وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر3
معهد التربية البدنية والرياضية
المدينة الجديدة سيدي عبد الله

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم
في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية

تخصص: علم النفس الاجتماعي الرياضي

بيداغوجية التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي(15/18سنة)

دراسة ميدانية متمحورة حول البعد النفسي الاجتماعي بـــبعض : « ثانويات ولاية المدية »

إعداد الطالب الباحث:
رامي عز الدين

إشراف الأستاذ الدكتور:
بوعجناق كمال

السنة الجامعية 2014 / 2015

شكروتقدير

قال الله تعالى: « وإذ تأذن ربكم لئن شكرتم لأزيدنكم ولئن كفرتم إن عذابي لشديد»
صدق الله العظيم. سورة إبراهيم الآية 07
قال الرسول صلى الله عليه وسلم: « من لم يشكر الناس لم يشكر الله »

أولا وقبل كل شيء نشكر الله عز وجل على نعمته علينا ونحمده حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه الذي وفقنا وقدرنا وسدد خطانا لإتمام هذا العمل المتواضع، والذي نرجو أن يكون عملا نافعا لنا ولجميع الطلبة الباحثين في هذا المجال.

كما نتقدم بالشكر الجزيل والعرفان إلى أستاذي الفاضل المشرف على هذه الأطروحة
الأستاذ الدكتور "بوعجناق كمال" والذي مهما قلنا عنه فلن نوفه حقه
فلم يبخل عليا بمعلوماته ونصائحه وتوجيهاته القيمة والتي كانت تنير لنا الطريق
منذ البداية لإتمام هذا العمل المتواضع

كما نتقدم بالشكر إلى كل أساتذة معهد علوم وتقنيات النشطات البدنية والرياضية بجامعة البويرة الذين وقفوا على نجاحي
والله في عون العبد مادام العبد في عون أخيه

الإهــداء

أهدي ثمرة جهدي وتاج عملي

أهدي هذا العمل المتواضع إلى الوالدين الكريمين حفظهما الله ورعاهما

إلي زوجتي الوفية التي كانت دوما إلي جانبي

إلي ابني عبد الباسط حفظه الله

إلى جميع إخوتي كبيرا وصغيرا

إلى كل الأهل والأقارب

إلى كل من ساهموا في تنوير فكري منذ نعومة أظافري

إلى كل الأصدقاء والزملاء الذين ساعدوني في إنجاز هذا العمل المتواضع، أخص بالذكر" الدكتور زاوي عبد السلام، برجم رضوان، بوحاج مزيان، شريفي مسعود "

إلى كل أساتذة وعمال معهد علوم وتقنيات النشطات البدنية والرياضية بجامعة البويرة

إلى كل من أحب رامي عز الدين.

قائمة محتويات

شكر وتقدير.....أ

إهداء.....ب

قائمة محتويات.....ج

قائمة الجداول.....س

قائمة الأشكال.....ف

مقدمة.....02

مدخل العام

1. الإشكالية.....10
2. الفرضيات.....14
3. أسباب اختيار الموضوع.....15
4. أهداف الدراسة.....15
5. تحديد المفاهيم الاجرائية الأساسية للدراسة.....16
6. الدراسات المرتبطة.....17
7. تعليق على الدراسات المرتبطة.....35

الباب الأول: الخلفية المعرفية النظرية

الفصل الأول: بيداغوجية التدريس والسلوك القيادي

تمهيد.....38

1.1. البيداغوجيا.....39

1.1.1. مفهوم البيداغوجية.....39

2.1.1. أنواع البيداغوجية.....39

1.2.1.1. البيداغوجيا التقليدية.....39

1.1.2.1.1. مزايا البيداغوجيا.....40

2.2.1.1. البيداغوجية الحديثة.....42

1.2.2.1.1. أسس ومبادئ البيداغوجية الحديثة.....42

2.1. طرق تقديم وعرض درس التربية البد نية والرياضية.....45

1.2.1. الطريقة المباشرة.....45

2.2.1. الطريقة غير المباشرة.....46
3.2.1. الطريقة المقيدة.....48
3.1. ميكانزمات العلاقات البيداغوجية.....49
1.3.1. العلاقة بين المعلم والمتعلم والهدف.....49
1.1.3.1. العلاقة بين المعلم والمتعلم.....50
2.1.3.1.علاقة المعلم بالهدف.....51
3.1.3.1.علاقة المتعلم بالهدف.....52
4.1. التدريس.....53
1.4.1. مفهوم التدريس.....53
2.4.1. أبعاد التدريس.....53
5.1. تحليل العملية التدريسية.....54
1.5.1. مرحلة التخطيط.....55
2.5.1. مرحلة التنفيذ.....56
3.5.1. مرحلة التقويم.....57
6.1. العوامل المؤثرة في التدريس.....59
1.6.1. المنهج.....59
2.6.1. المحتوي.....62
3.6.1. الطرق.....64
4.6.1. الأهداف.....66
7.1. الأهداف العامة لتدريس في التربية البدنية والرياضية.....66
1.7.1. التنمية الاجتماعية.....66
2.7.1. تنمية وتحسين القدرات والمهارات الحركية.....67
3.7.1. تنمية القدرات المعرفية.....68
8.1. معالم التدريس الفعال.....68
9.1. تعريف القيادة.....69
1.9.1. مفهوم القيادة.....70
1.1.9.1. مفهوم القيادة في إطار نظرية كاتل.....72

2.1.9.1. مفهوم القيادة في ضوء نظرية كارتي.....72
3.1.9.1. مفهوم القيادة من وجهة نظر أصحاب الاتجاه السوسيومتري 72
10.1. أنواع القيادة في المجال الرياضي.....73
1.10.1. القائد المهني.....73
2.10.1. القائد المتطوع.....74
3.10.1. القائد الطبيعي.....74
11.1. القيادة الرياضية 75
1.11.1. مفهوم القائد الرياضي.....76
2.11.1.الخصائص المميزة لمفهوم القيادة للفريق الرياضي.....76
12.1. نظريات القيادة 78
1.12.1. السمات 78
2.12.1. نظرية الرجل العظيم.....78
3.12.1. نظرية السمات.....78
4.12.1. الموقف.....79
1.4.12.1. النظرية الموقفية.....79
5.12.1. نظرية الشبكة الإدارية.....81
13.1. مدخل النفوذ والتأثير.....83
14.1. مكونات القادة في المجال الرياضي.....84
1.14.1. القائد.....85
2.14.1. الجماعة.....85
3.14.1. المواقف.....85
4.14.1. النظم والقواعد.....85
15.1. الخصائص النفسية والاجتماعية للقائد في المجال الرياضي.....85
16.1.أساليب القيادة للمدرب الرياضي.....86
خلاصة.....88

الفصل الثاني: أستاذ التربية البدنية والرياضية مابين الواجبات والوقع التعليمي

تمهيد.....90

1.2. مفهوم التربية البدنية والرياضية.....91
2.2. الفرق بين التربية الرياضية والتربية البدنية.....91
3.2. علاقة التربية البدنية والراضية بالتربية العامة.....92
4.2. الأهداف العامة لممارسة التربية البدنية والرياضية.....93
5.2. أهمية ممارسة التربية البدنية والرياضية.....93
6.2. خصائص التربية البدنية والرياضية.....94
7.2. مكانة التربية البدنية والرياضية في المنظومة التربوية.....95
8.2. العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية.....95
9.2. أهمية ممارسة التربية البدنية والرياضية للمراهق.....96
10.2. تعريف حصة التربية البدنية والرياضية.....96
11.2. ماهية وأهمية حصة التربية البدنية والرياضية.....97
12.2. أهداف حصة التربية البدنية والرياضية.....97
13.2. الطبيعة التربوية للتربية البدنية والرياضية.....99
14.2. أغراض حصة التربية البدنية والرياضية.....99
15.2. فوائد حصة التربية البدنية والرياضية.....101
16.2. بناء حصة التربية البدنية والرياضية.....102
17.2. تحضير حصة التربية البدنية.....104
18.2. الأسس التي يجب مراعاتها عند تحضير حصة التربية البدنية والرياضية.....104
19.2. شروط حصة التربية البدنية والرياضية.....105
20.2. خطوات تنفيذ حصة التربية البدنية والرياضية.....106
21.2. متطلبات تنفيذ حصة التربية البدنية والرياضية.....106
22.2. استمرارية حصة التربية البدنية و الرياضية.....108
23.2. طرق إخراج حصة التربية البدنية والرياضية.....109
24.2. العوامل المساعدة في انجاح الحصة النظرية.....110
25.2. أنواع الحصص في التربية البدنية والرياضية.....111
26.2. الأدوات والأجهزة المستخدمة في حصة التربية البدنية والرياضية.....112
27.2. تقويم حصة التربية البدنية والرياضية.....113

28.2. تعريف أستاذ التربية البدنية والرياضية 113
29.2. صفات وخصائص الأستاذ 114
30.2. خصائص أستاذ التربية البدنية والرياضية 115
31.2. طبيعة عمل مدرس التربية البدنية والرياضية 116
33.2. واجبات أستاذ التربية البدنية والرياضية 117
34.2. دور أستاذ التربية البدنية والرياضية خلال العملية التربوية 118
35.2. حقوق عامة لمعلم المدرسة 119
36.2. التقويم 119
37.2. صعوبات متعلقة بالإعداد المهني لأستاذ التربية البدنية والرياضية 121
38.2. صعوبات التدريس التي يتلقاها الأستاذ 122
خلاصة 124

الفصل الثالث: دافعية الانجاز الرياضي

تمهيد 126
1.3 مفهوم الدافعية 127
1.1.3. تعريف الدافعية 127
2.1.3. وظائف الدافعية وفوائدها 129
2.3. بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية 131
1.2.3. مفهوم الحاجة Need 131
2.2.3. مفهوم الحافز Drive 131
3.2.3. مفهوم الباعث Incentive 131
4.2.3. العادة habit 132
5.2.3. مفهوم الانفعالEmotion 133
6.2.3. مفهوم القيمة value 134
3.3. تصنيف الدوافع 135
1.3.3. التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلة والدوافع الاستهلاكية 135
2.3.3. تصنيف الدوافع طبقا لمصدرها إلي ثلاثة فئات 136

3.3.3. تصنيف الدوافع طبقا لنظرية ما سلو في الدافعية الإنسانية..... 136
4.3.3. تصنيف الدوافع في ضوء النشء..... 137
4.3. مفهوم دافعية الانجاز..... 138
1.4.3. تعريف دافعية الانجاز..... 138
5.3. بعض الإطارات النظرية المفسرة لدافعية الانجاز..... 140
1.5.3. دافعية الانجاز في ضوء منحي التوقع-القيمة..... 140
1.1.5.3. نظرية ماكليلاند..... 141
2.1.5.3. نظرية أتكنسون..... 142
2.5.3. دافعية الانجاز في ضوء نظرية التنافر المعرفي..... 143
3.5.3. نظرية العزو وتطبيقاتها في مجال دافعية الانجاز..... 143
6.3. قياس دافعية الانجاز..... 144
1.6.3 الفئة الأولي "المقاييس الاسقاطية"..... 144
2.6.3. الفئة الثانية "المقاييس الموضوعية"..... 145
7.3. طريقة تنمية دافعية الانجاز الرياضي..... 146
خلاصة..... 148

الفصل الرابع: مفهوم المراهقة وخصائصها في الطور الثانوي

تمهيد..... 150
1.4. تعريف بالمراهقة..... 151
2.4. نظرة علم النفس الحديث للمراهقة..... 153
3.4. خصائص النمو في مرحلة المراهقة..... 156
4.4. أنواع المراهقة..... 164
5.4. حاجات المراهقين الأساسية..... 164
6.4. مشاكل المراهقة..... 168
7.4. الحيل الدفاعية الشائعة لدى المراهقين..... 170
8.4. الإتجاهات المختلفة في دراسة المراهقة..... 172
9.4. أنماط المراهقة..... 178

10.4. القيمة النفسية و الاجتماعية للمراهق عند ممارسته النشاط البدني و الرياضي 79
11.4. علاقة المراهق بممارسة النشاط البدني و الرياضي 180
12.4. دوافع ممارسة النشاط البدني و الرياضي 184
خلاصة..... 186

الباب الثاني: الخلفية المعرفية التطبيقية

الفصل الخامس: طرق ومنهجية البحث المتبعـــة

تمهيد 189
1.5. المنهج المتبع.....190
2.5. الدراسة الاستطلاعية.....191
3.5. مجتمع الدراسة.....192
4.5. عينة الدراسة وكيفية اختيارها.....192
5.5. مجالات الدراسة.....197
1.5.5. المجال الزماني..... 194
2.5.5. المجال المكاني..... 194
3.5.5. المجال البشري..... 194
6.5. الأدوات المستعملة في الدراسة..... 194
7.5. أداة الدراسة..... 196
1.7.5. وصف أداة المقياس(السلوك القيادي ودافعية الانجاز)..... 196
8.5. إجراءات الدراسة..... 203
9.5. متغيرات الدراسة..... 203
1.9.5. الضبط الإجرائي للمتغيرات..... 203
10.5. الخصائص السيكو مترية لأدوات القياس..... 204
11.5. صدق مقياس السلوك القيادي..... 205
12.5. ثبات مقياس السلوك القيادي..... 205
13.5. صدق مقياس دافعية الانجاز..... 208
14.5. ثبات مقياس دافعية الانجاز..... 209
15.5.العمليات الإحصائية..... 211

خلاصة.....212

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد.....214
1.6. عرض وتحليل نتائج الدراسة.....215
1.1.6. عرض وتحليل نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكافة المتغيرات.....215
2.1.6. عرض وتحليل نتائج توزيع درجات دافع انجاز النجاح في العينة الكلية لدراسة.....216
3.1.6. عرض وتحليل نتائج توزيع درجات دافع تجنب الفشل في العينة الكلية لدراسة 217
4.1.6. عرض وتحليل نتائج توزيع درجات دافعية الانجاز في العينة الكلية لدراسة.....218
5.1.6. عرض وتحليل نتائج توزيع درجات السلوك التدريبي في العينة الكلية لدراسة..... 219
6.1.6. عرض وتحليل نتائج توزيع درجات السلوك الديمقراطي في العينة الكلية لدراسة.... 220
7.1.6. عرض وتحليل نتائج توزيع درجات السلوك الأوتوقراطي في العينة الكلية لدراسة... 221
8.1.6. عرض وتحليل نتائج توزيع درجات سلوك الاجتماعي في العينة الكلية لدراسة.....222
9.1.6. عرض وتحليل نتائج توزيع درجات سلوك الإثابة في العينة الكلية لدراسة..... 223
2.6. تفسير ومناقشة النتائج.....225
1.2.6. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولي.....225
2.2.6. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.....229
6-2-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.....232
4.6.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....234
الاستنتاج العام.....239
الاقتراحات المستقبلية.....241
خاتمة.....244
قائمة المصادر والمراجع..... 246
ملاحق

قائمـــة الجـــداول

رقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل اختيار الثانويات حسب الدوائر	193
02	يمثل عبارات مقياس السلوك القيادي	198
03	يمثل درجات المقياس المستخدم لعبارات دافعية الانجاز	200
04	يمثل عبارات دافعية الانجاز الرياضي	201
05	يمثل ثبات وصدق السلوك التدريبي(التعليمات)	205
06	يمثل ثبات وصدق السلوك الديمقراطي	206
07	يمثل ثبات وصدق السلوك الأوتوقراطي	206
08	يمثل ثبات وصدق السلوك الدعم الاجتماعي المساعد	207
09	يمثل ثبات وصدق السلوك الإثابة(التحفيز)	207
10	يمثل ثبات وصدق بعد دافع انجاز النجاح	209
11	يمثل ثبات وصدق بعد دافع تجنب الفشل(الخوف من الفشل)	210
12	يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين لكافة المتغيرات	215
13	يمثل توزيع درجات دافع انجاز النجاح في العينة الكلية	216
14	يمثل توزيع درجات دافع تجنب الفشل في العينة الكلية	217
15	يمثل توزيع درجات دافعية الانجاز في العينة الكلية	218
16	يمثل توزيع درجات السلوك التدريبي(التعليمات) في العينة الكلية	219
17	يمثل توزيع درجات السلوك الديمقراطي في العينة الكلية	220
18	يمثل توزيع درجات السلوك الأوتوقراطي في العينة الكلية	221
19	يمثل توزيع درجات السلوك الدعم الاجتماعي المساعد في العينة الكلية	222
20	يمثل توزيع درجات سلوك الإثابة (التحفيز) في العينة الكلية	223

21	يمثل نوع العلاقة بين دافعية الانجاز والسلوك الديمقراطي	225
22	يمثل نوع العلاقة بين دافع انجاز النجاح والسلوك الديمقراطي	227
23	يمثل نوع العلاقة دافع تجنب الفشل والسلوك الديمقراطي	227
24	يمثل نوع العلاقة بين دافعية الانجاز والسلوك الدعم الاجتماعي المساعد	229
25	يمثل نوع العلاقة بين دافع انجاز النجاح والسلوك الدعم الاجتماعي المساعد	230
26	يمثل نوع العلاقة بين دافع تجنب الفشل والسلوك الدعم الاجتماعي المساعد	230
27	يمثل نوع العلاقة بين دافعية الانجاز وسلوك الإثابة(التحفيز)	232
28	يمثل نوع العلاقة بين دافع انجاز النجاح وسلوك الإثابة(التحفيز)	233
29	يمثل نوع العلاقة بين دافع تجنب الفشل وسلوك الإثابة(التحفيز)	233
30	يمثل نوع العلاقة بين السلوك الأوتوقراطي ودافعية الانجاز	235
31	يمثل نوع العلاقة بين السلوك الأوتوقراطي ودافع انجاز النجاح	236
32	يمثل نوع العلاقة بين السلوك الأوتوقراطي ودافع تجنب الفشل	236
33	يمثل نوع العلاقة بين دافعية الانجاز والسلوك التدريبي(التعليمات)	237
34	يمثل نوع العلاقة بين دافع انجاز النجاح والسلوك التدريبي(التعليمات)	238
35	يمثل نوع العلاقة بين دافع تجنب الفشل والسلوك التدريبي(التعليمات)	238

قائمـــة الأشكـــال

رقم	العنـــــوان	الصفحة
01	يمثل المراحل الكبرى لتدريس	55
02	يمثل العوامل المؤثرة في التدريس	58
03	يمثل التفاعل بين مختلف العوامل المؤثرة في المنهاج	62
04	يمثل محتوي أو (مادة) درس التربية البدنية والرياضية	64
05	يمثل مكونات القيادة الرياضية الفاعلة	77
06	يمثل نموذج متعدد الأبعاد للقيادة الرياضية الفاعلة	77
07	يمثل مكونات القيادة في المجال الرياضي	84
08	يمثل خصائص وأدوات التدريس الفعال.	116
09	يمثل ما يرمي إليه منهاج المقاربة بالكفاءات.	120
10	يمثل العلاقة بين المفاهيم (الحاجة ودافع والباعث)	132
11	يمثل التدرج الهرمي للحاجات وفقا لنظرية ما سلو	136
12	يمثل المدرج التكراري لدرجة دافع انجاز النجاح علي العينة الكلية لدراسة	217
13	يمثل المدرج التكراري لدرجة دافع تجنب الفشل علي العينة الكلية لدراسة	218
14	يمثل المدرج التكراري لدرجة دافعية الانجاز في العينة الكلية لدراسة	219
15	يمثل المدرج التكراري لدرجة السلوك التدريبي (التعليمات) الكلية لدراسة	220
16	يمثل المدرج التكراري لدرجة السلوك الديمقراطي	221
17	يمثل المدرج التكراري لدرجة السلوك الأوتوقراطي	222
18	يمثل المدرج التكراري لدرجة السلوك الدعم الاجتماعي المساعد	223
19	يمثل المدرج التكراري لدرجة سلوك الإثابة (التحفيز)	224

مقدمة

مقدمة:

تعد المدرسة إحدى المؤسسات التربوية، التي تساهم مع غيرها من المؤسسات في تربية الإنسان ومساعدته على النمو في جميع جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والنفسية والروحية والاجتماعية إلى أقصي درجة ممكنة من النمو وفق قدراته، وإستعداداته، وميوله، واتجاهاته، مع توجيه هذا النمو وجهة اجتماعية[1].

حيث تعتبر المدرسة المؤسسة التعليمية و التربوية الأولى التي تكسب الطلبة المعلومات والمعارف والخبرات الضرورية للحياة العلمية والعملية، وتعمل على تنمية استعداد الطلبة وميولهم وتوجيهما توجيها اجتماعيا صالحا للفرد والمجتمع، بل إن وظيفة المدرسة كذلك إعداد الطلبة اجتماعيا عن طريق تعديل سلوكهم وإكسابهم المهارات والخبرات التي تساعدهم على التكيف الناجح في جميع المجالات المختلفة، وكذلك المدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية تقوم بتطبيق برامج تربوية وخطط دراسية من اجل تحقيق أهدافها[2].

ويساهم درس التربية البدنية و الرياضية الموجه توجيها تربويا وعلميا في تدعيم فكرة التعليم التكاملي وتكوين مفاهيم صحيحة عن التربية الرياضية والمحافظة على لياقة وصحة التلاميذ. فالدرس المنظم تنظيما جيدا يساهم في إكساب التلاميذ القدرة على معايشة الدرس وفهمه وتعديل سلوكهم.[3]

لقد أشار **شحاتة عام (1994)** إلي أن المدرسة ليست مكانا يتجمع فيه الطلبة و المعلمون، بل هي مجتمع كبير يتفاعلون فيه، يتأثرون ويؤثرون، حيث يتم اتصال بعضهم ببعض، ويشعرون بانتماء بعضهم ببعض، ويهتمون بالأشياء المشتركة لمدرستهم، كل ذلك يؤدي إلى خلق جو مناسب لنموهم الفردي والجماعي، فالمدرسة ليست مجتمعا مغلقا يتفاعل داخله الطلاب بمعزل عن المجتمع الذي أنشأ هذه المدرسة بل هي تعمل على تقوية ارتباط

---

1 دويكات فيصل عبد الجليل سعادة، **نمط القيادة وتفويض السلطة عند مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة النجاح الوطنية،فلسطين، 2000.

2 احمد احمد إبراهيم، **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**، ط1، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 2002، ص 73.

3 أبو طامع بهجت أحمد، **الأخطاء الشائعة في درس التربية البدنية والرياضية في المدارس الفلسطينية**، مجلة الجامعات العربية، العدد47، 2006، ص ص277-314 .

الطلبة بمجتمعهم وبيئتهم وتنمية الشعور بالمسؤولية تجاه هذا المجتمع، الأمر الذي يؤدي إلى تفعيل المشاركة بين المدرسة و المجتمع وعدم فصلهم.[1]

ولذلك عل الإدارة التربوية الاهتمام بكل عناصر العملية التربوية وعلى رأسها العامل الحاسم في العملية التربوية ألا وهو المعلم، فمهنة التعليم تعد أساس المهن، فنجاحها أو فشلها ينعكس على نجاح أو فشل المهن الأخرى في المجتمع، ولذا فإن مهنة التعليم تحتاج إلي معلمين أكفاء، وذوي انتماء لمهنتهم، ومخلصين في القيام بواجباتهم . وحول ذلك يؤكد **الشيخ وسلامة(1982)** على أن لرضا المعلم أهمية خاصة، فمهنة التدريس مهنة شاقة، ومتطلباتها كثيرة، وتقدم المجتمع مرهون بأداء المعلم لعمله، وإقناعه به، فهو الأمين القيم على تراث المجتمع الثقافي، وهو المسؤول عن تجديد هذا التراث وتطويره.

والمعلم هو القائد الثاني في أي مجتمع بعد الوالدين **أفالو(Avolio،1999)** وهو الصانع الذي تعهد إليه الأمة بشرف تنمية شخصية أبنائها تنمية كاملة متزنة. بقدرته على التأثير فيهم، وإدراكه لأصول فنه وبممارسته لتلك الأصول عن فهم وإيمان برسالته وأهميتها وخطورتها.[2]

حيث يعد المعلمون المؤثرون العمود الفقري للعملية التعليمية، إنهم ليسو سحرة، لكنهم محترفون مهرة، ويظهر تأثيرهم في طريقة تطبيقهم الحريص والماهر لخطط التعليم في مواقف أكثر ما يميزها سرعة التغيرات وكثرة التعقيدات، هدفهم في ذلك إحداث تغيرات مرغوبة لدى المتعلمين عن طريق رفع فعالية أدائهم.حيث يؤكد **بهاء الدين** (1997) أن التركيز على أهمية دور المعلم في إصلاح التعليم ليس مجرد شعار نرفعه وإنما حقيقة عملية حيث أنه لا إصلاح للتعليم بدون المعلم وأن كل ما يمكن أن يؤدي إلى تحسين أحوال المعلمين ماديا وأدبيا ومهنيا، إنما هو خطوة علمية في سبيل إصلاح التعليم وتطويره تحت سياسة قومية لمصلحة عليا.

---

1 شحاتة حسين، **النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقاته**، الدار المصرية اللبنانية، ط3، مصر، 1994. ص42.

2 حكيم منتظر بن حمزة، **الحوافز المهنية والرضي الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين**، مجلة الملك عبد العزيز، العدد 8، 1995، ص ص93- 153.

يعد الأستاذ مصمما لبيئة التعلم فهو الذي يقوم بصياغة لأهداف الدرس في صورة سلوكية فضلا عن قيامه بإعداد وتحضير المواقف التدريسية ويحدد إستراتيجيات التدريس التي يسير عليها.

فأستاذ التربية البدنية والرياضية يعمل على تنمية القدرات والمهارات المختلفة لدى التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعليمية ومعرفة حاجاتهم وطرائق تفكيرهم، كما أنه يعمل على تسليح طلابه بطرائق العمل الذاتي التي تمكنهم من متابعة إكساب المعارف وتكوين القدرات وإكساب المهارات المختلفة وغرس القيم الخلقية والاجتماعية و الجمالية في نفوسهم.

فلا بد لأستاذ التربية البدنية والرياضية من أن يمتلك خصائص شخصية جيدة، إذ أن شخصية الأستاذ هي أساس نجاحه، وقد أكد القادة التربويون أمثال **شاركي (Sharkey،1984)** وجميع القائمين بأعمال التوجيه والإشراف الفني علي الأستاذ أن عنصر الشخصية أهم العناصر في نجاح العملية التربوية.[1]

إن العلاقات الإنسانية والتربوية تأخذ حيزا كبيرا في مهام أستاذ التربية البدنية والرياضية إذ أنه أحد مقومات صرح التربية البدنية والرياضية من خلال مسؤولياته ورسالته كقائد تربوي، ولأجل أن تتحقق الأهداف التربوية من التربية البدنية و الرياضية لابد أن يكون هناك جملة ارتباطات تعاونية إنسانية كانت أم اجتماعية وغيرها موثقة بارتباط صادق بزملائه والهيئة الإدارية والمشرف التربوي كل من مركزه لتصب ببوقه الطالب الذي تطبق عليه المناهج الأكاديمية بمختلف ألوانها ومراحلها، أي أن مدرسة تصبح أسرة واحدة والمدرس عضو عامل في هذه الأسرة الطيبة.[2]

كما أن أستاذ التربية البدنية و الرياضية يجب أن يكون قادرا على رياسة جماعة من الجماعات المدرسية المتعددة، وعلى أن يكون حكما في الألعاب وقائدا في المعسكرات والرحلات ومنظما للحفلات بل ممثلا إذا لزم الأمر.[3]

---

1 أبو طامع بهجت أحمد، **دور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين في المدارس الفلسطينية**، مؤتمر التربية البدنية المدرسية ، وزارة التربية، الكويت، 2011.

2 حسانين محمد صبحي، **نموذج الكفاية البدنية**، دار الفكر العربي، ط1، 1985، ص23.

3 خاطر أحمد محمد، البيك على فهمي، **القياس في المجال الرياضي**، دار العارف، ط2، القاهرة، 1984، ص33.

يرى دالتون(Dalton.2000) أن الافراد يتصرفون غالبا، في أي بيئة من بيئات العمل، وفق عدد من الأنماط و الأساليب، وهذه الأنماط لا يشترط أن تحيط بكل سلوكيات العاملين، لكنها تعطي فكرة عن كيفية التعامل معها.

والأستاذ شأنه شان بقية العاملين في البيئات المختلفة للعمل، يتبنى أنماطا سلوكية تميزه عن الأخرين، وتظهر بشكل ثابت، والأهم من ذلك هو نمط السلوك التعليمي، الذي يميز عمله داخل غرفة الصف، وإذا أراد الأستاذ أن يتبني اتجاها لتعديل سلوكه التعليمي أو تعزيزه لابد من وقفة تأمل الذاتي، يقوم خلالها بتحليل سلوكا ته بهدف تحيد أنماط سلوكه بوصفة معلما وفحص مواطن القوة والضعف فيها، وتحيد الدور الذي تقوم به القيم الشخصية في التدريس،وفهم العوامل التي تسير عملية التغيير لدى الأفراد، فالتنوع في أنماط السلوك يرتبط بأساس مفاهيمي، لذا فالتدريس يوجه بنظريات ونماذج.

هنا يجب الإشارة إلى أن القيادة أساس النجاح في جميع المهن دون استثناء، وفي الحياة اليومية، وذلك في أبسط صورها **(الأسرة الواحدة)** إلى أعلى صورها في) **(قيادة الدولة)** ويظهر ذلك في قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: **(ألا كلكم راعي وكلكم مسؤول عن رعيته) عسقلاني، (1989)**

ونظرا لأهمية **بيداغوجية التدريس (السلوك القيادي)** فقد بدأ الفلاسفة، والمفكرين في دراسة الأنماط القيادية منذ أقدم العصور، ولم ينقطع هذا الاهتمام حتى عصرنا الحالي، فلم تعد تقتصر القيادة على القيادة السياسية أو العسكرية فحسب، وإنما تعدى ذلك ليشمل القيادة التربوية.[1]

إلى أن **بيداغوجية التدريس(القيادات التربوية)** لها أثر كبير في تحسين العملية التعليمية وتطورها، فينمو بها توفير مناخ صحي يعمل كل فرد فيه بارتياح وتسود علاقات طيبة، وتعمل على توفير النظام و الاستقرار في مؤسستنا التربوية وإلزام كل فرد فيها على مراعاة القواعد والأصول التربوية، كما أنها تعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين وزيادة دوافعهم وقدرتهم على البذل و العطاء وتهيئتها لتنفيذ خطة وطنية تربوية شاملة مستمدة من حضارتنا وتراثنا.[2]

---

1 النعيمي فلاح، **أثر عوامل الموقف في السمات القيادية**، دراسة ميدانية لمدراء بعض المنظمات الصناعية العراقية، لمجلة الأبحاث ، العدد23، ، 1994، ص ص179-251.

2 عبده حسام سامي، **الإدارة الرياضية الحديثة**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص 123.

ان فعالية القيادة ونجاحها يتجليان في المواقف التي تحقق الانسجام بين متطلبات الموقف و النمط القيادي اللازم للمواقف و السمات الشخصية للقائد وهو يعتبر النمط القيادي لموقف ما فعلا بالقدر الذي يمكن من تحقيق الأهداف التي وجد من أجلها المنصب القيادي، وعلى القائد الإداري أن يدرس جماعته، أدوارها، وتماسكها وأهدافها و بنائها وعليه أن يكون تأثيره في سلوك الجماعة وتوجيهه لأعضائها في سبيل تحقيق أهدافها بل لأسلوب الديمقراطي بعيدا عن الاوتقراطية و البيروقراطية و التسيبية.[1]

فعملية التدريس ليس مجرد عرض معلومات ونقلها إلى المتعلم ، بل عملية تفاعلية بين المعلم و المتعلم و المادة التعليمية، كما يتبنى الدور الكبير الملقى على عاتق أساتذة التربية البدنية والرياضية في تكوين شخصية تلميذ اليوم ومواطن الغد وأمل المستقبل.

فأستاذ التربية البدنية والرياضية هو القاعدة الأساسية التي نرتكز عليها الرياضة المدرسية، باعتباره من أهم الشخصيات لتربوية المدرسية ولديه الفرصة الحقيقة لاحتكاك المباشر بتلاميذ و بنشاطه و عطائه و تقويمه و قدراته ليصل بتلاميذ على تحقيق الأهداف.[2]

ومن هنا تدخل بيداغوجية التدريس (السلوك القيادي) للأستاذ التربية البدنية و الراضية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدي التلاميذ الطور الثانوي.

ويقصد بالدافعية العوامل التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين، بينما الدافعية للإنجاز و التي هي محور اهتمامنا، فهي الحالة الداخلية و الخارجية التي تحرك سلوكه و وأدائه، وتعمل على استمراره وتوجيهه على نحو تحقيق هدف أو غاية محددة، والتي تعني في غالب الأحيان الاتجاه نحو الإنجاز،وليس الإنجاز بحد ذاته، فهي الرغبة القوية في تحقيق التميز و الفوز و التي تعتبر كقوة محركة تدفع بطاقات الأفراد نحو الإنجاز، كما يعتبر الدافع للإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وتتم عملية استشارة الدوافع من طرف القائد ضمن عملية تفاعلية تحدث بين القائد و التابعين وهي عبارة عن عملية تفاعل اجتماعي يمارس فيها القائد نوعا من الأنماط القيادية التي تؤثر إما بالسلب و إما بالإيجاب على التابعين .

---

1 الشريدة هيام، **الأنماط القيادية لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيراتها في التقييم التربوي وفق منظور رؤساء الأقسام**، مجلة الإتحاد الجامعات العربية، العدد43،2004، ص ص227-270.

2 أبو طامع بهجت احمد، **دور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين في المدارس الفلسطينية**، مرجع سابق، ص87

وبغية من الباحث لمعرفة بيداغوجية التدريس(السلوك القيادي) لأستاذ التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ أقسام النهائية في الطور الثانوي قام الباحث بإجراء هذه الدراسة الميدانية و التي تكونت من مدخل عام وجانبين، جانب نظري وجانب تطبيقي.

المدخل العام: وفيه تم تقديم موضوع البحث ثم طرح إشكالية البحث وتم على أثرها وضع أربعة فرضيات، ثم تطرقنا إلى أهداف البحث، كما تعرضنا إلى معظم الدراسات المرتبطة، كما قمنا بوضع التعاريف الإجرائية للبحث ثم ختمنا الفصل الأول بخلاصة.

- **الباب الأول:** يتمثل في الخلفية المعرفية النظرية وينقسم إلي:

- **الفصل الأول: بيداغوجية التدريس والسلوك القيادي.**

تناولنا فيه بيداغوجية التدريس تعريفها وأهدافها في مجال التربية البدنية والرياضية وشروط الاتصال البيداغوجي والأساليب البيداغوجية في التدريس الجيد.وتناولنا كذلك مفهوم القيادة ومكوناتها ووظائفها و معظم النظريات المفسرة لها. وتطرقنا إلى مجموعة الأنماط القيادية، كما ذكرنا الصفات و السمات التي يتميز بها القائد(الأستاذ التربية البدنية والرياضية).

- **الفصل الثاني: أستاذ التربية البدنية والرياضية بين الواجبات والواقع التعليمي.**

تطرقنا فيه إلي حصة التربية البدنية والرياضية كوحدة تعليمية مفهومها وأهدافها في الطور الثانوي.

- **الفصل الثالث: دافعية الانجاز في المجال الرياضي.**

تطرقنا في هذا الفصل إلى دافعية للإنجاز و بعض المفاهيم المرتبطة بها ووظائفها و أنواعها و معظم النظريات لمفسرة لها، ثم انتقلنا إلى برامج دافعية الإنجاز وبعض الإستراتيجيات لتحسيناتها.

- **الفصل الرابع: مفهوم المراهقة وخصائصها في الطور الثانوي.**

تطرقنا فيه إلي مفهوم المراهقة وخصائصها في الطور الثانوي.

- **الباب الثاني:** يتمثل في الخلفية المعرفية التطبيقية، وتضمن فصلين هما:

- **الفصل الخامس: طرق ومنهجية البحث المتبعة.**

تطرقنا فيه لمنهجية البحث والوسائل المستعملة في الدراسة الميدانية

- **الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج.**

تم فيه عرض وتحليل النتائج البحث وتقديم الاستنتاجات المتعلقة بالمقياسين بيداغوجية التدريس (السلوك القيادي) ودافعية الانجاز.

مدخل عام

1. الإشكـــاليـــة:

تعتبر التربية البدنية والرياضية مظهرا من مظاهر التربية العامة فهي عملية تعديل في سلوك الفرد بما يتناسب مع متطلبات المجتمع الذي يعيش فيه، وهي حلقة في سلسلة من العوامل التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع، ومن ثم فأهداف التربية البدنية والرياضية ماهي إلا أهداف منبثقة من الأهداف العامة للتربية، وهي وسيلة مهمة لرفع المستوى الصحي وتطوير القدرات الإنتاجية التي تعتبر من مستلزمات الحياة فهناك رابطة وثيقة بين ممارسة الرياضة و الصحة.[1]

كما يذكر **أمين أنور الخولي و آخرون** أن التربية البدنية والرياضية نظام تربوي له أهدافه التي تسعى إلى تحسين الأداء الإنساني العام، من خلال الأنشطة المختارة كوسيط تربوي، يتميز بحصائل تعليمية و تربوية هامة.

