تأثير استخدام استراتيجية التعلم النشط على ابعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى

د/ مشعل فهد محمد الثوينى

أستاذ مشارك بقسم التربية البدنية والرياضة

كلية التربية الأساسية – دولة الكويت

Doi: 10.21608/jsbsh.2024.283029.2700

المقدمة ومشكلة البحث:

يتعرض العصر الحديث الى متغيرات ومتطلبات وتحديات بسبب النمو المتسارع في وسائل التعليم حيث أن الوسائل التقليدية أصبحت غير قادرة على مواكبة هذا التطور، مما أفقدها القدرة على تهيئة الطلاب بصورة فاعلة، مما فرض على الخبراء والعاملين في المجال التربوي العمل على تطوير منظومة العملية التعليمية، حيث تعد عملية تطوير التعليم وإصلاح مساره عملية مستمرة يسعي إليها المجتمع، فالتغيرات المتسارعة التي حدثت في المجتمعات أدت إلي إدخال تغيرات جذرية وملموسة في كافة مجالات الحياة ومنها التعليم الجامعي، لذا أدرك التربويون أن التعليم لم يكن بعيداً عن التطورات المتلاحقة في المجتمعات، وهذا يتطلب حشد وتوفير أفضل الموارد البشرية وتطوير إستراتيجيات التدريس وأساليب التفكير، من خلال تنمية مهارات التفكير لديهم بكل الوسائل الممكنة، فالمتعلم أصبح بحاجة إلى التزود بمهارات التفكير من أجل خوض مجالات التنافس بشكل فعال في عصر يرتبط فيه النجاح والتفوق والسيطرة بمدى قدرة الإنسان على التفكير الجيد والمهارة فيه، ومن أجل تحقيق ذلك الهدف ينصح المربون وأصحاب الاختصاص بزيادة الاهتمام بأبنائنا من أجل مواجهة هذه المتغيرات الجديدة.

ويؤكد العديد من الباحثين أن تطوير العملية التعليمية تحتاج إلى اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة والوسائل التعليمية التي تزيد من فاعلية المدرس داخل البيئة الصفية، ويُعد استخدام هذه الاستراتيجيات وتوظيفها في العملية التعليمية نوعا من أنواع التجديد التربوي الذي يحظى باهتمام متزايد من قبل صانعي القرارات التربوية؛ من خلال الدراسات والندوات والمؤتمرات التربوية التي تحث على استخدام أحدث الاستراتيجيات والوسائل في عملية التدريس بحيث يكون الطالب المحور الأساس في العملية التعليمية من أجل مواكبة تطورات العصر الحالي والانفجار المعرفي والتكنولوجي، الذي يؤكد على اختيار الاستراتيجية المثلى في التدريس للوصول إلى تحقيق الأهداف، وبما أن العملية التعليمية في الوقت الحالي تركز على المتعلم كمحور أساس، واعتبار المدرس موجها ومشرفا في العملية التعليمية، نجد أن هناك إستراتيجيات تدريس تتناسب مع هذا الاتجاه، مثل إستراتيجية حل المشكلات والتعلم التعاوني والعصف الذهني والتعلم النشط والتي تعطي المتعلم فرصة كبرى في الاعتماد على الذات والبحث عن الحلول والبدائل. وتعد إستراتيجية التعلم النشط من الاستراتيجيات غير المباشرة في التعليم،

لأنها توفر ذاتية التعلم وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة؛ ولأنها تفتح آفاق التجريب والاستكشاف والاستقصاء والبحث عن المشكلات واتخاذ القرارات، والذي من شأنه أن يُسهم في تنمية العمليات العقلية للوصول للإبداع والابتكار لدى المتعلمين، فالقدرة على التفكير مهارة تعطي طرقا متعددة ومناسبة لحل المشكلات الحركية وتمنح المتعلم العديد من الفرص للإبداع الحركي والتميز في المواقف المختلفة. (٢:١٤)، (٦:٩)، (٩:٢٩).

ويوضح **محسن عطية، وعبد الرحمن الهاشمي** (٢٠٠٨م) أن التعليم لم يعد معتمداً علي حفظ المعلومات والتمكن منها وتقديمها للمتعلم فقط، إنما تمكين المتعلم من البحث عن المعلومات، والتفكير فيها ومشاركته مشاركة فعالة في العملية التعليمية، لذلك أصبح دور المعلم متشعباً منه ما يتصل بشخصيته، وتقنيات التعليم وتكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية، وغير ذلك ما يقتضي أن يؤهل المعلم لمواجهته، ولذلك أصبح الهدف النهائي للتعليم تنمية التفكير بما يتيح للمتعلم التمكن من المتطلبات المعرفية والوجدانية لمواجهة تحديات العصر المتنامية. (٢٠: ٢٢)

وقد ظهر التعلم النشط **(Active Learning)** كمصطلح في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وزاد الاهتمام به بشكل كبير مع بدايات القرن الحادي والعشرين، كأحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة ذات التأثير الإيجابي الكبير على عملية التعلم داخل الصف وخارجه. (٢٤: ٣)

ويشير **لورينزونى Lorenzoni** (٢٠٠٦م) أن استراتيجية التعلم النشط تهدف الى تفعيل دور المتعلم من خلال العمل بالاستقصاء والاستقراء في عملية التدريس المبنية على ذاتية المتعلم في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات والابتعاد عن الحفظ والتلقين والتركيز على تنمية التفكير وحل المشكلات من خلال العمل الجماعي والتركيز على المتعلم كمحور أساسي في عملية التعلم. (٣٦: ١٥)

ويؤكد كل من **محمد الحيلة** (٢٠١٦م)، **محمد راضى** (٢٠٠٠م)، **سيلبرمان Silberman** (٢٠٠٦م) أن هناك مميزات مهمة لاستراتيجية التعلم النشط منها التفاعل الإيجابي بين المتعلمين والمدرس وتعزيز روح المسؤولية والثقة بالنفس والتفكير أثناء العمل والمتعة واندماج الطلبة وتفاعلهم مع المهمة حتى الإتقان، ويجب على المدرس عند استخدام هذه الاستراتيجية التغلب على نقص الأجهزة وقصر زمن الحصة والخوف من الجديد من خلال البداية في التدرج من السهل الى الصعب، وتوضيح الهدف وتغيير طرق التدريس والتجريب من المعلم للأداء قبل المتعلمين ووضع خطة مبرمجة للتعليم وتحديد ما يمكن تعلمه بتغيير استراتيجيات وطرق التدريس بالاستقصاء، أو بالتشارك، أو الالقاء، أو التعلم التعاوني حسب الحاجة للموقف التعليمي ويتم تقييم التعلم النشط من خلال التقييم المتكامل المستمر المدمج مع التدريس قبلي وبعدي وتكويني. (٢٣: ١١)، (٣٩: ٢٤٤)

ويؤكد **محمد حمدان** (٢٠٠٦م) إن الحاجات المتغيرة للحياة المعاصرة وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في القرن الواحد والعشرين تتطلب نوعا جديدا من التعلم يكون فيه المتعلمين نشطين

ومندمجين في هذه العملية، وأن مؤشرات التعلم النشط الهادف تعمل على توجيه الأهداف والعمليات التي يمكن تبنيها لإصلاح التعليم والتعلم، و يستمد التعلم النشط فلسفته من المتغيرات العالمية والمحلية المعاصرة، فالتعلم النشط يعد تلبية لهذه المتغيرات التي تتطلب إعادة النظر في أدوار المتعلم والمعلم والتي نادت بنقل بؤرة الاهتمام من المعلم إلى المتعلم وجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، وأن التعلم النشط له العديد من المميزات منها ما يتصل بالنواحي الأكاديمية وما يتصل بالعلاقات الإنسانية والتواصل بين المتعلمين وبعضهم البعض وبين المعلمين. (٢٢: ١٦)

وتتكون إستراتيجية التعليم والتعلم النشط مما يلي:

١- الأهداف التعليمية، والسياق التعليمي والتنظيم الصفي للدرس

٢- تحركات يقوم بها المعلم ويؤديها وينظمها ليسير وفقا لها في تدريسه.

٣- أمثلة وتدريبات ومسائل ووسائل تعليمية مستخدمة لتحقيق الأهداف.

