وجود فروق معنوية بين المجموعات الأربعة فى جميع المتغيرات قيد البحث.

- ويتضح من جدول (٤٤) والشكل البيانى رقم (٨) والخاص بمعنوية الفروق بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (الاسلوب التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) فى الإختبار المعرفي بعد التجربة باستخدام اختبار اقل فرق معنوى LSD.

وهذا ما اتفق مع دراسة هانلي وآخرون 2002) Hanley) مداخل تدريسية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة من الصف الاول إلى الصف الخامس الابتدائي ، واستخدم في هذه الدراسة مداخل تدريسية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة من الصف الاول إلى الصف الخامس الابتدائي ، وأظهرت النتائج زيادة معدل التحصيل في المجموعة التجريبية بنسبة ٧٧٪عن المجموعة الضابطة والتي كان معدل التحصيل بها ٧٠٪. وأعزت الدراسة النتائج إلى استخدامها لمداخل الذكاءات المتعددة في تصميم أنشطة التعلم.

- ويتضح من جدول (٤٥) والشكل البيانى رقم (٩) والخاص بتحليل التباين بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتى مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (الاسلوب التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) فى الإختبارات البدنية

بعد التجربة وجود فروق معنوية بين المجموعات الأربعة فى جميع المتغيرات قيد البحث.

- كما يتضح من جدول (٤٦) والشكل البيانى رقم (٩) والخاص بمعنوية الفروق بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة(التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) فى الإختبارات البدنية بعد التجربة باستخدام اختبار اقل فرق معنوىLSD.

- كما اشارت نتائج جدول (٤٧) والشكل البيانى رقم (١٠) والخاص بتحليل التباين بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة(التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) فى القياسات المهارية بعد التجربة وجود فروق معنوية بين المجموعات الأربعة فى جميع المتغيرات المهارية قيد البحث.

- يتضح من جدول (٤٨) والشكل البيانى رقم (١٠) والخاص بمعنوية الفروق بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة (التعلم التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) فى القياسات المهارية بعد التجربة باستخدام اختبار اقل فرق معنوىLSD.

وفى هذا الصدد يرى الباحث أن الذكاء اللغوى يعد احد العوامل الرئيسية التى توضح مدى قدرة المتعلم على تفهم المهارات الحركية والتحصيل المعرفي لمهارات كرة السلة من خلال الشرح بإسلوب شيق وإستخدام الألفاظ السهلة التى

تصل الى المتعلمين بطريقة سلسلة حيث تعتبر اللغة هى أداة اتصال مباشر وفعالة بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين والمعلم وبين المتعلمين بعضهم وبعض فمن خلال اللغة السهلة يمكن توصيل المعلومة أو الشرح او الاستفسار بصورة دقيقة مما يسهم فى تحقيق الأهداف التعليمية للمعلم والمتعلمين.

وتتفق تلك النتائج ونتائج دراسة وفاء محمد (١٩٩٩) والتى هدفت إلى وضع برنامج للحركات التعبيرية باستخدام الأسلوب الاستكشافي، وذلك لخفض حدة الخجل لدى أطفال الصف الأول الابتدائي، وقد أشارت الدراسة إلى أن البرنامج المقترح كان أكثر تأثيرًا عند استخدام أسلوب التعليم الاستكشافي، مما يدل على ضرورة التنوع في الاستراتيجيات التعليمية، حيث يعطي ذلك تأثير أقوى في اكتساب المهارات والمفاهيم المختلفة.

وتتفق تلك النتائج ونتائج دراسة هدى إبراهيم (١٩٩٧) والتى هدفت إلى وضع وحدة دراسية لتنمية التفكير الابتكاري بأسلوب الاستكشاف الحركي لطفل ما قبل المدرسة، وأيضًا معرفة مدى تأثير أسلوب الاستكشاف الحركي لطفل ما قبل المدرسة، وأيضًا معرفة مدى تأثير أسلوب الاستكشاف الحركي على تنمية القدرة الابتكارية لدى طفل ما قبل المدرسة ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب الاستكشاف الحركي المقترح أدى إلى تنمية القدرة الابتكارية لدى طفل ما قبل المدرسة.

وتتفق تلك النتائج ونتائج دراسة محمد زغلول (١٩٩٤) هدفت الدراسة إلى استخدام أسلوب التعلم بالاكتشاف وأثر ذلك على تحصيل الأطفال لمفاهيم العلوم، وقد أسفرت النتائج عن أن برنامج الأنشطة الحركية الاستكشافية كان أكثر

تأثيرًا على تحصيل بعض مفاهيم العلوم، مما يدل على فعالية الاستراتيجيات التعليمية الحديثة في عملية التعليم.

كما يرى الباحث ان أهمية استخدام (أسلوب الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) في تدريس المهارات الرياضية للتلاميذ ترجع إلى أن هذا الأسلوب يساعد التلميذ على ممارسته الفعلية لمضمون المهارة، ومحاولة اكتشافه للحل الصحيح، والذي يتلائم مع الإجابة الصحيحة، وذلك مع وجود توجيه من قبل المساعدين له حتى يتمكن من الوصول إلى الحل الصحيح، وبذلك يصبح هذا النوع من التعليم هو الأفضل، لأنه يعمل على استثارة التلميذ حتى يقوم هو بنفسه باكتشاف الحل الصحيح، وان المؤسسات التعليمية تسعى إلى تحقيق الأهداف الموضوعية للعملية التعليمية بدرجة عالية من الكفاءة والجودة والإتقان والاهتمام بالفرد المتعلم وحاجاته وميوله، والسبيل إلى ذلك هو التطوير فى أساليب التدريس المستخدمة بهدف الوصول بالمتعلم إلى القدرة العالية، وتحقيق الأهداف المنشودة، ونظراً لما تمثله عملية التدريس من أهمية فى المنظومة التعليمية، فقد ظهر العديد من أساليب التدريس الحديثة والمبتكرة والمتنوعة وقد أدرك أغلب المعلمين بمختلف المراحل التعليمية أنه من الصعب استخدام أسلوب واحد نظراً لوجود الكثير من المتغيرات المؤثرة والمؤدية لذلك ومنها طبيعة الموقف التعليمي ونوعية النشاط الممارس والمرحلة التعليمية والإمكانات المتاحة وتكنولوجيا التعليم الحديثة.

وتتفق عفاف عبد الكريم (١٩٩٤)، محمود رجائي (١٩٩٦)، مصطفى السايح (٢٠٠١)، نوال شلتوت ، وميرفت خفاجة (٢٠٠٢) أن أسلوب التعلم الذاتي يكون فيه فرص التعلم تحت ظروف تسمح بتوفير اكبر قدر من الممارسة مما يعطي المتعلم الإحساس بالحرية فى الاداء ويكون دافع الى الجدية فى العمل وتحمل مسئولية إنجاز الأعمال المطلوبة، كما يعمل كل طالب وفقا

لقدراته وإستعداداته الفردية، ووظيفة المعلم التحرك بين المتعلمين بفاعلية لتقديم أشكال من التغذية الراجعة لتصحيح الأخطاء بشكل فردى.