كما أن التربية البدنية والرياضية كنظام يعمل على اكتساب المهارات الحركية و إتقانها والعناية باللياقة البدنية من أجل صحة أفضل، وحياة فيها أكثر نشاط بالإضافة إلى تحصيل المعارف و تنمية اتجاهات إيجابية نحو النشاط البدني والتربية البدنية لها دورها الرئيسي في المجتمع بكل مؤسساته وأنظمته ولا يستطيع أي نظام أن يقدم هذا الدور الذي يتلخص في التنشئة الاجتماعية للفرد، من خلال الرياضة ومن اجل الرياضة وبذلك يستفيد المجتمع في الحصائل الاجتماعية و التربوية للتربية البدنية في تطبيع الفرد اجتماعيا و العمل علي تنشئة من خلال الأنشطة البدنية و الرياضية.[2]

ولقد أدت الدراسات النظرية في مختلف العلوم الإنسانية كعلم النفس وعلم الاجتماع و علوم التربية إلى تغير جوهري في مفهوم التربية البدنية و الرياضية، بعدها كانت تعاني من أفكار خاطئة وسلبية راسخة في أذهان بعض الأفراد و أصحاب الثقافات المتدنية، فلم تصبح تربية البدن فحسب أو عبارة عن جهد حصة افعل ما تشاء، بل تجاوزت كل هذا لتشمل إقامة الفكر والإدراك والإحسان والانفعال و الدوافع و الميول والاتجاهات فصارت تربية الفرد ككل وبذلك اهتمت بالجوانب البدنية و النفسية و العقلية و الاجتماعية للمتعلم.[3]

---

1 بدور المطوع وسهير بدير، **التربية البدنية مناهجها وطرق تدريسها**، مركز الكتاب النشر القاهرة، دار العلم الكويت، 2006، ص15.

2 أمين أنور الخولي، آخرون، **التربية الرياضية المدرسية**، ط4، دار الفكر العربي القاهرة ، 1998، ص ص19-20.

3 عصام الدين متولي عبد الله، **مدخل في أسس وبرامج التربية الرياضية**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، 2008، ص18.

ونظرا لأهميتها التربوية فإن الدول المتطورة تنظر إليها على أساس إجباري و أساسي في تربية النشء، حيث أشهر المربين بإيطاليا (**فيتورينو دا فلترVitorino da Feltre**) كان ينظر إلى التربية الحقيقية أنها تنمية الفرد من جميع النواحي الجسمية و العقلية و الخلقية لا لمهنة خاصة، ولكن ليكون مواطنا صالحا مفيدا لمجتمعه قادرا على أداء الواجب العام و الخاص[1]. كما تركت مقولة **أفلاطون** الذي توارثها عنه " **جون لوك**" (**العقل السليم في الجسم السليم**) وكيف يؤثر العقل في الجسم وكيف يؤثر الجسم في العقل، و" **جون لوك**" الذي انشغل كثيرا بالتربية و الفلسفة أنذاك، وكان ينظر إلى التربية على أن لها ثلاثة أغراض:

- التربية الجسمية الرياضية ترمي إلى تقوية الأبدان و نشاط الجسم.
- والتربية العقلية ترمي إلى تزويد العقول بأنواع المعارف و العلوم.
- والتربية الخلقية ترمي إلى غرس الفضيلة في النفوس، ففي فلسفته الخاصة بالتربية لا ينظر إلى قيمتها من حيث نشاط الإنسان في المجتمع و حياته و إنما من حيث أثر التربية في قوي الإنسان الجسمية والعقلية وتكوين الفضيلة في ذاتها.[2]

والتربية حديثا عندهم هي التي تهتم بشخصية الطفل و نموه الجسمي السليم و القوي ونموه الفكري و العقلي و الوجداني والاجتماعي.

و التعليم عندهم يحدث عن طريق اللعب و الترويح و الترفيه والتجربة و الممارسة بعيد عن كل الضغوطات والممارسة السلبية.

عكس ما كانت عليه التربية التقليدية تعتبر اللعب مضيعة للوقت والجهد بينما الحديثة ترى ضرورة نمو الفرد الجسمي والعقلي وأنه ميل طبيعي له غايته التربوية العظيمة.

وزارة التربية الوطنية في بلادنا أدركت أهمية هذه المادة الأكاديمية والتربوية وجعلتها مقررة ضمن البرنامج الشامل والكامل في المنظومة التربوية لكونها تمنح للمتعلم رصيدا صحيا يضمن له توازنا سليما وتعايشا منسجما مع المحيط الخارجي تمنحه فرصة الاندماج الفعلي، لذلك أعطتها عناية فائقة وذلك بإعادة النظر في كثير من التعليمات، وإدراجها كمادة إجبارية في الامتحانات الرسمية.[3]

---

1 العربي محمد، أطروحة دكتوراه، **حصة التربية البدنية والرياضية مابين الدافعية والمعيقات ضمن العلاقة البيداغوجية في الطور الثانوي**، الجزائر،2013.

2 صالح عبد العزيز عبد العزيز عبد المجيد، **التربية وطرق التدريس**، ج1، ط7، دار المعارف للنشر القاهرة، بدون السنة، ص ص36- 63.

3 وزارة التربية الوطنية، **المناهج الوثائق المرافقة**، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2006، ص2.

وفي مؤسستنا التربوية حاليا نلاحظ إقبال التلاميذ على هذه المادة التربوية بكل دافعية كما يرى "**أسامة كامل راتب**" رغبتنا في اللعب و الترفيه والترويح والبحث عن التوازن والحاجة للحركة والتنافس و التظاهر وتسجيل الأهداف و الحصول على الرضا والثقة النفسية وإثبات الذات والقضاء على كل الضغوطات اليومية المتراكمة من الوسط الاجتماعي وكثافة المواد الدراسية الأخرى، مما يدفع التلاميذ على البحث عن التفريغ و الانفجار من أجل الشعور بالحرية و التلقائية والإثابة المثلى خلال الممارسة الرياضية.

ورغم كل هذه الإيجابيات نجد حصة التربية البدنية و الرياضية لا يمكن أن تحقق أهدافها التربوية المختلفة إلا إذا كانت تحت **بيداغوجية التدريس (قيادة سليمة)** ومؤهلة الذي يعتبر معلم التربية البدنية كما يعرفه "**جيل باردي لوندشير GILBERT DE LAND SHERE**" وهو ذلك الشخص المكلف بتربية التلاميذ والذي يشرف على توجيه وتربية القاصرين نحو المثل و القيم الاجتماعية، وكما عرفه "**محمد السر غيني** " بأنه هو الشخص الذي ينوب على الجماعة في تربية أبنائها وتعليمهم وهو الذي يعتبر الموجه النفسي والاجتماعي والخلقي للتلاميذ إذ يعمل على الكشف عن حاجيات وميول التلاميذ وتوجيه اتجاهاتهم.[1]

لان أستاذ التربية البدنية و الرياضية هو أساس نقل المعرفة إلى التلاميذ وله دوره الفعال في إنجاح حصة التربية البدنية و الرياضية وإقبال التلاميذ عليها لان هناك **علاقة تربوية وعلاقة بيداغوجية تحدث بين الأستاذ والتلميذ في حصة التربية البدنية و الرياضية** حيث يقول "**مارسال بوستيك M.POSTIC**" في هذا الإطار أنه لكي يكون هناك تبادل تربوي حسب اتفاق ضمني يجب أن يشعر التلميذ برغبة في تحقيق هدف يمتلك معني بالنسبة إليه، ويقول "**روبول REBOUL**" إن البيداغوجيا فن مدروس يهدف إلي منح التلميذ وسائل التعلم و الرغبة فيه ويستطرد **روبل قائلا** إن الأمر يتعلق بجعل التلاميذ يرغبون في تعلم مالا يعرفونه، ويرى "**فوكو FOUCAUT**" أنه لا يمكن تعلم شيء بدون إغواء، كما لا يمكن أن يوجد تعليم بدون حب ومشاركة شعورية بين المعلم و التلميذ، ويمكن أن تولد الرغبة في التعلم و المغامرة ولقاء الأخر من خلال خطاب كما يمكنها أن تتجسد عبر ذلك، فهي تحدث تارة من خلال الكلمات و النظريات و الحركات والصمت أي من خلال خطاب المعلم وبلاغته.[2]

---

1 ناصر الدين زبدي، **سيكولوجية المدرس**، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2007، ص ص44- 45.

2 محمد بو بكري، **قضايا تربوية**، ط1، دار الثقافة دار البيضاء، 2003، ص13.

وحسب "**أوري لا مور h.lamour**" أن للعلاقة البيداغوجية في حصة التربية البدنية و الرياضية عدة أشكال منها العلاقة الأوتوقراطية و الحوارية و المتبادلة و المتعددة الأبعاد، ومن هنا نستنتج أن عملية الإتصال في حصة التربية البدنية دور مهم في بناء العلاقة البيداغوجية.

وحيث يفسر "**أوري لامور h.lamour**" أن الاتصال هو مجمل العمليات البدنية والنفسية التي من خلالها تحدث العلاقة بين الفرد ومجموعة من الأفراد، مرسل ومستقبل.

وكما يعرفه كل من "**فاير بيار وروسان P.VAYER ET RONCIN " 1986** أين يشارك فيه الفرد برضاه أو بدون رضاه من خلال حركاته نظراته-كلامه-وصمته-وحتى من خلال حضوره وغيابه.

ويتكلم "**أوري لامور h.lamour**" حتى عن دور لغة الجسم في عملية الاتصال والعلاقة البيداغوجية حيث نقول بأن لغة الجسم هو اتصال غير لفظي يتم عبر الحركات و الإيماءات وحتى الروائح وهذا عكس الاتصال أللفضي الذي يشمل الألفاظ كقناة.[1]

ومن خلال ما سبق ذكره عن حصة التربية البدنية و الرياضية وما يحدث فيها من ممارسات في العلاقة البيداغوجية التي تجمع مابين التلميذ و المعلم في هذه الحصة، بإمكانها أن تكون كدافع للتلاميذ وإقبالهم علي مادة التربية البدنية والرياضية من خلال بيداغوجية التدريس (السلوك القيادي) الأستاذ التربية البدنية والرياضية.

كما يمكن أن تكون بيداغوجية التدريس (السلوك القيادي) الأستاذ من بين المعيقات التي بفضلها ينسحب التلاميذ ويعزفون عن ممارسة التربية البدنية،والحضور في الحصة بكل حافزيه وشوق،وخاصة مع فئة عمرية حساسة تستحق الاهتمام والرعاية والعناية من كل الجوانب لكي نتمكن من صنع رجال الغد الذين يعتمد عليهم مستقبلا.

ولهذا الغرض ارتأينا أن نطرح التساؤل التالي:

السؤال العام:

هل هناك علاقة ارتباطية بين بيداغوجية التدريس (السلوك القيادي) للأستاذ التربية البدنية والرياضية وكل من دافع انجاز النجاح ودافع تجنب الفشل لدى تلاميذ الطور الثانوي؟

1 HENRI LAMOUR ، **Traité thé matique de la pé dagogie de I'EPS**، édition vigot 1986 p209.

الأسئلة الفرعية:

1- هل توجد علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين السلوك الديمقراطي لأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعية الانجاز الرياضي لدي تلاميذ الطور الثانوي؟

2- هل توجد علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين السلوك الدعم الاجتماعي المساعد لأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعية الانجاز الرياضي لدي تلاميذ الطور الثانوي؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين السلوك الإثابة (التحفيز) لأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعية الانجاز الرياضي لدي تلاميذ الطور الثانوي؟

4- هل توجد علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين كل من السلوك الأوتوقراطي وسلوك التدريبي لأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعية الانجاز لدي تلاميذ الطور الثانوي.

2. الفرضيات:

بناءا على التساؤلات الواردة والأهداف التي يمكن دراستها وضعت الفرضيات التالية:

الفرضية الرئيسية:

- توجد علاقة ارتباطية بين بيداغوجية التدريس (السلوك القيادي) لأستاذ التربية البدنية والرياضية وكل من دافع انجاز النجاح ودافع تجنب الفشل لدى تلاميذ الطور الثانوي.

الفرضيات الثانوية:

- توجد علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين السلوك الديمقراطي لأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعية الانجاز الرياضي لدي تلاميذ الطور الثانوي.

- توجد علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين سلوك الدعم الاجتماعي المساعد لأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعية الانجاز الرياضي لدي تلاميذ الطور الثانوي.

- توجد علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين سلوك الإثابة (التحفيز) لأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعية الانجاز الرياضي لدي تلاميذ الطور الثانوي.

- لا توجد علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين كل من السلوك الأوتوقراطي وسلوك التدريبي للأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعية الانجاز لدي تلاميذ الطور الثانوي.

3. أسباب اختيار الموضوع:

- تقديم خدمة لقطاع التربية و التعليم و المساهمة فيما يطرأ من إصلاحات مختلفة مبرزين أهمية بيداغوجية التدريس (السلوك القيادي) من طرف أساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي.

- أسفر استقصائنا الأول على ندرة البحوث في مجال التربية البدنية و الرياضية والتي تربط بين بيداغوجية التدريس (السلوك القيادي) و دافعية الإنجاز .

- معرفة الأسباب التي تؤدي تراجع التربية البدنية و الرياضية وإهمالها من دور الرياضة المدرسية التي تعتبر أساس وقاعدة رياضة النخبة.

- معرفة الحقائق التي تجعل التلميذ يتستر وراء الشهادات الطبية وتقديم الأعذار العديدة والمختلفة التي لا تحضر في حصة التربية البدنية والرياضية.

4.أهداف الدراسة:

- الهدف الرئيسي:

معرفة العلاقة بين بيداغوجية التدريس (السلوك القيادي) لأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي.

الأهداف الفرعية:

- معرفة ما هو السلوك القيادي المسيطر عند أساتذة التربية البدنية و الرياضية في الطور الثانوي.

- معرفة ما هو مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي.

- معرفة دور بيداغوجية التدريس (السلوك القيادي) في تنمية دافعية الإنجاز.

- فتح أفاق لدراسات مستقبلية الإتمام نقص الموجود في هذه الدراسة أو تطورها.

- تسليط الضوء على تكوين أساتذة التربية البدنية والرياضية في كل المجالات العلمية التي لها علاقة بالتدريس سواء كانت نظرية أو تطبيقية. ومالها من دور في إنجاح العلاقة البيداغوجية التي توثر على دافعية الإنجاز لإقبال التلاميذ على ممارسة التربية البدنية والرياضية في المؤسسة.

5. تحديد المفاهيم الإجرائية الأساسية للدراسة[1]:

5 .1. البيداغوجية: هي مجموعة من النظريات والقواعد التي تساعد المدرسين وتوجيههم في مهامهم اليومية ولا تهتم بالمواضيع والأهداف المراد تحقيقها فقط، بل وكذلك بالأفراد والجماعات المشاركة في العملية التربوية.

2.5. التدريس: هو عملية تربوية هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم، ويتعاون خلالها كل من الأستاذ والتلميذ لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية.

3.5. مدرس التربية البدنية والرياضية:

هو الشخص القائم على تدريس التربية البدنية والرياضية في (الابتدائية، المتوسطة، والطور الثانوي) ولقد استعمل الباحث في هذه الدراسة عدة مصطلحات مرادفة لمصطلح الأستاذ كالمربي والمعلم والمدرس وذلك تبعا لمراجع الدراسة.

4.5. دافعية الانجاز: هي المنافسة من أجل تحقيق أفضل مستوى وأداء ممكن.

5.5. التربية البدنية والرياضية: هي مجموعة من الأساليب والنظريات والقيم تعمل على إعداد الفرد من خلال تزويده مهارات حركية تؤدي إلى توجيه نموه البدني والنفسي والاجتماعي والخلقي للوجهة الإيجابية لخدمة الفرد نفسه، ومن خلال خدمة المجتمع.

6.5. السلوك القيادي: هو ذلك الشيء الذي يقوم به القائد لمساعدة الجماعة لبلوغ الهدف وتحريك الجماعة نحو الأهداف وتحسين التفاعل بين الأعضاء والحفاظ على تماسك الجماعة وتسيير أعداد الجماعة، والقيادة دائما تفاعل نشط مؤثر وموجه وليست مجرد مركز ومكانة قوة.

7.5. المراهقة: هي مرحلة عمرية تأتي بين الطفولة والشباب وفيها يعرف الفرد تغيرات جسمية ونفسية سريعة ويكتمل فيها النمو، وتبدأ عادة من السنة 12 إلى غاية 18 سنة.

8.5. التعليم الثانوي: يعيش التعليم الثانوي معد الاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الإكمالي ويلقى في مؤسسات تدعى بالمدارس الثانوية، وقد اعتمدت الجزائر على مفاهيم للتنمية بين أنواع التعليم الثانوي منذ الاستقلال كالتعليم الثانوي العام، والمتخصص والتقني والمهني، لكن في الوقت الحاضر بقي نوعا واحدا وهو التعليم الثانوي العام، وهدفه إعداد التلاميذ للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي ومدته 3 سنوات

1 تم وضع المفاهيم الإجرائية فقط لأن التعاريف الاصطلاحية واللغوية موجودة في الخلفية المعرفية النظرية.

6. الدراسات المرتبطة:

أولا: الدراسات العربية:

1.6. دراسة جبرة (2006): هدفت الدراسة إلى التعرف على النمط القيادي السائد في المدارس الابتدائية في مدينة جدة والتعرف على مستوى الإبداع في المدارس والتعرف على العلاقة بين الأنماط القيادية وفق نظرية الشبكة الإدارية والإبداع الإداري وقد تكونت عينة الدراسة من (288) مديرا، وقد استخدمت الاستبانة أداة للدراسة وقد خلصت إلى النتائج الآتية: النمط القيادي السائد هو قيادة الفريق، ثم القيادة المعتدلة، ويليه القيادة الاجتماعية، ثم نمط القيادة المتسلطة، ثم القيادة الأبوية، ثم القيادة المتساهلة، وأخيرا نمط المتقلبة كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الإبداع والقيادة المعتدلة والقيادة الاجتماعية بينما توجد علاقة سالبة بين الإبداع والقيادة المتساهلة والقيادة المتسلطة والقيادة المتقلبة.

2.6. دراسة حداد (2006): هدفت إلى الكشف عن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة عجلون وعلاقتها بالرضي الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظر العاملين أنفسهم وقد تكون مجتمع الدراسة من (79) مديرا ومديرة، و(2267) معلما ومعلمة يعملون في المدارس الأساسية الحكومية والخاصة، تكونت عينة الدراسة من (27) مديرا ومديرة، إذ كانت نسبتهم (34%) من مجتمع الدراسة يعملون في المدارس الحكومية والخاصة، و(400) معلما ومعلمة، حيث كانت نسبتهم (17.6%) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. استخدمت الدراسة أداتين: الأولى لقياس الرضا الوظيفي للمعلمين. والثانية لقياس النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الأساسية. وقد خلصت إلى النتائج الآتية: جميع أفراد العينة حصلوا على درجة رضا وظيفي مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في أثر النمط القيادي في الرضا الوظيفي لدى المعلمين في محافظة عجلون يعزى إلى الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة.

3.6. دراسة الخطيب (2005): هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط السلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالفعالية التنظيمية للمدارس الثانوية العامة تكون مجتمع الدراسة من مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية البالغ

عددها (32) مديرية موزعة على (12) محافظة ومن جميع المدارس الثانوية في المحافظات البالغ عددها (1028) مدرسة، منها (460) مدرسة ذكور و(568) مدرسة للإناث وقد تكونت عينة الدراسة من (700) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العنقودية العشوائية واستخدمت الدراسة: إستبانت هالبن للوصف القيادي، ومقياس الفاعلية التنظيمية للمدارس الثانوية العامة وقد خلصت إلى النتائج الآتية: النمط القيادي الأول (الديمقراطي) حصل على نسبة (56%)(العلاقات الإنسانية مع المعلمين والمعلمات) كان الأكثر شيوعا في نظر المعلمين والمعلمات، وهذا النمط يتفق مع نمط السلوك القيادي للفريق حسب نموذج الشبكة الإدارية، ويليه وبنسبة (36%) النمط الثالث (منخفض-منخفض) وهذا النمط يوازي الترسلي حسب الشبكة الإدارية، كما جاءت نسبة (9%) للنمط الثاني (عال –منخفض) وهو يوازي النمط التسلطي.

4.6. دراسة الدهمشي (2005): هدفت الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة وأثر المتغيرات المستقلة، مثل المؤهل العلمي، والخبرة العلمية، ومرحلة الدراسة على فاعلية صنع القرار فيها وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس في المنطقة الشمالية في المملكة العربية السعودية البالغ عددهم (165) مدرسة و(1048) معلما وجرى تطبيق الدراسة على (165) مديرا و(287) معلما، استخدمت الدراسة: أداة وصف فاعلية وتكيف القائد **(لهرسي وبلانشارد)** وإدارة قياس درجة فاعلية وكفاءة صنع القرار من وجهة نظر المعلمين وأشارت النتائج إلى: سيادة النمط المشارك كنمط رئيس لهذه المدارس من وجهة نظر المديرين، ونمط الإقناع كنمط مساعد في ظروف أخرى، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الخبرة، والمؤهل، ومرحلة المدرسة، وجود ارتباط سلبي بين نمط الإبلاغ ودرجات فاعلية وكفاءة صنع القرار، بينما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط طردي بين أنماط المشاركة والإقناع والتفويض وبين فاعلية صنع القرار.

5.6. دراسة عبيدات (2004): هدفت إلى معرفة علاقة النمط الإداري وفق نظرية الشبكة الإدارية بدرجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري مدارس الثانوية العامة في الأردن، وقد تكون مجتمع الدراسة من (926) مديرا ومديرة وتكونت عينة الدراسة من (283) مديرا ومديرة، أي بنسبة (30%) من مجتمع الدراسة الأصلي، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن النمط الإداري السائد بين مديري المدارس هو نمط قيادة الفريق، كما كشفت الدراسة عن وجود

علاقة إيجابية بين نمط القيادة الإيجابي وإدارة الوقت بفعالية، كما كشفت عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنماط الإدارية والجنس على مستوى (α=0.05) حيث تميل الإناث إلى الإدارة الإنسانية كما جاء في الدراسة.

6.6. دراسة عياصرة (2003): هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية السائدة في المدارس الثانوية ومستوى دافعية المعلمين في المدارس الثانوية، كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية للمديرين ودافعية المعلمين نحو مهنتهم، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية العامة في الأردن والبالغ عددهم (10714) معلما وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغ حجمها (1141) معلما ومعلمة يمثلون (76) مدرسة ثانوية موزعة على كافة محافظات المملكة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن النمط القيادي السائد هو النمط الديمقراطي يليه النمط الأوتوقراطي ثم النمط التسيبي.

7.6. دراسة النيرب (2003): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، وفي ضوء دور المتغيرات الآتية: (الجنس، والجامعة، والمستوى الوظيفي، ومكان السكن)، أجريت الدراسة على عينة تكونت من (265) من أعضاء الهيئة التدريسية أداة للدراسة وقد توصلت إلى النتائج الآتية: حصل النمط الديمقراطي على تقدير متوسط، بينما حصل النمط الديكتاتوري على تقدير منخفض، فيما حصل النمط التسيبي على تقدير منخفض، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لأنماط القيادة تبعا لمتغير (الجنس) عند أعضاء هيئة التدريس بين الذكور والإناث في (النمط الديمقراطي) ولصالح الذكور(النمط التسيبي) لصالح الإناث، و(النمط الديكتاتوري) لصالح الإناث.

8.6. دراسة العنزي (2002): دراسة هدفت إلى تعرف أنماط السلوك القيادي لمديري المدارس الحكومية التابعة لمنطقة الجوف في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، كما هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى اختلاف استجابات المعلمين لأنماط السلوك القيادية السائدة لدى المديرين، وذلك باختلاف متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وتم تطوير استبانت تكونت من (70) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: هي نمط السلوك الديمقراطي، ونمط السلوك التساهلي، ونمط السلوك الأوتوقراطي تم توزيعها على

عينة تكونت من (204) معلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانوية يمارسون نمط السلوك القيادي الأوتوقراطي بشكل كبير، بينما لم تكن ممارسة نمط السلوك الديمقراطي إلا بدرجة ضعيفة جدا، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين لواقع نمط السلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية تعزى للمؤهل العلمي ولسنوات الخبرة.

9.6. دراسة عبد الرحمان (2001): هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دراسة الأنماط القيادية السائدة لدى الإداريين الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية (النجاح، بيرزيت، الخليل، بيت لحم) من وجهة نظر الإداريين وأعضاء الهيئة التدريسية في هذه الجامعات، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (52) إداريا و(269) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية وكانت نتائج الدراسة أن النمطين القياديين الدكتاتوري والديمقراطي من الأنماط القيادية السائدة بينما النمط الفوضوي لا يعتبر من الأنماط السائدة وذلك من وجهة نظر الإداريين وأعضاء الهيئة التدريسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في النمط الديمقراطي بين الذكور والإناث ولصالح الإناث، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس على النمط الدكتاتوري والفوضوي.

10.6. دراسة عبد الرحيم (2000): هدفت إلى التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة اربد وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (755) معلما ومعلمة جرى اختيارهم بطريقة عشوائية استخدم فيها مقياس جوردون لوصف السلوك القيادي ومقياس مينيسوتا لقياس الرضا الوظيفي. وأظهرت نتائج الدراسة شيوع ثمانية أنماط للسلوك القيادي، كان أكثرها تكرارا النمط المعتمد بشكل كبير على كل من العمل والسلطة والاعتبارية، وأقلها تكرارا النمط المعتمد بشكل كبير على العمل والاعتبارية.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الرضا الوظيفي تعزى للأنماط القيادية المختلفة.

11.6. دراسة رمزية الغريب (1970): المتمثلة في دراسة أثر شخصية المعلم على تحصيل التلاميذ وكان هدف الدراسة التعرف على السمات العقلية والخلقية والنفسية للمعلم، والتي قد

تكون سببا في إخفاق المعلم في مهنته، ولها أثر سيء في نفوس تلاميذه، وكذلك التي يكون لها أثر طيب في نفوس تلاميذه.

اشتملت العينة على 100 معلم ومعلمة و100 طالبة جامعية و100 تلميذ من المدارس الإعدادية (15-17 سنة) ولقد طلبت الباحثة من أفراد العينة ذكر صفات المعلم الذي يترك أثر جميل في نفوسهم وأيضا صفات المعلم ذات الأثر السيئ، وبناءا على إجابتهم تحصلت الباحثة على ما يلي:

نتائج الدراسة: تحصلت الباحثة على العديد من الصفات أمكنها تصنيفها إلى صفات إنسانية (كالعطف والحنان والتبادل العاطفي الوجداني مع المتعلمين والبشاشة والمرح) وصفات خلقية (كمعاملة المعلم الطيبة) والصفات الجسمية (كحسن المظهر واللياقة وحسن اختيار الملبس والأناقة) وهناك صفات أخرى مهنية وتشمل التمكن من المادة مع القيادة الحكمية واحترام اللوائح والقوانين، وأكدت الباحثة أن هذه الصفات هي صفات محببة لدى التلاميذ في أساتذتهم وتعمل على ربط ودعم العلاقة والتفاعل بينهم، في حين عكس الصفات السابقة تجعل التلاميذ ينفرون ويكرهون أساتذتهم وللتذكير إن الباحثة قد استعملت النسبة المئوية لتحديد الصفات المذكورة أعلاه.

وفي خلاصة دراسة الباحثة تستخلص أن نفسية التلاميذ تتأثر بشخصية المعلم بكامل صفاته الجسمية –الخلقية –والإنسانية والمهنية وهذا ينعكس سلبا أو إيجابا على التحصيل المدرسي.

12.6. دراسة شيخة الجيب: هدفت الى محاولة التوصل للأسباب التي تؤدي إلى عزوف الطالبات بالبحرين عن الاشتراك في النشاط الرياضي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من 62 طالبة و62 من أولياء الأمر و38 مدرسة و12 مديرة، واستخدمت الباحثة الاستبانة المفتوحة وكانت نتائج الدراسة كالتالي:

هناك عدة عوامل تؤدي إلى عزوف الطالبات بالبحرين عن الاشتراك في النشاطات الرياضية أهمها عوامل تتعلق بنظام الدراسة وعوامل تتعلق بالقيادة.

13.6. دراسة راشد حمدون: هدفت الى تحديد العوامل التي قد تمنع أو تعوق الطلبة عن ممارسة الأنشطة الرياضية في الجامعة ودراسة مدى تأثيرها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وتكونت العينة من 851 طالبا و255 طالبة في جامعة الموصل (العراق) واستخدم

الباحث الاستبانة والمقابلة الشخصية كأداة للدراسة، وكان من أهم العوامل التي تؤثر على الممارسة هي الحوافز –مدرسي التربية الرياضية- وهيئة الإشراف.

14.6. دراسة فوري قادوس: تهدف إلى أهم الأسباب التي تؤدي إلى ظاهرة عزوف التلاميذ المرحلة الثانوية من ممارسة النشاط الرياضي، وتكونت عينة الدراسة من 84 تلميذ و42 مدرس 100 من أولياء الأمور واستخدم الباحث المقابلة الشخصية والاستبيان لجمع البيانات.

وتوصل إلى النتائج التالية

قصور الوعي والثقافة الرياضية بين أولياء الأمور وبين مدرسي التربية الرياضية ومدرسي المواد الأخرى، ونقص في الأجهزة والأدوات والملاعب، وعدم تناسب المنهج كما أنه لا توجد حوافز تشجيعية للمدرس.

15.6. دراسة زياد على عكاشة المومني: تهدف إلى التعرف على معوقات ممارسة رياضة الجمباز من وجهة نظر مدرسي ومدرسات التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي في مديرية تربية محافظة اربد (الأردن)، وأجري مقارنة لهذه المعوقات تبعا لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص، تكونت عينة الدراسة من 344 مدرسا ومدرسة تم اختيارهم بطريقة الحصر الشامل، في حين كان عدد عينة مدرسي الصفوف غير المتخصصين 194 واستخدم الباحث الاستبيان مكون من 50 فقرة على المجالات التالية، المنهاج- الإمكانيات- وطريقة التدريس.

كانت أعلى درجة المعوقات على مجال الإمكانيات (80.61%) والدرس (68.93%) وبعده طرق التدريس(61.17%) وأخيرا المنهاج(45.74%) .

16.6. دراسة المهدي بجامعة نيومكسيكو: تهدف الى تقييم برامج التربية الرياضية في المدارس والثانويات بالأردن وتحديد نقاط القوة والضعف في تلك البرامج.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- قصور أساليب التدريس في التربية الرياضية.

- تدني مستوى تأهيل المعلمين والمشرفين على تنفيذ برامج التربية الرياضية في المدارس الأردنية.

- عدم توفر الملاعب والقاعات الرياضية المجهزة بأحدث الأدوات الرياضية اللازمة لتنفيذ برامجها.

17.6. دراسة محمد فوزي عام 2004: حول السلوك القيادي وعلاقته بتماسك الفريق الرياضي ودافعية الانجاز لدى لاعبي الفريق في الجامعات المصرية.

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير السلوك القيادي المطبق من قبل المدرب في تنمية تماسك أعضاء الفريق وفي تطوير دافعية الإنجاز لديهم، وعينة الدراسة مكونة من لاعبي الفرق الرياضية في الجامعات المصرية في مختلف الرياضات.

كرة اليد كرة السلة والسباحة والعاب القوى استخدم الباحث مقياس التماسك في الفريق الرياضي ومقياس دافعية الانجاز.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

وجود علاقة ارتباطية بين كل من السلوك القيادي المطبق من طرف المدرب ومستوى تماسك الفريق الرياضي، وأن هناك علاقة بين السلوك القيادي ودافعية الإنجاز لدى اللاعبين كما استنتج الباحث أنه كلما أعطى المدرب أهمية كبيرة للجانب الإنساني داخل الفريق كما زاد التماسك وزادت دافعية الانجاز لدى اللاعبين في الفريق الرياضي.

18.6. دراسة ميلي فايزة (2008): حول دور السلوك القيادي في تنمية التماسك الاجتماعي داخل الفريق الرياضي دراسة البعد النفسي الاجتماعي لبعض الفرق لكرة السلة حيث تهدف الدراسة إلى إبراز أهمية القيادة، وبالتحديد الأسلوب القيادي وأهميته في تنمية مستوى التماسك الاجتماعي في الفريق الرياضي كما استخدم الباحث المنهج الوصفي، والعينة كانت بالطريقة العشوائية في فرق كرة السلة واستخدم الباحث مقياس السلوك القيادي لشيلا دوري وصالح ومقياس التماسك الاجتماعي لحسن علاوي.

وتوصلت إلى النتائج التالية:

هناك علاقة وثيقة بين الأسلوب القيادي ومستوى التماسك الاجتماعي. حيث خلص الباحث إلى الأسلوب القيادي الأكثر نجاحا هو الذي يوازن بين الاهتمام بالانجاز من جهة، والاهتمام بجانب العلاقات الاجتماعية من جهة أخرى لأن الاهتمام، بجانب وترك جانب آخر يؤدي إلى قلة مستوى الأداء أو انخفاض مستوى التماسك الاجتماعي.

19.6. دراسة محمد وداك (2009): حول السمات الشخصية للمدرب وعلاقتها بتماسك الفريق الرياضي، حيث تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين سمات الشخصية وتماسك وبناء الجماعة في الفريق الرياضي، حيث العينة كانت حوالي 180 لاعبا في رياضة كرة

القدم واستعمل الباحث المنهج الوصفي مع استعمال مقياس السمات الشخصية للمدرب الرياضي ومقياس تماسك الجماعة في الفريق من تصميم محمد حسن علاوي وآلت الدراسة أن السمات الشخصية تؤثر على مستوى تماسك الفريق الرياضي حيث كلما ارتفعت سمات شخصية المدرب زاد تماسك الفريق الرياضي.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

20.6. دراسة ثوارش (Thrash , 2009) : هدفت إلى التعرف على أنماط القيادة عند العمداء الأكاديميين في جامعة أوهايو في ولاية أوهايو، تكونت عينة الدراسة من (13) عميدا أكاديميا من جامعة أوهايو الحكومية. حيث بحثت وحللت الاختلافات التي توجد بين أساليب قيادة العمداء الاكاديميين والمتغير المستقل من (العمر، عدد الكليات المشرف عليها، سنوات الخبرة)، استخدمت هذه الدراسة نظرية الشبكة الإدارية لروبرت بلاك وجين موتون (Blake Mouton, 1964) &المستندة على أساس الاهتمام بالمهمة (العمل) والاهتمام بالناس (العلاقات الإنسانية) وكانت هذه النظرية الأساس الذي تم على أساسه تصنيف الأساليب القيادية إلى خمس أنماط وهي: نمط القيادي اللامبالي أو الفقير (1/1)، نمط قيادة منتصف الطريق (5/5)، نمط قيادة المهمة (1/9)، نمط قيادة الفريق (9/9)، نمط قيادة النادي الاجتماعي (9/1). وقد استخدمت هذه الدراسة أداة جمع البيانات المصممة من قبل الباحثين (Hall, Harvey & (williams, 1995 للتعرف على أساليب القيادة للعمداء الأكاديميين. تم جمع المعلومات من خلال البريد الأمريكي إلى عناوين مكاتب العمداء. أظهرت نتائج هذه الدراسة: أنه لا توجد اختلافات مستقلة هامة بين أنماط القيادة والمتغير المستقل (العمر، عدد الكليات المشرف عليها، سنوات الخبرة).

21.6. دراسة بويرز (Bowers, 2004) : هدفت إلى اختيار تأثير أنماط القيادة لدى المديرين وتوجيهاتهم، ومعتقداتهم على التنفيذ الناجح للمبتكرات الحديثة في المدارس الابتدائية مثل برنامج الإرشاد المستند للكفاءة الشاملة وقد تم إجراء هذه الدراسة في منطقة ريفية في جنوب غرب الولايات المتحدة، وقد تكونت عينة الدراسة التي تم إجراء المقابلات معها من خمس مديري مدارس ابتدائية وثلاثة مستشارين. وقد أكدت الدراسة أن التنفيذ الناجح لأي مبتكر يجب أن يحظى بتأييد اللجان المدرسة ومديري المناطق التعليمية.كما أظهرت نتائج المقابلات

الشخصية مع عينة الدراسية، أن تشجيع الابتكار وعامل التغيير مطلوب لترويج البرامج، والانتقال بها من مرحلة التخطيط للابتكار إلى مرحلة التطبيق العلمي.

22.6. دراسة لوكس (Lucks , 2002): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين ممارسة القيادة التحويلية في المدارس العامة في مدينة نيويورك وبين دافعية المعلمين في تلك المدارس.

وقد تكونت عينة الدراسة من المعلمين في (1080) مدرسة من مدارس مدينة نيويورك. وفي الدراسة تم استخدام استبانت القيادة متعددة العوامل لباس وأوفليو (Bass & Avolio)، وأدوات مسح الرضا الوظيفي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن القائد التحويلي لا يختلف عن غيره من القادة الذين يستخدمون أنماطا أخرى في التأثير على دافعية المعلمين نحو العمل.

23.6. دراسة روث (Roth, 2002): دراسة هدفت إلى تعرف أثر نمط القيادة للمدير في تصورات أعضاء مجلس المدرسة عن تفويض السلطة، وقد أجريت هذه الدراسة في مناطق حضرية جنوب الولايات المتحدة الأمريكية، وقد قيست أنماط القيادة باستخدام استبانة القيادة متعددة العوامل(MLQ) لباس وأوفليو (Bass & Avolio)، كما استخدمت عدة مقاييس فرعية لتفويض السلطة للمعلم. وقد بينت نتائج الدراسة وجود ارتباطات دالة وموجبة بين نمط القيادة التحويلية وكل من المقاييس الفرعية لتفويض السلطة. كما أبدى المديرون مستويات عالية في استخدامهم للقيادة التحويلية أكثر من القيادة التبادلية.