٤- استجابات التلاميذ بمختلف مستوياتهم، والناتجة عن المثيرات التي ينظمها ويخطط لها المعلم.

(٥: ٥٨)

وقد احتل التفكير حيزا بارزا في أدبيات البحوث السيكولوجية والتربوية، باعتباره أكثر مهارات السلوك الإنساني تعقيدا وأهم أدوات معالجة الخبرة الميسرة لتكيف الفرد مع بيئته المحيطة، والطريقة التي تمكن الفرد من توظيف معارفه بهدف تحقيق أهدافه وحل المشكلات التي تواجهه، كما تشكل العملية الذهنية التي تقود إلى اكتشاف عالمه وما يحتويه من مكونات، ووفقا لهذه الغايات فقد تعددت أنماط التفكير التي استهدفتها بحوث هذا المسار، ومن ضمنها التفكير التأملي باعتباره شكلا من أشكال التفكير العلمي الذي يقوم على أسس عقلانية موضوعية. (٣٠:١٧)

ويعد التفكير التأملي مكون أساس لتطوير مهارات المعلمين ومساعدتهم على الانتقال من المستوى المعتمد على الصدفة والحدس والروتين إلى الانتقال لمستوى يتضمن إجراءات متسلسلة مبنية على مهارات التفكير كما أن التفكير التأملي يُعد أحد الأهداف الرئيسة البنائية لبرجماتية ديوي حيث وصف ديوي التفكير التأملي بأنه فعال وثابت ويضيف المعنى للخبرة وإلى إعادة التنظيم وتحقيق أهداف بعيدة.

(٢٥: ١٤)، (٣١: ٢٤٣)

ويعتبر التفكير التأملي **(Reflective Thinking)** أحد أنواع التفكير التي يمكن أن يستخدمها الشخص عندما يواجه موقف أو مشكلة تحتاج إلى إيجاد حل مناسب، وإن هذا النوع من التفكير من العمليات العقلية العليا والتي تطرق إليها جون ديوي الذي يُعد من رواد مفهوم التفكير التأملي في كتابه كيف نفكر **(How we Think)** منذ عام (١٩١٠) إذ يؤكد على نماذج التعليم التي تقدم للطلبة سوف تساعدهم على التأمل عند النظر إلى العالم والقدرة على تكوين رؤية خاصة تمكنهم من مواجهة أي موقف أو حل أية مشكلة. (١٠: ٨)

والتفكير التأملي أحد أساليب التفكير التي تجعل الفرد يخطط دائما ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها اتخاذ القرار الملائم، ويعتمد التفكير التأملي على كيفية حل المشكلات لديه والقدرة على إدراك الظواهر والاحداث والانسان الذي يفكر تفكيرا تأمليا في العلاقات وعمل الملخصات والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة النظر وتحليل المقدمات ومراجعة البدائل والبحث عنها. (٣: ٥)

ويتكون التفكير التأملي من الآتي:

- **العمل الاعتيادي:** كل ما يتعلمه الفرد من خلال الاستخدام المتكرر حتى يصبح نشاطاً ينفذ تلقائياً.
- **التأمل:** جميع الأنشطة الانفعالية والعقلية التي يشترك فيها الأفراد بهدف اكتشاف خبراتهم، والتعمق فيها وصولاً إلى تقديرات وفهم جديد.
- **الفهم:** يعني إدراك المفاهيم واستيعابها دون التأمل في دلالاتها أو معانيها في الشخص أو ممارسات الموقف.
- **التأمل الناقد:** ويمثل أعلى مستويات التفكير وينطوي على تحولات جوهرية في وجهات النظر، ويتحقق عندما يكون الشخص قادر على تبرير وجهات نظره وأفكاره ومشاعره وإجراءاته. (٣٥: ٤٢)

ولم تعد التربية الرياضية مجرد تدريب بدني أو رياضي يمارسه الفرد أو الجماعة على شكل تدريبات أو تمرينات لتحريك اعضاء الجسم عددا من المرات، بل هي محاولة لتربية الفرد تربية كاملة عن طريق الأنشطة الرياضية وحركة الجسم ويتميز أيضا باستخدامه لأحدث النظريات التربوية وأعمقها أثرا، لذلك يعتبر المدرس والمدرب ومتخصص التربية البدنية والرياضية ناقل للتراث الثقافي. (٤: ٢٩)

وهناك أهمية كبيرة للتفكير التأملي على جميع عناصر العملية التعليمية المتعلقة بتعلم الخصائص الفنية لمسابقة الوثب العالي من خلال تشجيع المتعلمين على التفكير بجدية وتعزيز أفكارهم ومساعدتهم في حل المشكلات ومنح الوقت الكافي للتأمل وترتيب الأفكار وبناء الفرضيات وتوجيه الأسئلة المناسبة لمستوى الطلبة وتناول عدد قليل من المراحل الفنية وتحليل الأمور بشكل واضح ودقيق، ومن الممكن أن يعمل التفكير التأملي على توليد أفكار جديدة في اجتياز العارضة أو استخدام وسائل جديدة للتدريب على المنحنى أو اختيار قدم الارتقاء مما يؤثر على المتعلم من الناحية النفسية والمعرفية والقدرة على أداء المسابقة بنجاح، ومن خلال استثمار القدرات العقلية يمكن الوصول إلى وصف المراحل الفنية وتحليلها وخلق قواعد للتدريب والتعلم في مواقف مشابهة، فيبحث الفرد فيها حسب طبيعة التعلم، لذلك يمكن أن نسمي العصر الراهن عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير وحدوث الثقة المتبادلة بين محاور العملية التعليمية وربط التعليم بواقع الحياة والاستقلال الذاتي في الاستجابة، بحيث يعطي كل طالب استجابة تختلف عن أقرانه من الطلبة والبحث والتحري للوصول إلى المعلومة. (١٧: ٧) ومن الممكن ان تساعد مهارات التفكير التأملي فى حل مشكلة ما في الموقف التعليمي الذي يواجهه الطالب، ويجعل المتعلم يفكر مستخدما البحث والاستقصاء للوصول لحلول مقترحة يختار المناسب منها، وبما أن المستويات

العقلية تختلف من فرد لأخر فإن الحلول تعكس مستوى المتعلم الحقيقي، فالهدف من التفكير التأملي في المجال الرياضي يعطي خيارات أكثر للإبداع والاكتشاف، خاصة في مسابقات الميدان والمضمار بشكل عام والوثب العالي بشكل خاص، ولتحسين مستوى الطلاب يجب الاهتمام بجميع مهارات التفكير واستراتيجيات التعلم المختلفة في التدريس الجامعي بما يحقق الأهداف من العملية التعليمية، من أجل إعداد جيل قادر على البحث والتفكير بمستوى متميز يتسم بالأصالة والإبداع والتميز.

وهنا تكمن أهمية "**استخدام استراتيجية التعلم النشط على ابعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى**" في الفائدة المرجوة من البرنامج التعليمي والاستراتيجية المستخدمة في التفكير والتعليم، والتي قد تشكل مرجعا للعاملين في مجال تعليم وتدريب مسابقة الوثب العالي وعند بناء وحدات تعليمية وتدريبية مع أنشطة اخرى. وتعزز هذه الدراسة مجال مناهج وتدريس مسابقات الميدان والمضمار والتي قد تساعد طلبة الدراسات العليا لإجراء بحوث مشابهة لها وذلك لجعل العملية التعليمية أكثر وضوحا وتقبلاً وإثارة للمعلمين والمتعلمين.

هدف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على تاثير استخدام استراتيجية التعلم النشط على ابعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى.

فروض البحث:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي القياسين القبلي والبعدى للمجموعة الضابطة فى ابعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى ولصالح القياس البعدى.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فى ابعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى ولصالح القياس البعدى.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي القياسين البعديين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في ابعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى ولصالح المجموعة التجريبية.

٤- توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى.