كما تشير عفاف عبدالكريم (١٩٩٤) الى أن أسلوب التعلم الذاتى يمكن تنفيذه فى أى وقت وفى اى مكان وهو دليل على مقدرة الإنسان ان يدرس ويتعلم وينمو وقد ينتهى هذا الأسلوب بالمتعلم الى الإبتكار حيث يعتبر خطوه نحو التدريس الذاتى وفيه يتخذ المتعلم جميع القرارات سواء كانت تخطيط او تنفيذ او تقويم نفسه ، كما أن أسلوب التعلم الذاتي يمكن تنفيذه فى أى وقت وفى اى مكان وهو دليل على مقدرة الإنسان ان يدرس ويتعلم وينمو وقد ينتهى هذا الأسلوب بالمتعلم الى الإبتكار حيث يعتبر خطوه نحو التدريس الذاتى وفيه يتخذ المتعلم جميع القرارات سواء كانت تخطيط اوتنفيذ اوتقويم نفسه.

كما يوضح أحمد فوزى، ومحمد سلامه (١٩٨٦) أن كرة السلة تطورت عالمياً فى الآونة الأخيرة تطوراً واضحاً ملموساً ظهر جلياً لكل من تابع نشاط اللعبة فى البطولات العالمية والدورات الأولمبية ويتبلور الغرض الأساسى من اللعبة فى محاولة إدخال اللاعبين الكرة فى سلة الفريق الآخر أكبر عدد من المرات مستخدمين فى ذلك كل مايوفره لهم تاكتيك الهجوم فى كرة السلة، بينما يعملون فى نفس الوقت على إعاقة محاولات منافسيهم الهجومية لإصابة سلتهم أيضاً فى ذلك كل مايوفرة لهم تاكتيك الدفاع فى كرة السلة، حيث يفوز بنتيجة المباراة الفريق الذى يتفوق على منافسه ولو بنقطة واحدة عند انتهائها على أن يلتزم الفريقين بقواعد وقوانين اللعبة المنصوص عليها فى القانون الدولى لكرة السلة للرجال والسيدات.

ويرى مصطفى زيدان (٢٠٠١) أنه قد توصل الكثير من الباحثين إلى إعتبارها واحدة من أكثر الرياضات الجماعية إثارة لحماس ورغبة اللاعبين

والمشاهدين حيث أن كرة السلة بما تتضمنه من مهارات حركية متنوعة تتطلب من ممارسيها إمتلاك عدد من القدرات الحركية الخاصة وبشكل خاص التوافق العضلى العصبى والرشاقة والقوة المميزة بالسرعة، ولكونها تمارس فى ملعب صغير نسبياً حيث يتحرك عشرة لاعبين كفريقين متنافسين فى مساحة محددة محاولين إصابة هدف صغير يرتفع عن الأرض حوالى ثلاثة أمتار، يتطلب امتلاك العديد من القدرات البدنية والعقلية والنفسية مضافة إلى مهارات وفنون اللعبة الفردية والجماعية.

ويذكر شعبان ابراهيم(١٩٨٩) عن سماشكا Smashka أن الإهتمام الحديث فى تطوير لعبة كرة السلة يعتمد أساساً على زيادة الاهتمام بالإعداد المهارى للاعبين، ولهذا فمن الضرورى ربط المهارات بعضها ببعض وكذا حيازة (إمتلاك) المهارات المركبة والتى تستخدم كثيراً ولكن بإختلاف أسلوب تنفيذها لتكون اكثر فاعلية.

وتتفق نتائج البحث ودراسة كل من السيد علي سيد (٢٠٠٩) ودراسة ليندفال (١٩٩٥) حيث هدفت الدراستين الى تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة واساليب التعلم ، ودلت النتائج على وجود زيادة في اقبال التلاميذ على التعلم وتحسن واضح في مستوى التحصيل الدراسي بالمقارنة بالاساليب التقليدية.

الفصل الخامس

٥/٠ الاستخلاصات والتوصيات

٥/١ الاستخلاصات

٥/٢ التوصيات

5/1 الاستخلاصات:

من خلال عينة البحث والتساؤلات والاهداف والبرنامج المطبق والمعالجات الاحصائية للبحث نستنتج ما يلي:

اولا: الاساليب المبنية على الذكاءات المتعددة:

وفق استبيان استطلاع رأي الخبراء بشأن الذكاءات المتعددة والاساليب المناسبة لها أتضح الآتي:

- الذكاء اللغوي يناسبه الاساليب (الاكتشاف الموجه – الاوامر – التبادلي)
- الذكاء المنطقي (الرياضياتي) يناسبه اسلوبي (حل المشكلة – الاسلوب التدريبي).
- الذكاء المكاني يناسبه اسلوبي (اسلوب الاوامر – اسلوب التعليم الذاتي).
- الذكاء الجسمي يناسبه اسلوب (حل المشكلة).
- الذكاء الموسيقي يناسبه اسلوب (الاوامر).
- الذكاء الاجتماعي يناسبه اساليب (التبادلي – التدريبي – الشامل).
- الذكاء الشخصي يناسبه اسلوبي (التعليم الذاتي – الاكتشاف الموجه).

ثانيا: المهارات الحركية:

فيما يخص المهارات الحركية قيد البحث يتضح ما يلي:

- الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ (بالثانية): انخفاض الزمن لدى مجموعة التعلم التبادلي يليها مجموعة الاكتشاف الموجه ثم الذاتي فالضابطة.
- الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ (بالدرجة): ارتفعت الدرجة لدى مجموعة التعلم التبادلي يليها مجموعة الاكتشاف الموجه ثم الذاتي فالضابطة.

- التمرير من مستوي الكتف بيد واحدة (درجة): ارتفعت الدرجة لـدى مجموعـة الاكتشاف الموجه يليها مجموعة التعلم التبادلي ثم الذاتي فالضابطة.

- التمريرة المرتدة بيد واحـدة (درجـة): ارتفعـت الدرجـة لـدى مجموعـة الـتعلم التبادلي يليها مجموعة الذاتي ثم الاكتشاف الموجه فالضابطة.

- التصويبة السلمية(درجة): ارتفعت الدرجة لدى مجموعة الاكتشاف الموجه يليها مجموعة التعلم التبادلى ثم الذاتي فالضابطة.

ثالثا: القدرات البدنية:

فيما يخص القدرات البدنية قيد البحث يتضح ما يلي:

- الوثب العمودي سم: ارتفعت المسافة لدى مجموعة التعلم التبادلى يليها مجموعة الذاتى ثم الاكتشاف الموجه فالضابطة.

- دفع كرة طبية باليدين (متر): زيادة المسافة لدى مجموعة التعلم التبادلي يليها مجموعة الذاتى ثم الاكتشاف الموجه فالضابطة.

- العدو ٣٠ (ث): انخفاض الزمن لدى مجموعة التعلم التبادلي يليها مجموعة الاكتشاف الموجه ثم الذاتى فالضابطة.

- التصويب باليدين علي دائرة متداخلة (تحسب بالنقط): زيادة النقاط لدى مجموعة التعلم التبادلي يليها مجموعة الذاتي ثم الاكتشاف الموجه فالضابطة.

- الجري والدوران (ث): انخفاض الزمن لدى مجموعة التعلم التبادلي يليها مجموعة الاكتشاف الموجه ثم الذاتي فالضابطة.

رابعا: الاختبار المعرفى:

فيما يخص نتائج الاختبار المعرفي يتضح ما يلي:

- التعليمى: زيادة الدرجة لدى مجموعة الاكتشاف الموجه ثم التعلم التبادلي يليهما مجموعةالذاتي ثم الضابطة.
- الفني: زيادة الدرجة لدى مجموعة الاكتشاف الموجه ثم التعلم التبادلي يليهما مجموعة الذاتي ثم الضابطة.
- القانون: زيادة الدرجة لدى مجموعة الاكتشاف الموجه ثم التعلم التبادلي يليهما مجموعة الذاتي ثم الضابطة.
- مجموع الاختبار: زيادة الدرجة لدى مجموعة الاكتشاف الموجه ثم التعلم التبادلي يليهما مجموعة الذاتي ثم فالضابطة.