24.6. دراسة وذيرل (Wetherell, 2002): هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي والرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الأساسية في منطقة موريس(Morris) في ولاية نيوجيرسي(New jersey) حيث شملت الدراسة 23 مدير مدرسة و396 معلما حيث تم استخدام نموذج هيرسي وبلانشارد لأنماط القيادة ومقياس آخر للرضي الوظيفي. وكانت نتائج الدراسة أشارت إلى أنمط الإخبار(Telling) حقق أعلى مستويات الرضا الوظيفي للمعلمين في مجالات الاشراف والمكافآت الطارئة وظروف العمل والاتصال وفي الرضا الكلي، وقد بينت الدراسة أيضا أن عوامل العمر والجنس لم تكن دالة إحصائيا على ارتباطها بالرضا الوظيفي.

25.6. دراسة سانكيز بيركنز (Sanchez-Perkins, 2002): هدفت إلى اختبار العلاقة بين إدراك المعلمين للسلوك القيادي لمدير المدرسة فيما إذا كان مهتما بتركيب المهمة أو مهتما

بالعلاقات أو الاعتبارية وبين الدافعية إلى العمل لدى معلمي المدارس الأساسية في ولاية تكساس(Texas) وتم استخدام أداتين للدراسة: أحدهما استبانت وصف سلوك القائد لهالبن(LBDQ) والأخرى استبانت مينيسوتا للرضا الوظيفي. وتشكلت عينة الدراسة من (311) معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا: من (10) مدارس وتم استخدام وسائل الإحصاء الوصفي لتحليل النتائج مثل: استخدام المتوسطات والتباين ومعاملات الارتباط وتحليل الانحدار.

وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة(0.05) بين الدوافع الداخلية والخارجية للمعلمين وبين السلوك القيادي المهتم بالعلاقات والمهتم بتركيب المهمة وكذلك عمر المعلم وخبرته في التعليم.

كان النمط المناسب لنموذج الدافعية الداخلية الأمثل والأكمل هو سلوك القائد المهتم بالعلاقات.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نموذج الدافعية الداخلية الأمثل والاعتبارية وبين نموذج الدافعية الخارجية الأمثل والاعتبارية.

26.6. دراسة لوكس(Lucks, 2002): وهدفت الى العلاقة بين القيادة التحويلية في المدارس العامة في مدينة نيويورك(New-York) وبين دافعية المعلمين الأصليين في تلك المدارس ولتحديد إلى أي مدى يمكن للقيادة التحويلية أن تؤثر في الدافعية، وبشكل أدق اختبر هذا البحث الفرضية القائلة أنه كلما اتجه القائد نحو القيادة التحويلية ازدادت دافعية المعلمين. وقد تكونت عينة الدراسة من المعلمين الأصليين(Full Time) في (1080) مدرسة من مدارس مدينة نيويورك وثم أشارت أنه لا يوجد دليل على أن القيادة التحويلية ذات أثر على دافعية المعلمين في مدارس المدينة وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية للبحث القائلة بأنه كلما اتجه القائد نحو القيادة التحويلية ازدادت دافعية المعلمين للعمل. وبينت النتائج أيضا أن القائد التحويلي لا يختلف عن غيره من اقادة الذين يستخدمون أنماطا قيادية أخرى في التأثير على دافعية المعلمين نحو العمل.

27.6. دراسة مايرز (Mayeres, 2001): بعنوان " المديرون كعامل رئيسي في تحقيق الرضا الوظيفي و إدراك معلمو المرحلة الابتدائية لسلوكيات القادة وأثرها في المعلمين". وقد

استخدمت طريقة المقابلات في الدراسة من أجل عكس السلوكيات للمديرين السابقين والحاليين الذين عمل معهم المعلمون بهدف تعريف أفكارهم ومشاعرهم اتجاه الرضا الوظيفي.

واختارت الباحثة (6) معلمين ثلاثة منهم عرفوا أنفسهم بأنهم راضون عن عملهم، وثلاثة آخرون عرفوا أنفسهم بأنهم غير راضين. وأظهرت نتائج الدراسة أن سلوكيات القادة وتصرفات مدير المدرسة حاسمة بالنسبة لإنجاز المعلم وفاعلية المدرسة كما هي حاسمة بالنسبة للرضا الوظيفي.

28.6. دراسة بارنت وميكورميك وكونرز(Barnett, McCormick & Conners, 2000): هدفت إلى فحص العلاقة بين أنماط سلوك القيادتين التحويلية والتبادلية لمديري المدارس الثانوية في مقاطعة ويلز الجديدة وبين نتائج المعلم وموضوعات ثقافة المدرسة التعليمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (41) مدرسة ثانوية حكومية اختيرت عشوائيا من مدارس مقاطعة جنوب ويلز الجديدة شملت (820) معلما. وقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين نمط القيادة التحويلية والتبادلية، وبين نتائج المعلم، والثقافة التعليمية للمدرسة. وأن القيادة التحويلية أكثر ملاءمة وأكثر تسهيلا لنتائج المعلمين والتركيز على المهمات والتميز في التعليم.

29.6. دراسة إدوارد (Edwards, 2000): في تأثيرات من أصل كاريبي على القيادة بشكل عام مع الإشارة إلى مناقشة القيادة التحويلي مقابل الإجرائية، وأن الادراكات الداخلية في ترنيداد وتوباغوا لا تحمل فروقا هامة على الإطار الشائع لمميزات القائد المدير في الولايات المتحدة، أن المديرين في ترنيداد وتوباغوا أكثر إدراكا للذات من القادة.

وقد أثبتت الدراسة عدم وجود تأثير هام للعمر، والجنس، والعرق على إعداد القائد المدير لكن يبدو أنها تؤثر في مستويات إدراك الذات بين رؤساء المؤسسات، كما أن ظروف العمل المناسبة أو غير المناسبة لم تؤثر في الإعداد، والإدراك الذاتي التحويلي او الإجرائي.

وكانت نتائج الدراسة كالتالي:

1. إن النموذج التفاضلي للقائد المدير لا يتقيد بالاختلافات الثقافية أو الوطنية.
2. إن مفهوم الذات هو مهارة أو صفة فطرية ويمكن أن تستخدم بشكل أكبر كعنصر مميز في الجدل حول القائد مقابل المدير.

30.6. دراسة ستون (Stone, 1992): هدفت إلى تعرف أنماط السلوك القيادي لدى مدير المدارس الابتدائية والثانوية في وسط منطقة مينوستا (Minnesote) الأمريكية، كما هدفت إلى قياس أثر القيادتين التبادلية والتحويلي في الفاعلية، والرضا الوظيفي، والجهد الإضافي، والنتائج التنظيمية. واستخدمت استبانة القيادة متعددة العوامل(MLQ) لباس وأوفليو (Bass & Avolio) ووزعت على(482) معلما، كما استخدمت استبانة تصف الفاعلية التنظيمية وزعت على (27) مديرا. وأشارت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يميلون لاستخدام الأساليب التحويلية خاصة فيما يتعلق بالتطوير والتغيير طويل المدى، وفي إنتاج مستويات أعلى من الجهد والرضا عند الإتباع. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس يحتاجون إلى تحسين بعض من ومجالات القيادة لديهم، وبالتالي في مجال الاستشارة الفكرية والاعتبارية الفردية بالنسبة للقيادة التحويلية، ومجالي المكافأة المحتملة والإدارة النشطة بالاستثناء بالنسبة للقيادة التبادلية.

31.6. دراسة أندرسون(Anderson, 1930) و دراسة ناصر الدين الزبدي (2007): حول السلوك الموحد والمتسلط للمعلمين من خلال تفاعلهم واتصالهم بالتلاميذ وقد سأل أندرسون في دراسته السؤال التالي: ما المقصود بالسلوك المتسلط؟ وما هو السلوك الذي يمكننا وصفه بأنه سلوك اجتماعي كامل؟

نتائج الدراسة: من خلال الإجابات تحصل الباحث على مجموعة من الصفات التي تبين معنى السلوك المتسلط والتي تتمثل فيما يلي: السلوك المتسلط هو السلوك الذي يتصف به الشخص الغير مرن والذي لا يقبل وجهة نظر الآخرين فهو سلوك مبني على أساس الفشل في الاعتراف بالعزوف والفردية، كما أن الشخص الذي يتصف بهذا السلوك يهدف على جعل الآخرين يتبعون نفس السلوك ويبنون نفس القيم والاتجاهات التي يؤمن بها، وبالتالي فقد استنتج أندرسون أن هذا النوع من السلوك يعيق عملية التفاعل، لهذا فهو ضد مفهوم النمو والتطور أي أن سلوك التسلط ضد اتجاه تطوير وتنمية شخصية التلميذ.

32.6. دراسة بوكستر وآخرون(BOXTER) "ناصر الدين الزبدي" (2007): قاموا بدراسة المدرسين ذوي الحياة الانفعالية المستقرة، ومدى تأثيرها على شخصية تلاميذهم وتوصلوا إلى النتائج التالية:

إن المدرسين ذوي الحياة الانفعالية المستقرة والغير المستقرة يميلون إلى نظرائهم من التلاميذ الذين يشتركون معهم في هذه الصفة أو غيرها كما استنتج بوكستر وأصحابه أن اتصاف إحدى المدرسات بمراعات شعور الغير كانت تقابلها صفة مثل هذه عند تلاميذها

33.6. دراسة جون هوساي (JEAN HOUSSAYE): لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية ونشرها في كتاب المثلث البيداغوجي Le triangle pédagogique الذي يتكون من ثلاث أقطاب (المعرفة- التلميذ - الأستاذ) داخل المدرسة أو المؤسسة.

فالعلاقة بين الأستاذ والمعرفة تدل على وجود التعليم والتلاميذ هنا يكون غائبا كأنه غير موجود ولذلك أعطاه صفة الميت، ومفهوم التكوين مبني على العلاقة مابين الأستاذ والتلميذ وفي هذه الحالة يكون للمعرفة مكانة الغائب أما مفهوم التعلم فهو مبني على العلاقة التي تنشأ بين التلاميذ والمعرفة، وهنا يكون دور الأستاذ ومكانته منعدمين، وعن المفهوم الرابع المتمثل في المؤسسة فالمثلث البيداغوجي يتم في إطارها، والتي يرمز لها بالمدرسة أو الثانوية حسب دراستنا.

وهذا النموذج الذي قدمه **هوساي** كان محاولة منه لفهم كيفية سير الوضعية البيداغوجية وكيفية تشكيلها فقدم ذلك بشكل مبسط ويمكن تخيل مثلثات بيداغوجية أخرى لتفسير الوضعية البيداغوجية.

ثالثا: الدراسات الجزائرية:

34.6. دراسة العربي محمد: أطروحة دكتوراه حول حصة التربية البدنية والرياضية ما بين الدافعية والمعيقات ضمن العلاقة البيداغوجية في الطور الثانوي 15-18 سنة (2013).

وطرح الباحث التساؤلات التالية في هذه الدراسة:

-هل يمكن أن تكون العلاقة البيداغوجية من ضمن المعيقات التي لها تأثير على دافعية واقبال التلاميذ على حصة التربية البدنية والرياضية؟

-هل الطرق والأساليب البيداغوجية المستعملة من طرف الستاد تعتبر من طرف المعيقات التي تؤثر على دافعية التلاميذ واقبالهم على حصة التربية البدنية والرياضية باختلاف الجنسي؟

-هل التغذية الرجعية لها وتأثير في دافعية التلاميذ واقبالهم على حصة التربية البدنية والرياضية؟

-هل معاملة الأستاذ لتلاميذه يمكن أن تؤثر على دافعيتهم ومواظبتهم على حصة التربية البدنية والرياضية باختلاف الجنس؟

-هل محتوى وسير حصة التربية البدنية والرياضية له دور في اقبال التلاميذ عليها باختلاف الجنس؟

-هل الجانب التكويني للأستاذ له تأثيره على دافعية التلاميذ واقبالهم على حصة لتربية البدنية والرياضية باختلاف الجنس؟

-هل الوسائل البيداغوجية والمنشآت الرياضية لها تأثيرها على دافعية واقبال التلاميذ نحو حصة التربية البدنية والرياضية باختلاف الجنسي؟

ولقد تم اعداد الاستبيان والقيام بالإجراءات المنهجية له من ناحية الصدق والثبات وثم توزيعه على عينة مقدرة بـــ 340 تلميذ وتلميذة لمعرفة مختلف معيقات العلاقة البيداغوجية في حصة التربية البدنية والرياضية، وبعد المعالجة الإحصائية توصل الباحث أن هناك معيقات مختلفة تؤثر على دافعية واقبال التلاميذ نحو هذه المادة والتي كانت كالتالي:

- معيقات لها علاقة بالطرق وأساليب البيداغوجية المستعملة من طرف الأستاذ المتمثلة في الطريقة التقليدية.
- معيقات لها علاقة بالتغذية الرجعية السلبية
- معيقات لها علاقة تتعلق بمعاملة الأستاذ وأسلوبه التسلطي.
- معيقات تتعلق بمحتوى حصة التربية البدنية والرياضية.
- معيقات خاصة بالجانب التكويني للأستاذ.
- معيقات خاصة بالوسائل البيداغوجية والمنشآت الرياضية.

35.6. دراسة موهوب ججيق: أطروحة دكتوراه حول عوامل العلاقة التربوية الديمقراطية للمعلم وتحصيل المتعلم(1999):

وطرح الباحث التساؤلات التالية في هذه الدراسة:

- هل العلاقة التربوية الديمقراطية لدى معلم المدرسة الأساسية الجزائرية دالة عواملها النفسية التربوية الاجتماعية قيد البحث بالدراسة؟
- هل للعلاقة التربوية الديمقراطية إطار نفسي تربوي قياسي يحكمها؟
- هل تدفع العلاقة التربوية الديمقراطية للمعلم بتحصيل المتعلم نحو الأفضل؟

واعتمد الباحث تناولا ابريقيا وصفيا استكشافيا كمرحلة أساسية للوقوف على متغيرات العلاقة التربوية الديمقراطية قصد بلوغ الأداة الدقيقة للتعرف على عوامل بحثية تشع بفرضيات تناولها الباحث بالدراسة، ومنه اهتدى الباحث إلى التصميم العاملي المتعدد المتغيرات فوقف على استجابات أفضت بملاحظات لعينة كبيرة من المعلمين في ظرف موحد.

أقيمت الدراسة على عينة عشوائية قوامها 2450 مختبرا في 24 ولاية من الوطن (شرق- غرب- وسط- جنوب) وكانت أداة البحث بتصميم اختيار العلاقة التربوية الديمقراطية كونه هدفا بحثيا ومرحلة منهجية في طريق التناول وفي المعالجة الإحصائية استعمل الباحث.

- مقياس النزعة المركزية (المتوسط الحسابي).
- مقياس التشتت (الانحراف المعياري)
- مقياس العلاقة (معامل الاتفاق والمعامل اللوغاريتمي)

وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

- **الكفاءة التربوية:**
- تكوين علاقة إنسانية.
- السرية في شؤون التلاميذ الخاصة.
- اشتراك التلاميذ في الدرس.
- **المرونة التربوية:** نبذ العنف- الإقناعية- تقبل النقد- التمكن من المادة- خلق جو حيوي ونشاط خلال الدرس- الموضوعية في التقويم والحكم.
- **الإشراف التربوي:** التوجيه- التوافق- الاحترام- الطموح- فتوصل الباحث إلى أن العوامل الثلاثة رتبت حسب أهمية إسهامها في بناء العلامة التربوية الديمقراطية لدى المعلم الجزائري.

36.6. دراسة مخلوف بلحسين(2007): أطروحة دكتوراه حول العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ داخل الصف الدراسي.

وكانت إشكالية البحث كالتالي :

ما هي العوامل البيداغوجية التي تتشكل من خلالها العلاقة الثنائية بين الأستاذ والتلميذ داخل حجرة الصف وتعطي لهذه العلاقة نوع خاص.

وكانت فرضيات الدراسة كالتالي:

- يمكن للأستاذ التوصل إلى إدارة صفه والسيطرة على مجريات الدرس وخبرته كفيلة بذلك وأن تجعله ينشأ عاقة تربوية جيدة مع التلاميذ وتعطيه إمكانية السيطرة في المواقف البيداغوجية وتسمح له بتوفير الجو المناسب الذي فيه يتفاعل الطرفين.
- محددات العلاقة التربوية تكون بيداغوجية وتتدخل فيها عوامل أخرى.

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- مدى تعقد العلاقة التربوية التي تنشأ بين الأستاذ والتلميذ داخل القسم الدراسي، فمن ناحية الأستاذ فان خبرته المهنية لا تؤدي إلى التحكم في صفه الدراسي، وقيادته بطريقة جيدة بل كلما زادت الممارسة لهذه المهنة ينتابه الملل مما يعاني من مواقف كثيرة مستعصية الحل سواء كانت في الجانب البيداغوجي أو من النوع الاجتماعي والنفسي الذي يؤثر في نوعية العلاقة.
- إن طرفي العملية التربوية يتأثران بهذه العوامل، ولكن بطريقة متفاوتة وكذلك هذه العلاقة تتأثر أيضا بمرجعية الأستاذ الثقافية كما صرح الأساتذة أن في مواقفهم التربوية يتصرفون بطريقة مقصودة أو غير مقصودة متأثرين ببعض الممارسات التي عاشوها مع أساتذتهم وأوليائهم في الماضي، محاولين تطبيقها مع تلاميذهم وقد أثبتت نتائج الدراسة عدم جدوى الرجوع إلى هذه الممارسات القديمة مع جيل جديد تغيرت ظروفه الاجتماعية والنفسية وميولاته واتجاهاته واهتماماته تغيرا جذريا.

37.6. دراسة نافي رابح (1999):

تهدف إلى الكشف عن التصورات والمعاير والقيم الممنوحة للتربية البدنية والرياضية من طرف التلاميذ الثانوي فكانت الفرضيات كالتالي:

- إن المعاير والقيم الممنوحة للتربية البدنية والرياضية تنجز عن تصور رياضي بحث لهاته المادة وان مظهر اللعب الغالب عليها يمنحها فرصة الترويح والترفيه هروبا من الضغوطات.
- تلاميذ السنة الأولي ثانوي (15-16سنة)يفهمون ويدركون درس التربية البدنية والرياضية بطريقة مختلفة عن تلاميذ السنة الثالثة (18سنة)وذلك بارز علي مستوي البعدين المعرفي والنفسي العاطفي.

- إن الطبقة الاجتماعية والجانب المهني للأب يوثر بشكل ما علي تصور التلميذ للتربية البدنية والرياضية من خلال نمط الحياة العائلية الذي يسمح به والمعاير والقيم التي ينقلها فهو يوجه اختيار الثانويين في ممارستهم لنشاط البدني الرياضي.

وخلاصة نتائج هذه الدراسة كانت كالتالي:

- الفعل البيداغوجي يكون موجه بواسطة أهداف بدقيقة يتم التحقيق منها، وتفادي الشكليات والعمل السطحي في الوضعيات التعليمية والتعلم.
- وفكرة حصة التربية البدنية الكلاسيكية تعتبر غير معمول بها عند الثانويين وعند البعض فكرة التمرينات البدنية والحركات تبقى ضرورية للحفاظ على اللياقة البدنية.

ومن هنا نقول أن الفرضية التي تقول بأن التلاميذ يمارسون التربية البدنية هروبا من الضغوطات المختلفة وبغيتا في الترفيه والترويح والاسترخاء قد تحققت، وهذا ما يثمن مادة التربية البدنية والرياضية.

- ومن ضمن الآثار السلبية التي تؤثر على التربية البدنية هو التعلم العشوائي زيادة على ذلك النظرة السلبية للمتجمع وحتى الأفكار المسبقة التي في حوزة التلاميذ عنها قبل الدخول إلى الثانوية.
- وأن قيمة التربية البدنية والرياضية في الثانوي ترجع إلى الثقافة الرياضية للوالدين، وحتى طريقة العيش الأسري والطبقة الاجتماعية وهذا ما تفسره عدة نظريات في علم الاجتماع الرياضي.
- للنظام التربوي تأثير على التربية البدنية والرياضية من ناحية الحجم الساعي والمحتوى والوسائل والأجهزة والمتطلبات الأخرى وحتى المعامل بحيث أصبحت كمادة مسلية فقط للتلاميذ، دون أن ننسى التأثير الدائم المستمد للمحيط والثقافة الاجتماعية على الشباب الجزائري وما له من نظرة على التربية البدنية والرياضية في الثانوي.
- وعلى مدرس التربية البدنية والرياضية أن يثبت وجود مادته بكل كفاءة في النظام التربوي من اجل تغيير الأوضاع المتمثلة في النظرة السلبية والأفكار الخاطئة حول التربية البدنية والرياضية ومن خلال كل هذا نقول أن كل الفرضيات تحققت في هذه الدراسة.

38.6. دراسة بن عكي محمد أكلي(1995) : العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم في التربية البدنية والرياضية.

ركزت هذه الدراسة علي الابعاد النفسية والاجتماعية الوجدانية علي عينة الثانويين في الجزائر العاصمة ولكنها لم تركز علي العلاقة البيداغوجية التي نعتبرها نحنو في دراستنا من المعيقات التي توثر علي دافعية الانجاز وإقبال التلاميذ علي حصة التربية البدنية والرياضية.

39.6. دراسة بن تومي عبد الناصر(1999):حول صورة الجسم داخل العلقة البيداغوجية في التربية البدنية والرياضية.

وركزت الدراسة علي أهمية صورة الجسم داخل العلاقة البيداغوجية للتربية البدنية والرياضية وستعمل مقاربة تحليلية لوضعية الصراعات الثقافية داخل النظام التربوي ولم يتطرق إلي العلاقة البيداغوجية كفن نقل المعرفة بكل معانيها والذي تعتبر لب موضوع دراستنا هذه .

حيث توصل الباحث إلي النتائج التالية:

أكدت نتائج الدراسة الفرضية الجزئية الثانية التي اعتبرت أن علاقة المعلم بالمتعلم في حصة التربية البدنية والرياضية هي بمثابة عجلة بيداغوجية لتتجاوز حدود الممارسة ،الشيء الذي يتنافي مع مبادئ أهداف الفعل التربوي الذي يتمحور أساسا حول البعد النفسي التربوي من جهة،والبعد النفسي الاجتماعي التربوي من جهة ثانية،وان مايقوم به الأستاذ لم يبلغ الطموحات المنشودة والمتمثلة أساسا في ملمح المربي وليس المعلم التقني .

- أكدت الفرضية الخامسة التي مضمونها التكوين في التربية البدنية لاستجيب لمتطلبات الطرق البيداغوجية الحديثة التي تعطي أهمية للجانب النفسي (الشعوري ولا شعوري)الذي يعتبر الشغل الشاغل للتربية الحديثة ،واهتمامات المراهق.

- تأكيد للفرضية الثالثة التي تنص علي أن الجدير بالإشارة إليه في ميدان الاتصال التربوي بالمعني أللفضي والغير اللفظي يمكن بشكل خاص من ذلك المنظور الذي يتمحور حول المجال المعرفي المتمثل في التحليل النفسي التربوي من خلال خصائص المعلم والمتعلم في العلاقة البيداغوجية والتي تعطي المفهوم الصحيح لمهنة أستاذ التربية البدنية والرياضية، وهي الميزة التي تتطلب منه الكثير حتى يتمكن من مواكبة المتطلبات المرغوب فيها التي تعتبر كأهداف المنظومة التربوية.

- تأكيد للفرضية الرابعة التي تنص أن لاتصال اللفظي والغير اللفظي الممارس حول التلميذ عديم الدلالة المعنوية من انعكسا ته علي مظاهر النمو لاسيما المتعلقة بالنضج العصبي والفكري وأكثر منها تربوي.

40.6. دراسة أيدير عبد النور(2011): حول مراقبة لفعالية بعض أساليب التدريس خلا ل درس التربية البدنية والرياضية.

وتوصلت نتائج الدراسة إلي مايلي :

ترمي جل طرق وأساليب التدريس الحديثة إلي جعل المتعلم عنصرا فعالا في العملية التعليمية وقدرته علي استخدامها في أحسن الظروف تساعده بلا شك لتحقيق الأهداف المسطرة من قبل ذالك إن عملية التعليم والتعلم أصبحت ممتعة وسهلة لكلا الطرفين (المعلم والمتعلم)وبتالي مناسبة لقدرات وميول وخصائص واحتياجات المتعلمين ووثيقة الصلة بالحياة اليومية لهؤلاء وبتطلعاتهم المستقبلية.

41.6. دراسة لعبان كريم (2001): التغذية الرجعية للمربي وعلاقتها بدرجة دافعية التلاميذ أثناء حصة التربية البدنية والرياضية في الثانوي.

إيجاد العلاقة الجدلية فيما يتعلق بأشكال التغذية الرجعية للمربي وعلاقته بدرجة دافعية التلاميذ أثناء حصة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

وكانت الفرضيات الجزئية كالتالي:

- تتغير أشكال التغذية الرجعية في تحفيزها ودافعتيها للتلاميذ بشكل معنوي بين بيداغوجية الأهداف والمقاربة بالكفاءات.

- هناك اختلاف بين أشكال التغذية الرجعية للمربي في تحفيز التلاميذ،وهذا با اختلاف فترات التنفيذ الحركي أثناء وبعد.

وكانت نتائج الدراسة كتالي:

- يوجد اختلاف كبير بين أنواع التغذيات الرجعية من حيث التحفيز،ودافعية التلاميذ نحو تعلم الأداء الحركي فيتجلي هذا الاختلاف بوجود الاختلاف في طبيعة النشاط المدرسي وكذلك اختلاف فترة التنفيذ الحركي للتلاميذ، وخاصة باختلاف المقاربة المستعملة التي كانت المقاربة بالكفاءات.

- يوجد اختلاف في تحفيز التلاميذ أثناء حصص التربية البدنية والرياضية يتجلي هذا بوجود اختلاف في إبدائهم بسلوكهم البيداغوجي،وتختلف أبعاد هذا الأخير من حيث دافعتيهم باختلاف طبيعة نشاط المدرس وكذلك فترات تنفيذ أداء حركي ما.

- وكذلك وجود فرق بين العلاقة الموجودة بين أبعاد التغذية الرجعية مع أبعاد السلوك البيداغوجي للتلاميذ،وهذا باختلاف كل من طبيعة النشاط وفترة التنفيذ.

وتوصل صاحب هذا البحث إلي انه يوجد تراجع من حيث نسب وتواتر المعلومات (المتعلقة بالتغذية الرجعية)عند المعلم الجزائري ،وهذا ماله صلة با لتكوين البيداغوجي وشخصية المعلم وكذلك التغير المفاجئ للمقاربات التعليمية بدون مراعاة الجانب المعرفي الأستاذ.

7. تعليق على الدراسات المرتبطة:

من خلال ما تم عرضه من دراسات المرتبطة يري الباحث أنها تختلف عن بعضها البعض، وكل دراسة كانت ترمي إلي عنصر هام العلاقة التي تجمع ما بين المعلم والمتعلم سواء في الجانب التربوي أو البيداغوجي الآن الفعل التربوي أو البيداغوجي لا يتكون من عنصر واحد فقط وإنما من عدة عناصر متماسكة ومترابطة فيما بينها لكي نتكلم عن نجاح أي عملية منهما.

- وكل هذه الدراسات المرتبطة المقدمة منها تكلمت عن الجانب التعليمي التربوي ومنها تكلمت عن الجانب التدريسي وكلاها لا يختلفان عن بعضهما البعض مادمت هناك علاقة تربوية وبيداغوجية الإنجاح المهمة سواء للمدرب أو الأستاذ ،فنجد دراسات تطرقت إلي شخصية المدرب والأستاذ وتأثيرها علي التحصيل الدراسي والأداء الرياضي وتماسك الجماعة داخل الصف وداخل الفريق ،ومنها تكلمت عن الجانب الإنساني والأسلوب القيادي الحكيم الذي يساعد علي رفع المر دودية ودافعية الانجاز وحب الممارسة والإقبال عليها ومنها من تكلمت عن أسلوب الاتصال ودوره سواء كان لفظي أو غير لفظي في نجاح العملية البيداغوجية وتعلم المهارة الحركية وتحسين الأداء ،ومنها من تطرقت إلي الطرق والأساليب والوسائل البيداغوجية ودورها في العلاقة البيداغوجية سواء في الصف أو مع التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية أوفي الملعب مع الفريق الرياضي،ومنها من تطرقت إلي المعيقات بصفة عامة التي تؤثر علي التلميذ في حصة التربية البدنية والرياضية أو الرياضي في ممارسة رياضة ما عند الجنسين.

الباب الأول
الخلفية المعرفية النظرية

الفصل الأول
بيداغوجية التدريس والسلوك القيادي

تمهيد:

يتطلب التدريس الفعال في مجال التربية البدنية والرياضية فهم كل ما يتعلق بالعملية التدريسية، في سبيل إحداث التعلم بطريقة علمية، تبتعد عن العشوائية إذا لابد لمدرس التربية البدنية والرياضية معرفة وتفهم مختلف الفقرات التي تتخذ من اجلها القرارات سواء عن طريق المدرس أو المتعلم فمن الأفضل أن نعرف الكثير عن الطرق التدريسية ومختلف العوامل المؤثرة فيها،لكي يسهل علينا الأمر فيما بعد،التكلم عن الطرق البيداغوجية.

إذ أن هذا الفصل ضروري لدراستنا من جهة،وممهد لفصل الطرق البيداغوجية من جهة أخري.

1.1.البيداغوجيا:

1.1.1.مفهوم البيداغوجيا:

للبيداغوجيا مفاهيم مختلفة ومتنوعة نذكر منها:

مفهوم "**ليتري**" **و** "**ليامس جيمس** "اللذان يعطيان للبيداغوجيا معنى التربية الخلقية فقط ويتحدثان على" فن البيداغوجيا ".[1]

أما "**هنري مريون**" فيرى أن" البيداغوجيا "شيء مختلف عن التربية، بل حتى عن الفن العلمي العفوي الذي يقوم به المدرب، وأنها تتصل بالجسد والعقل كما تتصل بالخلق، فهي عنده" **علم التربية**" جسدية كانت أو عقلية.

أما" **kerschen Steiner** " فيرى أن البيداغوجيا لا يمكن أن تشبه أبدا بالصناعة (العمر الفني)، لأن العمل التربوي الذي هو وعي إنساني آخر، والذي يقوم علي قانون النخبة هو شيء مختلف جدا عن العمل الصناعي، فالبيداغوجية ليست إذن علما مطبقا على التربية من علم النفس وأخلاق أو اجتماع، وإنما هي نفسها علم مستقل قائم بذاته.

أما" **ديوي**" فيطلق على هذه النظرية اسم" العلم" لأنها تستلزم أولا طرائق في البحث مماثلة لطرائق العلوم الأخرى، ولأنها بعد ذلك تضع نظاما من المبادئ الموجهة، المشتقات مع العلوم الأخرى التي تمت إلى التربية بصلة من النسب والقادرة على أن تجعل عمليات الفن التربوي العلمي أكثر انطباقا على العقل وانسجاما مع الذكاء[2].

فالبيداغوجية إذن هي "فن التربية" الذي هو التطبيق العلمي الذي يقوم به كل مربي للمعارف والمذاهب والطرائق التي تعلمه إياها البيداغوجية.

2.1.1. أنواع البيداغوجية:

1.2.1.1.البيداغوجية التقليدية:

مع ظهور الاتجاه الجديد وجهت للبيداغوجية التقليدية انتقادات شديدة، ومع ذلك تبقى البيداغوجية التقليدية لها أنصارها المدافعين عليها وهذا بفضل المزايا التي اكتسبتها في مجال التعليم.

فقد عرف" **جون ديوي**" المدرسة التقليدية بأنها تلك التي يقوم مركز ثقلها خارج عالم الطفل فهي متمثلة بالمعلم والكتاب، حيث كان للمعلم كل الدور في العملية التربوية وكان

---

1 رونيه اوبير، **التربية العامة** ، ترجمة عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملاين، بيروت، ط4، 1979 ، ص 24.

2 نفس المرجع، ص 25.

الكتاب موسوعيا تتسع صفحاته لعلوم القراءة واللغة والقواعد والرسوم والتاريخ والعلوم الأخلاقية والمدنية، ولم تهتم هذه المدرسة بالغرائز المباشرة للطفل ولا باهتماماته الفعلية، في حين اتخذت المدرسة الحديثة الطفل نقطة لانطلاقها ومحورا أساسيا لها[1].

ومن بين المدافعين على هذا الاتجاه نجد كل من "**سندرس**" و"**دباس** "اللذان يؤكدان غلى أن البيداغوجية التقليدية تعطي لنقل المعلومات والمناهج من طرف المعلم، وهي تجعل من المعلم العنصر الأساسي والوحيد في نقل المعارف للتلاميذ ، وحاولوا وضع جسر بين التيار الجديد، ففي هذا الصدد يقول" سندرس"g.synders انطلاقا من التعريفات والتوضيحات واصطدام المفاهيم الموجودة...أن طموحنا هو التفكير في طريق جديد: البيداغوجية الحديثة والتي تعتبر حوصلة للتقليدية والجديدة".[2]

وفي ظل نفس السياق" دباس .م"debesse.m يعترف بفضائل التعليم التقليدي على الطرق الجديدة ويقول في هذا الشأن :" التعليم التقليدي يعطي مكانة كبيرة لنقل المعارف من طرف المعلم وعن طريق الكتاب، ولكن يجب أن لا تجعل التلميذ محل وظيفة تسجيل.

ويضيف "دباس .م" إذا كانت الطرق الجديدة تدعوا إلى نشاطات البحث والإبداع الشخصي، فيجب أن لا تبتعد عن عمليات التذكير ولا تهمل كل عملية تعليم بمعنى أصح للكلمة"[3].

1.1.2.1.1. مزايا البيداغوجية التقليدية:

- إتباع النموذج:

وضع التلاميذ أمام نموذج هي أولى الانشغالات للتربية التقليدية.

فمن أجل تعليم التلميذ وتربيته يجب اختيار واقتراح نماذج تسمح له بالتحسن والتطور، فالعملية التربوية عند "شاطوا.ج"château هي اختبار واقتراح نماذج تجعل الطفل ينهض، لأن عكس ذلك كما يوضح "بأن التخوف من التجربة المباشرة للطفل تنقص من نشاطه وتضعه أمام صعاب تؤدي به إلى معرفة الأشياء عن طريق العبارات الأدبية.

- القيادة:

-هذا الصراع والصدام في اختيار النموذج، لا يمكن أن يحدث حسب البيداغوجين التقليدين "بدون تدخل المشرف أو المعلم."

---

1 محمد أيوب شحيمي، **دور علم النفس في الحياة المدرسية**، دار الفكر البناني، بيروت، 1994، ص 29.

2 Snyders.G**, Pedagogie Progressiste Education Traditionnelle Au Nouvelle**, Ed Puf ,Paris , 1975 , P 09.

3 Debesse .M **, l.a Fourmation Pedagougique** , Traite De Psycologie Appliqué , Ed PUF , Paris 1955,P17.

ففي هذا الصدد يقول" سندراس " ان بين الطفل وأعماله المسافة جد كبيرة لدرجة وجوب تواجد وسيط.[1]

- تجزئة النشاط:

- حبذا في كل تعليم البدء في اكتساب العناصر الأكثر بساطة ،بحيث أن الذهن يكون غير قادر على استيعاب معارف أكثر شمولية وأكثر تعقيدا، ففي هذه الحالة على البيداغوجي أن" يبدأ في تحليل المادة التعليمية بصفة تتمثل في تجزئة إلى عدد من العناصر التي يمكن استيعابها فرديا، ببساطة وسهولة [2]"على حد تعبير" بنماذج"palmade.g

أما **جابود** ،ج.م فيضيف أن سير العملية الديالكتيكية ترتكز حسب لأفضلية على شيء المراد نقله....تقسيم الصعوبة، يعني الشيء المراد نقله، فينطلق من البسيط السهل ثم الانتقال وبتدرج إلى الأكثر تعقيدا[3].

- نقل المعلومات في اتجاه واحد مع السلطة التامة للمعلم:

المعلم يعطي المعارف والمعلومات للتلميذ الذي يستقبلها دون مشاركة، فالعلاقة هنا تكون أحادية الجانب، أي أن التفاعل باتجاه واحد.

وفي هذا الصدد يقول" **جابود** ""إن العلاقة البيداغوجية تتشكل على أساس تفاعل أحادي الاتجاه :انطلاقا من المعلم إلى التلميذ من أجل نقل المعارف"[4].

- الذاكرة:

تسهل عملية تجزئة عناصر الحفظ في الذاكرة ،بحيث أن المراقبة البيداغوجية تتمثل في إعادة التلميذ لما تعلمه من المعلم، وينتج عن ذلك إكساب التلميذ لمنطق المعلم وبالتالي تدخل في ذاكرته، وهكذا نكون عملية التعليم مجزأة إلى قطع وعناصر تسهل عملية الحفظ في الذاكرة .

من هذا المنطق نرى أنه من أبرز المزايا التي ميزت المدرسة التقليدية هي اعتمادها الأساسي على إثارة المخاوف في نفوس التلاميذ حتى يتقبلوا مرغمين على تعلم ما يمليه عليهم المعلم الذي كانت له سطوة ورهبة في قلوب التلاميذ، كما يجب الاعتراف لهذا الاتجاه

1 Snyders .G, **Pedagogie progressiste Education Traditionnelle Au Nouvelle**, Même Ouvragé, P22.
2 Gay Palinade , **Les Méthodes En Pédagogie** , Ed PUF , 1971, P 10.
3 Vigarillo . G , **Réflexion Sur L'origine, L'unité Et La Place De La Theorie En EPS** , NI , Paris, 1972, P 14.
4 Vigarillo.G, **Réflexion Sur L'origine, L'unite Et La Place De La Theorie En EPS** , NI , méme ouvrage , P 14.