مصطلحات البحث

التفكير التأملي:

هو ذلك النشاط والتفكير الذهني الذي يُمارسه الطالب في المواقف التعليمية المتعلقة بالأنشطة والمهارات المختلفة التي تتم خلال دروس التربية الرياضية حيث يستطيع فيها مواجهة المشكلات المتنوعة والتمعن فيها بهدف الوصول الى حلول منطقية مرتبطة ذات علاقة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها افراد العينة من خلال استجابتهم لمقياس التفكير التأملي المستخدم في الدراسة. (٦: ٤١٧)

الوثب العالي:

احدى مسابقات الوثب التى يتوجب على الطالب الوثب الى اعلى ارتفاع دون استخدام اي وسيلة بعد الاقتراب واتباع أحد الطرق (الفوسبري، السرجي، المقصي) لاجتياز عارضة الوثب والهبوط. (إجرائي)

التعلم النشط:

هو عملية لاستيعاب التعلم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية تحت توجيه وإشراف المعلم مما يسهم في تطوير الإنسان سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً، وهو نمط من ابعاد التعلم الذي نعلم فيه الطالب كيف يتعلم. (٣٨: ٦٦)

الدراسات السابقة:

١- قام **إبراهيم قابيل، حسين سالم، نور عبد الباسط (٢٠٢٠م)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير برنامج مقترح قائم على التعلم النشط باستخدام الألعاب التمهيدية في تنمية بعض المهارات الأساسية لمسابقات ألعاب القوى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واعتمد البحث على المنهج الشبه تجريبي، وتمثلت أدوات البحث في البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط باستخدام الألعاب التمهيدية، واختبار المهارات الحركية الأساسية لمسابقات ألعاب القوى لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، تم تطبيقهم على عينة مكونة من (٦٠) تلميذ تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين قوام كلا منها (٣٠)، إحداهما تجريبية طبق عليها البرنامج المقترح، والأخرى ضابطة طبق عليها البرنامج المعتاد بالمدرسة، وكانت اهم النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين القياسات البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.(١)

٢- قام **موهوبي ودودو وقندوز (٢٠١٦م)** بدراسة هدفت معرفة أثر اسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، على عينة مكونة من (٧١) طالب تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية بواقع ٣٦ طالب وعينة ضابطة بواقع ٣٥ طالب، ولغرض تحقيق اهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي، وجمعت بيانات الدراسة باستخدام أداتين هما مقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية ومقياس التفكير التأملي. وأظهرت نتائج الدراسة ان اسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه ادى الى تنمية التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى عينة الدراسة. (٦)

٣- قامت **مها محمد عبد الوهاب (٢٠١٦م)** عنوان الدراسة تأثير استخدام التعلم النشط على تعلم بعض المهارات الأساسية في ألعاب القوى لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي هدف الدراسة التعرف على تأثير استخدام التعلم النشط على تعلم بعض المهارات الأساسية في ألعاب القوى لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي المنهج المستخدم المنهج التجريبي العينة (٢٠) تلميذ الأدوات المستخدمة اختبار

الذكاء – اختبار بعض المهارات الأساسية في ألعاب القوى أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في بعض المهارات الأساسية لألعاب القوى ولصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية. (٢٦)

٤- قام **تشن وآخرون Chen Yl** (٢٠١٣) بدراسة هدفت بين أهمية التعلم النشط على مخرجات التعليم البدنية (الصفات البدنية)، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بهدف تحقيق أهداف الدراسة وأغراضها، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم أخذ عينة مكونة من (٧٥٣) طالب وطالبة، وأظهرت الدراسة بأن الطلبة المتفاعلين الذين طبقوا استراتيجية التعلم النشط لديهم قدرات ومعرفة باللياقة البدنية وعناصرها أكثر من غيرهم وأوصت الدراسة بإجراء دراسات متشابهة وذات علاقة بموضوع الدراسة. (٣٢)

٥- قام **ليم وأنجليك Yuen Lie Lim, Lisa–Angelique** (٢٠١١م) بدراسة مقارنة هدفت الى التعرف على كيفية تطور الطلاب في مؤسسة معينة وفي سنوات مختلفة، في عادات التفكير التأملي، العمل المعتاد، والفهم، والتفكير النقدي أثناء خضوعهم للممارسة اليومية للتعلم القائم على حل المشكلات، تم إجراء استبانة على عينة مؤلفة من (٩٩١) طالبا وطالبة، مكون من (١٦) عنصر يقيس المستويات الأربعة لعادات التفكير التأملي لأربع مجموعات من الطلاب، السنة التمهيدية، الفرقة الأولى، الثانية والثالثة. وبشكل عام أظهرت النتائج أن التعلم القائم على حل المشكلات يعزز تطوير التفكير التأملي، خاصة لطلاب السنة الأولى، ولكن هذا التطور لا يستمر بعد ذلك فى السنوات اللاحقة وهذا يرجع إلى عوامل أخرى محتملة يمكن أن تعيق تطوير الطلاب في التفكير التأملي للتعلم القائم على حل المشكلات. (٤١)

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج التجريبي لملائمته لطبيعة البحث، وذلك من خلال التصميم التجريبي لمجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة والذي يعتمد على القياس القبلي والبعدي لكل منهما.

مجتمع وعينة البحث:

يتمثل مجتمع البحث في طلاب قسم التربية البدنية والرياضة بدولة الكويت والمسجلين لمقرر مسابقات الميدان والمضمار والبالغ عددهم (١٥٠) طالب، تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية وعددهم (٦٦) طالب، تم استبعاد عدد (١٠) طلاب لإجراء الدراسة الاستطلاعية، وبذلك أصبحت عينة البحث الأساسية (٥٦) طالب، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منها (٢٨) طالب، والجدول رقم (١) يوضح تصنيف عينة البحث.

جدول (١) تصنيف عينة البحث

عينة البحث الأساسية				عينة الدراسة الاستطلاعية		إجمالي عينة البحث	
المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة					
العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
٢٨	٤٢,٤	٢٨	٤٢,٤	١٠	١٥,٢	٦٦	١٠٠

تجانس أفراد العينة:

قام الباحث بإجراء التجانس بين أفراد العينة في ضوء المتغيرات التالية: متغيرات النمو (العمر الزمنى، الطول، الوزن)، والمتغيرات البدنية الخاصة بمسابقة الوثب العالى وأبعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى والجدول رقم (٢) يوضح التجانس بين أفراد العينة.

جدول (٢)تجانس عينة البحث في متغيرات النمو والمتغيرات البدنية وأبعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى

ن= ٦٦

المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	معامل الالتواء
العمر الزمني	سنة	١٨,٣٥	٠,٤٩	١٨,١١	١,٤٦٩
الطول	سم	١٧٢,٣٠	٣,٥٥	١٧٣	٠,٥٩٢-
الوزن	كجم	٦٧,١٠	٢,٤٠	٦٥,٨٠	١,٦٢٥
القدرة	سم	٣٥,٥٨	٣,٢٣	٣٤,٠٠	١,٤٧٠
المرونة	سم	٢٥,٥٠	٣,٥٤	٢٤,٨٠	٠,٥٩٣
الرشاقة	ث	١١,٥٧	١,٠٤	١١,٨٠	٠,٦٦٣-
التوافق	ث	١١,١٠	٠,٧٥	١٠,٧٠	١,٦٠٠
العمل الاعتيادي	درجة	١,٨٠	٠,٤٠	١,٧٠	٠,٧٥٠
الفهم	درجة	١,٧٠	٠,٢٥	١,٦٥	٠,٦٠٠
التأمل	درجة	١,٧٥	٠,٢١	١,٧٢	٠,٤٢٩
التأمل الناقد	درجة	٢,١٠	٠,١٨	٢,٠٠	١,٦٦٧
مستوى أداء مسابقة الوثب العالى	متر	١,١٧	٠,٠٨	١,١٥	٠,٧٥٠

يوضح جدول (٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة معامل الالتواء لعينة البحث في جميع المتغيرات حيث يتضح أن قيم معاملات الالتواء تراوحت ما بين (-٠,٦٦٣،١,٦٦٧) أى أنها انحصرت ما بين (±٣) الأمر الذي يشير إلى اعتدالية توزيع العينة في جميع المتغيرات.