وجود فروق بين القياسين (القبلي- البعدي) للمجموعة التجريبية الأولى (أسلوب التعلم الذاتي مع الذكاء الشخصي) في (الاختبارات المهارية) قيد البحث وكانت أعلى نسبة تحسن فى التمريرة المرتدة بيد واحدة يليه الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالدرجة ثم التصويبة السلمية ثم التمرير من مستوي الكتف بيد واحدة وجاء فى الترتيب الأخير الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالثانية بأقل نسبة تحسن.

وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات المهارية قيد البحث وكانت أعلى نسبة تحسن فى التصويبة السلمية يليه الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالدرجة ثم التمريرة المرتدة بيد واحدة ثم التمرير من مستوي الكتف بيد واحدة وجاء فى الترتيب الأخير الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالثانية بأقل نسبة تحسن.

وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات المهارية قيد البحث وكانت أعلى نسبة تحسن فى الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالدرجة يليه التصويبة

السلمية ثم التمريرة المرتدة بيد واحدة ثم التمرير من مستوي الكتف بيد واحدة وجاء فى الترتيب الأخير الجري بالكرة مع التوقف المفاجئ بالثانية بأقل نسبة تحسن.

وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات البدنية قيد البحث وكانت أعلى نسبة تحسن فى إختبار الدقة يليه اختبار قدرة الرجلين ثم اختبار قدرة الذراعين ثم اختبار السرعة وجاء فى الترتيب الأخير إختبار الرشاقة بأقل نسبة تحسن.

وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات البدنية قيد البحث وكانت أعلى نسبة تحسن فى إختبار الدقة يليه اختبار قدرة الرجلين ثم اختبار قدرة الذراعين ثم اختبار السرعة وجاء فى الترتيب الأخير إختبار الرشاقة بأقل نسبة تحسن.

وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات المعرفية قيد البحث وكانت أعلى نسبة تحسن فى القانون يليه الفنى ثم التعليمى بأقل نسبة تحسن.

وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات المعرفية قيد البحث وكانت أعلى نسبة تحسن فى القانون يليه الفنى ثم التعليمى بأقل نسبة تحسن.

وجود فروق بين القياسين فى جميع الإختبارات المعرفية قيد البحث وكانت أعلى نسبة تحسن فى القانون حيث يليه التعليمى ثم الفنى بأقل نسبة تحسن.

وجود فروق معنوية بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتى مع الذكاء الشخصى) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة(التبادلي مع الذكاء الاجتماعى) فى القياسات المهارية.

وجود فروق معنوية بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتى مع الذكاء الشخصي) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة(التبادلي مع الذكاء الاجتماعي) فى الإختبارات البدنية بعد التجربة.

وجود فروق معنوية بين المجموعات الاربعة الضابطة والتجريبية الأولى (التعلم الذاتى مع الذكاء الشخصى) والتجريبية الثانية (الاكتشاف الموجه مع الذكاء اللغوي) والتجريبية الثالثة(التبادلى مع الذكاء الاجتماعى) فى الاختبار المعرفى بعد التجربة.

٥/ ٢ التوصيات:

بناءاً على ما أسفرت عنه نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

١- استخدام معلمي التربية البدنية اسلوب التعلم الذاتي للتلاميذ المتميزين بالذكاء الشخصي في تعلم مهارات كرة السلة.

٢- استخدام معلمي التربية البدنية اسلوب الاكتشاف الموجه مع التلاميذ المتميزين بالذكاء اللغوي في تعلم مهارات كرة السلة

٣- استخدام معلمي التربية البدنية الاسلوب التبادلي مع التلاميذ المتميزين بالذكاء الاجتماعي في تعلم مهارات كرة السلة.

٤- تنظيم دورات تدريبية لمدرسي ومدرسات التربية البدنية والرياضية فى أساليب التدريس المبنية على الذكاءات المتعددة وكيفية التعامل مع التكنولوجيا الحديثة فى التدريس.

٥- توجيه الباحثين بإعداد دراسات حول استخدام أساليب التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة الاخرى في تنمية المهارات الحركية المركبة للأنشطة الرياضية المختلفة.

المراجـــــع

اولاً: المراجع باللغة العربية

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية

ثالثاً: شبكة المعلومات الدولية ((النت))

أولاً: المراجع باللغة العربية:

١. **إبتسام محمد فارس (٢٠٠٦م)**: "فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس" ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

٢. **إبراهيم أحمد الحارثي (١٩٩٩م)**: تعليم التفكير، ط١، دار الفكر العربي ، عمان ، الاردن.

٣. **إبراهيم محمد المفازي (٢٠٠٣م)**: الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين ، بحوث ومقالات، ط١، مكتبة الإيمان، المنصورة.

٤. **أبو النجا احمد عزالدين (١٩٩٧)**: تأثير أسلوب التدريس التعاوني على تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي التربية الرياضية قبل الخدمة، مجلة علوم وفنون الرياضة، كلية التربية الرياضية للبنات جامعة حلوان، المجلد التاسع، العدد (١،٢،٣)، القاهرة.

٥. ـــــــــ (٢٠٠١): معلم التربية الرياضية، دار الأصدقاء للنشر والتوزيع، المنصورة ، مصر.

٦. **أحمد السيد موافي خطاب (٢٠٠٤)**: تأثير استخدام بعض أساليب التدريس على مستوى التحصيل المهاري والمعرفي في الكرة الطائرة لطلاب كلية التربية الرياضية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة.

٧.**أحمد أمين فوزي، محمد، عبد العزيز سلامة (١٩٨٦م)**: كرة السلة للناشئين ، الفنية للطباعة والنشر ، الاسكندرية.

٨.**أحمد أوذي (٢٠٠٢م)**: من ذكاء الطفل إلى ذكاءات الطفل ، مقاربة سيكولوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية ، مجلة الطفولة العربية ، المجلد الرابع ، العدد الثالث عشر.

٩.**أحمد حسين اللقاني (١٩٩٦م)**: معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة.

١٠. **أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن**: مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل ، ط١، عالم الكتب ، القاهرة (٢٠٠١م).

١١. **أحمد عبدالدايم الوزير (٢٠٠٠م)**: "المعرفة الرياضية لمعلمى التربية الرياضية بمنطقة المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية"، بحث منشور، المؤتمر العلمى الثالث "الاستثمار والتنمية البشرية فى الوطن العربى من منظور رياضى "، كلية التربية الرياضية للبنات، القاهرة.

١٢. **أحمد مهدي مصطفى (١٩٨٧م)**: " اثر تفاعل طريقتي التعليم بالتلقي والتعلم بالاكتشاف ومستوى الدافع المعرفي في تحصيل تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الاساسي "، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الازهر ، القاهرة.

١٣. **أساتذة التوجيه التربوي (٢٠١٠م)**: كتاب المعلم في البرامج التنفيذية لمادة التربية البدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع (بنين)، من مرحلة

التعليم الاساسي ، الطبعة الأخيرة ، المركز الوطني لتخطيط التعليم والتدريب بأمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم ، طرابلس ، ليبيا.

١٤. **إسماعيل عبدالفتاح عبدالكافي (١٩٩٨م)**: الذكاء وتنميته لدى أطفالنا، ط٢ ، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

١٥. **إسماعيل فتحي (٢٠٠١م)**: "تأثير إستخدام التعلم التعاوني على مستوى الأداء في كرة السلة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية ، جامعة طنطا، طنطا، مصر.