نتائجه الجيدة التي حققها ولعل هذه المزايا هي التي جعلت أنصاره متمسكون به إلى درجة مقاومة كل العمليات الإصلاحية التي ظهرت ببطيء مع بداية القرن الحالي.

1.1.2.2.1.البيداغوجية الحديثة:

في بداية عصرنا ظهرت حركة جديدة في أمريكا وأوروبا من أجل الإصلاح التربوي وذلك انطلاقا من انتقادها للطرق التقليدية التي لم تستطع مسايرة متطلبات الوقت الراهن.

فنتيجة لتطور المفاهيم التربوية الحاصلة بفعل التطور الفكري بشكل عام وتقدم المجتمعات، فقد سقطت المدرسة التقليدية ولم تستطع التعبير عن تطلعات الأجيال المستقبلية، فقامت المدرسة الجديدة لتزويد الناشئة بمفاهيم وطرق تربوية حديثة يستطيعون بواسطتها معرفة الأخطاء التي جربتها المدارس القديمة، فقد تبدلت النظرة إلى الطفل وأصبح ينظر إليها ككائن له عالمه (عالم الطفولة) الخاص به.

فالمدرسة الحديثة تقوم بتمكين كل طالب من تحقيق ذاته وتحقيق الكفاءة الاجتماعية التي يحتاج إليها المجتمع الجديد.

ففي هذا الصدد يؤكد **Mareu**il"**a**" وآخرون أننا لم نخفي تعارضنا مع الطرق الدغماتية dogmatique وذلك بسبب اهتمامها بالتعبير اللفظي الذي تتبناه والذي ينجم عنه طاعة فكرية للتلميذ، وبالتالي يكون الخمول الفكري[1].

وفي نفس السياق "paquette.c" وهي من أنصار البيداغوجية المتفتحة (الحديثة) وتنقد بشدة البيداغوجية التقليدية ، فالتلميذ كما تقول "هو راشد مصغر ويجب عليه الخضوع لسلطة المعلم...وتضيف أن القيم الأولى لهذا النوع من التعليم هي : الذاكرة، الإدارة والطاعة التامة للسلطة"[2].

1.1.2.2.1.1.أسس ومبادئ البيداغوجية الحديثة:

- حاجة ورغبة التلميذ:

مرتكزة حول المفاهيم السيكولوجية وأيضا الفلسفية :"**ديوي** " و"**كلبراد**"لهم نظام بيداغوجي جد متقارب ،بحيث أن" **كلبراد**" مهتم خاصة بإظهار التعليم يجب ان يراعي حاجيات الأطفال وينطلق من المفهوم الوظيفي للطفل (conception fonctionnelle). ويؤكد

1 Marceuil. A El Coll , **Guide Pédagogique** , Ed Hachette , Paris , 1971,P09.
2 Paquette .C , **Vers Une Pratique De la Pédagougie Ouverte** , Ed, N.N.P, 2éme Ed , 1979 , P21.

"**كلبراد** " بأنه "....عندما تتوفر الحاجة ثم نحاول التعبير عنها وإظهارها، نحصل على زيادة في العناصر المفضلة و نستطيع القول آنذاك أننا استطعنا تحقيق النشاط في أعلى مفهوم له.[1]

ويجتمع كل من" 1967dewy.j " و"1952 Montessori "و"claparede وآخرون بأن الرغبة في التطور والتحسن كافية لحث التلميذ على حفظ وثبات نشاطه.

- الطفل ككائن مميز:

البيداغوجية الجديدة تعطي لأهمية لنمو الطفل وتضع له مكانة خاصة بالرغم من أنه في تطور ونمو، ولا تنقص من قدراته في التقدم وتضع له بذلك أهم الطرق والوسائل التي تجعله في نمو وتحسن مستمر.

ففي هذا الصدد " سندرس "يقول ان الطفولة تملك مفهوم ونظرة خاصة في ذاتها ولها قيمتها، فالطفل ليس كائن ناقص ولا عاجز ولا ضعيف، فهو يستطيع تحقيق ظهوره الحقيقي والمتماسك".[2]

- الحرية، المبادرة، النشاط والعمل الجماعي:

نلاحظ من وراء هذه المبادئ المفاهيم البيداغوجية المعروفة بـــ " البيداغوجية الحديثة" "البيداغوجية غير الموجهة" و" طريقة العمل الجماعي و"طريقة Freinet " أو ما تسمى أيضا بالطريقة المختلطة، بمعنى تكون فيها فردية التعليم والتعليم الجماعي له لأهمية متساوية .

وتجتمع كل هذه الطرق على إعطاء الاستقلالية والحرية للطفل مع السماح له بأخذ المبادرة .

ففي هذا الصدد يؤكد كل من" 1953 mialaret.g" و"1963 parquet " أنه على قدر تحسن وتطور الطفل، يسمح له بالمشاركة بحيوية في إعداد المعارف مع إعطاء له المبادرة بدلا من الحصول عليها من المعلم.

أما " سندرس (1975)" فيلخص أهم مبادئ البيداغوجية بقوله إن إعطاء مهام للتلميذ بحيث أن هذا الأخير لا يعتبر كمنفذ بسيط فينطلق بأخذ خطوات البحث الشخصي فلا يفرض عليه العمل ولا تعطى له مراحل البحث ولا توصف له[3].

يتضح من هذه العبارات أن أنصار الاتجاه البيداغوجي الحديث ينظرون للطفل نظرة جديدة، بحيث يتركون له قسطا من الحرية للتعبير ذاته وميوله وتفجير طاقته بمشاركته

1 Gey Palmade ,Les Méthodes En Pedagougie , Méme Ouverage ,P21
2 Snyders .G, Pedagogie Progressiste Education Traditinelle Au nouvelle. Méme Ouverage , P56.
3 Snyders .G ,Pedagougie Progressiste Education Traditionnelle Au Nouvelle , Méme Ouvrage, P59.

الفعلية في إثبات شخصيته، وعلى المعلم أن يفهم أن الطفل له من القدرات التي تجعله قادرا على تحقيق ذاته عن طريق النشاطات المختلفة والحرة.

- الشمولية:

ننطلق من هذا المبدأ من نظرية الجشطالت وخاصة من أعمال "Decroly "(1929) والتي تؤكد على شمولية التعليم، بحيث أن طريقة التعليم الكلية مفضلة على طريقة التعليم الجزئية، فهي تأخذ التلميذ بالتدرج من مرحلة تعليم الكلمة مرورا إلي الحرف.

من هذه التحاليل للبيداغوجية نستنتج وجود تيارين اثنين للبيداغوجية: الأول تقليدي والثاني جديد.

فالتيار الأول هدفه محاولة إكساب التلميذ عدد من المعارف والمعلومات وتحسين وتطوير المهارات، وكذا تقنيات وقواعد السلوكات الاجتماعية، يعني جعل التلميذ قادرا على ملائمة ومسايرة للنموذج الثقافي للمجتمع .

أما التيار الثاني فهدفه هو مساعدة الطفل على الترويح والاعتماد على نفسه والسماح له بأخذ المبادرة بهدف تنمية وتحسين قدراته الفكرية العقلية، فبصورة عامة فهي تعتمد على ثقافة الطفل.

فانطلاقا من هذه المجموعة من الاعتبارات يظهر من الصعب إعطاء تعريف عام للبيداغوجية، ولكن سوف نستعين بتعريف " **أغدوان.ج**" **(1971)** والذي في رأينا وجدناه يشمل على أهم الأبعاد فيقول هي ".... فعل مطبق حسب مفهوم معين من طرف ممثلين مرخصين من هذا المجتمع، من أجل التأقلم الممكن للأفراد، فهي تشمل على كل الأفراد والأشياء التي تقوم بالفعل.[1]

وفي نفس السياق " **دي لندشير**"**(1976)** يعرف البيداغوجية بقوله " هي جسم من النظريات والقواعد التي ستوجه المعلمين والمربين في أفعالهم اليومية ،فهي متعددة الاختصاصات فتحتوي ليس فقط على الأغراض والأهداف المرجوة تحقيقها، ولكن بالمقابل الأشخاص أو الجماعات الإنسانية كأسباب مواضيع والوسائل الموضوعة من أجل متابعة هذه الأهداف"[2].

1 Jacque Ardiono , **Propos Actuels sur L' éducation** ,E d , Gauthier ,Villars , paris, 1971 , P 02.
2 Land Sheer , G , **Introduction à La Rechrche En éducation** , Méme Ouvrage, P101.

2.1. طرق تقديم وعرض درس التربية البدنية والرياضية :

في تدريس التربية البدنية والرياضية، تعتبر عملية اختيار وتخطيط طرق تقديم وعرض محتويات الدرس أمرا في غاية الأهمية، وهذا على أساس تحضير الأستاذ نفسيا و انفعاليا لإنجاح الحصة وبلوغ الهد ف وتفادي أي إحراج خلال الحصة، كما يحتضن في هذا الصدد نمطا أكثر اتصالا بأسلوب الحديث الطبيعي العادي عنه مما كان يستخدم في الماضي، وأن يتحدث للتلميذ وكأنه معهم في درس آخر، فمن الطبيعي جدا أن تطلب عملية الاتصال المباشر قدرا كبيرا من الهدوء حتى يتوصل كل واحد من الجماعة فهم رسالة المدرس وتحليلها، فينبع عنه نظاما ناتج عن التركيز والميل والشوق، وليس النظام النابع عن السيطرة والقهر من جانب المدرس.

ولتوضيح هذه المسألة فقد حللت طرق التقديم و العرض تحت ثلاثة طرق واتجاهات رئيسية:

- الطريقة المباشرة
- الطريقة غير المباشرة
- الطريقة المقيدة

فنحدد طريقة التقديم والعرض بمقدار الاختيار المسموح به من جانب التلاميذ، فإذا تم الاختيار وتحديد النشاط من جانب المعلم فهي الطريقة المباشرة، وإن كانت الاختيارات متروكة للتلاميذ، وكان القيد الواحد الداخل في الموضوع ينحصر في نوعية وكمية الأدوات والجهاز المستخدم، فتلك هي الطريقة الغير المباشرة، وعندما يكون اختيار النشاط أو الحركة مقيد ببعض العوامل خلاف الجهاز المستخدم، فالطريقة المستخدمة هي الطريقة المقيدة، وهي عبارة عن مزيج بين الطريقة المباشرة والطريقة غير المباشرة[1].

1.2.1.الطريقة المباشرة:

هي كل شيء خاضع للمدرس من اختيار للمادة أو الوسيلة أو الطريقة ونستطيع ربطها بالجو الأوتوقراطي حيث لا نجد أي رد فعل للتلميذ أو استجابة تجاه الطريقة أو المعلومات فأصبحت بمر الزمن غير مستعملة في أغلب الأحيان لما يقال عنها من أنها غير تربوية، وتستند هذه الفكرة لافتقارها إلى فرص الاستكشاف و لابتكار والمبادرة من جانب التلاميذ،

1 لطفي عبد الفتاح، **طرق تدريس التربية الرياضية والتعليم الحركي** ، دار الكتاب الجامعية ، مصر ،1972، ص 269.

وأنها عملية تلقين وتكليف وإملاء ،بدلا من أن تكون عملية انطلاق وإفساح وتعبير[1]، وبصفة عامة فهي تشكل مغالاة في فرض أنشطة اختارها المدرس دون مراعاة لأغراض المراهق وميوله من وجهة نظرهم، كما أنها لا تسمح إلا بفرص قليلة لمراعاة حاجات التلاميذ الذين يرتفع أو ينخفض مستواهم عن المتوسط،ويقال أيضا أنه يصعب فيها الإنصاف اللازم بين التلاميذ المتخلفين في القدرة البدنية، وخاصة الأجهزة التي يكون فيها عامل الثقة بالنفس كبيرا جدا ،وإلى غير ذلك من الانتقادات[2].

غير أنه هناك جوانب إيجابية لابد من ذكرها في صف هذه الطريقة:

- الأنشطة والحركات التي يقدمها المدرس بالطريقة المباشرة يمكن أن توفر في معظم الأحيان نقطة بدء يبنى عليها، ويتقدم العمل منها.

- تساعد هذه الطريقة بالدرجة الأولى المدرسين المبتدئين في تثبيت أقدامهم من خلال النظام فتمنح كل من المدرس والتلاميذ الطمأنينة ويكون الانتقال من المباشر إلى غير المباشر(الطريقة)في العمل تدريجيا وبأفضل صورة.

إلا أننا نرى بالرغم من هذه الايجابيات فإنها تبقى الطريقة السلبية وتوسيع المجال والهوة بين المدرس والتلاميذ، كما أنها تساهم في إظهار الجو الأوتوقراطي بشكل واضح فيظهر على المدرس الأسلوب ألأمري وبالتالي ينتج عنه المواجهة والعصيان أحيانا[3].

2.2.1. الطريقة غير المباشرة:

هي الطريقة التي تعمل على تغيير صيغة التعليم من تلقين وإملاء إلى تبادل وتفاعل، فهي تعطي للتلاميذ الإحساس بأنهم مع أستاذ، على استعداد لإكسابهم المعارف، فتساهم في في إبراز الكفاءة لدى الأستاذ في حواره المتجدد، فبالنسبة للتلاميذ هو أساس تكوينهم وتعلمهم، وتعمل على إعطاء التلاميذ حرية التعبير والاختيار والمساهمة في التخطيط والنشاط ولكن هي حرية غير مطلقة، إذ هي الحرية لا تزيل الدور الأساسي للأستاذ ،فبعد عدة تجارب عملية حول إشكالية دور الأستاذ في هذا الجو الجديد،وجد بأنه مصدر التنظيم وإعطاء المعلومات، ذائب في جماعة النشاط ،مشارك في تفاعلهم مع بقائه الوظيفي كأستاذ[4].

---

1 محمد سعيد عزمي، **أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية البدنية في مرحلة التعلم الأساسي**، مناشير نشأة المعارف، الإسكندرية ، 1996، ص 45

2 لطفي عبد الفتاح، **طرق تدريس التربية الرياضية والتعلم الحركي**، مرجع سابق، ص 270.

3 B -vayer -ch-Rocin**, Le corps Les Communication Humaines** , Edition Vigor , Paris ,1986,P140.

4 لطفي عبد الفتاح ، **نفس المرجع**، ص 172.

- مميزات الطريقة غير المباشرة:

في حصة التربية البدنية والرياضية يجب أن تعطي نوع من الحرية في الاختيار ومنح الفرص للاستكشاف والتجريب، وتنمية صفة المبادأة، والحرية في التعبير والاستجابة للمقترحات.

- يمكن أن يعمل كل تلميذ وينمو بالكامل في نطاق قدرته البدنية والعقلية وفقا لتكوينه البدني.

- يصبح كل تلميذ واثقا من نفسه عند استخدام الأجهزة والأدوات حين يمنح التعود على استخدامها، والتعامل معها بحرية.

- تعطي الفرصة للمدرس لاكتشاف ما يحبه التلاميذ وما لا يحبونه، ورغبات التلاميذ مع اختلاف ميولهم.

- تتاح للمدارس فرصة قياس قيمة التدريب الذي يعطيه، وذلك برؤيته ما يمكن أن يعممه كل تلميذ عندما يكون حرا فيما يختاره[1].

لا شك أن هذا الإجراء هو المدخل الصحيح، ومع ذلك فعندما نترك التلاميذ يحددون ما يفضلون بأنفسهم، فعلى المعلم ألا يبتعد ويقف بعيدا، بل لابد أن يستمر في التوجيه والتحفيز، حتى يتمكن من كل فرد من استعمال كل قدراته بشكل جيد، واكتساب مهارات التحرك والأداء، ويتمكن من التنويع في الحركات.

وبهذا يرى "**روجرس** " صاحب هذا الاتجاه التربوي أن يبتعد المدرس عن الأسلوب التقليدي المرتفع، والدخول إلى إعادة العلاقة والتي تسمى البيداغوجية التحريرية [2].

- عيوب الطريقة غير المباشرة :

أما بالنسبة لعيوب هذه الطريقة فتتمثل فيما يلي:[3]

- لا تكون السيطرة على حركات الفعالية أو المهارة دقيقة من قبل المدرس أو المعلم.

- يأخذ وقتا طويلا في الدرس.

- يحتاج إلى أدوات وأجهزة كثيرة.

لا يمكن تطبيق هذه الطريقة على مختلف الأعمار، إذ يحتاج إلى أفراد لديهم خلفية جيدة في تلك الفعالية أو المهارة.

---

[1] -B -vayer -ch-Rocin , **Le Corps Les Communication Humaines** , Même Ouvrage , P 142.

2 صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، مرجع سابق، ص 275.

3 عفاف عبد الكريم ، ، مرجع سابق، ص 109.

- أهداف الطريقة غير المباشرة:

يمكن استخلاص مجموعة من الأهداف أهمها:[1]

- أن المتعلم يتعلم اتخاذ القرارات الممنوحة له.
- يستطيع المتعلم تحقيق بعض الأعمال المبدعة .
- يتعلم المتعلم إنجاز الأعمال ضمن الوقت المسموح به.
- يتعلم المتعلم كيفية تلقي أو تسليم التغذية الرجعية.
- تعلم كيفية التعامل مع الإحباط والفشل وكذلك تعلم متعة النجاح والفوز.

3.2.1.الطريقة المقيدة:

يمكن أن نعتبر هذه الطريقة تركيب لإيجابيات كل من الطريقتين السابقتين، وهي في الواقع الطرقة الأمثل لكونها تفيد من مميزات كل طريقة، وفي نفس الوقت تحد كل نواحي الضعف لكل منها، بحيث أن فرص الاختبار مازالت قائمة، ولكنه مقيد ببعض العوامل ويضل التلاميذ أحرار في ظل هذه القيود الموضوعة أمامهم .

وأحيانا يصعب عن المدرس تقدير ماهية هذه القيود فقد يحدد المدرس نوع النشاط أو الحركة كالجري أو الدحرجة...الخ، دون أن يحدد بدقة شكل أي منها فالجري يمكن أن يكون في صورة عديدة وبتوقيت مختلف، وتقنيات مختلفة.[2]

وبطبيعة الحال، فلكل طريقة إيجابياتها وعيوبها ، ونحن نبدأ بالتطرق إلى الايجابيات المميزة لها.

تسمح بفرص الاستكشاف والتجريب والانطلاق، وإظهار خلفية كل تلميذ ومقدرته ولذا فهي أساسيا تعتبر طريقة تربوية.

- تسمح بمراعاة الفروق الفردية من حيث التكوين البدني والقدرة .
- يرتبط الاختبار بالتوجيه، ولذا يشعر كل من التلميذ والمدرس بالارتياح.
- إذا ما أحسن اختيار قيود العمل، تضمن هذه الطريقة استخدام جميع مظاهر الحركات البدنية ،وأنواع الأنشطة، وأجزاء الجسم.وبذلك تقل خطورة ذي الجانب الواحد.
- تسمح بالتقدم لجميع تلاميذ الفصل، فالتلاميذ الممتازون لا يعوقون، والتلاميذ الأقل مهارة يشجعون، وهذه الميزة وحدها تبرر استخدام هذه الطريقة .

---

1 عفاف عبد الكريم، مرجع سابق، ص 99.

2 محمد سعيد عزمي، مرجع سابق، ص47.

- أما عن سلبياتها فتكمن في المعرفة الجيدة للعوامل المقيدة.فإذا لم يعرف المدرس كيف يقيد مجريات النشاط فانه قد لا يتحكم في التوجيه والتصحيح، ويغلب عليه الأمر ولا يستطيع الاختيار بين الطرق الثلاثة[1].

3.1. ميكانزمات العلاقات البيداغوجية:

انه لمن الوهم محاولة دراسة العلاقات التربوية كمنظور معلم /متعلم فقط ، ففي الحياة اليومية للجماعات التربوية نجدها متأثرة بعوامل البيئة المحيطة التي تحدد دور المعلم والمتعلم، حيث يصبح دورا هاما مرتبط بالنظام الاجتماعي والمؤسساتي، فنجد ا لعلاقات داخل الجماعات التربوية متأثرة إلى حد كبير بنوعية العلاقات السائدة في المجتمع الذي ينتمون إليه.

العلاقة معلم / متعلم متأثرة بوجود الجماعة الثنائية ونوع معاملة المعلم والتطلعات والأحكام النابعة من المعلم.

إن سلوك أحد الأفراد داخل المجموعة التربوية محددة من خلال عملية التفاعل يدرك اهتمام الآخرين له والأهمية التي يمنحونها إياه في دور معين أو موقف ما.

إذا كان المتعلم محبوب ومرغوب فيه ومتفوق سيحدد مكانته في الجماعة من خلال دوره، وعليه يبني بينه وبين الآخرين نمط معين من المعاملة والاتصال. [2]

1.3.1. العلاقة بين المعلم والمتعلم والهدف:

انه لمن دواعي نجاح المدرس في عمله التعليمي ، أن يحدد أولا الهدف الذي ينتظره من تلاميذه أن يحققوه ،وبطبيعة الحال لا يأتي ذلك دون تفاعل ايجابي وتام بين الطرفين.

وهنا يتضح أن العمل الذي يقوم به المدرس بمعية تلاميذه هو الهدف، هذا الأخير يعتبر بمثابة القضية المركزية في التدريس .

وحول العلاقات بين المعلم والمتعلم والهدف يقول **موسكا موستن** : " إن عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم تعكس دائما سلوكا تدريسيا معينا وسلوكا تعليميا خاصا، وهذا ما ينتج عن هذه السلوكيات هو تحقيق الأهداف المطلوبة[3].

---

1 لطفي عبد الفتاح، مرجع سابق، ص278.

2 Postic .M**,Retation é dudactive**, 3em edition , Paris, E d ,P.U.F, 1986.P119.

3 موسكا موتسن – سارة أشوورث، **تدريس التربية الرياضية**، ترجمة صالح حسن هشام وآخرون، بغداد ،1991،ص 15.

وبما أن التدريس عملية مركبة " ترتبط أساسا بقدرة المعلم على التجديد، والابتكار لإثراء المواقف التعليمية، ومساعدة التلاميذ على التعلم المثمر في اتجاه الأهداف.[1]

ولهذا أصبح المفهوم الجديد لدور المعلم في العملية التدريسية يقوم على أساس تنظيم تعلم التلاميذ وليس على أساس التلقين، أو التدريب المباشر المتبعة حاليا في مدارسنا، فصار دورها إرشادي أكثر، وتوجيهي، لأن الهدف المنشود أكبر .

أما بالنسبة للمتعلمين فأصبح الاهتمام بهم يتوقف عليه نجاح المدرس إذ هو : " عاملهم معاملة تنم عن احترامه لهم وتقديره لنضجهم واعترافه بكيانهم، فيشركهم في اتخاذ القرارات التي تمس نشاطاهم المدرسي، ولا يعتمد إلى الاستهانة بالعلاقات التي تربط بين جماعات الأقران في الفصل[2]، ساعتها فقط يصبح بإمكان المتعلم أن" يتعلم كيف يكون عنصرا ناجحا في الجماعة ويتخذ أحكم القرارات في أهم المواقف[3]، مبرهنا على وصوله إلى الهدف المتفق عليه مبدئيا مع المعلم.

1.1.3.1. العلاقة بين المعلم والمتعلم:

تساهم وبشكل فعال العلاقة القوية بين المعلم والمتعلم في عملية التعلم على حد قول **دار يل سايد نتوب:**" إن التدريس الجيد يعتمد إلى مدى قوة العلاقة بين المدرس والطالب، فالتدريس الجيد يجب أن لا ينفصل عند العلاقات الشخصية المتداخلة والجيدة [4].

ومع تطور التجارب المتعددة في علم النفس في مجال التعلم وطرقه وكيفية الحصول عليه، أصبح للمتعلم دور هام في العملية التعليمية وصارت المادة الدراسية تخضع لرغباته ونموه العقلي، الجسمي والانفعالي، بيد أن، الطالب يتعلم فقط عندما يعمل، ويجرب نفسه شريطة أن تجمعه بمن يعينه على تعليمه علاقات ودية متينة .

وفي هذا الصدد يذكر **فكري حسن ريان** " إن الاهتمام المتزايد بالأساليب الديمقراطية وبالعلاقات الإنسانية داخل الفصل من خصائص النشاط التعليمي الحديث إذ كان ذلك قديما يقوم على أساس التحكم والتسلط ، أما اليوم فإن هذه العلاقات تتميز بالتعاون وباحترام الغير، وبذل الجهود لتنمية الاهتمامات والمبادرة والميل إلى المساعدة للتلاميذ لتنمو لديهم القدرة

---

1 أحمد حسن الفاني، قارعة محمد حسن سليمان، مرجع سابق، ص 173.

2 فكري حسين ريان، مرجع سابق، ص 79.

3 مبروك اولس، **التوجيه لفلسفة أسسه ووسائله**، ترجمة عثمان فراج، محمد نعمان صبري، دار النهضة، القاهرة ، 1974، ص 66.

4 داريل سايد نتوب، **تطوير مهارات التدريس التربية الريا ضية**، ترجمة عباس أحمد صالح السامرائي، جامعة بغداد1992، ص 192.

على تصريف شؤونهم، وتشجيعهم وإتاحة الفرص أمامهم لاتخاذ القرارات المتعلقة بنواحي نشاطهم[1] .

وهناك جملة من الواجبات المعلم مطالب بها تجاه التلاميذ بغية مساعدتهم على التعلم نذكر بعضها فيمايلي:[2]

- أن يكون المدرس حازما وفي نفس عطوفا في تعلمه مع التلاميذ.
- توفير جو من الطمأنينة، والأمن كي يبدع التلاميذ ويبذل قصارى جهده.
- المساهمة مع المختصين في حل مشكلات التلاميذ.
- الابتعاد عن السلوك العدواني تجاه التلاميذ، والعمل على ضبط النفس.
- عدم التفريق بين التلاميذ بناءا على أسس عنصرية.
- التقويم المستمر لمستويات التلاميذ في تحصيلهم الأهداف.

2.1.3.1.علاقة المعلم بالهدف:

إن الأهداف هي نقطة البداية والنهاية في كل عمل تدريسي ، فننطلق في العمل بعد تحديده، وتنتظر فيها عند قطع جزء من الدرس ككل، فالمدرس عند بداية عمله لابد أن يراعي علاقة كل ما سيقوم به بالهدف، فعلى سبيل المثال لا الحصر المحتوى التعليمي والتربوي للأنشطة البدنية والرياضية لا يتحقق إلا بالأساليب وطرق معينة لها صلة بالهدف[3]

وبحكم مهنته ، والمسؤولية الملقاة على عاتقه في تربية وتعلم الناشئة يذكر(**Birezea**) " إن دور المعلم معتمد جدا... فهو ليس فقط ناقل بسيط للمعارف ولكن هو الذي يحدد الأهداف، ويثبت وحدات المحتوى، ويقوم بتقويم النتائج ويصحح أخطاء التعلم عند تنفيذ كل تمرين[4].

وبما أن العملية التربوية مهمة متعددة الجوانب والأهداف، فإنها لا تحقق غايتها ما لم يكن هناك معلم باعتباره المسؤول الأول، والمباشر عن تحقيق أهداف التربية ،وغاياتها بحكم وظيفته التي تجعل منه الشخص الذي يتعامل تعاملا مباشرا مع المتعلمين .

إن هذه الوظيفة تمكن المعلم من أن يقوم بدور كبير في تحقيق الأهداف التربوية التي ينشدها المجتمع.

---

1 فكري حسن ريان، مرجع سابق، ص 135.

2 محسن محمد حمص، **المرشد في تدريس التربية الرياضية**، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1997، ص 33.

3 عفاف عبد الكريم، مرجع سابق، ص 120.

4 Birezea.C,**La pédagogie Du Succés**,Ed,P.U.F,Paris , 1982,P55.

" ومنه يصبح المعلم الشخص المسؤول عن تحريك العمل التربوي ، وإدارته بأسس علمية، وفنية وإنسانية حتى يمكن الوصول إلى الأهداف المرجوة منه، فلاشك أن العمل التربوي بما يشمل عليه من أهداف وفلسفات ومناهج وطرق تدريس، وأساليب ووسائل ما لا يمكن أن يتحقق من تلقاء ذاته وإنما هو بحاجة إلى من يكسبه الحيوية والفعالية[1]، وبطبيعة الحال الذي يقوم بهذا الدور هو المعلم.

أما في ضوء سياسة التدريس بالأهداف فقد تغير مسارا لمعلم بغية وصوله إلى الأهداف حيث أصبح:[2]

- ينظم جهده بكيفية ملائمة مع الأهداف المحددة، بدلا من بذل مجهودات زائدة ليست لها نتائج ايجابية .

3.1.3.1. علاقة المتعلم بالهدف :

في ظل هذه العلاقة صار بإمكان المتعلم المساهمة وبشكل كبير في تحقيق الأهداف من جهة، وفي تحديد الأهداف من جهة أخرى، وفي هذا الصدد يقول **فكري حسن ريان** :"أن السماح للطلبة في وضع الأهداف، كان أسلوبا فعالا في كثير من الأحوال، إذ يقوي عندهم الدافع الى التعلم عندما يقررون بأنفسهم ما يريدون تحقيقه بدلا من فرض ذلك عليهم عن طريق المدرس[3].

وعندما ألقت سياسة التدريس بالأهداف على المنظومة التربوية، تغيرت وظيفة المتعلم من مستهلك إلى مساهم فعال ونشط، والى عالم بما سيقوم به، وعارف لما سيحققه.

وهذا حقا يتحقق فقط عند إشراك الطلبة في اختيارا لأهداف، مما سينجر عنه:[4]

- إتاحة الفرصة للطلبة بغية القيام بتقويم ذاتي لأعمالهم، لأن ذلك سيسمح لكل طالب من معرفة المسافة الفاصلة بينه وبين غيره من التلاميذ من جهة، وبينه وبين الأهداف المرسومة من جهة أخرى

- إن حاجات التلميذ للمعرفة، واكتساب القدرات المهارية هي التي تقوده للبحث وابتكار أدوات بحثه مندفعا وراء سد الحاجة أو بلوغ الهدف، أو تحقيق مهمة، أو ميولا ته، وليس فقط اهتمامات وتوجيهات الدرس .

---

1 خالد أحمد السخي، **مكانة المعلم في العملية التربوية**، دولة البحرين، أخبار التربية، العدد 105، أكتوبر 1999، ص 18.

2 جماعة من الباحثين، مرجع سابق، ص 64.

3 فكري حسن ريان، مرجع سابق، ص 102.

4 جماعة من الباحثين، مرجع سابق ، ص 65.

من كل ما سبق لابد من جعل التلميذ محور العملية التدريسية وأن لا يقتصر دور المدرس على تلقين المعرفة، والمعلومات لتلاميذه فحسب، ولكنه يسعى لاكتشاف حاجاتهم الخاصة ويسهم في معاونتهم على النمو كأفراد، ويحل مشاكلهم بغية تحقيق أسرع الأهداف، وتعلم أفضل .

4.1. التدريس:

1.4.1. مفهوم التدريس:

لقد اقترح الباحثون في علم التربية عددا من التعاريف التي توضح مفهوم التدريس، ولكي نلم بمفهوم واضح ودقيق لكلمة التدريس، لابد من التطرف إلى أكثر من تعريف واحد للباحثين . فقد كان ينظر إلى التدريس على أنه نشاط يتسم بالخصوصية ، وأنه تلقائي حدسي وفي هذا المجال تذكر **عفاف عبد الكريم** أن عملية التدريس تعني :" تلك الإجراءات التي يقوم بها المدرس مع تلاميذه لانجاز مهام معينة لتحقيق أهداف سبق تحديدها[1].

وكما ذكر الدكتور **عبد الرحمان عبد السلام حامل** أن التدريس هو:

" مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة، ولكي تنجح عملية التدريس لابد للمعلم من الإمكانات والوسائل، ويستخدمها بطرق وأساليب متبعة للوصول الى اهدافه [2].

بينما **محمد زياد حمد فيقول**: " أن التدريس وسيلة اتصال تربوي هادف، تخطط وتوجه من المعلم لتحقيق أهداف التعلم لدى التلاميذ[3] .

ولا بأس أن يكون التدريس: " تعليم للطرق والأساليب التي يتم بواسطتها الدارس من الوصول إلى الحقيقة، وليس تدريس حقائق فقط[4].

وفي الأخير يضيف الباحث أن ما يقوم به المدرس من إجراءات وعمليا ت وما يستخدمه من أدوات ووسائل تعليمية فهو يعني في مجموعه عملية التدريس .

2.4.1. أبعاد التدريس:

يذهب البعض إلى أن مصطلح التدريس تشترك فيه جملة من الأمور أو بالأحرى فهم أبعاد التدريس يجعلنا ندرك معناه جيدا، ولولا هذه الأبعاد ما استوفينا حق الكلمة، كما أننا

---

1 عفاف عبد الكريم، **طرق تدريس التربية البدنية والرياضية**، منشأة المعارف - الإسكندرية – 1989- ص 149.

2 عبد الرحمان عبد السلام حامل، **طرق التدريس العامة**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط 2، 2000، ص 16.

3 محمد زياد حمدان، **أدوات ملاحظة التدريس**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989، ص 65.

4 أبو هلال أحمد، **تحليل عملية التدريس**، مكتبة النهضة الإسلامية، عمان الأردن، 1979، ص 79.

أيضا لا نعرف المسئول القريب أو حتى البعيد عن العملية، وفي هذا الشأن يذكر " **ساعد زغاش** " مدير المركز الوطني للبحث في التربية : " أربعة أبعاد لعملية التدريس هي :

1- البعد المهني،2- البعد الاتصالي،3- البعد الأكاديمي ، 4-البعد المنظومي[1] .

فالبعد المهني هو الذي يخول لنا النظر لعملية التدريس على أنها مهنة يمارسها القائمون على تعليم المتعلمين (تلاميذ، طلبة).

أما البعد الاتصالي فهو الذي يمكننا من النظر للتدريس على أساس أنه عملية اتصال إنساني بين المعلم كراشد له خبرة ، وبين الطالب والتلميذ الذي هو في مستوى أقل خبرة من الراشد، وهنا يقول أيضا **مجدي إبراهيم عزيز**:" أن التدريس سواء في النظام التقليدي الذي كان ينظر فيه التدريس على أساس أنه أنشطة وعمليات يقوم بها المعلم منفردا، أو في النظام التقدمي الذي يقوم على أنشطة وعمليات ينفذها المعلم و المتعلم معا هو نشاط انساني [2].

ومن خلال البعد الأكاديمي نرى أن التدريس مجال من مجالات المعرفة أو ميدان من ميادين الدراسة التي تقدم ضمن برامج تكوين المعلمين، وإعدادهم لمهنة التدريس عن دراية بأصوله الفنية والعلمية.

أما الذي يجعلنا ننظر للتدريس بأنه عملية منظومة متكونة من كيانات تربطها علاقة شبكة تبادلية تعمل معا ككل متكامل لتحقيق أهداف معينة، شريطة أن يكون هناك تأثير وتأثر من المعلم، المتعلم، مادة التعليم، بيئة التعلم، وهو بطبيعة الحال البعد الرابع، والأخير المتمثل في البعد المنظومي.

5.1. تحليل العملية التدريسية :

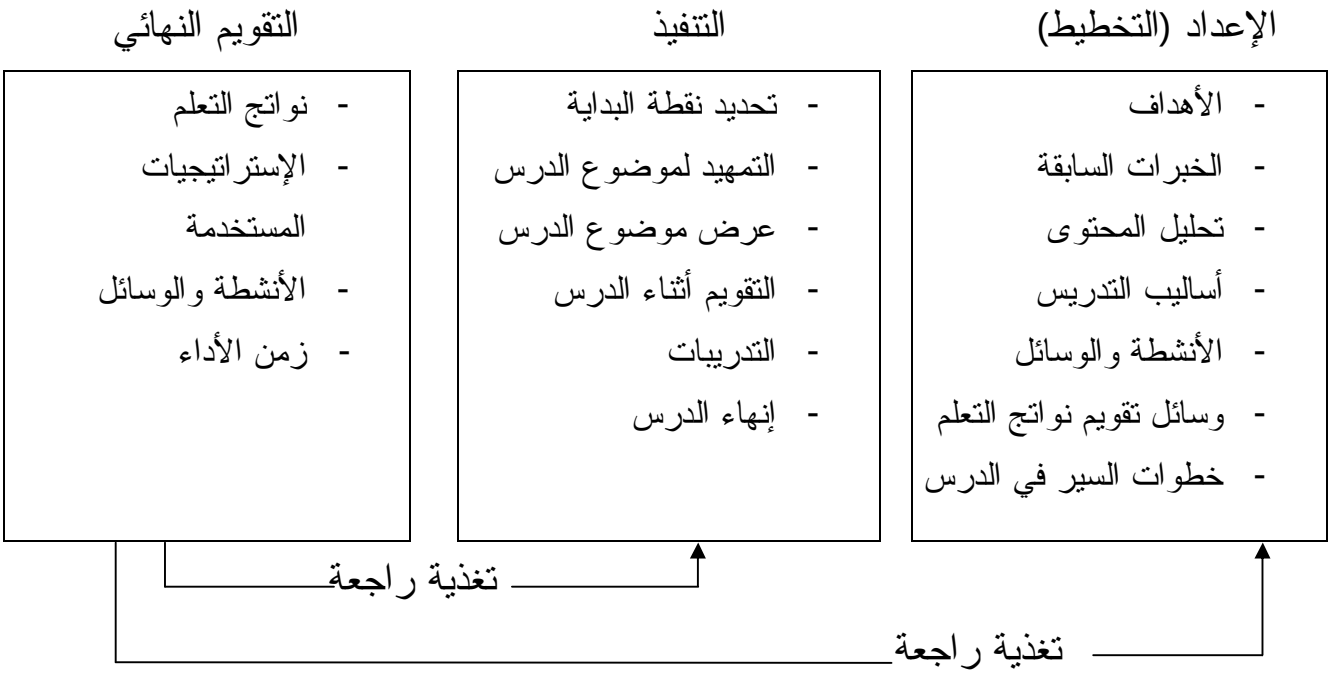
مما لاشك فيه أن أي عملية تدريسية تضم جملة من الأنشطة، قبل وأثناء وبعد الموقف التدريسي، حيث تنطوي هذه الأنشطة تحت ثلاثة معالم أساسية، وضحها " **مجدي إبراهيم عزيز** " في الشكل الموالي :[3]

1 ساعد زغاش، **نافذة على التربية، نشرة شهرية إعلامية**، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد18 ،أكتوبر 1999.