القياس القبلي:

قام الباحث بإجراء القياس القبلي على مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية حيث تم قياس الاختبارات البدنية مستوى أداء مسابقة الوثب العالى وأبعاد التفكير التأملى يومى ٢٣-٢٠٢٣/٨/٢٤م طبقاً للمواصفات وشروط الأداء الخاصة بكل اختبار مع توحيد القياسات والقائمين بعملية القياس ووقت

القياس للمجموعتين، وذلك للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في هذه القياسات، ثم قام الباحث بإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية – الضابطة) في متغيرات النمو والمتغيرات البدنية وأبعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى، وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين في هذه المتغيرات، وهذا القياس يعتبر بمثابة القياس القبلي لأفراد المجموعتين (التجريبية– الضابطة) وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات النمو والمتغيرات البدنية وابعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى

ن١=ن٢=٢٨

المتغيرات	وحدة القياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)
		م	ع	م	ع	
العمر الزمني	سنة	١٨,٥٢	٠,٧٣	١٨,٣٠	٠,٧١	١,١٦٦
الطول	سم	١٧٥,٥٠	٤,٩٦	١٧٥,٤٠	٤,٨٨	٠,٠٨٢
الوزن	كجم	٦٩,٢٠	٥,٥٨	٦٩,٠٠	٥,٤٤	٠,١٢٨
القدرة	سم	٣٥,٥٩	٣,١٦	٣٥,٨٧	٣,٥٥	٠,٤٥٠
المرونة	سم	٢٤,٦٥	٣,١٣	٢٣,٨٩	٣,١٠	١,٢٠٠
الرشاقة	ث	١١,٥٣	١,٠٤	١١,٦٠	٠,٩٨	٠,٤١٤
التوافق	ث	١١,٠٠	٠,٧٠	١٠,٩٠	٠,٨٠	٠,٦٣٢
العمل الاعتيادي	درجة	١,٨٨	٠,٣٨	٧١,١	٠,٢٤	١,٦٠٠
الفهم	درجة	١,٦٨	٠,٣٠	١,٦٥	٠,٢٧	١,٠٩٠
التأمل	درجة	١,٧١	٠,١٩	١,٧٨	٠,١٩	١,٥٠٠
التأمل الناقد	درجة	٢,٣٠	٠,٢١	٢,٤٠	٠,٢٧	١,٤٠٠
مستوى أداء مسابقة الوثب العالى	متر	١,١٥	٠,٠٥	١,١٤	٠,٠٥	١,٧٠٠

*قيمة "ت" الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ٢,٠٠٥ * دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات النمو والمتغيرات البدنية وأبعاد التفكير التأملى ومستوى اداء مسابقة الوثب العالى، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

أدوات ووسائل جمع البيانات:

- جهاز قياس الطول الكلى للجسم (بالسم)
- ميزان طبي معاير لقياس الوزن (بالكيلو جرام)
- ساعة إيقاف – أقماع – مراتب هبوط
- قائمى وعارضة جهاز الوثب العالى
- استمارة استطلاع آراء الخبراء لتحديد أهم القدرات البدنية والاختبارات البدنية الخاصة بمسابقة الوثب

العالى مرفق (٢).

الاختبارات البدنية قيد البحث: مرفق (٣)

تم عرض الاختبارات البدنية الخاصة بمسابقة الوثب العالى على السادة الخبراء في مسابقات الميدان والمضمار مرفق (١)، وبعد العرض تم تحديد أهم الاختبارات البدنية الخاصة بمسابقة الوثب العالى وهي:

١- اختبار الوثب العمودى لسارجنت لقياس القدرة.

٢- اختبار تقوس الجذع خلفا من الوقوف لقياس المرونة.

٣- اختبار الجرى الزجزاجى لقياس الرشاقة.

٤- اختبار الجرى في شكل (∞) لقياس التوافق.

مقياس التفكير التأملى: مرفق (٤)

قام الباحث ببناء مقياس مهارات التفكير التأملى بعد الرجوع الى المراجع العلمية لتكون فقرات المقياس من (٢٤) فقرة تتناسب مع مسابقة الوثب العالى حيث تمثل: مهارة العمل الاعتيادي (٦) فقرات، ومهارة الفهم (٦) فقرات، ومهارة التأمل (٦) فقرات، ومهارة التأمل الناقد (٦) فقرات، وذلك بعد الحذف والتعديل من المحكمين.

الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية في الفترة من ٢٠٢٣/٨/١٥م إلى ٢٠٢٣/٨/٢٢م على عينة اختيرت بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث وخارج عينة البحث الأساسية وقوامها (١٠) طلاب، حيث قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية للتعرف على النواحي الإدارية والفنية والتنظيمية الخاصة بالبحث، وهي التأكد من سهولة الاختبارات، اختيار الأماكن المناسبة لإجراء الاختبارات، التأكد من المعاملات العلمية للاختبارات البدنية ومقياس التفكير التأملى (الثبات – الصدق).

المعاملات العلمية (الصدق – الثبات) للاختبارات قيد البحث:

معامل الصدق:

استخدم الباحث صدق التمايز للتحقق من صدق الاختبارات البدنية قيد البحث، وذلك بمقارنة نتائج قياسات المجموعتين (مجموعة مميزة) طلاب ممارسين لمسابقة الوثب العالى وقوامها (١٠) طلاب، والأخرى (مجموعة غير مميزة) وهي عينة البحث الاستطلاعية وقوامها (١٠) طلاب، وتم إيجاد دلالة الفروق بين هذه القياسات، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) بين المجموعتين المميزة وغير المميزة في الاختبارات البدنية قيد البحث ن١= ن٢= ١٠

الاختبارات	وحدة القياس	المجموعة المميزة		المجموعة غير المميزة		قيمة (ت)
		م	ع	م	ع	
الوثب العمودى لسارجنت	سم	٣٨,٠٠	٣,١٩	٣٤,٥٠	٣,٢٢	*٤,٠٩
تقوس الجذع خلفا من الوقوف	سم	٢٦,٧٠	٤,١١	٢١,٦٦	٣,٦٩	*٤,٢٨
الجرى الزجزاجى	ث	١٠	٠,٦٧	١٣	٠,٧٦	*٣,٣٤
الجرى في شكل (∞)	ث	١٠,٨٠	٠,٧٩	١١,٨٦	٠,٦٤	*٤,٣١

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠,٠٥=٢,١٠١ * دال عند مستوى ٠,٠٥

يوضح جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) بين المجموعة المميزة والمجموعة غير المميزة في الاختبارات البدنية حيث يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في جميع الاختبارات البدنية ولصالح المجموعة المميزة، الأمر الذي يشير إلى صدق الاختبارات المستخدمة.

معامل الثبات: قام الباحث بحساب معامل الثبات باستخدام طريقة تطبيق الاختبار واعادة تطبيقه Test-Retest بفارق زمني (٧) أيام فى الفترة من ٢٠٢٣/٨/١٥م وحتى ٢٠٢٣/٨/٢٢م وذلك على العينة الاستطلاعية وعددها (١٠) طلاب من نفس مجتمع البحث وخارج العينة الأساسية حيث طبق نفس الاختبارات وتحت نفس الظروف وباستخدام نفس الأدوات، وقد تم إيجاد معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني، والجدول (٥) يبين معاملات ثبات الاختبارات البدنية قيد البحث.

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للاختبارات البدنية قيد البحث ن= ١٠

الاختبارات	وحدة القياس	التطبيق الأول		التطبيق الثانى		معامل الثبات
		م	ع	م	ع	
الوثب العمودى لسارجنت	سم	٣٤,٥٠	٣,٢٢	٣٥,٤٠	٣,١٨	*٠,٧٩٥
تقوس الجذع خلفا من الوقوف	سم	٢١,٦٦	٣,٦٩	٢٠,٩٦	٢,٩٨	*٠,٨٥٠
الجرى الزجزاجى	ث	١٣	٠,٧٦	١٢,٨٨	٠,٧١	*٠,٩٣٠
الجرى في شكل (∞)	ث	١١,٨٦	٠,٦٤	١١,٧٠	٠,٦٠	*٠,٩٤٠

* قيمة (ر) عند مستوى ٠,٠٥=٠,٦٣٢ * دال عند مستوى ٠,٠٥

يوضح جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للاختبارات البدنية حيث يتضح وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين التطبيق الأول والثاني للاختبارات البدنية الأمر الذي يشير إلى ثبات الاختبارات المستخدمة.