١٦. **إسماعيل محمد الدرديري، رشدي فتحي كامل (٢٠٠١م)**: "برنامج تدريبي مقترح في تدريس العلوم لتنمية الذكاء المتعدد لدى معلمات الفصل الواحد متعدد المستويات"، مجلة كلية التربية ، جامعة المنيا ، المجلد ١٤ ، العدد ٣ ، مصر.

١٧. **الفقيهي عبد الواحد أولاد (٢٠٠٣م)**: نظريات الذكاءات المتعددة من التأسيس العلمي إلى التوظيف البيداغوجي، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث ، العدد ٢٤ ، المغرب.

١٨. **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠م)**: مدرسة المستقبل، المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، دمشق، سوريا (٢٦-٣٠/ يوليو/ ٢٠٠٠م).

١٩. **أماني خميس عثمان (٢٠٠٢م)**: "فعاليـــة برنـــامج متكامـــل لطفـــل ما قبل المدرسة في ضوء نظرية الذكاءات المتعـددة"، رسـالة ماجسـتير غـير منشورة، كلية التربية ، جامعة حلوان ، مصر.

٢٠. **امين الخولى، محمود عنان (١٩٩٩م)**: المعرفة الرياضية (الإطار المفاهيمى – إختبارات المعرفة الرياضية)، دار الفكر العربى، القاهرة.

٢١. **أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٨م)**: التعلم نظريات وتطبيقات، ط٣، مكتبة الأنجلوالمصرية القاهرة.

٢٢. **إيناس السيد محمد أحمد(٢٠٠٥)**: "إعـــداد برنـــامج تلفزيـــوني في ضؤ نظرية الذكاءات المتعددة وقياس فاعليته في تحقيق أهـداف ريـاض الاطفال " ، رسالة دكتوراه غـير منشـورة ، معهـد الدراسـات التربويـة ، جامعة القاهرة، مصر.

٢٣. **إيهاب فتحي عبدالحليم عبدالجواد**: "إستخدام مدخل قـائم عـلى نظريـة الذكاء المتعدد في تدريس العلوم لتنميـة بعـض هـذه الـذكاءات والتفكـير الابتكـاري لتلاميـذ الصـف الاول الاعـدادي"، رسـالة دكتـوراه غـير منشورة، كلية الآداب، جامعة الاسكندرية،(٢٠٠٧م).

٢٤. تغريد عمران (٢٠٠١م): نحو آفـاق جديـدة للتـدريس(نهايات قـرن – ارهاصات قرن جديد) ، ط١ ، دار القاهرة للكتاب ، القاهرة.

٢٥. جابر عبدالحميد جابر (١٩٩٤م): علـــم الـــنفس التربـــوي ، ط٣، دار النهضة العربية، القاهرة.

٢٦. ـــــــــ (١٩٩٧م): الذكاء ومقاييسه، ط١٠، دارالنهضة العربية ، القاهرة.

٢٧. ـــــــــ (٢٠٠٢م): الذكاءات المتعددة والتربية الخاصة ، مجلة العلوم التربوبة ، عدد خاص عن التربية الخاصة، ص ٢٢٩ – ٢٣٥.

٢٨. **جمال صبرى فرج (٢٠٠٨م)**: الاعداد البدنى للاعب كرة السلة، دار دجلة، عمان، الاردن.

٢٩. **حمدان ممدوح إبراهيم (٢٠٠٧م)**: "اثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي المنخفضين تحصيلياً"، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الازهر ، القاهرة.

٣٠. **خالد زغلول غازي (٢٠٠٠م)**: "بناء إختبار معرفي لمدربي سباق المنافسات" رسالة ماجستيرغير منشورة كلية التربية الرياضية للبنات ج/ القاهرة.

٣١. **خيري المغازي بدير عجاج (٢٠٠٣م)**: الذكاء الوجداني ، الاسس النظرية والتطبيقات ، ط ١ ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة.

٣٢. **دعاء محمد محي الدين(٢٠٠٢م)**: تأثير استخدام بعض أساليب التدريس على تعليم مسابقات قذف القرص، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية الرياضية بطنطا، جامعة طنطا.

٣٣. **دلال مصطفى محسن (١٩٨٥م)**: " فاعلية إستخدام وسائل تعليمية متعددة لتعليم مهارة التمرير في كرة السلة " ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الرياضية للبنات ، جامعة الاسكندرية.

٣٤. **راضي الوقفي (١٩٩٨م)**: مقدمة في علم النفس ، ط٣ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.

٣٥. **ربيع أحمد حمودة (١٩٩١م)**: أثر أستخدام بعض الأساليب التعليمية على مستوى الأداء المهارى والرقمي في دفع الجلة، مجلة علوم وفنون الرياضة، المجلد الثالث العدد الأول والثانى، كلية التربية الرياضية بنين، جامعة حلوان.

٣٦. **رحاب أحمد أمين المنياوي (٢٠٠٥م)**: "فاعلية إستخدام إستراتيجيات تدريسية مناسبة لبعض صور الذكاءات المتعددة فى تدريس مادة الاقتصاد المنزلى لدى طالبات الصف الاول الثانوى"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلى ، جامعة حلوان.

٣٧. **رشا محمد أشرف (١٩٩٨م)**: " بناء إختبار في المعرفة الرياضية لتلاميذ مدرسة الموهوبين رياضياً " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية للبنين ، جامعة حلوان.

٣٨. **رشا هاشم عبد الحميد(٢٠٠٨م)**: "فعالية استخدام بعض استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة.

٣٩. **رنا عبدالرحمن قوشحة (٢٠٠٣م)**: " دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية "، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، القاهرة.

٤٠. **زكريا الشربيني ، يسريه صادق (٢٠٠٢م)**: أطفال عند القمة/ الموهبة والتفوق العقلي والابداع ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

٤١. **سعادة عبدالرحيم الظهران (٢٠٠٢م)**: توجيهات معاصرة في تربية وتعليم الذكاء المتعدد ، وزارة المعارف السعودية ، مجلة المعرفة رقم (٨٨).

٤٢. **سعيد حامد، أحلام الباز الشربيني**: " فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم والاتجاهات نحو العلوم لدى تلاميذ الصم" ، المؤتمر العلمي الثامن "الابعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي" ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ١٥٩/ ١٩٩.

٤٣. **سعيد خليل الشاهد (١٩٩٥م)**: طرق تدريس التربية الرياضية ، مكتبة الطلبة ، القاهرة.

٤٤. **سناء محمد سليمان (٢٠٠٥م)**: التعلم التعاوني (أسسه – استراتيجياته – تطبيقاته) ، ط١ ، دار الكتب ، القاهرة.

٤٥. **سيد احمد عثمان، أنور الشرقاوي(١٩٧٧م)**: التعلم وتطبيقاته، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة.

٤٦. **شعبان إبراهيم محمد (١٩٨٤م)**: " بناء مجموعة إختبارات لقياس بعض المهارات الاساسية للاعبي كرة السلة " ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان، مصر.

٤٧. ـــــــــ **(١٩٨٩م)**: دراسة نتيجة التصويب للاعبى كرة السلة فى ظروف التدريب والمنافسات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين جامعة الاسكندرية.

٤٨. **صفاء يوسف الأعسر(٢٠٠١م)**: تربية الطفل والاصلاح الحضاري ، من الذكاء إلى الحكمة ، مؤتمر دور تربية الطفل في الاصلاح الحضاري (٢٧– ٢٩ يونيو ٢٠٠١م) ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس القاهرة.