2 مجدي إبراهيم عزيز، مرجع سابق، ص 07.

3 مجدي إبراهيم عزيز، مرجع سابق، ص 08.

الشكل رقم (01): يوضح المراحل الكبرى للتدريس .



الأبعد من ذلك في هذه العمليات تظهر مدى كفاءة المعلم، ويمكن من خلالها

- أثناء أداء المعلم فيها. أن نحكم بصورة أقرب إلى الموضوعية على مدى فعالية عملية التدريس[1] .

1.5.1. مرحلة التخطيط:

هي مرحلة النشاط الذهني التي تسبق التدريس، وفيها يحدد المدرس الأهداف التعليمية مع اختيار أفضل الطرق التعليمية، والأساليب لتحقيقها، ويحلل المادة المدرسة ويدرس خصائص الفئة المراد تدريسها، عموما يخطط للتدريس تخطيطا منطقيا.

وهنا يسعى المدرس للإجابة على ثلاثة أسئلة وهي:[2]

1- لماذا أدرس ؟ 2- ماذا أدرس ؟ 3- ومن أدرس؟

ولكي تتم هذه العملية على النحو السليم يستلزم من المدرس أن يراع ما يلي: [3]

تشخيص حاجات التلاميذ أو الطلبة، وهي عملية مستمرة ومتجددة، إذا أن تلك:

1-الحاجات الدائمة التغير، ويعود ذلك لكثرة ما يحيط بالتلاميذ من القوى المؤثرة في ظهور الحاجات وتغيرها.

---

1 أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد سليمان ، **التدريس الفعال**، القاهرة ، عالم الكتب ، 1995 ، ص 170.

2 بن بريكة عبد الرحمان ، **قراءات في طرائق التدريس** ، **تصنيف طرائق التدريس** ،كتاب الروس 3، باتنة ، 1994،ص 39.

3 أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد سليمان ،مرجع سابق ، ص 170.

2- وضع الأهداف العامة والخاصة بما يعني وعيا كاملا بمصادر اشتقاق تلك الأهداف والشروط التي يجب أن تتوافر فيها من حيث النوع، والكم والمستوى.

3- تحديد الأنشطة التعليمية المصاحبة والمناسبة للتلاميذ، والتي يمكن أن تتكامل مع الطريقة، والمادة والوسيلة بلوغا للأهداف التي حددت للمواقف التعليمية.

أما المهارات التي ينبغي من المعلم إتقانها نجد:[1]

مهارة تحديد الأهداف، مهارة تحليل محتوى المادة التعليمية، مهارة تحضير وتخطيط الدرس فهنا ينبغي أن يكون المدرس عالما، وفنانا ماهرا أولا بكل حيثيات العملية التدريسية وثانيا بنظرته الثاقبة والمستقبلية لكل ما يقدم عليه، ولكي ينجح في ذالك تؤكد التربية الحديثة علي ضرورة إشراك المتعلم في ذلك.

على حد قول " **إيليند وديع فرج** " :" من أفضل أن يقوم المدرس بتقديم بعض الاقتراحات للتلاميذ عن الانشطة التي ينبغي تعلمها[2].

2.5.1. مرحلة التنفيذ:

في هذه المرحلة ما على المعلم سوى تنفيذ ما سبق من قرارات أثناء مرحلة التخطيط، وتسمى هذه المرحلة أيضا بالمرحلة التفاعلية، لأن فيها أيضا يواجه المعلم المتعلم وجها لوجه فالتنفيذ يمثل " مجموعة من المهارات التي يجب أن يتقنها المعلم من أجل تنفيذ العملية التدريسية بصورة فعالة، كما يسعى هنا للإجابة على سؤالين هامين هما:

1- كيف أدرس؟ 2- بأية وسيلة يدرس ؟.

ولنجاح المعلم هنا لابد من القدرة على تقديم المادة، وإثارة انتباه التلاميذ بالإضافة إلى الشرح والعرض الدقيقين...الخ.

وعلى وجه الخصوص الاهتمام بالمهارات التالية:[3]

مهارة عرض الدرس، مهارة إدارة المناقشة، مهارة إدارة الفصل...الخ.

وبما أن النشاط الحركي يشكل حصة لا بأس بها أثناء تدريس التربية البدنية والرياضية فإنه على المعلم أيضا هنا القيام بعدة وظائف، هذه الأخيرة تساهم بشكل مباشر في تحقيق

---

1 بن بريكة عبد الرحمان، مرجع سابق ، ص 40.

2 إيليند وديع فرج ، **خبرات في الألعاب** ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، 1987، ص 147.

3 بن بريكة عبد الرحمان، مرجع سابق ، ص 39.

أهداف الدرس التي كانت أعدت مسبقا في مرحلة التخطيط بصفة عامة، وطبق بصفة خاصة في مرحلة التنفيذ، ولعل أهم هذه الوظائف ما ذكرته **عفاف عبد الكريم** [1]:

1- " تهيئة بيئة تعلم آمنة .

2- توضيح وتعزيز الإعمال للمتعلم.

3- الاحتفاظ ببيئة تعلم منتجة.

4- توفير التغذية الراجعة للمتعلم.

5- تغيير وتعديل الأعمال للأفراد والمجموعات الصغيرة.

6- ملاحظة وتحليل استجابات التلاميذ."

وفي الحقيقة كل ما يقوم به المعلم والمتعلم سويا من جهد " موجه في اتجاه الأهداف التي حددت في مرحلة التخطيط، على أن ذلك لا يعني التزام المعلم حرفيا بما جاء في الخطة التي يضعها قبل التنفيذ، ولكنه يستطيع أن يغير، ويطوع في ضوء ما يظهر من متغيرات لم تكن في الحسبان في مرحلة التخطيط ، وذلك مثلا بخطة مساعدة ،وهنا تأتي مسألة ابتكار المعلم حينما يكون في الموقف التدريسي، وتحاشي مطالبته بنمط معين في التدريس[2].

3.5.1. مرحلة التقويم:

هي المرحلة التي يقوم فيها المدرس على مدى تأثيره في التلاميذ، وبالتالي فإنه يكون نظرة دقيقة على مدى فاعلية التدريس ويحاول أن يستفيد بهذه المتابعة في عملية التدريس.

بمعنى آخر ينظر في مدى تحقق الأهداف من خلال قياس وتقويم أداء المتعلمين وأ دائه أيضا، ولما لا تقويم العملية التدريسية ككل.

وعن المهارات التي يجب إتقانها من طرف المدرس هنا يذكر **عبد الرحمان بن بريكة**[3] : مهارة ربط التقويم بالأهداف، مهارة إعداد الأداة التي نحصل بها عن النظرة التقويمية،

بعد النظرة الأولى لتحليل العملية التدريسيةوجب علينا لفت الانتباه إلى أمرين هامين هما :

1 - الدروس وحدة متكاملة، وعليه فإن المراحل الثلاثة السابقة: (لتخطيط، التنفيذ والتقويم) متداخلة فيما بينها لحد عدم الفصل بين المرحلة والأخرى ولكن التفصيل هنا بغية تسهيل الدراسة لا غير.

---

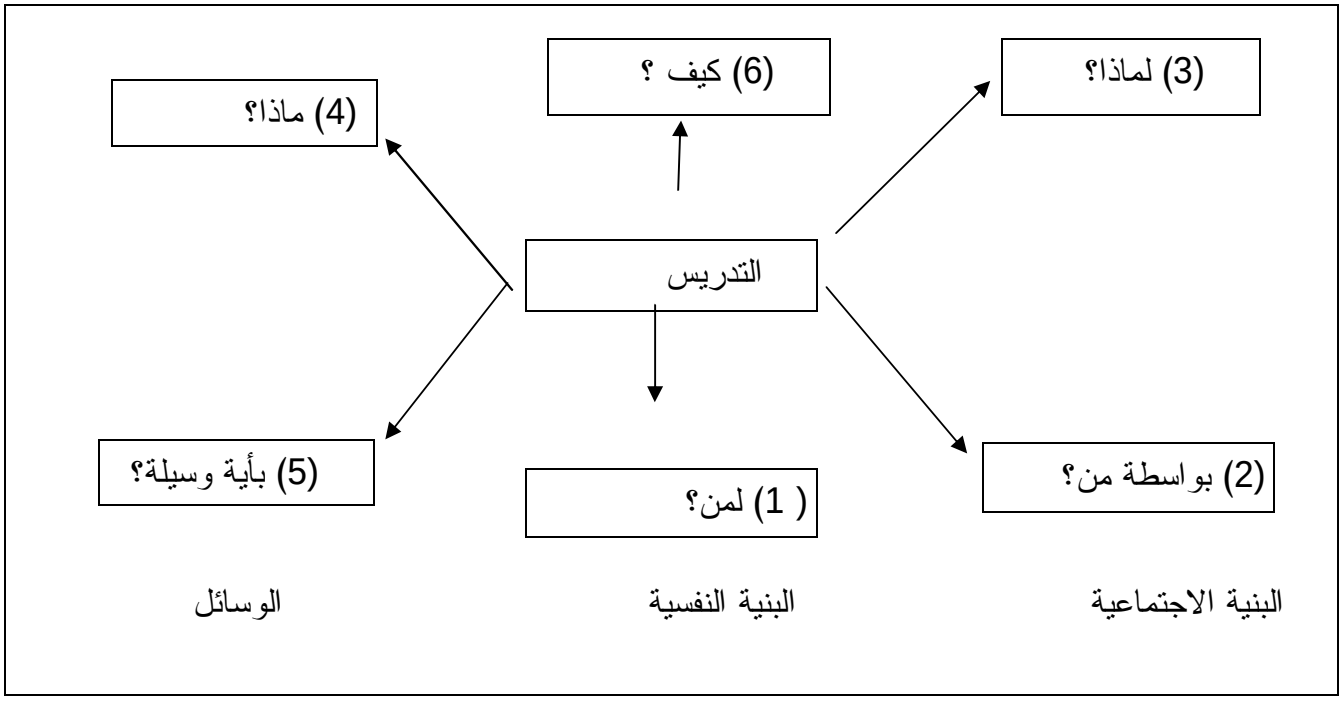
1 عفاف عبد الكريم، مرجع سابق، ص ص 506-507.

2 علي أحمد مدكور، **مناهج التربية " أسسها وتطبيقاتها"** ، 1998، ص225.

3 بن بريكة عبد الرحمان ،مرجع سابق، ص 10.

أمـــــا النظرة الثانية لتحليل العملية التدريسية، فهي من خـــلال ما يؤثر في التدريـــس عـــامـــة من عوامـــل يمكـــن حصـــرها والتحكـــم فيها مـــن خـــلال النموذج الـــــذي أعـــده البـــاحث " **فرانـــــــك (H.G FRANK 1970)**"، على حد قول **عبد الرحمان بن بريكة**[1]:

الشكل رقم (02): يوضح العوامل المؤثرة في التدريس.



1- لمن؟ دراسة تحليلية لشخصية المتعلم من كل الجوانب والأبعاد.
2- بواسطة من؟ دراسة البنية الاجتماعية (لبيئة التعلم، فلسفة المجتمع وآفاقه وتطلعاته).
3- لماذا؟ الغايات/المرامي، الأهداف العامة، الأهداف الخاصة، الأهداف الإجرائية التي يتعامل بها المعلم مباشرة مع المتعلم .
4- ماذا؟ تحديد وتحليل المواد " المادة الدراسية ".
5- بأية وسيلة ؟ دراسة الوسائل التعليمية المساعدة (سمعية ، بصرية ، المعينات الأخرى)
6- كيف ؟- يرجع إلى التحكم في الطرق التدريسية المتواصلة للأهداف ، وكذلك كيفية اختيار الأوضاع البيداغوجية ...الخ.

1 بن بريكة عبد الرحمان ، مرجع سابق ، ص 37.

6.1.العوامل المؤثرة في التدريس :

هناك عوامل عدة تؤثر في التدريس يمكن عدها، إن أحكمنا التحكم فيها بصورة مناسبة كانت ذات تأثير إيجابي، ولكن ما إن أغفلنا عن بعض الجوانب فيها انقلبت حتما إلى تأثير العكسي .

هذه العوامل سنوضحها هنا استنادا إلى أمرين هامين هما:

- النظرة الثانية لتحليل العملية التدريسية (المذكورة سابقا).
- دور الأهداف في العمليات في العملية التدريسية باعتبارها المحصلة التي تلتقي فيها كل العملية التعليمية التعلمية.

1.6.1. المنهج:

يعتبر المنهج الأساسي الذي ينبغي أن ينبثق منه كل الأعمال، وتسير وفقه كل الواجبات، كما تعود إليه أسباب الفشل، وعدم تحقيق الأهداف المنشودة هذا ما يفسر الأصوات التي تنادي من حين إلى آخر بعدم جدوى المناهج، وهنا نفتح قوس لكي نقول أن تقويم المناهج يستلزم النظر فيه إلى زاويتين هما[1] :

- زاوية الجدارة: هل يحقق المنهج الأهداف، وهل خططه اختصاصيون (قيمة الأصلية).

- زاوية الجدوى: بالرغم من جدارته هل يمكن تطبيقه بالفعل في الواقع ؟ مما أدى بعلماء النفس والتربية إلى ضرورة الحديث بشيء من التفصيل عن المناهج بين الأصالة والمعاصرة، المناهج بين النظري والتطبيق...الخ.

لذلك فإننا سنورد هنا المفهوم السابق والضيق وصولا إلى المفهوم الحديث للمنهج ومكوناته، وكذا نعطي الفرق بينه وبين البرنامج.

كان قديما يعرف المنهج بأنه " المقرر الدراسي الذي يدرسه التلميذ في صفه[2].

وبأنه" مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية.[3]

بينما **علي أحمد مدكور** يقول أن المنهج التربوي هو":مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة[4].

---

1 إبراهيم أحمد مسلم الحارثي، **تخطيط المناهج وتطويرها من منظور إسلامي**، مكتبة الشقرى، الرياض، 1998، ص 258.

2 علي راشد، **مفاهيم ومبادئ تربوية**، دار الفكر العربي، 1997، ص 48.

3 إبراهيم محمد عطا، **المناهج بين الأصالة والمعاصرة**، دار النهضة المصرية، 1992، ص 05.

4 علي أحمد مد كور، مرجع سابق، ص 13.

يعتبر هذا التعريف كلاسيكي لافتقاره لصفة المنظومة، واقتصاره على الخبرات والأنشطة فقط.

بعد هذه التعاريف يمكن القول أنها قاصرة لعدة أسباب أهمها:

- تهمل حاجات التلاميذ، وحاجات المجتمع.
- تعطي المعلومات، والمعرفة جاهزة، وما على التلميذ إلا أن يحفظها دون أن تتاح له الفرصة للتأمل والتفكير والبحث .
- اقتصار وظيفة المؤسسة التربوية على الجانب المعرفي، وإهمال الجوانب الأخرى في تربية الأجيال .
- إهمال الجوانب العملية والتطبيقية.
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلميذ.
- العزلة بين المؤسسة التربوية والتلميذ، لأن المعلومات التي تزود بها الأولى الثاني فلما ترتبط بحياته.
- إهمال التدريب على التعلم الذاتي، ومن ثم سلبية التلميذ واعتماده على الغير .

بينما حديثا فقد تغير مفهوم المنهج نتيجة الأبحاث التربوية فأصبح ذلك " النظام المتكامل للحقائق، والمعايير والقيم الثابتة، والمعارف والخبرات، والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المعلمين فيها بقصد إيصاله إلى مرتبة مقبولة، وتحقيقا للأهداف المنشودة فيهم.[1]

ولكي يكون كذلك ينبغي على المنهج أن يؤدي دوره كاملا من خلال:[2]

* تفاعل عناصره بعضها البعض، لدرجة أن كل جزء منه يؤثر في الكل ويتأثر به.

* المنهج لا يعتمد في طرائقه وأساليبه على التلقين، بل يهتم – بالدرجة الأولى بالتعليم عن طريق الأحداث وعن طريق الممارسة والعمل.

* المنهج وسيلة لتحقيق غاية، وهي تنمية شخصية الإنسان المتعلم في الاتجاه المرغوب، وليس غاية في حد ذاته.

* أن يتعدى المنهج مفهوم إعداد الفرد للمواطنة الصالحة، بل يذهب به إلى أبعد الحدود أي الإنسان الذي يستطيع أن يعيش في كل مكان.

---

1 موعدك التربوي، " **سلسلة من الملفات التربوية** " يصدرها المركز الوطني للوثائق التربوية ، العدد الأول، جويلية 1997، ص 04.

2 علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص 16.

* أن يكون المنهج ذو شقين فلسفي اعتقادي آخر اجتماعي تطبيقي ابتداء بالأهداف فالمحتوى، طرائق وأساليب التدريس، والتقويم والتقدير، وهذا سر الاختلاف بين المنهج والبرنامج، لأن هذا الأخير لا مرجعية عقائدية ولا فلسفية يستند إليها، وبالتالي لا وسيلة من اجل الضبط الداخلي للسلوك الخارجي ومن أمثلة البرنامج على سبيل المثال لا الحصر التعميم المبرمج، اساليب البرمجة.

" ومجموع الخبرات التي تهيأ للمتعلم، والتي تستهدف مساعدته على النمو الشامل المتكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين باعتبار أن المنهج هو أهم أداة يضعها المجتمع لتربية الأجيال وفق الصورة التي يرغب أن يكون عليها الجيل الناشئ[1].

من كل ما سبق ذكره نرى انه يجب أخذ رأي المتعلمين في وضع المنهج لأنهم هم من يتفاعلون بشكل مباشر مع المتعلم، وأن ينتبهوا للمدة الزمنية المخصصة لذلك من خلال ما سبق تعلمه، تشخيص الحاضر من متطلباته وأولويات، وبعدها التنبؤ بالمستقبل.

وعلى ضوء هذا المنهج الحديث يمكن استخلاص ما يلي:[2]

- المحور الذي يدور حوله المنهج هو التلميذ نفسه إذ أن إيجابياته يكمن في قيامه بعدة أنشطة لتنمية مختلف جوانب شخصيته.

- المنهج بيئة تعليمية متخصصة، و منظمة بطريقة متعددة لتوجيه اهتمامات وقدرات المتعلمين نحو مشاركة فعالة في حياة مجتمعهم.

- المنهج يمنح فرصة للمتعلم بغية الإقدام، و الاكتشاف والاستقصاء والابتكار والقدرة على حسن الاختيار وسلوك حل المشكلات.

- المنهج يفرض على المدرس استخدام الأساليب والطرائق المتنوعة الجماعية منها والفردية لمساعدة التلاميذ على الاكتشاف، واكتساب المهارات، والخبرات.... ويعتبر المعلم في ظل المفهوم الحديث للمنهج موجها للتلاميذ ليتعلموا بأنفسهم من مصادر التعلم المختلفة.

وأصبح المنهج يفرض تفاعلا خاصا بين كل من المتعلم، والمعلم، والمؤسسة التربوية البيئة المحلية وثقافة المجتمع مما يعدد المواقف كما يوضحه الشكل التالي:[3]

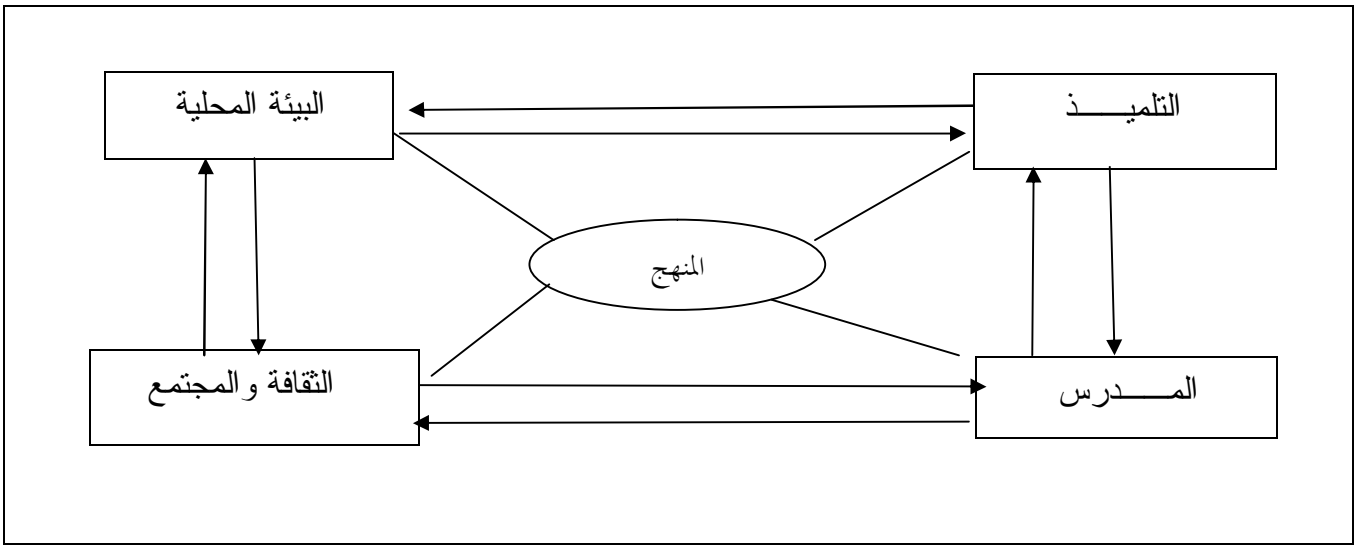
---

1 موعدك التربوي، مرجع سابق، ص 05.

2 نفس المرجع، ص 06.

3 موعدك التربوي، مرجع سابق، ص 07.

الشكل رقم (03): يوضح التفاعل بين مختلف العوامل المؤثرة في المنهج.



2.6.1. المحتوى:

لا يزال الجدل قائما حول مفهوم المحتوى أو(مادة) درس التربية البدنية والرياضية لذلك سنتطرق بصفة عامة عن المحتوى، وصولا إلى تعريفه العام الذي يرتبط بالمناهج التربوية .

وبعدها نذكر العلاقة الترابطية بينه وبين الهدف وطرق التدريس إلى أن نحدد في الأخير المقصود بمحتوى التربية البدنية والرياضية .

يعرف المحتوى بأنه " المادة التي لا تؤدي إلى تحقيق النتائج التي نسعى إليها، ويضم أفكارا وقيما وحقائق ومعاني وقواعد، يقوم بتحصيلها الفرد لتصبح بالنسبة له معارف وقناعات وأنواع من السلوك[1].

ويحدد **علي أحمد مد كور** ثلاثة أسس عن اختيار المحتوى نذكرها على التوالي:[2]

1. تحديد حاجات الدراسيين ومشكلاتهم، والمعارف التي يحتاجون إليها في حياتهم وأعمالهم.
2. اهتمام ينصب في تحديد مطالب المادة التعليمية (أي مادة كانت علم النفس، التربية البدنية والرياضية، الأدب واللغة ...الخ) أكثر من الدراسيين أنفسهم .
3. اتجاه آخر عند اختيار المحتوى يعتمد علي الاختيار النابع من خبرة الخبراء والاختصاصيين كل في ميدان تخصصه .

1 علي أحمد مدكور مرجع سابق، ص 205.

2 نفس المرجع، ص 206.

ولكي يكون المحتوى غني ومتوازن لابد أن يهتم بالدارين في المقام الأول، وبما تتطلبه المواد التعليمية ثانيا، يشترط أن يعده اختصاصيون في الميدان (المراد تدريسه) مع إمكانية الاسترشاد أيضا بمن لهم علاقة متعدية بالاختصاص.

أما بخصوص الخلط السائد بين المادة والمحتوى فقط **وضحه نيونر(NEUNER1969)** فيما يلي:

" المحتوى بمجموعة من الموضوعات والأحداث المأخوذة من المجلات الثقافية وأما المادة بالمنهج فتعتبرا لمحتوى المعد تعليميا وتربويا وهو الفرق بين المحتوى العام والمحتوى المطبوع للمناهج التربوية.[1]

وإذا أردنا أن تنجح إلى اختصاص التربية البدنية والرياضية وهو يهمنا فينبغي النظر أولا في الوحدة التي تضم كل من : (الهدف، المحتوى، الطريقة) فكل الدرس أو بعض أجزائه لا يخلو من هذا الترابط اللامتناهي.

ويرتبط تحقيق أعلى مستوى من نتائج التربية والتعليم، وثيقا بالتخطيط الجيد للمدرس، وكل خطة للدرس يجب أن تشتمل على تخطيط لمحتوياته، وعلى المدرس أن يختار الأنشطة الرياضية التي يراها مناسبة لتحقيق الأهداف وكيفيا ت تشكيل هذه المحتويات لان خطط التدريس لا تشمل مثل هذه التفصيلات، ولا شك أن نجاح مدرس التربية البدنية والرياضية في اختيار محتويات أو مادة الدرس وطريقة تدريسها، وإخراجها يعد من أهم العوامل التي تعمل على تحقيق الأهداف المرجوة[2] .

وعليه نقول أنه يوجد ارتباط تام بين (الهدف – المحتوى – الطريقة) وحسب "عانيات محمد فرج" دائما يبقى هناك عدم اتفاق حول محتوى (أو مادة) درس التربية البدنية والرياضية فهناك من يقول بأنه:

- مجموعة مركبة من تمرينات بدنية ورياضية، وتخل ضمنها مجموعة من المعارف والمعلومات التي تمت بصلة للتربية البدنية والرياضية، أضف إلى ذلك ما تتطلبه المواقف التربوية .

- وهناك من يرى أن محتوى التربية البدنية والرياضية نظام من المعارف، والمعلومات والسلوك وهو تعريف تشترك فيه مواد أخرى لتحقيقه .

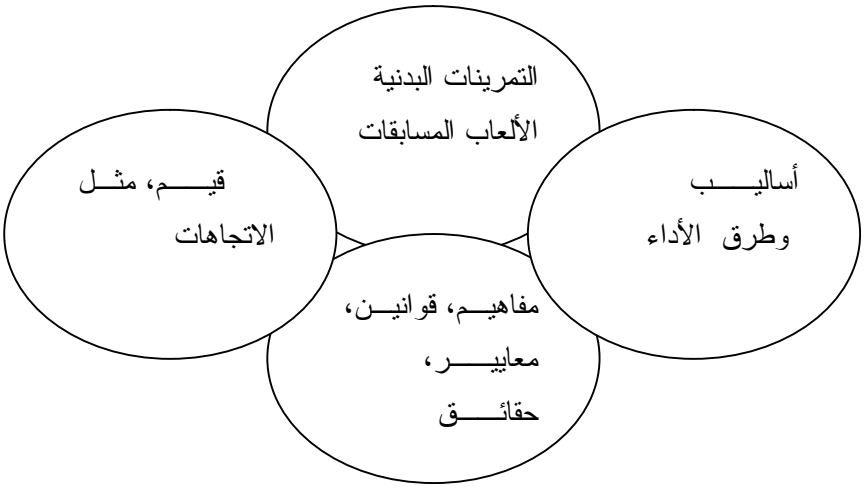
---

1 عفاف عبد الكريم، مرجع سابق، ص 96.

2 عنابات محمد فرج، **مناهج وطرق تدريس التربية البدنية**، 1998، ص 17.

وفصلا بين الآراء السابقة حدد بعض المتخصصين في مجال طرق تدريس التربية البدنية والرياضية المحتوى كما هو موضح بالشكل الموالي[1] :

الشكل رقم (04): يوضح محتوى أو (مادة) درس التربية البدنية والرياضية.



من الشكل يمكن استخلاص ما يلي :

- هذه المكونات متداخلة، ومترابطة تعمل معا لتحقيق أهداف التربية البدنية والرياضية
- يشكل المكون الأول التمرينات، الألعاب والمسابقات حصة الأسد من المحتوى ككل.
- مجموعة القيم، المثل والاتجاهات أن تناسب السلوك السوي.
- مجموعة المفاهيم، القوانين والمعايير والحقائق لابد أن تكسب الطلبة المعارف والمعلومات حول ما يراد ممارسته.
- أساليب الأداء الرياضي التي يكتبها الطلبة يجب أن تساعدهم فيما بعد على ممارسة النشاط الرياضي بصفة مستقلة سواء لذاتهم، أو تبقى لهم كرصيد يستعملونه في تدريسهم مستقبلا.

3.6.1. الطرق:

لقد شهدت الطريقة تطورا ملحوظا جراء البحوث المتقدمة في التربية، وعلم النفس حيث كانت قديما تعني توصيل المعلومات من المعلم إلى المتعلم وما على هذا الأخير سوى تلقي

1 عنايات محمد فرج، مرجع سابق، ص 18.

هذه المعلومات دون أي اعتراض، وإظهارها وقت ما طلب منه ذلك، مما أدى إلى احتلال دور سلبي في العملية التعليمية ، وصار متلقيا أعمى لكل ما يريده المعلم أن يكون.

" فلم يكن له أي اعتبار ايجابي، لقدراته، أو ميوله، أو لمبدأ مشاركته في التعليم"[1].

بعدها وضحت الرؤية نوعا ما، فبعدما كان المعلم سيد الموقف، صار للمتعلم إمكانية قيادة عملية التعليم - وبمعية المعلم دوما – وذلك ما جسدته الطريقة الحوارية ثم تحسن الحال فأصبح بإمكان الطلبة أن يقدروا بأنفسهم عملية التعليم (عن طريق المهام أو المشروع).

عموما كان مركزا اهتمام طرق التدريس المعلم فهو المالك للمعرفة يوزعها وقت ما شاء، كيف مشاء، وعلى من شاء وكانت العلاقة بين المعلم والمتعلم تأخذ الأشكال التالية [2]:

متكلم/سامع، عارف /جاهل، فاعل/منفعل، منتج/ مستهلك.

أما حديثا فقد اختلف الأمر مما سمح للمتعلم من اكتساب دور ريادي، حيث أصبح يشكل محور اهتمام العملية التعليمية ، وتدور حوله كل الممارسات.

وعليه أخذت طريقة التدريس مفهوما آخر هو " مساعدة كل تلميذ لنتعرف على خصائصه وإمكاناته الذاتية الفذة، وتطويرها لديه، ثم تهيئة الظروف له للمشاركة بها وتوظيفها في انجاز ما هو خير ومفيد"[3].

أما عن دور المعلم فتغير ليصبح الموجه والمرشد، والمساعد للتلاميذ على الاستجابة للممارسة نشاطاتهم بحرية كاملة مستغلين مواهبهم وقدراتهم. [4]

ولعل تحول الفصل هنا ما أكد أن " الطريقة ما هي إلا الوسيلة التي تتبع للوصول إلى عرض معين.[5]

من كل ما سبق ذكره يستخلص الباحث على وجوب ضرورة تدريب مدرس المستقبل على انتهاج طرق تدريس متعددة قبل وأثناء الخدمة وأنه لا يتم الحكم على طريقة التدريس المنتهجة بمعزل عن بقية المكونات الأخرى.

---

1 صالح عبد العزيز، عبد العزيز ع المجيد، **التربية وطرق التدريس**، دار المعارف، القاهرة، ط 25، 1982، ص 312.

2 جماعة من الباحثين، **الأهداف التربوية**، دار الخطابي للطباعة والنشر، الرباط، ط 2، 1992، ص 66.

3 محمد زياد حمدان، **أدوات ملاحظة التدريس**، الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة، 1989، ص 24.

4 خير الدين هني، **تقنيات التدريس**، الدار السعودية للنشر والتوزيع، السعودية، 1989، ص 24.

5 غسان محمد الصادق، فاطمة ياس الهاشمي، **الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس ت. ب.ر**، 1988، ص 37.

4.6.1. الأهداف:

تعتبر الأهداف نقطة البداية، والنهاية في نفس الوقت لكل عمل تدريسي فبدونها تصبح العملية التدريسية خيط عشوائي، وبدونها لا يمكن القيام بعملية التقويم.

إن الأهداف تعتبر مؤشرات جيدة، تنير الطريق أمام العملية التعليمية وتجعل منها عملية واضحة وهادفة، كما تضمن الأهداف تحقيق تقويم دقيق وفق (أسس معينة) للعلمية التعليمية والى أي مدى يكون النجاح أو الفشل إذ من المستحيل أحيانا أن تنجح في تقويم شيء ما دون وجود أسس لتقويم العملية التعليمية ككل، وبدونها تصبح هذه العملية (التعليمية) تخبطية غير هادفة[1] .

إن الأهداف هي المشترك بين عناصر الفعل التعليمي و التعلمي، وهي بمثابة البوصلة التي تقود مجموعة من الاختيارات، والإجراءات المقارنة بين هذا وذاك المحتوى، وبين هذه أو تلك الطريقة.

هذا عن أهميتها أما المقصود بالهدف فيقول **علي أحمد مد كور**: هو وصف للسلوك المتوقع من المتعلم نتيجة احتكاكه بمواقف التعلم.[2]

أما **(R.MAGER)** فيعبر عن الهدف بأنه " وصف المجموعة من السلوك والإنجازات التي سيبرهن المتعلم من خلال القيام بها على قدرته.[3]

من التعريفين السابقين يخلص الباحث إلى أن الهدف هو المقصود الذي نصبوا إلى تحقيقه من وراء ما هو جوهر أي عمل يعطي له وجود، ويمكن تقويمه ويحدد طبيعة العمل.

7.1. الأهداف العامة للتدريس في التربية البدنية والرياضية :

1.7.1. التنمية الاجتماعية:

إن معظم الأنشطة البدنية والرياضية تنجز بشكل جماعي، هذا ما يجعل التربية البدنية والرياضية أحد أهم المواد التربوية التي تمكن أن تحقق تنشئة اجتماعية سوية للتلاميذ فالأنشطة الراضية تتسم بثراء المناخ الاجتماعي ووفرة العمليات والتفاعلات الاجتماعية التي من شأنها اكتساب الممارس للرياضة والنشاط البدني عددا كبيرا من القيم والخبرات والحصائل الاجتماعية المرغوبة.[4]

---

1 علي اجمد مدكور، مرجع سابق، ص 47.

2 نفس المرجع، ص 130.

3 عبد اللطيف الفارابي، عبد العزيز الغرضاف، **كيف تدرس بواسطة الأهداف** ، 1989، ص 30.

4 أمين أنور الخولي، **أصول التربية البدنية والرياضية، المدخل التاريخ والفلسفة**، دار الفكر العربي، ط1، 1996، ص 169.

ولعل أهم مظاهر التفاعل الاجتماعي إيجابية والتي يجب الاعتناء بها وتنميتها هي التعاون والمنافسة حيث يعتبران صفات الشخصية الجيدة والمتزنة، السمتان المذكورتان سابقا تزيدا في تكامل ووحدة المجتمع، فالرياضة تسهم بشكل واقعي في خلق شعور بالوحدة الجماعية والشعور بالانتماء.[1]

فالتعاون ينمي شعور الانتماء للجماعة ويزيد من قوة العلاقة بين أفرادها والمنافسة تسمح باستمرارها و ديمومتها الأمر الذي سيعود على الفرد والجماعة والمجتمع بالخير الكثير.

كما تلعب التربية البدنية والرياضية دورا فاعلا في تسهيل اندماج الفرد مع الجماعة وبالتالي سرعة تكيفه مع متطلباته وقيمها، ولعل الوسط الأمثل الذي تتمكن التربية البدنية الرياضية من خلال تحقيق ما ذكر سابقا، هو الوسط التربوي حيث يعتبر أكبر تجمع ينتقي فيه جميع أبناء المجتمع ليكونوا تلاميذ اليوم، طلبة الغد، ومواطنو المستقبل.

2.7.1. تنمية وتحسين القدرات والمهارات الحركية:

يعتبر الاعتناء بالمهارات الحركية وتطويرها وتحسين الأداء الحركي من خلال التمارين الرياضية المختلفة، أحد أهم الجوانب التي يوليها مدرس التربية البدنية والرياضية اهتماما بالغا، فالتنمية الشاملة للقدرات البدنية والحركية كالقوة، السرعة، الرشاقة والتحمل والمرونة، وكذلك تحسين المهارات الحركية الأساسية وما يترتب عليها من تنمية المهارات والقدرات الرياضية، تعتبر المطلب الذي يجب تحقيقه في تدريس التربية البدنية والرياضية.[2]

فمدرس التربية البدنية والرياضية يقترح التمارين والنشاطات التي تتلاءم مع الفترة السنية للمتعلم، حتى لا يكون لهذه التمارين الأثر العكسي، فهدفه الأول هو تطوير إمكانات عمل الأجهزة الوظيفية وتسهيل عملها كالقلب والرئتان والعضلات، لكي يكون جسم التلميذ سليما بشكل ملموس ويؤكد حدوث تقدم في القدرات البدنية والحركية فبذلك مدرس التربية البدنية والرياضية يحاول أن يكسب التلاميذ سلوكيات حركية منسقة، وملائمة مع المحيط في كل من الوضعيات الطبيعية المشي والجري أو في الوضعيات الأكثر تعقيدا ذات صبغة مفيدة ومسلية.[3]

---

1 خير الدين علي عويس، مرجع سابق، ص 72.