المعاملات العلمية (الصدق – الثبات) لمقياس التفكير التأملى:

صدق المحكمين:

لحساب صدق استمارة الاستبيان قام الباحث باستخدام صدق المحكمين وذلك عن طريق عرض عبارات المقياس على عدد (١٠) من الخبراء والمتخصصين في مجال علم النفس ومسابقات الميدان والمضمار مرفق (١) لإبداء الرأي في مدى شمول محاور الاستمارة وصياغة العبارات ومنطقية عبارات الاستمارة لما وضعت من أجله، وقد أشارت النتائج الى اتفاق المحكمين بنسبة مئوية قدرها (٨٠,٠٠%) مما يشير الى توافر صدق المحتوى للمقياس.

صدق الاتساق الداخلى:

لحساب صدق المقياس قام الباحث باستخدام صدق الاتساق الداخلى حيث تم تطبيقه على عدد (١٠) طلاب من مجتمع البحث وخارج عينة البحث الأساسية، وتم حساب معامل الارتباط بين استجابات فقرات كل محور والاستجابات الكلية للمحور الذي يمثله، وكذلك حساب معامل الارتباط بين استجابات كل محور والاستجابات الكلية للمقياس حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٣٧).

جدول (٦) معامل الارتباط بين استجابات الطلاب لكل محور والاستجابات الكلية للمقياس ن=١٠

م	محاور المقياس	عدد القفرات	قيمة "ر"
١	العمل الاعتيادي	٦	*٠,٨٦٩
٢	الفهم	٦	*٠,٨٤٨
٣	التأمل	٦	*٠,٨٢٠
٤	التأمل الناقد	٦	*٠,٨١٠
	المجموع	٢٤	*٠,٨٣٧

* قيمة (ر) عند مستوى عند ٠,٠٥=٠,٦٣٢ * دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٦) وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى معنوية ٠,٠٥ بين استجابات الطلاب لكل محور والاستجابات الكلية للمقياس مما يشير الى صدق المقياس.

معامل الثبات: وقد استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات المقياس

جدول (٧) معامل الارتباط بين استجابات كل محور والاستجابات الكلية للمقياس ن=١٠

م	محاور المقياس	معامل الفا
١	العمل الاعتيادي	٠,٧٥٥
٢	الفهم	٠,٧١٩
٣	التأمل	٠,٦٧٢
٤	التأمل الناقد	٠,٦٥٦

يوضح جدول (٧) أن قيم معامل ألفا قد تراوحت ما بين (٠,٦٥٦ :٠,٧٥٥) وهي قيم مرضية لقبول ثبات المقياس.

البرنامج التعليمي مرفق (٥)

تم عرض البرنامج التعليمي باستخدام استراتيجية التعلم النشط على السادة الخبراء في مجال مسابقات الميدان والمضمار والمناهج وطرق التدريس في التربية الرياضية مرفق (١) لاستطلاع آرائهم حول صلاحية البرنامج من خلال مناسبة الأهداف العامة والسلوكية، أسس البرنامج، الامكانيات، الإطار الزمني للبرنامج، واتفق الخبراء على صلاحية البرنامج بنسبة قدرها (٨٠%).

الإطار العام لتنفيذ البرنامج:

تم تنفيذ البرنامج التعليمي على عينة البحث التجريبية باستخدام استراتيجية التعلم النشط، واستخدام الطريقة التقليدية (الشرح اللفظي وأداء النموذج) مع المجموعة الضابطة مرفق (٦)، وتم توزيع البرنامج التعليمي على (٦) وحدات تعليمية بواقع (١) وحدة في الأسبوع وزمنها (٦٠) دقيقة.

التجربة الأساسية:

تم تطبيق التجربة الأساسية للبحث على المجموعتين التجريبية (باستخدام استراتيجية التعلم النشط)، والمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية (الشرح اللفظي وأداء النموذج)، وقد استغرق تطبيق التجربة (٦) أسابيع في الفترة من ٢٠٢٣/٨/٢٦م إلى ٢٠٢٣/١٠/٥م بواقع (١) وحدة كل أسبوع، وزمن الوحدة (٦٠ق).

القياس البعدى:

تم إجراء القياس البعدى لمهارة الوثب العالى للمجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك يومي ٧-٢٠٢٣/١٠/٨م، وبنفس شروط القياس القبلي.

الأساليب الاحصائية:

لمعالجة البيانات إحصائياً قام الباحث باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS لحساب المعالجات الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابى. - الانحراف المعيارى. - الوسيط. - معامل الالتواء.
- معامل الارتباط البسيط. - معامل الفا كرونباخ. - اختبار "ت".

عرض ومناقشة النتائج:

للتحقق من فرض البحث الأول والذي نصه **(توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي القياسين القبلي والبعدى للمجموعة الضابطة فى أبعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى ولصالح القياس البعدى)**، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في متغيرات الدراسة والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة في أبعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى ن=٢٨

المتغير	القياس القبلي		القياس البعدى		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
العمل الاعتيادي	١,٧١	٠,٢٤	٢,٨٢	٠,٣٧	*١٢,١٠
الفهم	١,٦٥	٠,٢٧	٢,٦٠	٠,٣٥	*١٥,١٠
التأمل	١,٧٨	٠,١٩	٢,٤٠	٠,٣٧	*١٠,٣٠
التأمل الناقد	٢,٤٠	٠,٢٧	٣,٧٧	٠,٢٦	*٩,٥٠
مستوى أداء مسابقة الوثب العالى	١,١٤	٠,٠٥	١,٢٧	٠,٠٩	*١١,٠٣

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠,٠٥= ٢,٠٥٢ * دال عند مستوى ٠,٠٥

يبين الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين القياسين القبلي والبعدي في مستوى أداء مسابقة الوثب العالي وابعاد التفكير التأملي لدى أفراد المجموعة الضابطة ولصالح القياس البعدي ويعزو الباحث ذلك إلى عملية شرح المراحل الفنية لمسابقة الوثب العالي وتجزئة الفعالية من المدرس إلى مراحل فنية متسلسلة يسهل فهمها والتعامل معها في التدريب وأداء نموذج من المدرس ومن الطلبة والتوضيح من المدرس لمراحل الوثب العالي وتكرار الأداء ومشاهدة الزملاء أثناء الأداء والتفكير المصاحب للأداء كمبادرة من الطالب للتغلب على صعوبة المهارة المركبة، كما تساعد الخطوات التعليمية المختلفة التي يستخدمها المدرس سواء كان باستخدام الطريقة الاعتيادية أو الطرق الغير مباشرة في التعلم والتغذية الراجعة قد تساعد على إكساب الطلاب لأبعاد التفكير التأملي العمل الاعتيادي، التأمل، الفهم التأمل الناقد. وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات في فعالية الطريقة الاعتيادية في التدريس مثل دراسة **احمد السامرائي** (٢٠١٢م) (٢) التي أظهرت دلالة إحصائية في النتائج في استخدام تمرينات التصور الذهني المصاحب للتدريب المهاري على تحسين الإنجاز الرقمي لفعالية الوثب العالي بطريقة الفوسبري لطلبة المجموعة الضابطة ودراسة **سمر امين** (٢٠١٥م) (١٢) التي أظهرت دلالة إحصائية على مستوى التفكير التأملي ومستوى الإبداع الحركي والأداء المهاري لصالح المجموعة الضابطة.