٤٩. **صفاء يوسف الأعسر، وعلاء الدين كفافي (٢٠٠٠م)**: الذكاء الوجداني ، ط١، دار قباء للطبع والنشر والتوزيع ، القاهرة.

٥٠. **صفاء يوسف الأعسر وآخرون (٢٠٠٥م)**: العقل وأشجاره السحرية ، كيف تنمي الذكاء والابداع والوجدان السليم لدى طفلك من الميلاد وحتى المراهقة ؟ ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

٥١. **صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٤م)**: تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات ، عالم الكتب ، القاهرة.

٥٢. **عادل محمد عبدالحافظ (١٩٩١)**: "أثر استخدام أسلوبي التبادل والممارسة على مستوى الأداء المهارى والرقمي في الرمح"، المجلد التاسع العدد السابع والثامن عشر، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق، القاهرة.

٥٣. **عادل عبدالله محمد (٢٠٠٥م)**: سيكولوجية الموهبة ، ط١ ، دار الرشا للطباعة والنشر ، القاهرة.

٥٤. **عامر الشهراني (٢٠٠٤م)**: تدريس العلوم في التعليم العام، الرياض، مكتبة الملك فهد، الطبعة الثانية، السعودية.

٥٥. **عبدالفتاح محمد دويدار(١٩٩٧م)**: علم النفس التجريبي العملي والنظري وتجاربه المعملية في الذكاء والقدرات العالية ، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع ، الاسكندرية.

٥٦. **عبداللطيف سعد حبلوص(٢٠٠٥)**: " تأثير استخدام اسلوب العمل التبادلي (بتوجيه الاقران) على تعلم بعض المهارات الحركية بدرس التربية البدنية لدى تلاميذ الصف الثامن " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية البدنية، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا.

٥٧. **عبدالمنعم أحمدالدرديري (٢٠٠٤)**: دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي جزأ (١) ، ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة.

٥٨. **عبدالوهاب محمد كامل(١٩٩٩م)**: سيكولوجية التعلم والفروق الفردية ، ط٤، مكتبة النهضة العربية ، القاهرة.

٥٩. **عزة عبدالحليم عمر، ومحسن**: محمد درويش حمص(١٩٩٤م) أثر تفاعل الرضا عن الأختيار الدراسي مع كل من أسلوبي التدريس بالاكتشاف

الموجة والتقليدي على التفكير العلمى لطلاب كلية التربية الرياضية بالأسكندرية ، مجلة التربية الرياضية بنين، العدد ١٩، كلية التربية الرياضية بنين، بأبي قير، الإسكندرية.

٦٠. **عزو إسماعيل عفانة، نائلة نجيب الخزاندار (٢٠٠٧م)**: التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، ط ١، دارالمسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٦١. **عصام الدسوقي إسماعيل، السيد عبدالدايم سكران (٢٠٠٣م)**: "البناء العاملي للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات "، إختبار الصدق لنظرية جاردنر، مجلة كلية التربية ، جامعة الازهر، العدد (١١٦).

٦٢. **عصام الدين متولي ، بدوى عبدالعال (٢٠٠٦م)**: طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية.

٦٣. **عصام الدين محمدعزمي(١٩٩٧)**: " فعالية إستخدام أسلوب التعلم التبادلى متعدد المستويات فى تحقيق بعض اهداف التربية الرياضية بالحلقة الثانية فى التعليم الأساسى بمدينة المنيا"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة المنيا، مصر.

٦٤. **عفاف عبدالكريم حسن (١٩٩٠م)**: التدريس للتعلم في التربية البدنية والرياضة ، منشاة المعارف ، الإسكندرية.

٦٥. ـــــــــ **(١٩٩٣م)**: طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية ، منشاة المعارف ، الإسكندرية.

٦٦. ـــــــــ **(١٩٩٤م)**: التدريس للتعلم في التربية البدنية والرياضية ، (أساليب– إستراتيجيات – تقويم) ، منشاة المعارف ، الإسكندرية.

٦٧.**علاء الدين كفافي (١٩٩٧م)**: منهاج مدرسي للتفكير..مقالات في تعليم التفكير ، ط١ ، دار النهضة العربية ، القاهرة.

٦٨.**علي الفيتوري عبدالجليل، صلاح الدين كمال (٢٠٠٠م)**: الحديث في طرق تدريس التربية البدنية، ط ٢، منشورات جامعة طرابلس، ليبيا.

٦٩.**علي المهدي كاظم،علي بن شرف، موسى بن عبدالله (٢٠٠٣)**: جهاز قياس الفهم، نموذج مقترح للتدريس الجماعي، بحث منشور لمجلة التربية المعاصرة، العدد ٦٥ القاهرة/ ديسمبر.

٧٠.**علي محمود الريدي (١٩٨٦م)**: " مقارنة فاعلية زمن الأداء الفعلي بدرس التربية البدنية لكل من الطريقة التقليدية والطريقة التبادلية"، بحث منشور، مجلة بحوث التربية الرياضية، المجلد الثالث، كلية التربية الرياضية اليرموك، مصر.

٧١.**علي مصطفى طه (٢٠٠٢م)**: " بناء إختبار معرفي في الكرة الطائرة لطلاب كلية التربية الرياضية (شعبة تعليم)"، المجلة التعليمية،العدد الخامس، كلية التربية الرياضية ببور سعيد ، جامعة قناة السويس ، مصر.

٧٢.**عماد عبدالرحيم زغلول(٢٠٠٢م)**: مبادئ علم النفس التربوي ، ط٢، دار الكتب الجامعي ، الامارات العربية المتحدة.

٧٣.**عنايات محمد احمد (١٩٩٨م)**: مناهج وطرق تدريس التربية البدنية ، دارالفكر العربي ، القاهرة.

٧٤.**فاخر عاقل (١٩٩٠م)**: علم النفس التربوي ، دار العلم للملايين ، بيروت.

٧٥.**فاطمة الدماطي (١٩٩١م)**: الذكاء الاجتماعى وعلاقته بكفاءة التدريس، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

٧٦.**فؤاد أبوحطب (١٩٩٦م)**: القدرات العقلية ، ط ٥ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.

٧٧.**فؤاد البهى السيد (١٩٩٤م)**: الذكاء ، ط ٥ ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

٧٨.**فتحي عبدالرحمن جروان(٢٠٠٢)**: تعليم التفكير ، مناهج وتطبيقات ، دارالفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان، الاردن.

٧٩.**فريد ب شيرناو (٢٠٠٢م)**: كيف تنمي ذكائك وتقوي ذاكرتك؟، ط١، مكتبة جرير ، القاهرة.

٨٠.**فضلون سعد الدمرداش (٢٠٠٨م)**: الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي(المفاهيم – النظريات –التطبيقات) ط١، دارالوفاء لدنيا الطباعة والنشر الاسكندرية.

٨١.**فوزي أحمد الحبشي (١٩٨٠م)**: " دور التعلم بالاكتشاف في تحقيق هدف التفكير العلمي في تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، القاهرة.

٨٢. **كمال عبدالحميد زيتون(٢٠٠٣م)**: التدريس– نماذجه – ومهاراته، عالم الكتب ، القاهرة.

٨٣. **كوثر حسين كوجك (١٩٩٧م)**: إتجاهات حديثة في المفاهيم وطرق التدريس ، التطبيقات في مجال التربية الاسرية (الاقتصاد المنزلي) ، ط١ ، مكتبة عالم الكتب ، القاهرة.