2 عفاف عبد الكريم، مرجع سابق، ص 76.

3 **منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1996، ص07.

3.7.1. تنمية القدرات المعرفية:

من خلال ما سلف رأينا كيف تأثر التربية البدنية على تنمية الجانب الاجتماعي وكذا المجال المهاري والحركي، سنوضح فيما يلي كيف يمكن للنشاط البدني والرياضي أن يعزز نمو الجانب المعرفي ،فالأنشطة البدنية والرياضية تساعد التلميذ على تحسين قدراته الإدراكية والتفكير التكتيكي خاصة أثناء الألعاب الجماعية.[1]

فمدرس التربية البدنية والرياضية يجب أولا تقريب المدرسة من التلميذ وبالتالي تنمية قدرة استيعابه للمواد الدراسية بعد تلبية جميع حاجياته وإشباع رغباته أثناء حصص التربية البدنية والرياضية، مما يسمح له بتحديد طاقته من أجل مزاولة الدراسة في أحسن الظروف وأرتح الحالات، فهناك ارتباط بين حركة الإنسان ونشاطه البدني، وباقي العمليات الحيوية عند الإنسان " فإن كانت اللياقة البدنية تضفي الكفاية على حركة الإنسان فإن النشاط الحركي المنتظم من شأنه التأثير ايجابيا على مختلف وظائف الجسم، وتحسين عملها[2] والاعتناء بالجانب البدني، يعتبر أحد أولويات التربية البدنية والرياضية وليس هدفها فالنهوض بالجانب البدني غاية يسعى من خلالها المربون تحسين الأداء العقلي، وتكوين صفات اجتماعية حميدة وغرسها في أذهان التلاميذ.

8.1. معالم التدريس الفعال:

إضافة إلى ما تم ذكره في هذا الفصل يري الباحث أنه من جملة معالم التدريس الجيد ما يلي:

- التدريس الجيد هو ما كان فيه التلميذ هو محور العملية التعليمية بدليل أنه كلما شارك التلميذ في العملية بدور ايجابي كلما ازدادت إمكانية نجاح عملية التدريس.

-التدريس الجيد يتحقق بالعوامل الداخلية أكثر منه بالعوامل الخارجية من مثل عدد التلاميذ في القسم، ومستواهم وإمكانيات المادية التي يراها معلمو اليوم المعيار الحقيقي لنجاح تدريسهم.

- من معالم التدريس الجيد هو توجيه عملية التدريس بأكملها ليكون لها تأثير تربوي[3]
- لكي يكون التدريس جيدا لابد أن يحصل تطابق بين القصد وما يحدث في الدرس.[4]
- التدريس الفعال هو عادة سلوك ديمقراطي بين المعلم وتلاميذه داخل الفصل.

---

1 منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، مرجع سابق، ص 08.

2 أمين أنور الخولي، مرجع سابق، ص 358.

3 عفاف عبد الكريم، مرجع سابق، ص 156.

4 عفاف عبد الكريم، **التدريس للتعلم في التربية البدنية والرياضية**، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1994، ص 79.

- التدريس الجيد يتطلب إدارة هادفة موجهة نحو تنمية مقدرات كل تلميذ حتى يتم التعلم على أكمل وجه.[1]

- التدريس الجيد هو ما عمل على تهيئة مواقف تعلم يمكن من خلالها أن يحقق كل تلميذ أهداف التربية البدنية والرياضية.

- التدريس الجيد هو ما رعي فيه مهارة المدرس، وبراعته في خلق الاستشارة العقلية والفكرية لدى التلاميذ، وكذا لصلة الإيجابية بين المدرس وتلاميذه وأنماط العواطف والعلاقات التي تثير دافعية التلاميذ لبذل ما في وسعهم خلال الدراسة.[2]

- وضوح الهدف ركيزة من ركائز التدريس الجيد، فلا ينبغي أن يتم الهدف بالعمومية، بل أن يكون قابلا للتحقيق وفي مستوى قدرة، المتعلمين بمعنى آخر أن يكون إجرائيا يمكن ملاحظته، قياسه وتقويمه.

- التدريس الجيد هو الذي يتيح للطلاب فرص استغلال مصادر التعلم المختلفة والإفادة منها.

- يبنى التدريس الجيد على أساس فهم المدرس واضح لتقدم تلاميذه. [3]

- لكي يكون التدريس جيدا وفعالا لابد من أن يكون هناك تفاعل تام بين أركان التدريس، إذ يتحقق التفاعل بين المعلم والمتعلم من جهة، وبين المعلم والمتعلم وكل من قادة التعلم، وبيئة التعلم من جهة ثانية.[4]

9.1. تعريف القيادة:

يرى الدكتور **عبد الحميد محمد الهاشمي** : أن القيادة هي عملية تجعله فردا معينا في جماعته يكون معها أشبه بمحرك ذاتي ذا طاقة تؤثر في بقية أفراد الجماعة والتي يساعدها على تحقيق هدفها التي تسعى اليه. وقد ينال هذا الفرد صفة القيادة بما لديه من قوة تأثير في الأفراد بفضل حزم إرادته أو نمو معلوماته وخبرته أو بقوة مشاعره أو نفاذ بصيرته أو كل هذا في آن واحد. ويرى أن القيادة تلقائية وعفوية، تفرض نفسها بما لديه من قوة تأثير والجاذبية على الأفراد التابعين، حيث نجد أن القيادة في موقف المؤثر بغيره من الأفراد التابعين يملك صفة التجاوب المتفاعل الايجابي بين الزعيم والأتباع.

---

1 عفاف عبد الكريم، مرجع سابق، ص 06.

2 مجدي إبراهيم عزيز، مرجع سابق، ص 15.

3 فكري حسن زيان، **التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، 1994، ص03.

4 مجدي إبراهيم عزيز، مرجع سابق، ص 07.

أما فيد لر1974 fiedler الذي يعتبر من ابرز الباحثين في مجال القيادة قد أشار إلى أن هناك أكثر من عشرين تعريف لمصطلح القيادة، وكل تعريف من هذه التعاريف يعكس وجهة نظر صاحبه بالنسبة للجوانب التي يعتقد أنها أساسية وهامة .

وقد أشار **ستجدل 1974 stogdil** الذي يعتبر من بين الرواد في مجال الأبحاث العلمية في القيادة، إلى أن هناك على الأقل ثلاثة شروط أساسية تعتبر ضرورية لوجود القيادة وهي:

1. وجود جماعة (من شخصين أو أكثر) مرتبطة بعضهم بالبعض الآخر.
2. وجود مهمة عامة مشتركة بينهما.
3. وجود اختلاف أو تمايز في المسؤوليات الملقاة على عاتق كل فرد من الأفراد الجماعة. [1]

تختص القيادة بالتأثير الفعال على نشاط الجماعة وتوجيهها نحو الهدف والسعي لبلوغ هذا الهدف. [2]

القيادة: فن التأثير في الأشخاص والتنسيق بين الأفراد والجماعات لإثارة دوافعهم لبلوغ هدف معين.[3]

- المحافظة على روح المسؤولية بين أفراد الجماعة وقيادتها بتحقيق أهداف مشتركة.
- النشاط الذي يمارسه شخص للتأثير في الناس وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يحتويه في الأول بحقيقة.[4]

1.9.1. مفهوم القيادة:

يعتبر مفهوم القيادة من المفاهيم المركبة التي تضمن العديد من التغيرات المتداخلة والتي تأثر كل منها في الأخرى وتتأثر بها .

أشار **(أندرو دوبرين1998 Andrew-Du brin)**إلى أن القيادة تتضمن:

- القدرة التي توحي بالثقة والمساندة بين الأفراد من أجل تحقيق أهداف منظمة.
- القدرة علي بث الثقة والتأييد في نفوس الأفراد المطلوب منهم انجاز أهداف منظمة.
- التأثير الشخصي المنظم والموجه من خلال عملية الاتصال من أجل تحقيق هدف معين.

---

1 عبد الحميد الهاشمي، **المرشد في علم النفس الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجماعية، الجزائر، 1984، ص 120.

2 إبراهيم محمود عبد المقصود، حسن أحمد الشافعي، **الموسوعة العلمية للإدارة الرياضية**، دار الوفاء، 2004، ص 21.

3 عبد السلام البدوي، **أصول الإدارة**، القاهرة مكتبة الانجلو المصرية، 1947، ص 33.

4 عطية حسن أفندي، أحمد رشيد، **مقدمة الإدارة القاهرة**، دار النهضة العربية، 1995، ص 131.

- هي القوة الفعالة لتنظيم الجماعة أثناء عملية تحقيق الهدف.

ويرى **أحمد سيد مصطفى (2000)** أن القيادة الناجحة، هي القدرة على التأثير في الآخرين من خلال الاتصال ليسعوا بحماس والتزام إلى أداء مثمر يحقق أهدافا مخططة.

كما أشار **أحمد إسماعيل حجي (1994)** إلى القيادة بأنها: انجاز عمل ما عن طريق التأكد من أن أفراد الجماعة يعملون بطريقة طيبة، وأن كل منهم يؤدي دوره بكفاءة عالية، والقائد يقود الجماعة في تحديد الأهداف، وتخطيط، وتنفيذ العمل، وتحقيق التقدم في الأداء ووضع معايير يقاس بها هذا الأداء ويسعى القائد للحفاظ على وحدة الجماعة وإحساس أفرادها بلذة الإنجاز[1].

وأشار **فدلر1967 Fiedler** إلا أن هناك أكثر من عشرين تعريفا لمصطلح القيادة، وكل من هذه التعاريف يعكس وجهة نظر صاحبه بالنسبة للجوانب التي يعتقد أنها أساسية وهامة. كما أشار **ستجدل 1974 Stogdill** هناك على الأقل ثلاثة شروط أساسية تعتبر ضرورية لوجود القيادة هي:

- وجود جماعة (من شخصين أو أكثر) مرتبطة يبعضهم البعض.
- وجود مهمة عامة مشتركة بينهما.
- وجود اختلاف أو تمايز في المسؤوليات الملقاة على عاتق كل فرد من الأفراد الجماعة .

ورأي **ريتشارد لوكس: Lox1994** أن هذه الشروط السابقة تكاد تتوافر في التعريف الذي قدمه **همفل Hamphill وكونس Coons 1957** لمفهوم القيادة، والذي ينص على أن القيادة هي سلوك عند قيامه بتوجيه أنشطة جماعة من الأفراد اتجاه هدف مشترك بينهم ويعرف **محمد علاوي (1992-1997)** القيادة بأنها:

- العملية التي يقوم فيها فرد من أفرا د جماعة منظمة بتوجيه سلوك أفرادها لدفعهم برغبة صادقة نحو تحقيق هدف مشترك بينهم.

1 مصطفى حسين باهي، أحمد كمال نصارى، **مهارات القيادة في المجال الرياضي في ضوء الاتجاهات الحديثة**، مكتبة الانجلو مصرية القاهرة، بدون ذكر التاريخ، ص3.

- العملية التي يقوم فيها فردا من أفراد جماعة رياضية بتوجيه سلوك الأفراد الرياضيين أو الأعضاء المنظمين للجماعة الرياضية من أجل دفعهم برغبة صادقة نحو تحقيق هدف مشترك بينهم.[1]

أما حسب**Chambon** " أن القيادة هي السيرورة التي عن طريقها يقوم الفرد بالتأثير على مجموعة من الأفراد بغية الوصول إلى الأهداف[2].

1.1.9.1. مفهوم القيادة في إطار نظرية كاتل Cattel:

تم إيضاح مفهومها، بأنها عملية التأثير والتغيير في شخصية الجماعة ، ومن ثم يكون القائد هو الشخص القادر على تغيير الجماعة، ويقصد كاتل بشخصية الجماعة ذلك الأداء الصادر عن الجماعة الذي يمكن تحديده وقياسه، وبذلك يكون القائد هو الشخص القادر على تغيير مستوى أداء وسلوك الجماعة.

بالرغم من أن ذلك المفهوم لم يقابل بالقبول من بعض الباحثين إلا أنه تضمن ملاحظة تستحق التوقف عندها. ألا وهي أن أي عضو في الجماعة هو القائد بالدرجة التي يؤثر بها بشخصية أفراد الجماعة. وبهذا لا يكون لأي جماعة قائد واحد فكل عضو من الجماعة هو قائد لدرجة ما وتتوقف درجة قيادته على مقدار تأثيره في تغيير شخصية أفراد الجماعة[3].

2.1.9.1. مفهوم القيادة في ضوء نظرية كارترCarter:

يقصد بها السلوك القيادي، وهذا يعني تحديد مفهوم القيادة في أيطار السلوك الموجه نحو الجماعة التي يتعامل معها القائد، وذلك الاتجاه الفكري فيراه بعض الباحثين بأنه السلوك القيادي. قد يرتضيه البعض أو يرفضه. وقد يعتمد ذلك السلوك على طبيعة واتجاه دراسة السلوك، في ضوء الإجراءات العلمية التي تتخذ لدراسة وتفسير السلوك القيادي .

3.1.9.1. مفهوم القيادة من وجهة نظر أصحاب الاتجاه السوسيو متري:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن مفهوم القيادة يحدد، في أنها عملية يقوم بها الشخص الذي يعتبر قائدا من قبل أعضاء الجماعة، وهذا المفهوم يوضح صفات القائد، ولا يوضح خصائص عملية القيادة ذاتها ولا يمكن دراسة القائد الذي تختاره الجماعة باستخدام الأسلوب

---

1 محمد حسن علاوي، **سيكولوجية القيادة الرياضية**، مركز الكتاب للنشر، ط 1، 1998، القاهرة، ص ص15-16.

2 CHAMBON , **développer les habilites de leadership** ,ED Vigot ,1998 ,P109.

3 محمد حسن علاوي، **سيكولوجية القيادة الرياضية**، مرجع سابق، ص 1973.

السوسيومتري والتعرف على أبعاد ذلك السلوك، وتفسيره في ضوء طبيعة الدراسة السوسيو متريةّ[1] .

ويعرف **ماهر محمد صالح حسن** القيادة بأنها: قدرة الفرد في التأثير على شخص، أو مجموعة توجيههم، أو إرشادهم من أجل كسب تعاونهم وحفزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعة.كما أنها تفاعل اجتماعي نشط موجه وليست مجرد مركز ومكانة وقوة. [2]

10.1. أنواع القيادة في المجال الرياضي :

للقيادة ثلاثة أنواع في المجال الرياضي ولعله من مجالات العمل القليلة التي توجد فيه هذه الأنواع الثلاث دون أن نستطيع الاستغناء عن إحداها وهي:

1. القائد المهني
2. القائد المتطوع
3. القائد الطبيعي

1.10.1.القائد المهني:[3]

هو الفرد الذي اعد عن طريقة دراسات معينة وتدريب خاص لكي يكون قادرا على العمل في المؤسسات والهيئات الرياضية، والقيادة المهنية هي قيادة تربوية.

ويعد القائد المهني لكي يكون صالحا للعمل في المجال الرياضي عن طريق ثلاث محاور رئيسية

- تعليمة مجموعة من العلوم والمعارف اللازمة له لتعامل مع مجتمع الرياضيين مثل :علم النفس، علم الاجتماع، الإدارة الرياضية، التشريح الفيزيولوجي
- تعليمة مجموعة من العلوم المهنية اللازمة له في مجال تخصصه مثل: التدريب الرياضي، قوانين الألعاب، طريق التنظيم، وإخراج دورات الرياضة.
- إكسابه مجموعة من المهارات القيادية التي تمكنه من العمل مع الشباب القائد المهني أن يتقاضى أجرا وأن يكون متخصصا.

---

1 محمد حسن علاوي، **سيكولوجية القيادة الرياضية**، مركز الكتاب للنشر، ط1، 1998، القاهرة، ص 198.

2 ماهر محمد صالح حسن، **القيادة أساسياتها ونظريات ومفاهيم**، دار الكندي، الأردن، ط1 ،2004، ص 19.

3 عبد الحميد الهاشمي، **المرشد في علم النفس الاجتماعي**، سنة 1984، ص 214.

المهارات والصفات الواجب توفرها في القائد المهني :

- أن يكون مستعدا للعمل في مجالات الأنشطة.
- أن يكون قدوة صالحة في سلوكه وقوله وفعله.
- أن يكون مصدرا لجماعته بما تحتاج إليه من معلوما ت وخبرات.
- أن تكون لديه مهارة صنع برامج النشاط في قالب من تحديدات لقدرتهم.
- مهارة اكتشاف القائد الطبيعية ومهارة إعداده وصقله.
- مهارة مساعدة الجماعة لتنمو وتتقدم نحو تحقيق أهدافها.
- مهارة تحقيق الأهداف التربوية خلال تحقيق الأهداف العضو.
- مهارة توفير المناخ الديمقراطية داخل الجماعة وتدعيمه.

2.10.1. القائد المتطوع[1]:

هو الفرد الذي لديه من الوقت والرغبة والاستعداد ما يدفعه إلى التطوع للعمل في المؤسسات وهيئات الرياضة وضروري أن يوجد هذا النوع من القادة في المجال الرياضي للأسباب الآتية:

- النقص من القادة المهنيين
- تنمية روح التطوع والخدمة العامة
- إضافة مهارات ونشاطات جديدة ربما تكون منعدمة لدى القادة المهنيين

والقائد المهني يشرف على القائد المتطوع ويوجه أثناء قيامه بالعمل وكما يقع على عاتق القائد المهني مسؤولية إعداد وترتيب القيادة التطوعية.

3.10.1. القائد الطبيعي:[2]

هو القائد الذي ينبثق من الجماعة ومن بين أعضائها يتولى مباشرة قيادتها وتنظيم أعمالها ونشاطاتها واجتماعاتها ويكون حلقة اتصال بينها وبين القائد المهني ويتمثل هذا النوع فيما يلي:

- فرصة لتدريب الشباب على تحمل المسؤولية ومواجهة المشاكل .
- تؤدي إلى إيجاد التابعين (وهم أعضاء الجماعة التي يقودها القائد الطبيعي)

1 عبد الحميد الهاشمي، **المرشد في علم النفس الاجتماعي**، مرجع سابق، ص 215.

2 نفس المرجع ،ص217.

- تؤدي إلى ايجابية الأعضاء وشعورهم بأن القائد زميلهم وأنهم أصحاب القرار سواء في إبقائه أو عزله.
- فرصة لتدريب الشباب على الأسلوب الديمقراطي.

ويتم اكتشاف القائد الطبيعي عن طريق:

- عن طريق الملاحظة العابرة المقصودة أثناء مزاولة الأنشطة.
- إسناد بعض المسؤوليات لأعضاء الجماعة ومراقبتهم أثناء أدائهم.
- إيجاد بعض المواقف القيادية ودراسة أسلوب تصرف الأعضاء.
- إسناد بعض المسؤوليات المشتركة بين أعضاء الجماعة ودراسة مدى التعاون بينهم وملاحظة العضو الأكثر تأثيرا في الآخرين .

إعداد القائد الطبيعي:

يتم إعداد القائد الطبيعي عن طريق:

- شرح أبعاد وظيفته وتبصيره بواجبات ومسؤولياته.
- مساعدته على حل الصعوبات والمشاكل التي تواجهه أثناء أداء وظيفته
- مساندته أمام الجماعة فيما يصدره من القرارات والتصرفات.
- محاسبته وتوجيهه على الفرد، بعيدا عن سمع والبصر للجماعة.
- تدريبه على أعمال التسجيل ومتابعة ما يقوم به من التسجيل.
- الإصرار على تدريبه على الأسلوب الديمقراطي في القيادة.
- تشجيعه على الالتحاق في مؤسسات خاصة بإعداد القادة الطبيعيين.

11.1. القيادة الرياضية:

يرى **حليم المنيري ود عصام بدوي** أن القيادة تأثير وتحريك الأفراد داخل الجماعة لتحقيق أهداف اتفقوا عليها بشرط ألا تتعارض مع أهداف المجتمع، ويرياني أن القيادة فن فهي تعتمد بجانب عمليات إعداد العمل والتدريب على استعداد الفرد لنقل أفكاره وآراءه بصورة واضحة ومناسبة إلى الآخرين للعمل مع الجماعات ومواجهتها. ويقولان إذا توافر الاستعداد بجوانبه الثلاث في شخص ما. أمكن من خلال تدريبه وصقله، وعداداه أن يكون قائدا ناجحا ومؤثرا في الجماعة والقائد هو قدرة الإحساس باحتياج جماعته وأمانيهم وآمالهم.[1]

1 حليم المنيري، عصام بدوي، **الإدارة في الميدان الرياضي**، مكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط1، 1991، ص 213.

1.1.11. مفهوم القائد الرياضي:

يمكن تعريف القائد بأنه: الفرد في الجماعة الذي يوجه وينسق الأنشطة المرتبطة بالجماعة بتحقيق أهدافها، وانه الفرد في الجماعة الذي يمتلك اكبر قدرة من النفوذ والتأثير على أفراد الجماعة بالمقارنة بغيره من الأفراد.

وفي المجال الرياضي يمكن أن نطلق مصطلح القائد الرياضي على الفرد في أية جماعة تشكل مؤسسة أو منظمة رياضية أو جماعة الفريق الرياضي، والذي يقوم بعملية التوجيه و التأثير على سلوك بقية الأفراد بهدف دفعهم برغبة صادقة نحو تحقيق الأهداف المشتركة[1].

2.11.1. الخصائص المميزة لمفهوم القيادة للفريق الرياضي :

في ضوء تحليل المفاهيم السابقة للقيادة يمكن تحديد الخصائص المميزة لمفهوم القيادة التي يمكن تطبيقها في مجال قيادة الفريق الرياضي في ما يلي:

- القيادة عملية قائمة على الاتصال المباشر بين فرد، أو مجموعة من الأفراد الذين يقومون بعملية القيادة وبين مجموعة من الأفراد التابعين لهم، ويقصد بالاتصال المباشر في المجال الرياضي كل من التفاعل الحركي والاجتماعي بين القائد الرياضي وأعضاء الفريق الرياضي.

- القيادة عملية استقطاب أعضاء الجماعة حول القائد ويقصد بها قدرة القائد الرياضي على التأثير الايجابي في جماعة الفريق الرياضي.

- القيادة عملية تحديد أهداف الجماعة التي يقودها القائد، ويقصد بها الدور الذي يقوم به القائد الرياضي في تخطيط ووضع الأهداف المرحلية والنهائية والسعي الدائم بالتعاون مع أعضاء الفريق الرياضي على تحقيقها.

- القيادة عملية هادفة موجهة نحو تعديل سلوك أعضاء الجماعة، ويقصد بها عملية تربوية ورياضية تهدف إلى تعديل السلوك من خلال الممارسة الرياضية بمختلف أشكالها ومجالاتها.

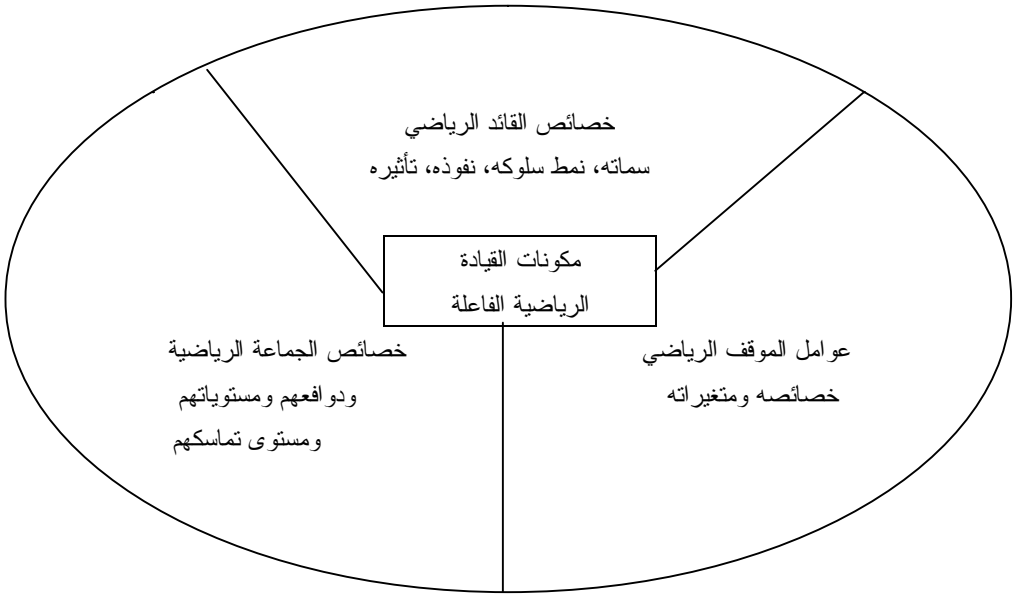
- القيادة عملية إبداعية غير نمطية وتتضح في المجال الرياضي في قدرة القائد الرياضي على الابتكار والتجديد في أساليب إدارة الفريق واستشارة دوافعهم. [2]

---

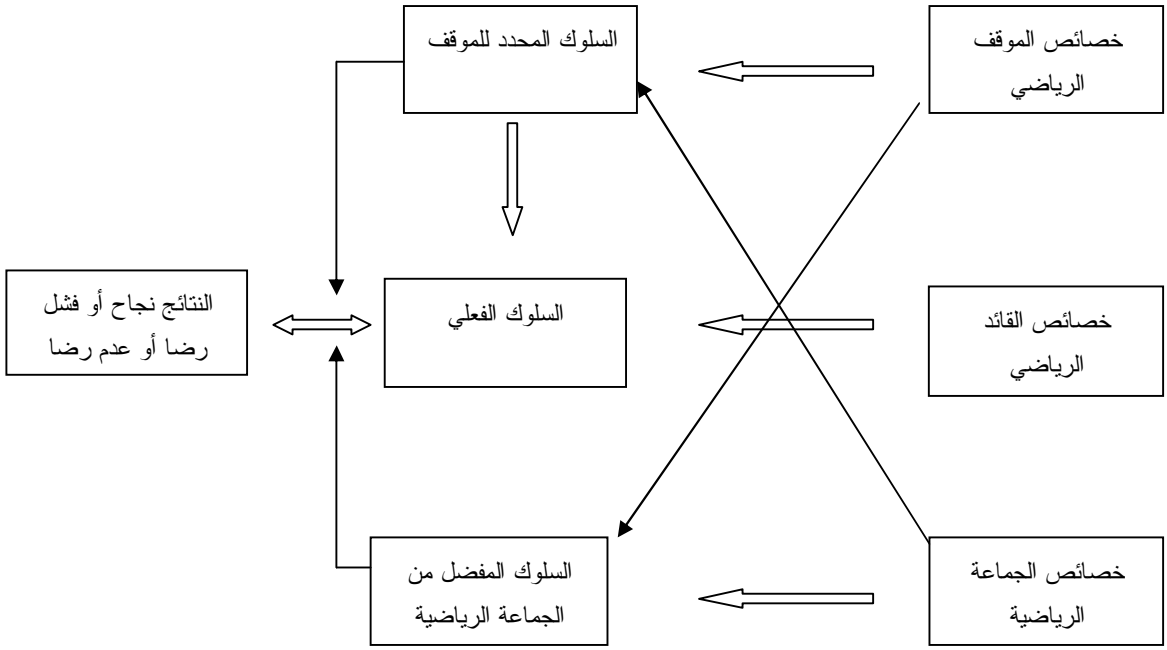
1 محمد حسن علاوي، مرجع السابق، ص ص 16-17.

2 نفس المرجع، ص 18.

شكل رقم (05): مكونات القيادة الرياضية الفاعلة.



شكل رقم(06): نموذج متعدد الأبعاد للقيادة الرياضية الفاعلة.



12.1. نظريات القيادة:

تعتبر ظاهرة القيادة في نظر علم النفس هي سمة من السمات الشخصية تتوفر في بعض الناس دون غيرهم، حيث تنموا هذه السمات في الفرد نتيجة مروره بخبرات ومواقف معينة، وهناك نظريات تفسر هذه الظاهرة هي:

1.12.1. السمات:

يركز في دراسته لظاهرة القيادة على شخصية القائد وخصائصه الفردية سواء الجسمية أو العقلية أو النفسية أو الاجتماعية، وهو من أقدم المداخل التي حاولت تفسير نشأة القيادة وقد تتضمن العديد من النظريات:[1]

2.12.1. نظرية الرجل العظيم:

ترى أن الشخص العظيم يتمتع بصفات خاصة تميزه عن بقية المجموعة وهذه الصفات ثابتة لا تتأثر بالزمن أو بصفات المجموعة كما أنها موروثة وليست مكتسبة وبالتالي فإن القادة يولدون قادة وقد تم تحديد نماذج من الرجل تتمثل في نماذج الأمير والبطل والرجل المتميز. لقد ركزت هذه النظرية في دراستها على تحديد السمات الشخصية لهؤلاء القادة العظماء إلا أنها لم تتوصل لتحديد المأمول .

3.12.1. نظرية السمات:

ترى هذه النظرية أيضا أن هناك صفات محددة يختص بها القادة وأن هذه الصفات من الممكن اكتسابها وبالتالي فإن دراستها تقوم على أساس تحديد السمات التي يتمتع بها القادة وآليات قياسها وكيفية توظيفها في اختيار القادة غير أن أنصار هذه النظرية لم يتوقفوا على مجموعة معينة على هذه الصفات.[2]

لقد استخدم الدارسون للقيادة عند تحديد السمات منهجين [3].

أ- منهج القادة وغير القادة: لمعرفة القائد من غير القائد ويتم ذلك عن طريق قياس خصائص كل فرد فيهما وحساب الفروق بينهما في هذه الخصائص وهذا يعني امتلاك القادة لها بدرجة أعلى من غيرهم أي ظهور التفوق في إحدى الخصائص على الأقل .

---

1 محمد سعيد سلطان، **السلوك الإنساني في المنظمات**، جامعة الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة للنشر، ط 1، 2002، ص ص 337-346.

2 عطية حسن أفندي، أحمد رشيد، مرجع سابق، ص ص 135-137.

3 محمد السيد أبو النيل، **علم النفس الاجتماعي**، ج2، دار النهضة العربية ط 4، بيروت، 1985، ص ص235-236.

ب- منهج قياس القدرة على القيادة: وذلك بتوظيف الطرق الخاصة وقياس سمات الشخصية لدى الأفراد وحساب معامل الارتباط بين القدرة على القيادة وبين خصائص الشخصية والتي ترتبط ارتباطا كبيرا بالقدرة على القيادة تعتبر من سمات القيادة.[1]

4.12.1. الموقف:

يركز مدخل الموقف على طبيعة الظروف والمواقف وتأثيرها في ظهور القيادة، وبذلك يقوم مفهوم هذه النظرية على أن أساس تحديد خصائص القيادة لا يرتبط بسمات وخصائص شخصية عامة. بل يرتبط بسمات وخصائص بنسبة ترتبط بموقف قيادي معين لأن متطلبات القيادة تختلف بحسب المجتمعات والتنظيمات الإدارية والمستويات الوظيفية داخل التنظيم الواحد والمراحل التي يمر بها التنظيم والمنصب القيادي المطلوب شغله فاختلاف المجتمعات يؤدي إلى اختلاف النظرة الى متطلبات القيادة واختلاف التنظيمات يؤدي إلى اختلاف سمات القيادة .

واختلاف المستويات الوظيفية يؤدي إلى اختلاف سمات القيادة المطلوبة في كل منها.فالسمات والمهارات المطلوبة للقيادة المباشرة تختلف عن تلك المطلوبة للقيادة الوسطى. التي تختلف بدورها عن تلك المطلوبة للقيادة العليا[2].

ومن هنا نشأت نظرية مختلفة تعكس اختلاف المواقف حول العوامل البيئية الموقفية المختلفة من أهم هذه النظريات[3].

1.4.12.1. النظرية الموقفية :

انتشرت نظرية الموقف بين علماء الاجتماع وعلم النفس وعلم الإدارة، ففي نظرهم أن الموقف هو الذي يبرز مؤهلات القيادة في الإنسان، وان الظروف التي تعترض الموقف المعين هي التي تهيئ للقائد استخدام كل قدراته وطاقاته خاصة إذا كان محيطا بكل الملابسات والمعطيات الخاصة بهذا الموقف التي تسير له باتخاذ قرارات على أسس واقعية وموضوعية وصحيحة كما أن نوعية القيادة تختلف باختلاف الظروف والمواقف التي تواجهها وأن السمات تختلف باختلاف مستوى القيادة حسب السلم الهرمي.

---

1 بروان أ، **علم النفس الاجتماعي في الصناعة**، ترجمة السيد خيري آخرون، دار المعارف 1960، ص 236.

2 صلاح الدين محمد عبد الباقي، **السلوك الفعال في المنظمات**، ط1، القاهرة الإسكندرية، دار الجماعية، 2006، ص ص 280-283.

3 عبد الشافي محمد أبو الفضل، **القيادة الإدارية في الإسلام**، دراسة مقارنة كلية التجارة قسم إدارة الأعمال، 2002، الإسكندرية دار الجامعة الجديدة، ص ص16 -17.

ولذلك يجب أن نعتمد في دراسة القيادة[1]، على تركيب فريد من القيادة والتابعين ومواقف قيادية وتحقيق التلاؤم والانسجام بينهم وبذلك تتحقق القيادة الناجحة.

بذلك تكون نشأة ونجاح القيادة مرهون بمدى التكامل والتفاعل بين عدد من المتغيرات الرئيسية هي خصائص القائد وخصائص المرؤوسين والمواقف المرتبطة بالقيادة وعوامل النظام التنظيمي وكلها عوامل تؤثر في القيادة إذا أنها لا تعتمد على القائد الفرد فقط ولكنها تعتمد على الشخص المناسب. موضوع في المكان المناسب في الوقت المناسب وإن على القائد أن يوفق ويلاءم بين نموذج قيادته والموقف السائد[2].

وبما أن القيادة هي القدرة على التأثير في الآخرين وتحفيزهم على تحقيق أهداف معينة[3] .نجد أن هناك عوامل كثيرة تؤثر على القيادة الفعالة .

- عمر القائد وخبرته السابقة.
- المجتمع الذي يعمل فيه أو الجماعة - المناخ السائد للجماعة المقتادة- نوع الوظيفة التي يتولاها القائد.
- حجم الجماعة المقتادة - إلى أي حد مطلوب مقاومة أعضاء الجماعة - الثقافة المتوقعة على المرؤوسين.
- شخصيات أعضاء الجماعة - الوقت المطلوب والمسموح به لاتخاذ القرار.
- متطلبات العمل المحددة للمجموعة.[4]

إن من اهمم المساهمات العملية في نطاق النظرية الموقفية مساهمة فيلدر، التي انتهت إلى وضع نموذج شرطي لفاعلية القيادة يقوم عن فكرة أن الفعالية لا تتحقق إلا لو التقى نمط العملية القيادية اتفق مع ما تتطلبه متغيرات الوقت ومن وجهة نظر فيلدر (Fiedler) يكون جوهر العملية القيادية هو عملية تأثير المكونة من ثلاث عناصر أساسية هي :

-العلاقة بين القائد والتابعين.

- قوة النفوذ الرسمية للقائد.
- مدى هيكلة العمل الذي سيؤديه.

---

1 صلاح الدين محمد عبد الباقي، **السلوك الفعال في المنظمات**، ط1، القاهرة الإسكندرية دار الجماعية، 2006، ص ص280-283.

2 بهاء محمد زكي أحمد ، **صلاحية المرأة للقيادة الإدارية مع الاسترشاد بالشريعة الإسلامية** ، جامعة الأزهر المكتبة المركزية، 1989، ص 41

3 مهدي حسين زويلق ، ومحمد قاسم القريوتي ، **مبادئ الإدارة وظائف ونظريات** ، ط 1، عمان جمعية عمال الطابع المتعاونة، 1984، ص 162.

4 مصطفى نجيب الشاوش ،الإدارة الحديثة، مرجع سابق ، ص 607.

كما أن ميرفي (Murphy) رأى أن سمات القيادة تتغير حسب الموقف ، وأنها سمة من السمات التي ترتبط ارتباطا موجبا بالقيادة في موقف قد ارتبط ارتباطا سلبا، في موقف آخر.[1]

5.12.1. نظرية الشبكة الإدارية:

يرجع الفضل إلى **روبرت بليك Blake وجين موتون Mouton(1969)**، في تطوير مفهوم الشبكة الإدارية لتحديد أنواع سلوك القائد واستطاعا التوصل إلى تحديد نوعين هامين لسلوك القائد هما: * الاهتمام بالناس concerne for people

* الاهتمام بالإنتاج concern for production

وفي ضوء ذلك قاما هذين النوعين من السلوك على هيئة شبكة ذات محورين تحدد الأنواع المختلفة لسلوك القيادة طبقا لموقعها على الشبكة الإدارية، والذي يتضح فيه مايلي:

- السلوك (9/9)

يشير إلى القائد المهتم بالمرؤوسين أو التابعين (الناس) والإنتاج معا بدرجة كبيرة .

- السلوك (9/1)

يوضح القائد المهتم بالمرؤوسين أو التابعين بدرجة كبيرة مع الاهتمام الضئيل بالإنتاج.