وللتحقق من فرض البحث الثانى والذي نصه **(توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فى أبعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى ولصالح القياس البعدى)**، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في متغيرات الدراسة والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في أبعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى ن=٢٨

المتغير	القياس القبلي		القياس البعدى		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
العمل الاعتيادي	١,٨٨	٠,٣٨	٣,٨٩	٠,٤٤	*١٣,٦٢
الفهم	١,٦٨	٠,٣٠	٤,١١	٠,٣٠	*١٤,٨٠
التأمل	١,٧١	٠,١٩	٣,٩٥	٠,٣٩	*١٥,٧٥
التأمل الناقد	٢,٣٠	٠,٢١	٤,٠٣	٠,٢٣	*١٢,٦٤
مستوى أداء مسابقة الوثب العالى	١,١٥	٠,٠٥	١,٣٣	٠,١٠	*١٣,٠٦

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠,٠٥= ٢,٠٥٢ * دال عند مستوى ٠,٠٥

يبين الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بأداء أفراد عينة الدراسة على ابعاد التفكير التأملي: العمل الاعتيادي، التأمل، الفهم، التأمل الناقد في القياس البعدي بين أفراد المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي وتعزى الى استخدام استراتيجية التعلم النشط (النقاش والحوار، حل المشكلات والتعلم التعاوني) وهي ذات متوسط أكبر من متوسط القياس البعدي وهذا يعني أن البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التعلم النشط له تأثير إيجابي في تعليم مسابقة الوثب العالي وعلى مستوى الاداء ودال إحصائياً على قدرة الطلبة على استخدام وفهم مهارات التفكير التأملي وتتفق هذه النتائج مع دراسة **احمد السامرائي** (٢٠١٢) (٢) في تأثير التمرينات التعليمية التى تساعد على تطوير مستوى الأداء للوثب العالي بطريقة فلوب فوسبري ومع دراسة كل من **نبيل عبد الهادي ونادية مصطفى** (٢٠٠١م) (٢٧)، **نواف العنزى** (٢٠١٣م) (٢٨) في أن التفكير التأملي يجب أن يستخدم كأحد طرائق التعليم. وقد عرف التفكير التأملي على أنه نمط من التفكير الذي يساعد المتعلمين على تحليل المهمة مستنداً إلى التأمل والتفسير مما يعطي الطالب صفة الموضوعية وصقل الشخصية من الناحية النظرية والعملية والقدرة على الصبر والمثابرة والكفاح والتفسير العلمي الصحيح وتنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات، وزيادة دافعية الطالب وإنتاجيته وثقته بنفسه وفهم الحقائق وإدراكها وزيادة في تحسن الإنجاز.

وللتعلم النشط وقع إيجابي على العملية التعليمية، حيث يشجع على التفاعل بين المتعلمين بعضهم البعض، وبينهم وبين معلمهم، سواء داخل الفصول الدراسية أو خارجها، تنمية التفكير وإكساب المتعلمين القدرة على حل المشكلات، تشجيع التعاون والعمل الجماعي، تقديم تغذية راجعة سريعة وفورية، ومتابعة مستمرة للمتعلمين بهدف التدخل في الوقت المناسب، توفير الوقت الكافي للتعلم، يحفز المتعلمين على التفكير فيما هم بصدد تعلمه. (١٣: ١٨)

ويضيف **سيزس Szesze Mem wall** (٢٠٠٣م) أن التعلم النشط يشجع الطالب على العمل والتفكير

ويساعده على فهم المادة التعليمية بالإضافة الى الانشطة التعليمية الكثيرة التي يعتمد عليها مما يثير دافعية المتعلم نحو التعلم والانغماس فيها، كما يساعد المعلم على اختيار الأنشطة والأسئلة المناسبة للتلاميذ ومراعاة الفروق الفردية لهم، بجانب تحقيق المتعة والتسلية في الأداء، وإبعادهم عن الرتابة في الانشطة اليومية. (٤٠: ٩٢)

ويؤكد **جودت سعادة** (٢٠٠٦م) ان الاتجاه للتعلم النشط كأحد الأساليب والاتجاهات المهمة في التدريس سعيا نحو تحسين عملية التعليم والتعلم، وتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، ونقل التعلم من الطرق التقليدية المعتمدة على الاستظهار والحفظ والتطبيق الى طرق واستراتيجيات أكثر إيجابية تعتمد على فاعلية المتعلم واشتراكه في عملية التعلم لتنمية جوانب شخصيته وقدراته وذكائه (٧: ٣٣)

وللتحقق من فرض البحث الثالث والذي نصه **(توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي القياسين البعديين للمجموعتين الضابطة والتجريبية فى أبعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى ولصالح المجموعة التجريبية)** يبين جدول رقم (١١) ما يلي:

جدول (١١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات البعدية في أبعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى ن١= ن٢=٢٨

المتغير	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة "ت"
	م	ع	م	ع	
العمل الاعتيادي	٣,٨٩	٠,٤٤	٢,٨٢	٠,٣٧	*٧,٥٤
الفهم	٤,١١	٠,٣٠	٢,٦٠	٠,٣٥	*١٣,٢٠
التأمل	٣,٩٥	٠,٣٩	٢,٤٠	٠,٣٧	*١١,٨٠
التأمل الناقد	٤,٠٣	٠,٢٣	٣,٧٧	٠,٢٦	*١٠,٠٣
مستوى أداء مسابقة الوثب العالى	١,٣٣	٠,١٠	١,٢٧	٠,٠٩	*٢,٧٧

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠,٠٥= ٢,٠٠٥ * دال عند مستوى ٠,٠٥

يبين الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين القياس البعدي في جميع مجالات التفكير التأملي بين مجموعتي الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية. وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وأظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي، هي أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة

ويعزو الباحث ذلك التأثير الإيجابي إلى فعالية البرنامج القائم على استراتيجية التعلم النشط الذي يستخدم استراتيجية التعلم التعاوني النقاش والحوار، وحل المشكلات التي تساعد على فهم الطالب للعمل الاعتيادي وتكراره وإتقان المراحل الفنية للأداء وفهم الأداء الفني والعمل على التغذية الراجعة الذاتية وتصور المراحل الفنية والتأمل فيها ونقد الذات والأخطاء المتكررة وتصحيحها بالتعاون مع الأقران والمدرس. وتتفق هذه النتائج مع رأي كل من **محمد الحيلة** (٢٠١٦م) (٢٣)، **محمد راضى** (٢٠٠٠م)

(٢١)، **سيلبرمان Silberman** (٢٠٠٦م) (٣٩)، في أن هناك مميزات مهمة لاستراتيجية التعلم النشط منها: التفاعل الإيجابي بين المتعلمين والمدرس وتعزيز روح المسؤولية والثقة بالنفس والتفكير أثناء العمل والمتعة واندماج الطلبة وتفاعلهم مع المهمة حتى الإتقان.

كما تتفق تلك النتائج مع دراسة **عبد على** (٢٠١١م) (١٦) في تأثير استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تعلم أداء بعض المراحل الفنية لفعالية الوثب العالي على طلاب كلية التربية الرياضية في تفوق المجموعة التي استخدمت التعاوني في التدريس على المجموعة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية ودراسة **ليم وأنجليك Lim, & Angelique** (٢٠١١م) (٤١) أظهرت نتائج الدراسة من خلال المتوسطات الحسابية، استجابات الطلبة على مستويات مقياس التفكير التأملي وحصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، يليه مستوى التأمل، ثم مستوى التأمل الناقد، وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي والتأمل الناقد وفقا للمرحلة الدراسية.

وترى **فاطمة عبد الرحيم** (٢٠١٢م) التعلم النشط يعتبر طريقة تعليم وتعلم في آن واحد، حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشروعات بفاعلية كبيرة من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والحوار البناء، والتفكير الواعي، والتحليل السليم لكل ما يتم قراءته وتعلمه من المادة الدراسية، بين بعضهم البعض مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسئولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه وبدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة الإبداعية. (١٨: ٣٣)

كما أن التعلم النشط فلسفة تعليمية تربوية تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وجعله محورياً في العملية التعليمية التعلمية وتسعى إلى الانتقال بالمتعلم من حالة المتلقي السلبي (كما في طريقة المحاضرة) إلى إيجابية المتعلم وفاعليته في المواقف التعليمية، باستهداف مهارات التفكير العليا بالدرجة الأولى كالتحليل والتركيب والتقويم، اعتمادا على مواقف تعليمية وأنشطة مختلفة تستلزم البحث والتجريب والعمل والتعلم الذاتي أو الجماعي (١٩: ٢١)، (٣٤: ١٥)، (٤٢)، (٤٣)

كما يوضح **فلولنج، هنجنستون Floling, & Huntington** (٢٠٠٤م) أن دور المتعلم يختلف في المواقف التعليمية التي تصمم في ضوء فلسفة واهداف التعلم النشط عن دوره في المواقف التعليمية النمطية حيث ان المتعلم في الموقف الأكاديمي التقليدي هو مستقبل لما يقدمه له المعلم، وعليه ان يحفظ ما يتلقاه ليستعيده كما هو عندما يسأل فيه، أما دور المتعلم في التعلم النشط فهو باحث عن المعلومة بنفسه، وعليه ان يحدد المعلومات التي يحتاجها ويبحث عنها في مصادر متعددة ومتنوعة (٣٣:١٢٤)