٨٤. **لجنة من أساتذة التربية (١٩٨٨)**: التربية البدنية لمعاهد المعلمين والمعلمات الصف الثالث، مطابع الثورة العربية، اللجنة الشعبية للتعليم، طرابلس، ليبيا.

٨٥. **لمياء رضوان لبيب (٢٠٠٤)**: قياس مستوى التحصيل المعرفى لحكام كرة اليد، بحث منشور، المؤتمر العلمى الدولى الاول " رياضة الهوكى بين الواقع والمامول " كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق، القاهرة.

٨٦. **ليلى السيد فرحات (٢٠٠١م)**: القياس المعرفى الرياضى، دار المعارف، القاهرة.

٨٧. **ماسون (٢٠٠٦م)**: تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم، ترجمة مراد علي عيسى، ووليد السيد خليفة، ط١ ، دار الوفاء، الاسكندرية.

٨٨. **مجدي عزيز ابراهيم (٢٠٠٥م)**: التدريس الفعال ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.

٨٩. **محروس محمد قنديل، محمد إبراهيم شحاتة، أحمد فؤاد الشاذلي (١٩٩٨م)**: أساسيات التمرينات البدنية، منشأة المعارف، الاسكندرية.

٩٠.**محسن محمد حمص (١٩٩٧م)**: المرشد في تدريس التربية الرياضية ، منشاة المعارف ، الإسكندرية.

٩١.**محمد أحمد صالح (١٩٨٠م)**: " فاعلية التعلم بالاكتشاف للرياضيات في التفكير الاستدلالي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الاول الثانوي " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، القاهرة.

٩٢.**محمد أمين المفتي (٢٠٠٤م)**: "مصطلحات تربوية" ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد الثاني ، أكتوبر ، القاهرة.

٩٣.**محمد جهاد جمل ، زيد الهويدي (٢٠٠٣م)**: أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والابداع، ط١، دارالكتاب الجامعي ، العين ، الامارات.

٩٤.**محمد حسن أبوعبيه (١٩٨٠م)**: كرة السلة الحديثة، دار المعارف، الاسكندرية.

٩٥.**محمد حسن علاوى (١٩٩٣م)**: علم التدريب الرياضى، دار المعارف، القاهرة.

٩٦.**محمد حسن علاوي ، محمد نصر الدين رضوان (١٩٩٤م)**:اختبارات الاداء الحركي، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة.

٩٧.**محمد رياض أحمد (٢٠٠٤م)**: " صدق أنشطة الذكاءات المتعددة وفعاليتها في إكتشاف التلاميذ الموهوبين بالصف الخامس الابتدائي" ، مجلة كلية

التربيـة ، المجلـد العشرـون ، العـدد الاول ، ص ٢٠٥ – ٢٥٦ ، جامعـة أسيوط ، مصر.

٩٨. **محمد سعد زغلول (١٩٩٤م)**: "أثر برنامج أنشطة استكشافية حركية على تحصيل أطفال المرحلة الابتدائية لـبعض مفـاهيم مقـرر العلـوم"، المـؤتمر العلمي (الرياضة نحو مستقبل أفضـل)، كليـة التربيـة الرياضـية، جامعـة المنيا.

٩٩. **محمد سعيد عزمي (١٩٩٦م)**: أسـاليب تطـوير وتنفيـذ درس التربيـة الرياضية في مرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، منشأة المعارف ، الإسكندرية.

١٠٠. **محمد عبدالرحيم عدس (١٩٩٧م)**: الذكاء من منظور جديد ، ط١ دار الفكر العربي ، الاردن.

١٠١. **محمد عبدالسلام سالم (٢٠٠١م)**: "متغـيرات البعـد المهـاري للـذكاء الشخصي" ، دراسـة إسـتطلاعية ، فبرايـر ، المجلـة المصرـية للدراسـات النفسية.

١٠٢. **محمد عبدالهادي حسين(٢٠٠٣)**: قياس وتقويم الـذكاءات المتعـددة ، ط١ ، دار الفكر العربي ، عمان ، الاردن.

١٠٣. ـــــــــ**(٢٠٠٥م)**: الاكتشاف المبكر لقـدرات الـذكاءات المتعـددة بمرحلة الطفولة المبكرة ، ط١ ، دار الفكر العربي ، عمان ، الاردن.

١٠٤. ـــــــــ(٢٠٠٨م): الذكاءات المتعددة وتجاوز التوقعات ، ط١ ، دار العلوم للنشر والتوزيع ، القاهرة.

١٠٥. ـــــــــ(٢٠٠٨م): مكتبة المشروع صفر (أربعة أدلة تدريسية ذكية للمعلم الناجح) ، ط١ ، دار العلوم للنشر والتوزيع ، القاهرة.

١٠٦. **محمد مجدى البدرى (٢٠٠٤م)**: "بناء اختبار معرفى فى التربية الرياضية لطلاب الصف الرابع بكلية التربية الرياضية"، بحث منشور، المؤتمر العلمى الثامن لعلوم التربية البدنية والرياضة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الاسكندرية، اكتوبر.

١٠٧. **محمد محمود الحيلة (١٩٩٩م)**: التصميم التعليمي ونظرية الممارسة، دار المسيرة للنشر ، عمان ، الاردن.

١٠٨. **محمود رجائى عبدالكريم(١٩٩٦)**: "فعالية إستخدام اسلوب التوجيه بالأقران على تعلم بعض المهارات الأساسية فى الكرة الطائرة لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية بالمنيا"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة المنيا، مصر.

١٠٩. **محمود عبدالحليم عبدالكريم (٢٠٠٦م)**: ديناميكية تدريس التربية الرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

١١٠. **مرام سراج (٢٠٠٠م)**: فاعلية برنامج حركات تعبيرية باستخدام أسلوب الاستكشاف على تنمية الابتكار الحركي لطفل ما قبل المدرسة، كلية التربية الرياضية، جامعة طنطا، ص٣٨-٤٠.

١١١. **مصطفى السايح محمد(٢٠٠١م)**: إتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، ط١، مكتبة الاشعاع الفنية، الاسكندرية.

١١٢. ـــــــــ **(٢٠١١م)**: أدبيات البحث فى تدريس التربية الرياضية " الكتاب الثانى"، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

١١٣. **مصطفى محمد زيدان (٢٠٠١م)**: كرة السلة للمدرس والمدرب، دار الفكر العربي ، القاهرة.

١١٤. **مصطفى محمد زيدان ، جمال رمضان سويسي (٢٠٠٨م)**: تعليم ناشئي كرة السلة، ط ٤، كلية التربية الرياضية، الاسكندرية.

١١٥. **منال محمد زكي الجندي (٢٠٠٦م)**: " تدريس منهج الايقاع الحركي المطور بإستراجيات قائمة على نظرية الذكاء المتعدد وقياس أثره على نواتج التعلم " ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الرياضية للبنات ، جامعة الاسكندرية ، مصر.

١١٦. **منى ربيع طنطاوي (٢٠٠٠م)**: " دراسة سيكومترية حول تطوير اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن باستخدام نموذج (راسن) ، رسالة ماجستير غيرمنشورة ، كلية البنات للاداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة.

١١٧. **منى عبدالخالق هيكل (٢٠٠٧م)**: " فاعلية برنامج لتنمية أساليب التعلم المرتبطة بالذكاءات المتعددة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي لتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي " ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.