- السلوك (1/9)

هو نوع سلوك القائد المهتم بالإنتاج بدرجة كبيرة مع الاهتمام الضئيل بالمرؤوسين أو التابعين .

- السلوك (1/1)

يصف نوع سلوك القائم المهتم بكل من المرؤوسين أو التابعين والإنتاج بدرجة ضئيلة.

- السلوك(5/5)

يشير إلى القائد المهتم بكل من المرؤوسين أو التابعين والإنتاج بدرجة متوسطة .

ويمكن اقتباس المفاهيم السابقة في نموذج الشبكة الإدارية وتطبيقها في المجال الرياضي على القادة الرياضيين، وفي ضوء ذلك يمكن تحديد نوعين هامين لسلوك القائد الرياضي وهما: * الاهتمام باللاعبين:concerne for people

* الاهتمام بالإنتاج: concerne for production

1 محمد السيد أبو النيل ، مرجع سابق ، ص 328.

وبذلك يمكن تجديد خمسة أنواع رئيسية لسلوك القيادة الرياضية طبقا لموقعها على الشبكة الإدارية، وذلك على النحو التالي:

1- **سلوك (9/9) أو سلوك (لاعب +، أداء+):**

يشير هذا السلوك إلى أن القائد الرياضي الذي يهتم بدرجة كبيرة بتحفيز اللاعبين والتعامل معهم بصورة ايجابية والاهتمام برعايتهم وخلق البيئة الصالحة لنمو قدراتهم، مع إبداء نفس الاهتمام بأداء اللاعبين ومحاولة تطوير مستوياتهم، وإكسابهم المزيد من القدرات الحركية والخططية والمهارات النفسية للوصول لأعلى مستوى ممكن في المنافسات الرياضية ، وهذا السلوك يمكن الإشارة إليه بالرمز (ل+، أ+).

2- سلوك (9/1) أو سلوك (أداء-، لاعب+):

هذا النوع من السلوك يوضح تركيز القائد الرياضي على الاهتمام باللاعبين ورعايتهم وتحقيق مطالبهم وحاجاتهم وتحفيزهم مع الاهتمام الضئيل بالأداء وتطويره ومحاولة بذل الجهد للارتقاء بالمستوى الرياضي

3- سلوك (1/9) أو سلوك (أداء +، لاعب-):

يوضح هذا السلوك تركيز القائد الرياضي على الاهتمام بنتائج اللاعبين ومستوى الأداء الذي يظهرونه في التدريب والمنافسات الرياضية ويركز على تخطيط وإدارة عمليات التدريب والمنافسات بصورة دقيقة مع قلة الاهتمام باللاعبين وحاجاتهم ودوافعهم ومطالبتهم والتفا عل الايجابي معهم وهذا السلوك يمكن الإشارة إليه بالرمز(أ+، ل-).

4- سلوك (1/1) أو سلوك (لاعب-، أداء+):

يدل هذا السلوك على أسلوب القائد الرياضي الذي يبذل القليل من الجهد الموجه سواء لأداء اللاعبين وتطوير مستوياتهم أو لرعاية اللاعبين وتحفيزهم، ويمكن الإشارة إليه بالرمز (ل-، أ-).

5- سلوك (5/5) أو سلوك (لاعب، أداء):

يشير هذا النوع إلى سلوك القائد الرياضي الذي يهتم بدرجة متوسطة بكل أداء اللاعبين ونتائجهم أو رعايتهم وتحفيزهم ، ويمكن الإشارة إليه بالرمز(ل، أ)[1].

1 محمد حسن علاوي ، **سيكولوجية القيادة الرياضية**، مركز الكتاب للنشر القاهرة ، ط 1، 1998 ، ص 48.

13.1. مدخل النفوذ والتأثير :

أصحاب مدخل النفوذ (النفوذ والتأثيرpour-influeace) يرون أن جوهر القيادة يتمثل في التأثر على أفراد الجماعة، كما إن القيادة هي الاستخدام الحكيم للنفوذ والتأثير، وأشاروا إلى أن هذا التأثير لا يحدث في اتجاه واحد بل يتضمن التأثير المتبادل بين القائد وبقية الأفراد في الجماعة (التابعين و المرؤوسين) وفي إطار ذلك يمكن التمييز بين أنظمة النفوذ والتأثير القيادي على النحو التالي:

- **نفوذ القائد (المدرب الرياضي).**
- **نفوذ المكافأة reward power:**

يعتمد هذا النوع من النفوذ أو التأثير على قدرة القائد (المدرب الرياضي) في التأثير علي أفراد المجموعة، أو التابعين (اللاعبين) مستخدما وسيلة المكافأة، أو الإثابة، أوال حوافز التي تجعلهم يستجيبون مما قد يعود عليهم من فوائد أو منافع شخصية مادية كانت أم معنوية. وهذا النوع من النفوذ أو التأثير يعتمد على مدى جاذبية المكافأة ومدى الاعتماد على القائد كمصدر أساسي للحصول عليه.

أ) **نفوذ الإكراه coercive power:**

وهذا النوع من النفوذ أو التأثير يعني امتثال أفراد الجماعة (الفريق الرياضي) للقائد (المدرب الرياضي) كنتيجة للخوف المرتبط بتوقعات الأفراد. إن قصورهم عن انجاز الأعمال أو الواجبات أو عدم الإجادة أو عدم طاعتهم للتوجيهات والأوامر والقرارات سوف يترتب عليه نوع من الجزاء أو العقاب المادي المعنوي من القائد.

ب) **النفوذ الشرعي légitimâte power:**

ومصدر هذا النوع من النفوذ أو التأثير، هو المركز الرسمي الذي يحتله القائد في التنظيم أو الهيئة أو الجماعة أو النادي الرياضي وموقعه من الخط (خط السلطة line autorité) الذي يناسب من أعلى إلى أسفل في التنظيمات الإدارية، وكما كان المدرب الرياضي يمتلك مثل هذا النفوذ كلما كان أقدر على التأثير وتوجيه الفريق الرياضي واللاعبين.

ج) نفوذ الخبرة expert power :

وهذا النوع من النفوذ أو التأثير مصدره الأساسي المهارات والقدرات والخبرات الفنية في مجال عمل الجماعة، والتي يمتلك القائد ويتميز بها عن غيره من أفراد الجماعة،

إذ إن المدرب يمتلك الخبرات التدريبية العالية والمعلومات العلمية في المجال تخصصه الرياضي يصبح بمقدوره إظهار نفوذه وتأثيره على اللاعبين.

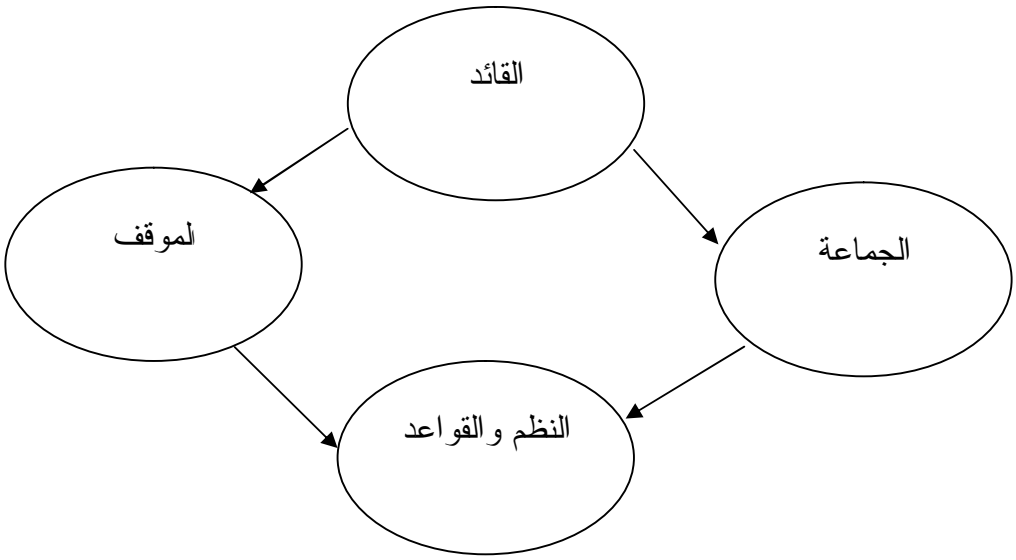
د) نفوذ المرجعréférent power:

ويتمثل هذا النوع من النفوذ أو التأثير في إعجاب، أو تعلق أفراد الجماعة بالقائد أو عاطفتهم الايجابية نحوه أو إعجابهم بسمات شخصية معينة يتسم بها القائد ويتميز عن غيره، الأمر الذي يجعلهم يمتثلون أوامره ويحاولون التمسك بالقيم والمبادئ التي يعتنقها. ويجب علينا مراعاة إن أنواع النفوذ يمكن القائد (المدرب الرياضي) في الظروف الطبيعية استخدمها للتأثير على أفراد الجماعة (الفرق الرياضي أو اللاعبين) ويلاحظ أن في معظم الجماعات المنظمة (فالأندية الرياضية) توجد لوائح ونظم تحدد السلطة الشرعية للقائد ونطاقها وتسمى السلطة المصاحبة لأي منصب إداري أو فني باسم (نفوذ المنصب أو المركز) ويدخل في نطاقها نفوذ المكافأة ونفوذ الإكراه والنفوذ الشرعي. أما النفوذ المستمر في المهارات والقدرات والخيارات المختلفة والسمات والصفات الشخصية فيطلق عليه (النفوذ الشخصي) وهناك علاقة وثيقة بين هذين النوعين من النفوذ بين إن كلاهما يؤثر في الآخر ويتأثر به[1].

14.1. مكونات القيادة في المجال الرياضي:

هناك أربعة أركان أساسية في مكونات القيادة والشكل التالي يوضح:

شكل رقم (07): مكونات القيادة في المجال الرياضي.



1 ناهد رسن سكر، **علم النفس الرياضي في التدريب والمنافسة الرياضية**، الدار العلمية التربوية ودار الثقافة، عمان ، الأردن،2002، ص 34.

1.14.1. القائد: يعتبر من أهم عناصر ومكونات عمليات القيادة فهو صورة الجماعة ورمزها والمتحدث بلسانها والمسؤول عن ايجابياتها، وواضع فلسفتها ويستطيع تحقيق أهدافها من خلال خبراتها السابقة وطموحاته ومؤهلاته العلمية وتكوينه الشخصي واتجاهاته وقدرته علي التأثير في الآخرين من خلال الوسائل التي يستخدمها لتحقيق أهداف الجماعة، ويعرف **على السلمي** القائد بأنه الشخص القادر على التأثير في التابعين من أجل بلوغ هدف معين في ضوء التغيرات العصرية كما أشار حسن علاوي إلى أن القائد بأنه الفرد في الجماعة الذي يمتلك أكبر قدر من النفوذ والتأثير على أفراد الجماعة بالمقارنة بغيرهم من الأفراد.

2.14.1. الجماعة : وهي عنصر هام من عناصر القيادة ومكوناتها وهي تشير إلى وجود اثنين أو أكثر من الأفراد توجد بينهم أهداف مشتركة تتفاعل شخصياتهم وخبراتهم ودوافعهم مع بعضهم البعض لتحقيق أهداف محددة .

3.14.1. المواقف: وهي تشير إلى المواقف الاجتماعية التي يوجد فيها الفرد أو الجماعة وتثير لهم دوافع معينة، وتتسم تلك المواقف بوجود معوقات تستلزم وجود من يقود تلك الجماعة كما تتوافر فيها فرص تفرض نفسها على طبيعة العلاقات بين القائد والمرؤوسين .

4.14.1. النظم والقواعد: وهي تشير إلي تلك النظم والقواعد التي تتفق عليها الجماعة وتعمل على تنظيم العلاقات بين الأفراد، وتراعي القيم والعادات واتجاهات الأفراد.[1]

15.1. الخصائص النفسية والاجتماعية للقائد في المجال الرياضي :

- ❖ حسن المظهر يتمتع باللياقة البدنية.
- ❖ حسن الخلق يتمسك بالقيم والمبادئ.
- ❖ يتمتع بقوة الشخصية والقدرة على التأثير على الآخرين وتحمل المسؤولية.
- ❖ الفطنة والذكاء والقدرة على التعرف في مواجهة المشكلات.
- ❖ القدرة على الاتزان الانفعالي وإنكار الذات.
- ❖ المشاركة الإيجابية و التفاعل الاجتماعي مثال للنزاهة والأمانة والسمعة الطيبة
- ❖ أن يكون مهذبا وموضع ثقة للآخرين.
- ❖ القدرة على تحقيق ووضع الخطط والاستراتجيات .
- ❖ القدرة على اتخاذ القرار القدرة على التفكير والتحليل والتنبؤ.
- ❖ التواضع والتحرر من الغرور و الكبرياء .

1 مصطفى حسين باهي، أحمد كمال نصاري، **مهارات القيادة في المجال الرياضي في ضوء الاتجاهات الحديثة**، مكتبة الانجلو مصرية، ص ص5-6.

❖ الطموح والدافعية.

وقد أشار محمد حسن علاوي إلى أهم السمات الشخصية والقدرات التي يجب توفرها في القائد الرياضي.

الثبات الانفعالي، التناغم الوجداني والتعاطف،القدرة على اتخاذ القرار، تحمل المسؤولية، الإبداع، الطموح، المرونة القيادية[1].

16.1.أساليب القيادة للمدرب الرياضي:

يعني الأسلوب القيادي ماهية أنماط السلوك التي يتبناها القائد لمساعدة جماعاته على انجاز الواجبات وإشباع حاجاتها، وقد اختلف الباحثون في تصنيف أساليب القيادة بالقدر الذي اختلفوا فيه في تعريفها، ولكن هناك خمسة أبعاد تمثل أساليب سلوك القائد الرياضي وهي:

- **السلوك التدريبي:** وهو السلوك الذي يهدف لتحسين مستوى أداء اللاعبين بزيادة التوجيه وزيادة تكرار التدريب واستخدام التدريب الشاق والعنيف ومحاولة التنسيق بين أداء أفراد الفريق في الألعاب الجماعية.

- **السلوك الديمقراطي:** وتسمى الديمقراطية حيث يسعى القائد إلى ضرورة مشاركة كل عضو من الجماعة في نشاطها وفي تحديد أهدافها ورسم خططها ويعمل على توزيع المسؤوليات على الأوضاع وكما يعمل على تشجيع إقامة العلاقات الودية بين أعضاء الجماعة وهذه القيادة الصفات التالية:

- شعور كل فرد بأهميته الخاصة ومساهمته الإيجابية ومشاركته الفعالة في حياة الجماعة وتحقيق أهدافها بكل راحة وسعادة.

- توزيع الوظائف على أكبر عدد من الإفراد حسب القدرات والمواهب فكل فرد له مركزه ودوره ومسؤوليته.

- تشجيع التواصل الفكري والاجتماعي بين أفراد الجماعة.

- تنمية القدرات والمواهب للأفراد، إذ أن قوة الجماعة بقوة أفرادها.

- اتخاذ القرارات والمواقف الحاسمة بأسلوب تشاوري إقناعي.

- **السلوك الأوتوقراطي:** وتسمى تسلطية ويتميز هذا النوع بإجماع السلطة المطلقة في يد القائد الاستبدادي فهو الذي يضع سياسة الجماعة يرسم أهدافها وهو الذي يفرض على الأعضاء ما يقومون به من أعمال كما أنه يحدد نوع العلاقات التي تقوم بينهم فهو وحده

1مصطفى حسين باهي ، أحمد كمال نصارى، مرجع سابق، ص ص 6-7.

الحاكم والحكم ويصدر الثواب والعقاب، وبمعنى آخر هي عموما نقيض الصفات السابقة للقيادة الاستشارية والديمقراطية وهذه هي الصفات التي يمتاز بها.

- إنشاء حاجيات ودوافع نفسية وبدائية وطفولية بين الأتباع، وحب الاتكال والاعتماد على القائد وإفهام باقي الأعضاء أنهم لازالوا قاصرين .

- تجميع كل الاهتمام والعمل والانتباه في شخصية القائد، فهو الحاكم الأعظم في الجماعة.

- يعمل على إيجاد التباعد والتنافر بين الجماعة وقد يجعل بعضهم عدو ا لبعض.

- يعمل على إضعاف الروح الجماعية بين الأفراد مما يؤدي إلى ضعف التماسك في الجماعة.

- انتشار النقد الغير موضوعي وضعف التوجيه الذاتي بين أفراد الجماعة.

- السلوك الاجتماعي المساعد: وهو السلوك الذي يهتم بأفراد الفريق واللاعبين ورعايتهم ويسعى لإضفاء شعور جمعوي ايجابي بالنسبة للفريق الرياضي .

- سلوك الإثابة: وهو سلوك المدرب الرياضي الذي يمنح المزيد من التدعيم والإثابة والتعزيز للاعبين عن طريق الاعتراف الدائم بأدائهم وإثابتهم عند الأداء الجيد.

خلاصة:

إن طرق بيداغوجية التدريس(السلوك القيادي) تتغير وتتطور بشكل مستمر،فنقل المعرفة من جيل ألي أخر يستلزم وقفة علمية مميزة،بغية معالجة طرق بيداغوجية التدريس المنتهجة،وضرورة تطويرها علي ضوء المستجدات التي تطرأ في المجال التدريسي و التربوي.

لذلك تناولنا في هذا الفصل احد المتطلبات الأساسية لبيداغوجية التدريس(السلوك القيادي) ألا وهو طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية،هذا ما يفرض علي المعلم أو المدرس معرفة وتفهم مختلف الفقرات التي تتخذ من اجلها القرارات قصد إحداث التعلم والتنويع في الخبرات التدريسية،التي تتماشي مع متطلبات العصر،وبذلك تتوسع معارف التلاميذ وتكثر خبراتهم وتنمو دوافعهم.

الفصل الثاني

أستاذ التربية البدنية والرياضية مابين الواجبات والوقع التعليمي

- تمهيد:

تعتبر التربية البدنية والرياضية من أهم المواد التي تساهم في تكوين الفرد وتنمية قواه البدنية والنفسية والحركية وإن تدريس التربية البدنية والرياضية تساهم بشكل كبير في تكوين وتنمية الناشئ بما يتفق مع قيم المجتمع الحديث كما تساهم في تحسين القدرات والمهارات الحركية لدى الأفراد.

كما أن التربية البدنية والرياضية لها أهداف كثيرة تتحقق من خلال تطبيق الدرس أو النشاط المبرمج مهما كان نوعه وتعود بفوائد جمة على المراهقين من خلال فهم مشكلاتهم وميولهم وانفعالاتهم فتحقق لهم الفرح والسرور.

تعتبر حصة التربية البدنية والرياضية الهيكل الرئيسي لتحقيق البناء المتكامل لمنهاج التربية البدنية والرياضية الموزع خلال العام الدراسي إلى وحدات صغيرة تنتهي بتحقيق أهداف المنهاج ككل، وتنفيذ حصص التربية البدنية والرياضية يعتبر أحد واجبات الأستاذ.

وأستاذ التربية البدنية والرياضية يجب أن يعطي لهذه المادة حقائقها وإيجابياتها، وأن ينمي ويساعد التلميذ على تحدي الصعوبات التي يتعرض لها في البيئة المحيطة، إلا أنه في ظل الإصلاحات الجديدة التي جاءت بيها وزارة التربية الوطنية والتي تمثلت في منهاج المقاربة بالكفاءات، حيث أنه يترتب على الأستاذ بذل مزيد من الجهد البدني والفكري لتحقيق أهداف هذا المنهاج.

1.2. مفهوم التربية البدنية والرياضية:

لقد اهتمت الدول الحديثة بالتربية البدنية والرياضية اهتماما كبيرا لما لها من أهداف بناءة تساعد على إعداد الموطن الصالح إعدادا شاملا لجميع جوانب الشخصية سوءا كانت عقلية جسمية نفسية أو اجتماعية وأصبح تطورها ضرورة من ضروريات الحياة ونضرا إلى هذه الأهمية ظهرت عدة تعاريف للتربية منها.

- يعرفها شيرمان نيكسون بأنها تلك العملية التربوية التي تتم عند ممارسة النشاط البدني الرياضي إذ يمكن اعتبارها جزء لا يتجزأ من التربية العامة التي تستمد نظرياتها من العلوم الأخرى فهي تعمل على تحقيق أغراضها البدنية العقلية النفسية والاجتماعية وكذا الجمالية بواسطة النشاط الحركي المختار بهدف التنمية الشاملة المتزنة وتعديل السلوك تحت قيادة صالحة.[1]
- ويعرفها الفيلسوف الانجليزي"**saffy**" بأنها تلك العملية التي تحفظ الصحة البدنية والقوة الجسمية للتلميذ وتمكنه من السيطرة على قواه العقلية والجسمية وتزيد من سرعة إدراكه وحدة ذكائه وسرعة تحكمه ودقته كما تقوده إلى أن يكون دقيق الشعور فيؤدي واجباته بذمة ضمير.[2]

2.2. الفرق بين التربية الرياضية والتربية البدنية:

عند تحليلنا لبعض التعاريف المتعددة للتربية البدنية نجد أنها تضمنت بعض المفاهيم مثل أنشطة بدنية مختارة والتعلم الذي يصاحبه نشاط والذي يتحقق عن طريق الممارسة ولو نضرنا إلى تعريف "تشارلز بيوكر" للتربية الرياضية نجده يعرفها على "أنها جزء متكامل من التربية العامة هدفها تكوين المواطن من الناحية البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وذلك عن طريق ألوان من النشاط البدني اختيرت بهدف تحقيق هذه الأغراض".[3]

وهذا يدل على صفة التكامل سواء للناحية العقلية والانفعالية والاجتماعية عن طريق ممارسة ألوان الرياضة المختلفة.

---

1 محمد سعيد عزمي، **درس التربية الرياضية في مرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق**، منشأة المعارف بالإسكندرية، جامعة الاسكندرية، 1996، ص 17.

2 ترجمة علي شهين، **التربية الحديثة**، منشورات عويدات، بيروت، بدون سنة، ص80.

3 محمد سعيد عزمي، **أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية البدنية والرياضية**، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1996، ص11،19.

فالشجاعة والتعاون لا تعود على البدن فقط ولا تكتسب تنمية تدريب البدن عليها ولكنها تكتسب نتيجة ممارسة بعض المواقف التعليمية التربوية التي يتعرض لها الفرد أثناء ممارسة الرياضة ولهذا يفضل المؤلف اصطلاح تربية رياضية أكثر من تربية بدنية. فالتربية الرياضية هي عبارة عن تربية بدنية ورياضية، ولان التربية الرياضية أعلم وأشمل فيكون اصطلاح التربية الرياضية أكثر عمقا وأشمل معنى.[1]

3.2. علاقة التربية البدنية والراضية بالتربية العامة:

قديما شبه الإغريق المثل الأعلى للإنسان بالمثلث المتساوي الساقين قاعدته الجسم وضلعاه الروح والعقل وفي الأمثال الشعبية نجد أن "العقل السليم في الجسم السليم" ومن هنا يتضح لنا تماشي النشاط البدني الذي تجسده التربية البدنية و الرياضية في المؤسسات التربوية مع النشاط العقلي التربوي، وأهداف التربية البدنية والرياضية هي أهداف تربوية بحتة و الرياضة ما هي إلا وسيلة للوصول إلى هذه الأهداف وممارسة التربية البدنية والرياضية تؤدي إلى تنمية وصيانة جسم الإنسان وتساعد على تقويته، فإن عملية التربية تتم في نفس الوقت هذه التربية قد تجعل حياة الإنسان أكثر رغدا أو العكس فقد تكون من النوع الهدام و يتوقف ذلك على نوع الخبرة التي تصاحب هذه التربية وتتوقف قوة التربية البدنية والرياضية على المعاونة في أغراض التربية.[2]

ويرى الدكتور أمين الخولي "أن الاستفادة من الأنشطة البدنية والحركية هي وسيلة لتحقيق أهداف تربوية".

لهذا تكتسي التربية البدنية والرياضية دورا وأهمية في تربية الفرد فأصبحت الصلة السمية التي تربط بين الغاية والوسيلة أي أن التربية البدنية والرياضية والتربية العامة مقرونتين من أجل العمل على نمو الفرد من الناحية العقلية والجسمية والاجتماعية والنفسية من خلال النشاطات التربوية التي تتم داخل المؤسسة سواء كانت نظرية أو تطبيقية.[3]

وخلاصة القول أن التربية البدنية والرياضية هي الجزء الحيوي للتربية العامة كونها تتم عن طريق النشاط الحركي بل هي من أحدث أساليب التربية الحديثة لأن وسيلتها هي الممارسة العملية كما تعتبر الوسيلة التي تساهم في زيادة حصيلة الفرد وتزويده بالخبرات.

---

1 عفاف عبد الكريم، **طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية** ،الطبعة الأولى دار النشر بمصر، 1997، ص30.

2 محمد عوض بسيوني، فضل ياسين الشاطي، **نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية**، ديوان المطبوعات الجزائرية، 1992، ص11

3 أمين أنور الحولي، **مرجع سابق**، ص36

4.2. الأهداف العامة لممارسة التربية البدنية والرياضية:

تسعى التربية البدنية والرياضية كمادة تعليمية في المرحلة الثانوية إلى تأكيد المكتسبات الحيوية الحركية والسلوكيات النفسية والاجتماعية متناولة في التعليم القاعدي بشقيه المتوسط والثانوي وهذا من خلال أنشطة بدنية ورياضية متنوعة وثرية ترمي إلى بلورة شخصية التلميذ وصقلها من حيث

1.**توازنه وتقدير الجهد ومدى أهميته.**

2.تأمين حياته والمحافظة عليها.

3.التطلع إلى عالم المسؤولية وما تحمله في طياتها من علم ووعي وتقدير للآخرين.

4.التمكين من كفاءة تساعده على مواجهة الحياة اليومية.

5.تنمية روح المواطنة وما تحمله من معاني سامية لتكاتف أفراد المجتمع.[1]

أو بطريقة أخرى يمكن إعطاؤها على شكل:

1.4.2.أهداف فسيولوجية: وترتبط بسلامة وتنمية القوى والجلد والجهاز العصبي وأداء الوظائف الطبيعية.

2.4.2. أهداف المهارات الحركية: وهي القدرة على استخدام الجسم بمهارة وكفاءة وأمان بمختلف الحركات كما تتضمن الاستمتاع بممارسة الأنشطة الترويحية ذات الطابع البدني.

3.4.2. أهداف فكرية: وتمثل إدراك المعارف والمدركات التي يبنى عليها أداء الأنشطة وتنمية الذوق للقيم الجمالية وروح المخاطرة والعيش في الهواء.

4.4.2. أهداف اجتماعية: تعمل على غرس **صفات** مرغوب فيها كالروح الرياضة العالية والتعاون الصادق في المشكلات العامة واحترام حقوق الآخرين وتقبل المسؤولية عن طريق سلوك الشخص الذي تتأثر به الجماعة وغير ذلك من أشكال السلوك الاجتماعي التي تقوم عليها الحياة الديمقراطية.[2]

5.2. أهمية ممارسة التربية البدنية والرياضية:

اهتم الإنسان منذ قديم الأزل بجسمه ولياقته وصحته وشكله كما تعرف عبر ثقافته المختلفة عن الفوائد والمنافع التي تعود عليه من جراء ممارسة هذه الأنشطة البدنية كما أدرك أن

1جيل ناصف، **موسوعة الألعاب الرياضية**، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 1993، ص7.

2 جيل ناصف، **مرجع سابق**، 1993، ص7

المنافع الناتجة عن ممارسة هذه الأشكال من الأنشطة لم تتوقف على الجانب البدني فحسب وإنما تعرف على الآثار الإيجابية النافعة له والمؤثرة على الجوانب النفسية الاجتماعية العقلية المعرفية والجوانب الجمالية الفنية. ويرى العلماء أن لتربية البدنية والرياضية أهمية كبيرة في عملية بناء الفرد وتطويره وتشكل له شخصية متكاملة بدنيا عقليا نفسيا واجتماعيا بحيث يحتاج الفرد لممارسة النشاط الرياضي كاللعب والحركة عدة ساعات يوميا وبشكل منتظم وذلك لكي ينموا ويتعافى وينشط وتتكامل أجهزته الداخلية وتتكيف مع كافة الاحتمالات والظروف والمعارك الحياتية[1].

وفي هذا السياق يرى "سقراط" انه على المواطن أن يمارس التمرينات البدنية للحفاظ على لياقته كمواطن صالح يخدم مجتمعه ويستجيب لنداء الوطن، ويرى عالم الاجتماع الروسي "نيوفنيكوف" أن أهمية التربية البدنية والرياضية تتمثل في وظائف مثل وظائف تحسين الصحة لمقاومة الإنسان لعوامل الانحطاط البدني ومضاعفة طاقة العمل والإنتاج وهي مظهر لتجلي النشاط الاجتماعي.[2]

كما تساهم التربية البدنية والرياضية في تنمية وتقدم ثقافة الأمة وتساعد بصفتها لونا من ألوان التربية في العمل على تحقيق أهداف تربوية فهيا حلقة في سلسلة من العوامل المؤثرة الكبيرة التي تساعد على تحقيق المثل الأعلى للدولة وتساهم في رسالة المجتمع ولا تقتصر التربية على حدود المدارس فهي أوسع بكثير من ذلك ولكن المدرسة تعتبر المكان الذي تتم فهي أرقى أنواع التربية تنظيما والغرض من وجود مدارس هو اكتساب روح الحياة الديمقراطية والعمل على تربية النظام الاجتماعي السائد كلما أمكن ذلك.[3]

6.2. خصائص التربية البدنية والرياضية:

تتميز التربية البدنية والرياضية من غيرها من النظم التربوية بعدد من الخصائص أهمها

- تعتمد على اللعب كشكل رئيسي للأنشطة.
- تعتمد على التنوع في الأنشطة مما يساعد على مصادفة جميع أنواع الفروق لدى التلاميذ.
- ترتبط بالرياضة فهي تزود الشباب بحركات ثقافية معرفية لأخذ مكانة اجتماعية.

---

1 أمين أنور الخولي، "**أصول التربية البدنية والرياضية**" ، دار الفكر، القاهرة، 1992، ص41.42

2 أحمد بوسكرة.، "**منهاج التربية البدنية والرياضية للمتعلم الثانوي**، دار النشر الخلدونية،1989، ص9.

3 .محمد سعيد عزمي، **مرجع سابق**، ص20.

- الأخلاق والآداب ويتم اكتسابها بطرق غير مباشرة وبظروف ديناميكية بعيدة عن التلقين.

ولقد أوردت (ويست بوتشر 1987) بعض الإسهامات التربوية التي يمكن أن تعبر بوضوح عن طبيعة العلاقة بين التربية البدنية والنظام التربوي منها:

- تساهم التربية البدنية في زيادة التحصيل الدراسي.
- للنشاط الحركي صلة قوية بالعمليات العقلية العليا.
- تساهم التربية البدنية والرياضية في فهم دور الرياضة والثقافة العالية.
- توجه التربية البدنية حياة الفرد نحو أهداف نافعة ومفيدة.[1]

7.2. مكانة التربية البدنية والرياضية في المنظومة التربوية:

مرت التربية البدنية والرياضية في المنظومة التربوية بفترات تاريخية وضعت فيها العديد من التعاريف واختلطت بشأنها المفاهيم ونظرا لهذا الخلط تعتبر من أهم المجالات في تربية الأجيال في الوقت الحاضر، كما انه لزاما علينا معرفة المنظومة التربوية عن قرب والتي تشمل على كل القوى التربوية الموجودة داخل المجتمع وكذلك معرفة معنى التربية البدنية والرياضية التي تعتبر أحد أهم العناصر في هذه المنظومة.

إن مكانة التربية البدنية والرياضية في المنظومة التربوية حسب الميثاق الوطني لسنة 1986 أنها شرط ضروري لحماية الصحة وتعزيز الطاقة للعمل ورفع قدرة الدافعية لدى الأمة وفضلا عن المزايا التي توفر للفرد تشجيع وتطوير خصالا معنوية هامة مثل الروح الرياضية الجماعية كما أنها عامل توازن نفسي وبدني تمكن التلاميذ والطلبة من ممارسة مختلق أنواع الرياضة.[2]

8.2. العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية: لا شك أن العلاقة التربوية (أستاذ-تلميذ) تعتبر احد أهم محاور العملية التربوية لدرجة أن مقدار الأهداف المراد الوصول إليها خلال حصة ما يتوقف عل مدى تماسك تلك العلاقة، فإذا تمتع الأستاذ بالكفاءة والقيادة والاستعداد للعطاء والسعي إلى تنمية دافعية الانجاز الرياضي عند التلميذ وعامله كشريك في العملية التربوية فان هذا حتما سيزيد من دعم هذه العلاقة ويطورها نحو الأفضل ومن أهم العوامل التي تساهم في بناء علاقة تربوية جيدة هي:

- كسب ثقتهم والتعامل معهم بنزاهة.

---

1 أمين أنور الخولي، **مرجع سابق، 1992**، ص7 -8.

2 منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط ، **مرجع سابق**، ص 59.

- تقدير التلاميذ والاستماع إليهم بعناية.
- الاعتراف بمجهوداتهم والثناء عليهم.
- إشراكهم في عملية اتخاذ القرارات.

9.2. أهمية ممارسة التربية البدنية والرياضية للمراهق: لفترة المراهقة بعض الانعكاسات لا تخدم الأداء الحركي بصفة عامة لأن النمو السريع في أعضاء الجسم أثناء هذه المرحلة يولد نوع من الإحساس بالخمول والتراخي والكسل بالإضافة إلى أن المهارات الحركية عند المراهق تكون غير دقيقة دون أن يكون ذلك نتيجة إهمال ويضاف إلى هذا الخجل من ممارسة النشاط البدني خاصة من طرف الإناث، ومع ذلك فإن التربية البدنية والرياضية لها الفائدة في تثبيت مشاكل المراهق والمراهقة عن طريق الألعاب والممارسة الرياضية والبدنية وخاصة الجماعية منها لأنها مجدية وتزيل القلق في هذه الفترة كذلك نوادي الشباب كلها تجارب نافعة وتمكن المراهقين من اجتياز هذه الفترة بهدوء وسلام وتوجه اهتمام المراهق نحو النشاط الرياضي.[1]

10.2. تعريف حصة التربية البدنية والرياضية:

تعتبر حصة التربية البدنية والرياضية أحد أشكال المواد الأكاديمية مثل: علوم الطبيعة والكيمياء واللغة، ولكنها تختلف عن هذه المواد لكونها تمده أيضا بالكثير من المعارف والمعلومات التي تغطي الجوانب الصحية والنفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى المعلومات التي تغطي الجوانب العلمية لتكوين جسم الإنسان، وذلك باستخدام الأنشطة الحركية مثل التمرينات والألعاب المختلفة: الجماعية والفردية، والتي تتم تحت الإشراف التربوي لأساتذة أعدوا لهذا الغرض.[2]

وحصة التربية البدنية والرياضية هي الوحدة الصغيرة في البرنامج الدراسي للتربية الرياضية، فالخطة الشاملة لمنهاج التربية البدنية والرياضية بالمدرسة تشمل كل أوجه النشاط التي يريد الأستاذ أن يمارسها تلاميذ هذه المدرسة، وأن يكتسبوا المهارات التي تتضمنها هذه الأنشطة، بالإضافة إلى ما يصاحب ذلك من تعليم مباشر، وتعليم غير مباشر.[3]

1عبد الرحمن عيسوي، **علم النفس النمو**، دار المعرفة الجامعة، الإسكندرية، 1995، ص45.

2 محمود عوض بسيوني وآخرون، مرجع سابق، ص94.

3 حسن شلتوت، حسن معوض، **التنظيم والادارة في التربية البدنية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ص102.

من خلال هذين التعريفين نستنتج أن حصة التربية البدنية والرياضية هي الوحدة الأولى في برنامج التربية البدنية والرياضية في مختلف المدارس التعليمية والتي من خلالها يتسنى للأستاذ تعليم وتطوير مستوى الجانب الحركي والمهاري لمختلف الفعاليات الرياضية، وذلك في حدود أساليب وطرق تعليمية من تمرينات وألعاب بسيطة.

11.2. ماهية وأهمية حصة التربية البدنية والرياضية:

لحصة التربية البدنية والرياضية أهمية خاصة تجعلها تختلف عن باقي الحصص الأخرى تتضح من خلال تعاريف بعض العلماء نجد من بينهم "محمود عوض البسيوني" والذي يقول: تعتبر حصة التربية البدنية والرياضية أحد أشكال المواد الأكاديمية مثل العلوم الكيمياء، واللغة ولكن تختلف عن هذه المواد بكونها تمد التلاميذ ليس فقط بمهارات وخبرات حركية ولكنها تمدهم أيضا بالكثير من المعارف والمعلومات بتكوين جسم الإنسان، وذلك باستخدام الأنشطة الحركية مثل التمرينات والألعاب المختلفة (الجماعية والفردية)، التي تتم تحت الإشراف التربوي من مربين أعدو لهذا الغرض.[1]

ويحدد "**احمد خاطر**" أهمية حصة التربية البدنية والرياضية في اكتساب التلاميذ القدرات الحركية وينطلقون بكل قواهم لتحقيق حياة أفضل ومستقبل أكثر حضا من غيرهم.[2]

أما أهمية حصة التربية البدنية والرياضية تتجلى عند "كمال عبد الحميد" إن حصة التربية البدنية والرياضية في المنهاج المدرسي هي توفير العديد من الخبرات التي تعمل على تحقيق المطالب في المجتمع، فيما يتعلق بهذا البعد ومن الضروري الاهتمام بتقويم التكيف البدني والمهاري وتطور المعلومات والفهم....[3]

ويستخلص الباحث بأن حصة التربية البدنية والرياضية تطمح من خلال كل تطبيقاتها أن تكون ذلك الفرد المتكامل من جميع النواحي وهذا بالقضاء على جميع النقائص لدى الفرد خلال مراحله الثلاثة.