وللتحقق من فرض البحث الرابع والذي نصه **(توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالي)** تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) معامل الارتباط بين أبعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى

أبعاد التفكير التأملى	العمل الاعتيادي	الفهم	التأمل	التأمل الناقد	الكلى
مستوى أداء مسابقة الوثب العالى	٠,٣٨*	٠,٣٩*	٠,٣١	٠,٠٧	٠,٣٠

يبين الجدول (١٢) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين مستوى أداء مسابقة الوثب العالي ومجال العمل الاعتيادي، والفهم لدى الطلبة الدارسين لمقرر مسابقات الميدان والمضمار، ويرى الباحث أن الارتباط بين مستوى العمل الاعتيادي ومستوى الفهم فقط من أبعاد التفكير التأملى يعود إلى مستوى الطلبة في المساقات العملية وعدم كفاية وقت المحاضرات للمساقات العملية ليكون هناك ارتباط في جميع في أبعاد التأمل الناقد والتأمل لأن ابعاد مهارات التفكير التأملي من المستوى الثالث والرابع يمكن تنميته من خلال الخبرة والوقت الكافي في تكرار المراحل الفنية وتجزئتها ويشير **صالح محمد** (٢٠١٤م) أن الدارسين والعاملين في مجال العلوم التربوية يؤكدوا على أن الطلبة من خلال ممارستهم العمليات التفكير العليا الفوق معرفية من مهارات الاستقصاء والبحث والتحري يكون قادرين على الوصول إلى نتائج وقوانين ونظريات ايجابية جديدة. (٢٢٠:١٥)

وأظهرت نتائج دراسة **فان Phan** (٢٠٠٧م) وتوقع صعوبة التنبؤ بفعالية التعلم الذاتي العميق، وتوقع الكفاءة الذاتية بشكل مباشر على مراحل التفكير التأملي، مع استثناء التفكير الناقد، ووجود علاقة سببية تربط بين مراحل التفكير التأملي. (٧٩٠:٣٧)

ويرى **حسن شحاتة، زينب النجار** (٢٠٠٣م) أن التعلم النشط يعبر عن ممارسة الطلاب لدور فعال في عملية التعلم عن طريق التفاعل مع ما يسمعون ويشاهدون ويقولون في الصف ويقومون بملاحظة وتفسير وتوليد الأفكار وإصدار الاحكام واكتشاف العلاقات ويتواصلون مع زملائهم ومعلميهم (١١٠ :٨)

وتشير **سلوى بصل** (٢٠٠٨م) ان التعلم النشط هو تعلم يرتكز على المتعلم حيث يقوم بحل المشكلات والمناقشة والجدال في اطر من الاعتمادية المتبادلة والإيجابية والمسؤولية الفردية ويساعد ذلك على اكتساب مهارات التفكير الناقد والحل الإبداعي للمشكلات وتكوين اتجاهات ايجابية نحو المادة وزيادة مستوى ثقة الطالب في مهاراته ومعارفه. (١١: ١٣)

الاستنتاجات:

في ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج تم استخلاص الاستنتاجات التالية:

١- لبرنامج التعلم النشط تأثيرا فعالا على أبعاد التفكير التأملي ومستوى أداء مسابقة الوثب العالي.

٢- للبرنامج التقليدي المتبع في قسم التربية البدنية والرياضة تأثيرا على أبعاد التفكير التأملي ومستوى أداء مسابقة الوثب العالي.

٣- لبرنامج التعلم النشط أفضلية على البرنامج التقليدي المتبع في قسم التربية البدنية والرياضة في

التأثير على أبعاد التفكير التأملي ومستوى أداء مسابقة الوثب العالي.

٤- هناك علاقة طردية بين ابعاد المقياس (العمل الاعتيادي والفهم) ومستوى أداء مسابقة الوثب العالي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١- ضرورة إتاحة الفرصة للطلبة بممارسة مهارات التفكير التأملي في جميع ابعاده.

٢- تشجيع المعلمين على استخدام مهارات التفكير التأملي أثناء التدريس وحث المتعلمين على تطبيق مهارات التفكير التأملي في حياتهم اليومية.

٣- الاهتمام بإعداد دارسين على مقدرة عالية من الوعي في استخدام مهارات التفكير التأملي.

٤- ضرورة إعداد برامج لتدريب الطلاب في مجال التفكير التأملي مما يساعدهم في القدرة على حل مشكلاتهم في تعلم المهارات المركبة.

٥- إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث علاقة التفكير التأملي بمتغيرات أخرى مثل الدافعية والتوافق النفسي وفاعلية الذات.

٦- اجراء مزيد من الدراسات على رياضات اخرى، وعلى عينات مختلفة مثل طلبة المدارس، والافراد غير الممارسين للرياضة.

المراجع العربية:

١- إبراهيم قابيل، حسين سالم، نور عبد الباسط (٢٠٢٠م): **تأثير برنامج مقترح قائم على التعلم النشط باستخدام الألعاب التمهيدية في تنمية بعض المهارات الأساسية لمسابقات ألعاب القوى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، العدد (٤).

٢- أحمد حسن السامرائي (٢٠١٢): **تأثير تمرينات التصور الذهني المهاري في تطوير المستوى الرقمي للوثب العالي بطريقة الفوسبري فلوب**، رسالة ماجستير، جامعة ديالا، العراق.

٣- أسماء ابو بشير (٢٠١٢): **أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الاساسي بمحافظة الوسطى**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، محافظة نابلس.

٤- أمين أنور الخولي، جمال الدين الشافعي (٢٠٠٠): **مناهج التربية البدنية المعاصرة**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥- برهامي عبد الحميد زغلول (٢٠١٢م): **تدريس العلوم التجارية دليل الجودة للتعليم والتعلم**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٦- بلقاسم موهوبي، بلقاسم دودو، احمد قندوز (٢٠١٦): **أثر اسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد (١٦)، ص (٤١٦-٤٣٠)

٧- جودت سعادة (٢٠٠٦): **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن.

٨- حسن شحاتة، زينب النجار (٢٠٠٣): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار اللبنانية، القاهرة.

٩- خليل البلوي ونرجس حمدي (٢٠١٠): **أثر برنامج متعدد الوسائط لتدريس مهارات الألعاب الرياضية الجماعية في مستوى الأداء المهاري والتحصيل المعرفي واتجاهات طلبة الصف الثامن الأساسي نحوه**، دراسات العلوم التربوية، المجلد (٣٦) العدد (٢)

١٠- زياد يوسف الفار (٢٠١١): **مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (web quests) في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين.

١١- سلوى بصل (٢٠٠٨): **استراتيجية مقترحة لتدريس الأدب قائمة على التدريس التفاعلي والتعليم النشط وأثرها على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٢- سمر أمين الشمايلة (٢٠١٥): **تأثير برنامج تعليمي محوسب قائم على استراتيجية حل المشكلات في تعليم بعض مهارات الجمباز وتحسين مستوى التفكير التأملي والإبداع الحركي**، لدى الطالبات في مملكة البحرين أطروحة دكتوراة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

١٣- سها أبو الحاج، حسن المصالحة (٢٠١٦م): **استراتيجيات التعلم النشط أنشطة وتطبيقات عملية**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان- الأردن.

١٤- صادق الحايك وغادة خصاونة (٢٠١٣): **أثر برنامج تعليمي قائم على الاقتصاد المعرفي لتطوير منهاج الجمباز، المؤتمر العلمي الخامس للإبداع الرياضي**، المجلد الأول، عمان، الأردن.

١٥- صالح محمد صالح (٢٠١٤): **فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية**، مجلة دراسات عربية في التدريس وعلم النفس، ٤٥ (٢)، ٢١٧-٢٦٧.

١٦- عبد علي عبيد (٢٠١١): **تأثير استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تعلم أداء بعض المراحل الفنية لفعالية الوثب العالي لدى طلاب كلية التربية الرياضية مجلة علوم التربية الرياضية**، بغداد، المجلد (٤)، العدد (٢)، ص ٩٧ - ١١٥)

١٧- على الشكعة (٢٠٠٧): **مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية**، فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، (العلوم الإنسانية)، المجلد (٢١)، العدد (٤).