١١٨. **مها كمال حنفي (٢٠٠٤م)**: " أثراستخدام برنامج مقترح للانشطة التعليمية في ضؤ نظرية الذكاءات المتعددة على تحصيل الجغرافيا لدى طلاب الصف الاول الثانوي " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، مصر.

١١٩. **ناهد محمود سعد، نيللي رمزي فهيم (٢٠٠٤م)**:طرق التدريس في التربية الرياضية، ط٢ ، مركزالكتاب للنشر، القاهرة.

١٢٠. **نبيل محمد شمروخ (١٩٩٦م)**: قياس المستوى المعرفى لكرة اليد لدى معلمى ومعلمات التربية الرياضية بمديرية اربد، بحث منشور، مجلة علوم وفنون الرياضة، مجلد (٨) العدد (١،٢،٣)، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان، مصر.

١٢١. **نجوى محمد والي، نادية رشاد داوود (١٩٩٥م)**: "تأثير استخدام أسلوب الأكتشاف الموجه في تدريس مسابقة دفع الجلة على التحصيل المعرفي والمستوى الرقمي لتلميذات الصف الثاني الأعدادي "، مجلة نظريات وتطبيقات، العدد الخامس والعشرون، كلية التربية الرياضية للبنين بأبي قير، الإسكندرية.

١٢٢. **نوال إبراهيم شلتوت ، ميرفت علي خفاجه (٢٠٠٢م)**: طرق التدريس في التربية الرياضية "التدريس للتعليم والتعلم"، ط ٢ ، مكتبة الاشعاع الفنية ، الاسكندرية.

١٢٣. **نوال إبراهيم شلتوت ، محسن محمد حمص (٢٠٠٨م)**: طرق وأساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية ، ط١، دارالوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية.

١٢٤. **هدى إبراهيم بشير (١٩٩٧م)**: " فاعلية استخدام أسلوب الاستكشاف الحركي على تنمية القدرة الابتكارية لدى طفل ما قبل المدرسة "، المؤتمر العلمي الدولي الثاني لرياضة المرأة، كلية التربية الرياضية بنات، جامعة الإسكندرية.

١٢٥. **هشام حجازي عبدالحميد (٢٠٠٤)**: " تأثير استخدام بعض أساليب التدريس على المتطلبات البدنية والمهارية والمعرفية الخاصة للمبتدئين في الكاراتيه"، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية ، جامعة المنصورة

١٢٦. **هوارد جاردنر (١٩٩٧م)**: رعاية التباين في الذكاء بتقديم التعليم المناسب لكل شخص ، مجلة المستقبليات ، مجلد ٢٧ عدد ٣، سبتمبر، مركز مطبوعات اليونيسكو ، القاهرة.

١٢٧. ـــــــ **(٢٠٠٥م)**: الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين ، ترجمة عبدالحكم أحمد الخزامي ، ط١، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة.

١٢٨. **وفاء محمد كمال الماحي (١٩٩٩)**: تـأثير برنـامج مقـترح للحركـات التعبيرية باستخدام الأنشطة الاستكشافية على الخجل لدى أطفال الحلقـة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة العلوم والفنون والرياضة، كليـة التربيـة الرياضية بنات، جامعة حلوان ، مصر.

١٢٩. **وليم اعبيد، عزوعفانة(٢٠٠٣م)**: التفكـير والمنهـاج المـدرسي ، ط١ ، دار الفلاح ، الكويت.

١٣٠. **يحي حامد هندام، جابرعبدالحميد جابر (١٩٨٠م)**: المناهج (أسسها – تخطيطها – تقويمها)، ط٤، دار النهضة العربية، القاهرة.

١٣١. **يعقوب حسين رشوان (١٩٩٣)**: التعليم المفرد بين النظرية والتطبيـق، دار الفرقان، عمان ، الأردن.

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية:

1- **Alexander , J (1995):** The Application of multiple intelligences theory to reading instrucation , master's field based action research project, saint xavier university and IRT \ Sky light – USA, Aillinois , ED , 454739.

2- **Altanc, Ornstien & Thomas , J, lasen (2001):** Strategies for Effective teaching , library of congress cataloging publcation Data.

3- **Armstrong , T , (1994):** Multiple intelligences in the classroom , Alexandria , Va: Association for supervision and curricutum Development , USA.

4- **Armstrong , T , (2000):** Multiple intelligences in the classroom , Alexandria , Virginia , 2nd ED , ASCD.

5- **Armstrong , T , (2003):** Multiple intelligences: an Inventory for Adults available www.Ihsparent.org/ parentinteLLigence. html

6- **Armstrong , J , (2003):** The Multiple intelligences of reading and writing , Association for supervision and curriculum Development Alexandria , Virginia , USA

7- **Bellanca , T , caroly champman , Elizabeth Swartz (1997):** Multiple assessment of Multiple intelligences, USA , IIIinois , skylight traninginc.

8- **Brich , A, (1994):** Individuat differences , London Macmillan Pub.

9- **Bothanels (1997):** Research in Teacher Education , Newjercy, Prnticia INC ,.

10- **Bruetsch , (1995)**: Multiple intelligences lesson plan book , Tucson , Arizona , zephyr press.

11- **Bruladi ,A, (1996):** Multiple intelligences , Eric (learning howse on assessment and Education) , Washington , Dec , ERIC , Digest

12- **Campell Linda , (1996):** " Teaching & Learning through Multiple intelligences" Allyn & Baeon pub , USA.

13- **Campbell , L , Campbell , B ,(1999):** Multiple intelligences and student achieve ment Success stories from six school , Alexandria, Virginia ASCD.

14- **Campbell , Bruce (2003):** The research results of Multiple intelligences classroom , USA New Horizona , Pobox 31876 Sea ttle , WA98103 ,USA.

15- **Carin, A Arthur(1993):** Teaching Science Through Discovery Macmillan Publ. Comp. New York.

16- **Centofanti , M , (2002):** Difference among Kindergatens in learning the Alphabet using tectual \ Kinesthetie Multiple intelligences and Montessori pedagogy , PhD , Texas , techuniversity , Diss , Abs , Int , No , AA , 1923726148

17- **Chiristison & Debora (1999):** Applying Multiple intelligences theory in perservice and in –servise , TEFL , Educaion , programs , Vol 36 , No 2 , April.

18- **Cold Berger , M , (1992):** Aprespective for research on teaching physical Education , Journal of physical Education Recreation and dance January.

19- **Collin , A, & Mick , M (1999):** Learning and teaching in Physical Education, Falmar press , Co, philadelphia , USA.

20- **Corgo Russell , A (2000):** Made for each other , Non profit Management Education , on line technologyand libraries , the Journal of academic librarian ship , vol , 26 No1.

21- **Daryl ,S, & Deborah , H (2000):** Developing teaching skills in Physical Education 4th ed , Mayfield poblishing Co, California , USA.

22- **David, L (1992):** Teaching for Multiple intelligences library of Hazelton , compus , USA. , No 11.

23- **Dening, S (2004):** Multiple intelligences and learning Styles tow complementary Dimensions , Teachers college Record , vol 106 , No 11.

24- **Diaz- Lefebvre, R (2004):** Multiple intelligences, learning for Under-standing,and Creative Assessment: Some Pieces to the Puzzle of learning, Teachers College Record, 106(1),49-57, Available on line at: http:/ / www. teacherrecord.org

25- **Dochy f, bou (1996): wens m:** the construction of knowledge state stets,knowledge profiles and the measurement of value added research report , teacher and practitioners.