١٨- فاطمة عبد الرحيم (٢٠١٢م): **الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب**، دار الحامد للنشر والتوزيع.

١٩- لمياء محمد خيري (٢٠١٨م): **التعلم النشط**، دار يسطرون للنشر، مصر.

٢٠- محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي (٢٠٠٨م): **التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٢١- محمد راضي قنديل (٢٠٠٠م): **أثر التفاعل بين استراتيجية بنائية مقترحة ومستوى التصور البصري المكاني على التفكير الهندسي وتحصيل الهندسة لدى طلاب الصف الاول الاعدادي**، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد (٣).

٢٢- محمد زياد حمدان (٢٠٠٦م): **مؤشرات التعلم النشط في القرن الواحد والعشرين**، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة الزقازيق.

٢٣- محمد محمود الحيلة (٢٠١٦م): **التصميم التعليمي نظرة وممارسة**، الطبعة السادسة، عمان، دار المسيرة.

٢٤- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (٢٠٠٦م): **تقويم تجربة التعلم النشط في المدرسة الابتدائية في جمهورية مصر العربية**، القاهرة.

٢٥- منال محمود مصطفى (٢٠١١م): **فاعلية برنامجين لتنمية التأمل الذاتي للتخطيط التدريسي والبنائي في تحسين المرونة المعرفية وقيمة التفكير التأملي ومهارته والأداء التخطيطي التعليمي لدي الطالبات المعلمات حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية**، جامعة القاهرة كلية الآداب الحولية الثامنة. القاهرة.

٢٦- مها محمد عبد الوهاب (٢٠١٦م): **تأثير استخدام التعلم النشط على تعلم بعض المهارات الأساسية في ألعاب القوى لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**، مجلة بحوث التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق، المجلد (٥٤)، العدد (١٠٠).

٢٧- نبيل عبد الهادي، ونادية مصطفى (٢٠٠١): **التفكير عند الطفال**، ط١، عمان: دار الصفاء.

٢٨- نواف العنزي (٢٠١٣): **المهارات القيادية التصورية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى الطلبة في مدارس الموهوبين في المنطقة الشمالية في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

٢٩- وائل المصري وهشام الاقرع (٢٠١٣): **تأثير الفيديو التفاعلي على الأداء المهاري والمستوى الرقمي المهارة رمي القرص لطلاب كلية التربية البدنية والرياضة في جامعة الأقصى**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون العدد الأول.

٣٠- يوسف قطامي (٢٠١٤م): **المرجع في تعليم التفكير**، دار المسيرة للطباعة والنشر، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

31- Basol Gationl. & Gence I. (2013). Reflective thinking scale: A Validity and Reliability study. Educational Sciences: Theory & Practice 13 (2):241-246

32- Chen YI. Caroll. RJ Hinz ER Shah An Eyler AE Denny JC Xu. (2013) Applying active learning to high-throughput phenotyping algorithms for electronic health records data PubMed journal. 20 (2): 253-264

33- Floling, Jerry, & Huntington, William. (2004). Active Learning Design (rich learning tasks), (Al-Sawai, Othman, and Rashid Samir, translator), Dubai: Dar Al-Qalam.

34-Josh B. Thomas (2018): "Why Is Active Learning Better Than Other Old Educational Methods?", www.powerfulschools.org.

35-Kim Y. (2010). Cultivating reflective thinking: The effect of a reflective thinking tool on learners' learning performance and Meta cognitive

awareness in the context of online learning. UN published Doctoral dissertation The University. Pennsylvania State

36-Lorenzoni, I.., Leiserowitz, A.., Doria, M.., Poortinga, W.., & Pidgeon, N. (2006): "cross national comparisons of image associations with global warming and climate change among lay people in the United States of America and Great Britain Journal of (3) Risk Research 9.

37-Phan Huy P. (2007): An Examination of Reflective Learning Approaches and Self-Efficacy Beliefs at the University of the South Pacific: A Path Analysis Approach. Educational Psychology V. (27)N. (6) P. (789-806).

38-Sharon D.& Martha L. (2001): Learning and development New York: Mc. Graw Hill book.

39-Silberman. R and I Fournier (2006): Les secondes générations sur le marché du travail en France: Une pénalité ethnique ancrée dans le temps: Contribution à la théorie de l'assimilation segmentée, Revue française de sociologie, Vol. 47, No. 2 (Apr. - Jun., 2006), pp. 243-292

40-Szesze Mem wall (2003): Science Teaching Strategies Think – Pair – share " Available Second edition Columbus, tarlese College, P.e Teaching, journal of Sports science in China.

41-Yuen Lie Lim, Lisa-Angelique (2011): A Comparison of Students' Reflective Thinking across Different Years in a Problem-Based Learning Environment, Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences, v. (39) n. (2) p. (171-188).

مراجع شبكة المعلومات الدولية:

42-www.lo.unisa.edu.au "Active learning".

43-www.teaching.berkeley.edu "Active Learning Strategies".

ملخص البحث

تأثير استخدام استراتيجية التعلم النشط على ابعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى

د/ مشعل فهد محمد الثوينى

استهدف البحث التعرف على تأثير برنامج تعليمى باستخدام استراتيجية التعلم النشط على أبعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى، واستخدم الباحث المنهج التجريبى وذلك لمناسبته لطبيعة البحث، وقد اشتملت عينة البحث على (٦٦) طالب من قسم التربية البدنية والرياضية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وتم استبعاد عدد (١٠) طلاب لإجراء التجربة الاستطلاعية عليهم لتصبح عينة البحث الأساسية (٥٦) طالب تم تقسيمهما عشوائيا لمجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة وقوام كل منهما (٢٨) طالب، ومن أدوات جمع البيانات: الأجهزة والأدوات – الاختبارات البدنية – مقياس التفكير التأملى– البرنامج التعليمى، واستخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية:– المتوسط الحسابي– الانحراف المعياري – الوسيط – معامل الالتواء – معامل الارتباط البسيط – معامل الفا كرونباخ – اختبار "ت".

وكانت أهم النتائج:

١– لبرنامج التعلم النشط تأثيرا إيجابي فعالا على أبعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى.

٢– للبرنامج التقليدي المتبع في قسم التربية البدنية والرياضة تأثيرا إيجابيا على أبعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى.

٣– لبرنامج التعلم النشط أفضلية على البرنامج التقليدي المتبع في قسم التربية البدنية والرياضة في التأثير على أبعاد التفكير التأملى ومستوى أداء مسابقة الوثب العالى.

٤– هناك علاقة طردية بين ابعاد المقياس (العمل الاعتيادي والفهم) ومستوى اداء مسابقة الوثب العالي.

الكلمات الافتتاحية: استراتيجية التعلم النشط، التفكير التاملى، مسابقة الوثب العالى

Abstract

The effect of using the active learning strategy on the dimensions of reflective thinking and the level of performance of the high jump competition

Dr. Meshal Fahad Mohamed Althuwaini

The research aimed to identify the effect of an educational program using the active learning strategy on the dimensions of reflective thinking and the level of performance of the high jump competition.

The researcher used the experimental method suitable for the nature of the research. The research sample included (66) students from the Physical Education Department at the College of Basic Education in Kuwait. (10) students were excluded for the pilot survey, resulting in a main research sample of (56) students divided randomly into two groups: one experimental and the other control, each consisting of (28) students. Data collection tools included devices and tools: physical tests, dimensions of reflection thinking, and the educational program. The researcher used the following statistical procedures: mean, standard deviation, median, skewness, simple correlation coefficient, Alpha Cronbach coefficient and "t" test.

The most important results are:

1- The active learning program had a positive significant effect on the dimensions of reflective thinking and the level of performance of the high jump competition.

2- The traditional program followed in Department of Physical Education and Sport had a positive significant effect on the dimensions of reflective thinking and the level of performance of the high jump competition.

3- The active learning program showed superiority over the traditional program in the Department of Physical Education and Sports in influencing the dimensions of reflective thinking and the level of performance of the high jump competition.

4- There is a direct relationship between the dimensions of the scale (routine work and understanding) and the level of performance of the high jump competition.

Opening Remarks: the active learning strategy, reflection thinking, high jump competition