26- **EI-Lzabeth, B (2001):** Fostering and Eliciting emergent literacy skills in potentially English proficient students , Ma, saint Xavier university , Eric , No: ED442140

27- **Feldman,R,S (1997):** Essential of under standing psychology, 3rd,Ed,New York , the Mc Graw – hill companies , Inc

28- **Galihue, D (1993):** Developmental physical Educaion for todav's cgildren 2nd ed , Brown and Bench mark Inc , U.S.A.

29- **Gardner ,H,(1987):** Bexond the IQ:Education and human Development,Developing the spectrum of human intelligences.

30- **Gardner , H , (1991):** The unschooled mind: How children think? , and how schools should teach? , New York , Basic Books , USA.

31- **Gardner , H (1993):** Frames of mind , the theory of Multiple intelligences , second Edition , Great Britain: foutame prees.

32- **Gardner, H (1995):** Reflection on the Multiple intelligences , myths and messages,phi, Deltakappan , vol,77, No3

33- **Gardner, H (1999):** Intelligence Reframed , Multiple intelligences for the 21 stcentary , New York , Basic Books , USA.

34- **Gardner , H (1999):** Resources in Teaching Introdution to Multiple intelligence Theory: Principles, Available:

35- **Gohlinghorst , N ,(2001):** Enhancing Students of Integating a Multiple intelligences–Based Language Arts Curriculum on Reading Comprehension of First and second Students.

36- **Goleman , D ,(1995):** Emotional intelligences , New York Bantam Books , USA.

37- **Goodnough , K ,(2000):** Exploring Multiple intelligences theory in the context of science education, an action Research Approach, Diss, Abs, Int, Canada, University of Toronto

38- **Gorber D (1994):**Report , Teacher and Practitioners. Evaluation of Student achivement , Education Programs a Balanced Approach , Art Education ,

39- **Green Hawk Jan (1997):** Multiple intelligences meet standards , Educational leadership , September.

40- **Gregory , R, (1998):** Psychological testing History , Principles and application 2ed , Allyn & Bacon , Boston , USA.

41- **Hanley , Chris et al , (2002):** A study of Multiple intelligences among Teachers in catholic Elementry schools in the Archdiocese of Detroit (Michigan),DAI 65(4), 1233 -A.

42- **Hatch , T, & Gardner , H , (1989):** Multiple intelligences go to school Educational Researcher , vol 1 , No 4.

43- **Hoerr,Thomas , R , (1998):** OP.Cit,P.246.

44- Ivanco,J(1998)What are my learning Strengths ? Available/ /

www.snow.utronto.ca/courses/mitest. html

45- **Jennifer , N (2002):** Multiple intelligences in the classroom , the Educational Review vol 124 , No ,1.

46- **Jonce , M , Harrison (1996):** Instructional strategies for secondary school physical Education Fourth editron , Brown & Benchmark , p4 Blishhers.

47- **Kallenback , Siga (2001):** Multiple intelligence in practice: teacher research reports from adult Multiple intelligences study , Eric: No, ED , 453786.

48- **Karen , G , (2001):** Multiple intelligence Theory: a frame for personaLizing scierce curricuLa Journal of school scierce and Mathematicls Vol , 101 , No 4.

49- **Katz , Jennifer , S (2002):** InstructionaL strategies and Educational out comes for students with DevelopmentaL Disabilities in inclusive Multiple intelligence and typicaL inclusive cLassrooms , Research practice for person with severe disabilities VoL , 27 , No 4199.

50- **Klein , P , D (2003):** Rethinking the Multiplicity of cognitive resources and curricular representations: alternatives to Learning styles and Multiple intelligence , Journal & curriculum studies VoL , 35.

51- **Lindvall, R, (1995):** Addressing Multiple intelligences and Learning Styles: Creating active Learners , Master's Research project , Saint Xavier University of Illinois , Educational Resources Information Center, ED 388397

52- **Magdy, H, Yousef (2010):** World Journal of Sport Sciences 3 (2): 125-134.

53- **Mahdy , M (2000):** Multiple intelligence of EFL , teachers implications for in cervice teacher training stodies in curriculum & instruction Cairo , Egyptian council curriculum & instruction.

54- **Mary , Ann & Kennedy, D (1999):** Multiple intelligence: theory and practice in adult Esl Eric

Digest , National clearing house for Esl Literacy Education.

55- **Mathews , D , K , (1978):** Measurement in Physical Education phi , Ledelpt.

56- **Melograno d (1996):** Designing the Physical Education Currculum , Human Kinetice Chanpaign.

57- **Michell , E (1996):** Increasing student's responsibity for their Learning through Multiple intelligence activity and cooperative Learning Journal of aducation vol ,16 , No22.

58- **Mosston , M, & Ashworth, Sera (1986):** Teaching physical Edueaion third Ed , Merrill Bup Lishing company a bell & towell Columbus London.

59- **Mosston , M (1997):** Teaching physical Education , 2ed, vol 30 umlus Charles E , Merrill , pub, Gump 1997.

60- **Nagelp (1998):** New Technology in Open Leaning , olh 3 Scet Lasgow , U.K.

61- **Nancy Faris , (2004):** Seven Intelligences Checklist, Adult Version A vailable:

www.mitest.com/07inteml.html

62- **Niall Douglas (2002):** Multiple intelligences Test Available:www.nedprod.com/Niall-stuff/ intelligence - test.html

63- **Pack gh (1994):** Construction of Physical Education knowledge for Student in Univ Oregon vol

64- Phyllis Reardon & Isabell Dyky (1999): What are my Multiple intelligences? Available:

65- **Prescoott , H , (2001):** Helping students say how they know what they know, clearing House, Jule , Aug ,vol, 74 & Lssue, 6

66- **Slomon,Peart,G(1998):** The curriculum Bridge from standards to Actual classroom practice,California; crownpress , lnc ; P50

67- **Smith , T , (2003):** Teaching Naturalist intelligence Virginia , Alexandria , ASCD.

68- **Srivatstava, A, & Miseva, G (1999):** Social representation of intelligence in the Indian folk tradition: An analysis of Hind: proverbs , Journal of Indian psychology , vol , 17 , Jan.

69- **Susan Wilson (2001):** The role of Musical intelligence in a Multiple intelligences central Florida elementary school ever green school Howard Gardner Ed , D , University central Florida , Diss , Abs , Int , No: EDAA 1923726.

70- **Teele , sue (1994):** " The Relation ship of Multiple intelligences to the Instructional process " PHD univer sity of califomtion a Reverside Disseration Abstracts Intermational,v550 &A.

71- **Thomas, H (2000):** Becoming Multiple intelligence school , association for supervision and curriculum , Development , USA.

72- **Willis , J & Johnson Et, (2001):** Using Multiple intelligence Master multiplication teaching children mathematics Journal , vol , 7, No 4, January , P60-69

73- **Zakrajsek , d & Maoy (1994):** Effect of Grading on Achivment in College Physical Educator Journal Citation Physical Educatour

ثالثاً: شبكة المعلومات الدولية (النت)

74-www.gulfkids.com/ ar/print.php?

السيد علي سيد (٢٠٠٩)

75-www.mohyssin.com/forum/showthread.php?t=6477

دراسة عبدالرزاق مختار(٢٠٠٨)

76-vb.arabseyes.com/t36899.html

جاردنر (٢٠٠٠)

77-http://www.teaching.strategicforlinguisticintelligence.com (Kathy)(1997)

78-http://www.tee.nsula.edu/mL theory.htmL(Seghers) (2001)

79-http://www.itesij.org/articales/currie-mi.theory.htmL (Karen,L) (2003)