12.2. أهداف حصة التربية البدنية والرياضية:

تسعى حصة التربية البدنية والرياضية إلى تحقيق ولو جزء من الأهداف التعليمية والتربوية مثل الارتقاء بالكفاءة الوظيفية للأجهزة الداخلية للمتعلم وكذا إكسابه المهارات الحركية وأساليب السلوكات السوية، وتتمثل أهداف الحصة فيما يلي:

---

1 محمود عوض بسيوني وآخرون، مرجع سابق، ص09.

2 أحمد خاطر، **القياس في المجال الرياضي**، بغداد، 1988، ص18.

3 كمال عبد الحميد، **مقدمة التقويم في التربية البدنية**، القاهرة، 1994، ص177.

1.12.2. أهداف تعليمية:

إن الهدف التعليمي العام لحصة التربية البدنية هو رفع القدرة الجسمانية للتلاميذ بوجه عام وذلك بتحقيق مجموعة الأهداف الجزئية الآتية:

- تنمية الصفات البدنية مثل: القوة، التحمل، السرعة، الرشاقة والمرونة.
- تنمية المهارات الأساسية مثل: الجري، الوثب، الرمي، التسلق، المشي.
- تدريس وإكساب التلاميذ معارف نظرية رياضية، صحية وجمالية،[1]

والتي يتطلب إنجازها سلوكا معينا وأداء خاصا، وبذلك تظهر القدرات العقلية للتفكير والتصرف، فعند تطبيق خطة في الهجوم أو الدفاع في لعبة من الألعاب يعتبر موقفا يحتاج إلى تصرف سليم والذي يعبّر عن نشاط عقلي إزاء الموقف.[2]

3.12.2. أهداف تربوية:

إن حصة التربية البدنية والرياضية لا تغط مساحة زمنية فقط، ولكنها تحقق الأهداف التربوية التي رسمتها السياسات التعليمية في مجال النمو البدني والصحي للتلاميذ على كل المستويات وهي كالأتي:[3]

1.3.12.2. التربية الاجتماعية والأخلاقية:

إن الهدف الذي تكتسيه التربية البدنية في صقل الصفات الخلقية، والتكيف الاجتماعي يقترن مباشرة مما سبقه من أهداف في العملية التربوية، وبما أن حصة التربية البدنية حافلة بالمواقف التي تتجسد فيها الصفات الخلقية وكان من اللازم أن تعطي كلاهما صيغة أكثر دلالة، ففي الألعاب الجماعية يظهر التعاون، التضحية، إنكار الذات، الشجاعة والرغبة في تحقيق إنجازات عالية، حيث يسعى كل عنصر في الفريق أن يكمّل عمل صديقه وهذا قصد تحقيق الفوز، وبالتالي يمكن لأستاذ التربية البدنية أن يحقق أهداف الحصة.[4]

2.3.12.2. التربية لحب العمل:

حصة التربية البدنية والرياضية تعوّد التلميذ على الكفاح في سبيل تخطي المصاعب وتحمل المشاق، وخير دليل على ذلك هو تحطيم الرقم القياسي، الذي يمثل تغلبا على الذات، وعلى المعوقات والعراقيل. وهذه الصفات كلها تهيئ التلميذ لتحمل مصاعب العمل في حياته

---

1 ناهد محمود سعد، نيلي رمزي فهمي، **طرق التدريس في التربية البدنية**، 1968، ص64.

2 عباس أحمد السمرائي، بسطويسي أحمد بسطويسي، **طرق التدريس في مجال التربية البدنية**، بغداد، 1984، ص80.

3 محمود عوض بسيوني وآخرون، مرجع سابق، ص94.

4 عدنان درويش وآخرون، **ا لتربية الرياضية المدرسية**، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994 ، ص30.

المستقبلية. وتمثل المساعدة التي يقوم بها التلميذ في حصة التربية البدنية والرياضية كإعداد الملعب وحمل الأدوات وترتيبها عملا جسمانيا يربي عنده عادة احترام العمل اليدوي وتقدير قيمته.

3.3.12.2. التربية الجمالية:

إن حصة التربية البدنية والرياضية تساهم في تطوير الإحساس بالجمال، فالحركة الرياضية تشتمل على العناصر الجمالية بصورة واضحة، من انسياب ورشاقة وقوة وتوافق. وتتم هذه التربية الجمالية عن طريق تعليقات الأستاذ القصيرة، كأن يقول هذه الحركة جميلة، أو جميلة بنوع خاص.

وتشتمل التربية الجمالية أيضا على تحقيق نظافة المكان والأدوات والملابس في حصة التربية البدنية حتى ينمو الإحساس بالجمال الحركي.[1]

13.2. الطبيعة التربوية للتربية البدنية والرياضية: إن حصة التربية البدنية والرياضية لها نفس مهام التربية وهذا من خلال وجود التلاميذ في جماعة، فإن عملية التفاهم تتم بينهم في إطار القيم والمبادئ للروح الرياضية، التي تكسبهم الكثير من الصفات التربوية بحيث تقوم على تنمية السمات الأخلاقية كالطاعة والشعور بالصداقة والزمالة والمثابرة والمواظبة، وتدخل صفة الشجاعة والقدرة على اتخاذ القرار ضمن عملية تأدية الحركات والواجبات مثل: القفز في الماء والمصارعة، حيث كل من هذه الصفات لها دور كبير في تنمية الشخصية للتلميذ.[2]

14.2. أغراض حصة التربية البدنية والرياضية: إن لحصة التربية البدنية والرياضية أغراض متعددة تنعكس على العملية التربوية في المجال المدرسي أوّلا، ثم على المجتمع كله ثانيا. ولقد وضع الكثير من الباحثين والمفكرين هذه الأغراض الخاصة بحصة التربية البدنية والرياضية فحدد كل من "**عباس أحمد صالح السمرّائي**" و"**بسطويسي أحمد بسطويسي**" أهم هذه الأغراض فيما يلي: الصفات البدنية، النمو الحركي، الصفات الخلقية الحميدة، الإعداد والدفاع عن الوطن، الصحة والتعود على العادات الصحية السليمة، النمو العقلي، التكيف الاجتماعي.[3] ومن جهة أخرى أشارت "**عنيات محمد أحمد فرج**" إلى ما يلي: ...وينبثق عن

1 ناهد محمود سعد، نيلي رمزي فهمي، مرجع سابق ، ص67-68.

2 محمود عوض البسيوني، واخرون ، مرجع سابق،ص95.

3 عباس أحمد السمرائي، بسطويسي أحمد بسطويسي، مرجع سابق، ص73.

أهداف التربية البدنية العديد من الأغراض التي تسعى حصة التربية البدنية والرياضية إلى تحقيقها مثل: الارتقاء بالكفاءة الوظيفية لأجهزة الجسم والصفات البدنية واكتساب المهارات الحركية والقدرات الرياضية واكتساب المعارف الرياضية والصحية وتكوين الاتجاهات القومية الوطنية وأساليب السلوك السوية.[1] ويمكن تلخيص أهم أغراض حصة التربية البدنية والرياضية كالآتي:

1.14.2. تنمية الصفات البدنية:

يرى "**عباس أحمد السمرّائي**" و"**بسطويسي أحمد بسطويسي**" أن أهم أغراض حصة التربية البدنية والرياضية: تنمية الصفات البدنية الأساسية كالقوة العضلية والسرعة، التحمل، الرشاقة والمرونة وتقع أهمية هذه الصفات أو العناصر وتنميتها في مجال الرياضة المدرسية ليس فقط من واقع علاقاتها بتعلم المهارات والفعاليات الرياضية المختلفة الموجودة في المنهاج المدرسي، بل تتعدى هذه الأهمية لحاجة التلميذ إليها في المجتمع.[2]

وتقول "**عنيات محمد أحمد فرج**" الغرض الأوّل الذي تسعى حصة التربية البدنية والرياضية إلى تحقيقه هو تنمية الصفات البدنية. ويقصد بالصفات البدنية، الصفات الوظيفية لأجهزة في جسم الإنسان وترتبط ارتباطا وثيقا بالسمات النفسية والإرادية للفرد.[3]

وعن مميزات النمو العقلي للفئة العمرية **(15- 18) سنة** يقول "**محمد حسن العلاوي**" ما يلي: تتضح القدرات العقلية المختلفة وتظهر الفروق الفردية في القدرات، وتتكشف استعداداتهم الفنية والثقافية والرياضية والاهتمام بالمتفوق الرياضي واتضاح المهارات البدنية.[4]

2.14.2. تنمية المهارات الحركية:

يعتبر النمو الحركي من الأغراض الرئيسية لحصة التربية البدنية والرياضية، ويقصد بالنمو الحركي تنمية المهارات الحركية عند المتعلم، والمهارات الحركية تنقسم إلى مهارات حركية الطبيعية والفطرية التي يزاولها الفرد تحت الظروف العادية، مثل: العدو، المشي، القفز...

---

1 عنايات محمد أحمد فرح، **مناهج وطرق تدريس التربية البدنية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1988، ص11.

2 عباس أحمد السمرائي، بسطويسي أحمد بسطويسي، مرجع سابق، ص74-75.

3 قاسم المندلاوي وآخرون، **اصول التربية الرياضية في مرحلة الطفولة المبكرة** ، بغداد، 1989، ص21.

4 محمد حسن علاوي، **علم النفس التربوي**، ط2، دار المعارف، القاهرة، 1992، ص21.

أما المهارات الرياضية فهي الألعاب أو الفعاليات المختلفة التي تؤدى تحت إشراف الأستاذ، ولها تقنيات خاصة بها، ويمكن للمهارات الحركية الأساسية أن ترتقي إلى مهارات حركية رياضية. [1]

وترى "**عنايات محمد أحمد فرج**" في هذا الموضوع ما يلي: ويتأسس تعليم المهارات الحركية على التنمية الشاملة للصفات البدنية.[2]

3.14.2. النمو العقلي:

إن عملية النمو معقدة ويقصد بها التغيرات الوظيفية والجسمية والسيكولوجية التي تحدث للكائن البشري، وهي عملية نضج القدرات العقلية، ويلعب أستاذ التربية البدنية والرياضية دورا إيجابيا وفعالا في هذا النمو بصورة عامة، والنمو العقلي بصورة خاصة.

15.2. فوائد حصة التربية البدنية والرياضية:

لقد تحددت فوائد و واجبات حصة التربية البدنية والرياضية في النقاط التالية:

- المساعدة على الاحتفاظ بالصحة والبناء البدني السليم لقوام التلاميذ.
- المساعدة على تكامل المهارات والخبرات الحركية ووضع القواعد الصحية لكيفية ممارستها داخل وخارج المؤسسة مثل: القفز، الرمي، الوثب.
- المساعدة على تطوير الصفات البدنية مثل: القوة، السرعة، المرونة.....الخ.
- التحكم في القوام في حالتي السكون والحركة.
- اكتساب المعلومات والحقائق والمعارف على الأسس الحركية، والبدنية وأحوالها الفيزيولوجية والبيولوجية والبيو ميكانيكية.
- تدعيم الصفات المعنوية والسمات الإرادية والسلوك اللائق.
- التعود على الممارسة المنتظمة للأنشطة الرياضية.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو ممارسة النشاط الرياضي من خلال الأنشطة الرياضية.[3]

ومما سبق ذكره يتبين لنا أن التربية البدنية تؤدي وظيفتها القائمة على أسس علمية قادرة على إعطاء تفسيرات واضحة كماهيتها وأهميتها وجورها داخل المنظومة التربوية.

---

1 عباس أحمد السمرائي، بسطويسي أحمد بسطويسي، مرجع سابق، ص27.

2 عنايات محمد أحمد فرح، مرجع سابق، ص12.

3 محمود عوض البسيوني وآخرون، مرجع سابق، ص96.

16.2. بناء حصة التربية البدنية والرياضية:

حصة التربية البدنية أو خطة العمل هي عبارة عن مجموعة من التمارين المختارة والمرتبة حسب قواعد موضوعة ذات أغراض معينة لها، وتنقسم الحصة إلى ثلاثة أجزاء: الجزء التحضيري، الجزء الرئيسي، الجزء الختامي[1].

أ- الجزء التحضيري:

في هذه القسم يتبع الأستاذ ثلاثة مراحل قبل الدخول بالتلاميذ إلى القسم الرئيسي، فالمرحلة الأولى مرحلة إعداد التلاميذ تربويا، إذ يتخللها تطبيق النظام كتبديل الملابس، الدخول في الصف حسب تسلسله، الدخول إلى الملعب. والمرحلة الثانية هي مرحلة الإحماء، وتشمل أجهزة الجسم المختلفة استعدادا للنشاط المبرمج للوقاية من الإصابات المفاجئة، وعليه وجب التدرج في العمل، أما المرحلة الثالثة فهي الدخول في بداية الجزء الرئيسي.

في حالة استخدام تدريبات الإعداد البدني في الجزء التحضيري بالحصة يراعى ما يلي:

- أن تعمل على تحسين الصفات البدنية لدى التلاميذ.
- أن تؤدى على هيئة منافسات بين التلاميذ.
- أن يكون هناك تقويم ذاتي بين التلاميذ في بعض التدريبات.
- أن تتضمن المكونات البدنية التالية: القوة العضلية، الجلد العضلي، الجلد الدوري التنفسي، الرشاقة، المرونة، القدرة، السرعة، التوافق، الدقة، التوازن.
- أن تؤدى باستعمال بعض الأدوات، وأن تؤدى والتلاميذ في حالة انتشار حر في الملعب، وليس على هيئة تشكيلات.
- يفضل عدم استخدام النداء أثناء أداء التلاميذ التدريبات البدنية.

ب- الجزء الرئيسي:

في هذا الجزء يحاول الأستاذ تحقيق جميع الأهداف التي تمّ تحديدها مسبقا، ولا توجد قاعدة عامة لبناء هذا الجزء من الحصة حتى تطبق على جميع الحصص، ولا يوجد ترتيب معين للأغراض والأهداف، فمثلا تنمية القدرات الحركية وتعليم تكنيك رياضي، أو توصيل وتحصيل المعلومات والمساهمة في تكوين الشخصية، كما يشتمل هذا الجزء على قسمين:[2]

---

1 محمود عوض البسيوني وآخرون، مرجع سابق، ص111-112.

2 عفاف عبد الكريم ،**طرق تدريس التربية البدنية والرياضية**، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1989، ص506.

1/ النشاط التعليمي:

يقوم هذا القسم على المهارات والخبرات التي يجب تعلمها سواء كانت لعبة فردية أو جماعية، وهي تعبر عن أسلوب الأستاذ لتوصيل المادة المتعلمة "**بالشرح والتوضيح**"، وبعد الشرح والعرض والإيضاح يبدأ التلاميذ بتنفيذ الحركات والأنشطة سواء كانوا في مجموعات أو على مجموعة واحدة. ويجب على الأستاذ الالتزام بالنقاط التالية:

- متابعة حركة التلاميذ أثناء الأداء موضحا الخطوات التقريبية وصلب الحركة ونهايتها.
- تنظيم حركة التلاميذ أثناء الأداء من حيث الدخول والعودة
- يقوم الأستاذ بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ.[1]
- يوضح الأستاذ الطريقة الصحيحة، وذلك بالاستعانة بأحسن التلاميذ، أو تكون المساعدة دورية إذا كانت الحركة بسيطة وليست خطيرة.

إن النشاط التعليمي له عدة مزايا يمكن للأستاذ أن يستعين بها، ويستعملها لصالح التلاميذ، وذلك من خلال:

- السماح للأستاذ بالإشراف على التلاميذ و خاصة ذوي الإمكانيات المحدودة.
- السماح للتلاميذ بالأداء الصحيح للمهارات، وإعطائهم الفرصة لمشاهدة بقية أفراد الصف.

2/ النشاط التطبيقي:

ويقصد به نقل الحقائق والشواهد والمفاهيم بالاستخدام الواعي للواقع العملي، ويتم ذلك في الألعاب الفردية كألعاب القوى والألعاب الجماعية ككرة القدم، وهو يتميز بروح التنافس بين مجموعات التلاميذ والفرق حسب الظروف.

يجب على الأستاذ مراعاة كيفية تطبيق التلاميذ للمهارات المكتسبة حديثا ويتدخل في الوقت المناسب عند حدوث أي خطأ ويصاحب هذا النشاط إتباع القواعد القانونية لكل لعبة، كما يتطلب الجانب الترويحي والحرص على شعور التلاميذ بالمتعة، وهذا بالإضافة إلى إتباع قواعد الأمن والسلامة.

ج- الجزء الختامي:

يهدف هذا القسم إلى تهيئة أجهزة الجسم الداخلية، وإعادتها بقدر الإمكان إلى ما كانت عليه سابقا، ويتضمن هذا الجزء تمرينات التهيئة بأنواعها المختلفة، كتمرينات التنفس

1 محمود عوض بسيوني وآخرون، مرجع سابق، ص114.

والاسترخاء وبعض الألعاب الترويحية ذات الطابع الهادئ، وقبل انصراف التلاميذ يقوم الأستاذ بإجراء تقويم النتائج التربوية، ويشير إلى الجوانب الإيجابية والسلبية والأخطاء التي حدثت أثناء الحصة وختام الحصة يكون شعارا للفصل، أو نصيحة ختامية.[1]

كما أخذت الدراسات الحديثة بعين الاعتبار الساعة التي تلي حصة التربية البدنية والرياضية، إذا كانت تتطلب من التلميذ التركيز والانتباه، فيجب التهدئة والاسترخاء.

أما إذا كانت في نهاية الدوام المدرسي فيمكن تصعيد الجهد عن طريق ألعاب سريعة تثير وتشد انتباه التلميذ.[2]

17.2. تحضير حصة التربية البدنية:

يتطلب ذلك أن يكون الأستاذ متمكنا من مادته مخلصا في بذل الجهود، ديمقراطيا في تعليمه ومعاملاته، ولكي يكون التحضير ناجحا من الناحية التربوية والنظامية يجب مراعاة ما يلي:

1/ إشراك التلاميذ في وضع البرنامج فهذه العملية الديمقراطية فيها تدريب لشخصية التلميذ، فهي تشعره بأن هذا البرنامج برنامجه، وأنه لم يفرض عليه بل اشترك في وضعه، فيكون تفاعله معه قويا، فيقل بذلك انصرافه عن النشاط الموضوع إلى نشاط آخر، أو بمعنى آخر الخروج عن النظام الموضوع.

2/ أن تكون أوجه النشاط ملائمة لمواصفات ومميزات أطوار النمو والتطور للمرحلة التي وضع لها البرنامج، فيراعى ميولهم ورغباتهم وقدراتهم، وهذا يجعل التلاميذ يرون هدفا يتماشى مع ما يحبونه فيقبلون على النشاط بروح عالية.

3/ إدخال أوجه النشاط التي تحتوي على المنافسة، حيث يؤدي ذلك إلى جعل الموقف التربوي مشحونا بالانفعال، مما يضمن عدم انصراف التلاميذ من الحصة.

4/ أن يكون في الحصة أوجه نشاط كافية لكل تلميذ خلال الفترة المخصصة لها.[3]

18.2. الأسس التي يجب مراعاتها عند تحضير حصة التربية البدنية والرياضية:

- يجب تحديد الهدف التعليمي والتربوي لكل حصة.
- تقسيم المادة وتحديد طريقة التدريس التي سوف تتبع.

---

1 محمود عوض البسيوني وآخرون ، مرجع سابق، ص115-116.

2 أسامة كامل راتب، **دوافع التفوق في النشاط الرياضي**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990، ص161.

3 مروان عبد المجيد إبراهيم، **الادارة والتنظيم في التربية الرياضية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2000، ص203.

- تحديد التكوين والنواحي التنظيمية.
- مراعاة التقسيم الزمني للحصة.
- مراعاة عدد تكرارات التمارين وفترة الراحة.
- تحضير الأدوات عند بداية الحصة، فمثلا عند تعليم تقنية الجري ومحاولة تبديل الأماكن في الصفوف - يجب على الأستاذ أن يقوم بتخطيط الملعب حتى يمكن الوصول إلى الديناميكية الجيدة في الأداء.
- الاهتمام بالنقاط التعليمية المرتبطة بالحركة.
- يجب الفصل بين التلاميذ ذوي المستويات الجيدة والتلاميذ ضعاف المستوى.[1]

19.2. شروط حصة التربية البدنية والرياضية:

يجب أن تتماشى حصة التربية البدنية والرياضية مع الظروف التي تمليها طبيعة الجو من جهة، وعامل السن والجنس من جهة أخرى، ولا يمكن إهمال دور الأجهزة والأدوات المتوفرة، لذا يجب أن تخضع للشروط التالية:

- يجب أن تحتوي تمرينات متنوعة تخدم حاجة الجسم في النمو والقوة.
- أن يتكرر أداء التمرين الواحد في الحصة عدة مرات وذلك من أجل الوصول للهدف من وضع التمرين من ناحية، ويسهل حفظه وأداءه من ناحية كافية، ويجب الأخذ بعين الاعتبار عدم الإطالة في التمرين كي لا يصبح مملا.
- إذا كانت بعض حركات التمرين تدرّب جهة واحدة من الجسم، عندها يتوجب تدريب الناحية الثانية كتدريب أوّلي، وبصورة خاصة تمرينات الجذع، فمثلا إذا أعطي تمرين فني في الجذع في الجانب الأيسر يجب إعادته في الجانب الأيمن، وذلك خوفا من إحداث تشوهات في الجسم.
- يجب أن تتوافق الحصة مع الزمن المخصص لها كي يصل الأستاذ إلى الغاية الموجودة في الإفادة، وأن لا يضطر إلى حذف بعض التمرينات أو الإسراع في البعض الآخر.
- تعويد التلاميذ على الاعتناء بالأدوات والأجهزة وترتيبها، ويجب أن يسير العمل في نظام وطاعة ومرح.

1 عنايات محمد أحمد فرح، **دليل مدرسي التربية الرياضية في التعليم الاساسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1988، ص13.

- إن لشخصية الأستاذ وحماسه للعمل أثر كبير على إقبال التلاميذ والوصول للغاية المرجوّة من النشاط.

- يجب الأخذ بعين الاعتبار فارق السن واختلاف الجنس بين التلاميذ وانتقاء التمرين المناسب.[1]

20.2. خطوات تنفيذ حصة التربية البدنية والرياضية:

تبدأ أولى خطوات تنفيذ حصة التربية البدنية والرياضية عند مقابلة الأستاذ للتلاميذ بحجرة الدراسة مرة أخرى عقب تأديتهم لأوجه النشاط الرياضي المخصصة للحصة، ويكون التسلسل الطبيعي للخطوات التنفيذية للحصة عادة كما يلي:

- مقابلة الأستاذ للتلاميذ.
- خلع الملابس واستبدالها بملابس التربية الرياضية أو تخفيفها.
- الذهاب إلى المكان المخصص للحصة.
- الاصطفاف لأخذ الغياب، و الاصطفاف بعد الانتهاء من الحصة لأداء النشاط الختامي.
- تنفيذ أوجه نشاط الحصة.
- الذهاب لمكان الاغتسال واستبدال الملابس.[2]

21.2. متطلبات تنفيذ حصة التربية البدنية والرياضية:

هناك متطلبات أساسية يجب على أستاذ التربية البدنية والرياضية مراعاتها عند تنفيذ الحصة، وتتمثل فيما يلي:

1- يجب على الأستاذ الصعود إلى القسم لمقابلة التلاميذ ثم النزول بهم إلى المكان المخصص لحصة التربية البدنية والرياضية، ويساعده في ذلك مسؤول القسم من التلاميذ.

2- أن يسود الهدوء والنظام أثناء توجه التلاميذ من القسم إلى المكان المخصص للحصة.

3- يجب أخذ غياب التلاميذ بعد الاصطفاف أمام الأستاذ على أن يتم ذلك بسرعة، ودقة حتى يمكن الانتفاع بكل دقيقة من زمن الحصة.

4- يبدأ تنفيذ أجزاء الحصة طبقا للنظام الموضوع لذلك.

---

1 فايز مهند، **التربية الرياضية الحديثة**، دار الملايين، دمشق، 1987، ص124-125.

2 حسن شلتوت، حسن معوض، مرجع سابق، ص114.

5- أن يكون الشرح أثناء تنفيذ الحصة موجزا ومفيدا وبصوت مناسب يسمعه ويفهمه جميع التلاميذ، وأن يكون باعثا على النشاط، وأن يتناسب صوت الأستاذ مع عدد التلاميذ ومكان الحصة، فلا يكون مرتفعا منكرا، ولا منخفضا فاترا يدعو إلى الملل.

6- يجب أن يقف الأستاذ في مكان يرى منه جميع التلاميذ ويرونه.

7- يحسن إرشاد التلاميذ إلى النقاط المهمة أثناء قيامهم بالحركات، وتشجيعهم بالمعززات الموجبة بصفة مستمرة.

8- أن يقف التلاميذ أثناء حصة التربية الرياضية بعيدا عن الأقسام الدراسية والورشات في المدارس التقنية.

9- يحسن بالأستاذ القيام بالتطبيق العملي للحركات أوّلا أمام التلاميذ ثم يطلب منهم أداءه.

10- يجب على الأستاذ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

11- لا يمكن تصحيح الأخطاء أثناء أداء التلاميذ للحركات، بل يجب على الأستاذ وقف العمل ثم توضيح الحركات الصحيحة ومن الأحسن الإشارة إلى التلميذ الممتاز في أداء الحركات وإلى المخطئ، فيطلب من الممتاز أداء الحركة أمام التلاميذ، ثم يطلب من المخطئ أداءها على وجه الصواب وفي هذا تشجيع للتلاميذ للتنافس فيما بينهم.

12- يجب على الأستاذ الاهتمام بتوزيع الحمل على أجزاء الحصة.

13- يجب أن يكون تحرك الأستاذ بين التلاميذ بشكل سليم في الوقت المناسب الذي يتطلب ذلك.[1]

14- يجب على الأستاذ الاهتمام بمظهره الشخصي.

15. أن يكون الملعب المعد للحصة نظيفا وخاليا من العوائق.

16- يجب على الأستاذ استعمال الصفارة، بشكل مناسب وفي الوقت المناسب أثناء تنفيذ الحصة.

17- يجب عدم ترك التلاميذ في وضع السكون لفترات طويلة أثناء الشرح.

18- يجب أن يهتم الأستاذ بعرض القيم والسلوكات السليمة سواء من خلال مواقف اللعب أو النقاط التعليمية.

19- يجب أن يهتم الأستاذ بالنواحي المعرفية أثناء الحصة.

1 مروان عبد المجيد إبراهيم، مرجع سابق،ص203-205.

20- يجب عدم استخدام الشكل النظامي (العسكري) في الحصة.

21- يراعي أن يأخذ كل جزء من أجزاء الحصة الوقت المخصص له بدون نقص أو زيادة.

22- يجب أن يهتم الأستاذ بالتربية النظافة في مقدمة الحصة وفي الجزء الختامي.

23- يجب أن يكون الأستاذ واثقا من نفسه أثناء الحصة ولا يتردد في أي لحظة عند اتخاذ قرار.

24- يجب أن يهتم الأستاذ بجمع التلاميذ أثناء الحصة ويعاملهم معاملة واحدة.

25- يجب أن يكون لدى التلاميذ قدرة على للابتكار أثناء تنفيذ الحصة.

26- أن يستعمل الأستاذ بعض تدريبات الإعداد البدني في الحصة كوسيلة من وسائل التقويم الذاتي للتلاميذ.

27- يجب الاهتمام بالناحية الجمالية أثناء تنفيذ الحصة.

28- يجب إشراك المعوقين في بعض أجزاء الحصة، والتي تتماشى مع طبيعة الإعاقة الخاصة بهم.

29- يمكن الاستعانة بالموسيقى التي تتماشى مع محتويات الحصة وخاصة في جزء التمرينات الفنية الإيقاعية للبنات حتى يكون هناك عنصر جاذبية وتشويق.

30- أن تؤدى جميع أجزاء الحصة والتلاميذ في حالة انتشار في الملعب.

31- أن تتوافر الأدوات البديلة أثناء الحصة، وأن تتناسب مع عدد التلاميذ.

32- يجب استخدام الوسائل التعليمية في الحصة.

33- أن تتسم الحصة بالاستمرارية وعدم التوقف.

34- عدم استخدام الألفاظ غير المناسبة تربويا مع التلاميذ.[1]

22.2. استمرارية حصة التربية البدنية و الرياضية:

لكي يتمكن الأستاذ من استمرارية الحصة بدون توقف، يجب مراعاة ما يلي:

- أن يكون هناك ترابطا بين أجزاء الحصة أثناء التنفيذ.
- تجنب عمل التشكيلات والتكوينات (**الصفوف - القاطرات - الدوائر**).
- تأدية جميع أجزاء الحصة والمتعلمون في حالة انتشار في الملعب.
- يجب عدم ترك المتعلمين في وضع السكون لفترات طويلة أثناء الشرح.

1 مروان عبد المجيد إبراهيم، مرجع سابق، ص206.

- تجهيز الأدوات والأجهزة في الملعب قبل بداية الحصة.
- عدم التركيز بشكل كبير على الأخطاء البسيطة لبعض المتعلمين.
- التقليل من الشرح أثناء تعليم المهارات وعدم الدخول في تفاصيل غير مهمة أثناء الحصة.
- إرشاد المتعلمين إلى النقاط المهمة يكون أثناء قيامهم بالحركات.
- استخدام وسيلة التقويم كأنها جزء من الحصة.[1]

23.2. طرق إخراج حصة التربية البدنية والرياضية:

يقصد بطرق إخراج الحصة هو استخدام جميع الوسائل والإمكانيات التي تساعد على تنظيم التلاميذ بشكل ديناميكي والتي يمكن من خلال ذلك الوصول إلى الهدف المرجو بطريقة سريعة وبسيطة.

أما الطرق الشائعة في إخراج حصة التربية البدنية والرياضية هي كالآتي:

1.23.2. الطريقة الجماعية:

في هذه الطريقة يؤدي التلاميذ جميع الحركات والتمارين بشكل جماعي وبعمل موحّد من خلال استخدام الوسائل الموجودة، وهذا النوع من الإخراج للحصة يخدم المهارات الفردية كالوثب وأنواعه، الجري، السباحة، وكذلك يستخدم أحيانا في الألعاب الجماعية ككرة القدم، كرة الطائرة...

ومن مميزات هذه الطريقة أنها مريحة بالنسبة للأستاذ، حيث يستطيع من خلالها تعليم مجموعة من التلاميذ في وقت واحد، إلا أن الصعوبة تكمن في تصحيح الأخطاء، وتلعب وضعية وموقع الأستاذ في الحصة دورا كبيرا في ملاحظة أداء التلاميذ.[2]

2.23.2. طريقة الأداء التتابعي:

في هذه الطريقة يقوم التلميذ بأداء المهارات والحركات بالترتيب واحدة تلوى الأخرى وبدون توقف، وهذه الطريقة تعتمد على الوسائل والإمكانيات المتوفرة.

ومن مميزاتها أنها تتيح للأستاذ الفرصة في معرفة الفروق الفردية بين التلاميذ، إلى جانب تماسك وحدة الحصة مع تنظيم العمل بشكل أفضل، وتستعمل هذه الطريقة في الجمباز، إلاّ أن لهذه الطريقة عيب هو الوقوف الذي يقضيه التلميذ في انتظار دوره.

---

1 مكارم حلمي أبو هرجه، محمد سعد زغلول، **مناهج التربية الرياضية**، مركز الكتاب للنشر، 1999، ص102.

2 عبد العلي نصيف، **الخطة الحديثة في اخراج درس التربية البدنية والرياضية** ، القاهرة، 1998 ص25.

3.23.2. طريقة المناوبة:

وفيها يؤدي التلاميذ التمرينات بشكل متناوب، حيث ينقسمون إلى مجموعتين تقوم الأولى بأداء التمرين ثم ترجع إلى الخلف لتقوم المجموعة الثانية بنفس الشيء، هكذا يركز استعمال هذه الطريقة في الوثب العالي، الوثب الطويل...الخ.

4.23.2. طريقة المجاميع:

في هذه الطريقة يقسم الأستاذ التلاميذ إلى مجموعات ليقوموا بتأدية أنواع المهارات بشكل منفصل، حيث تقوم كل مجموعة بأداء التمارين ثم تتناوب، ويقوم الأستاذ بالمرور بين المجموعات الواحدة تلوى الأخرى لتصحيح الأخطاء والاستعانة بالتلاميذ الممتازين في ذلك.

5.23.2. الطريقة الفردية:

تستعمل هذه الطريقة عند تقويم أو معرفة المستوى الذي وصل إليه التلاميذ، حيث يقوم كل تلميذ بأداء المهارات بشكل فردي، ومن خلال هذه الطريقة يستطيع الأستاذ اكتشاف القدرات المتوفرة لدى التلاميذ، وتصحيح وتدارك الأخطاء المرتكبة.[1]

24.2. العوامل المساعدة في إنجاح الحصة النظرية:

دلت العديد من الدراسات أن الجانب النظري من الدروس التطبيقية لها أثر فعال في تدعيم وتثبيت وتفسير كل ما له علاقة بالجانب التطبيقي (المهارة، الخطط...الخ)، وحتى تبلغ الحصة لنظرية الغاية التي تسعى إليها يجب توفير مايلي:

* توفير قاعة أو مكان تنفيذ الحصة.
* تحديد المدة الزمنية التي تجرى خلالها الحصة.
* الإدراك والفهم الجيد لنتائج الحصة من قبل التلاميذ والمعلمين أنفسهم.
* الوسائل السمعية البصرية باعتبارها توضيح للمادة المدرسة. [2]
* توفير المكتبات والنشرات الخاصة بالرياضة.

إن أهم عنصر هو وجود المكتبة الرياضية المدرسية باعتبارها من مقومات المدرسة الحديثة فهذا الأمر لابد وان توجه له العناية وتوفر مكتبة المدرسة على الكتب الرياضية والمجلات التي تخدم النشاط الرياضي بصفة عامة، فإنها تعمل على توصيل ومساعدة المدرس لنشر الوعي الرياضي.

1عبد العلي نصيف، مرجع سابق، ص26.

2 محمود عوض بسيوني وآخرون، مرجع سابق، ص21.

إن الشيء المؤمن به هو قلته إن لم تقل انعدام النشرات والمحاضرات المكتوبة في جل المؤسسات التربوية إن توفرها يعتبر من أهم الأمور التي ترشد التلميذ إرشادا قويما إذا ما تم إحراجها.[1]

25.2. أنواع الحصص في التربية البدنية والرياضية:

1.25.2. حصة الإعداد البدني العام:

وتقدم هذه الحصة لجميع الفئات في مختلف الأعمار وفي شتى الأماكن كالمدارس، والروضات، والمعاهد، وتتميز هذه بأنها تحتوي على مختلف الأنشطة التعليمية ذات العمل النسبي والتي تتفق مع الإمكانيات البدنية للممارسين.

2.25.2. حصة تدريب الرياضيين:

تخصص هذه الحصة لكل من يزاول أنواع الرياضة المختلفة والمختارة، مثل: ألعاب القوى، الجمباز، السباحة وغيرها...، وفي جميع الأحوال تحتاج هذه الحصة إلى تحضير وإلى طرق خاصة تشتمل على قواعد التدريب الرياضي ونظريات التدريس لكل من هذه الأنواع، وفي هذا النوع من الحصص تعطى الأهمية الكبيرة لجرعة وعامل الأمن والسلامة.

3.25.2. حصة التمرينات التعويضية:

يقوم هذا النوع من الحصص بتنمية بعض النواحي البدنية الخاصة بمهنة معينة سواء في (المصانع، المعامل أو المزارع)، حيث تقدم تمرينات تعويضية للأجزاء الناشطة في الجسم خلال عملية الإنتاج.[2]

4.25.2. حصة المهن التطبيقية:

يقوم هذا النوع من الحصص بإعداد الشباب أو الفتيان الذين يلتحقون بعمل معين و يحتاجون إلى إعداد بدني خاص يتناسب مع هذا العمل.

5.25.2. حصة التعارف:

يتميز هذا النوع من الحصص بالخصوصية و ليس له نشاط معين، و تهدف هذه الحصة إلى اكتشاف قدرات الممارسين الجدد، و كذلك التعرف على المادة الجديدة المقدمة، و تهدف أيضا إلى التعرف على استجابات التلاميذ في بيئة معينة، و اتجاهاتهم نحو التربية البدنية و الرياضية.

---

1 محمود عوض بسيوني وآخرون، مرجع سابق، ص21.

2 محمود عوض بسيوني وآخرون، مرجع سابق، ص118.

6.25.2. حصة التدعيم و التثبيت:

تقدم هذه الحصة للتلاميذ الذين سبق لهم أن تعلموا مهارات معينة ولم يتم تثبيتها، والهدف منها تدعيم المهارات المتعلمة من ناحية وتثبيتها من ناحية أخرى بحيث تصل إلى مستوى الخبرة.

7.25.2. الحصة المختلطة:

وفيها تقدم مادة جديدة مع مادة قديمة، حيث تعطى الأهمية للمادة الجديدة التي تأخذ وقتا إضافيا، حيث يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، إحداهما تزاول المادة الجديدة والأخرى المادة القديمة، ومن ثمة تجرى عملية تبديل الأماكن حسب الوقت المحدد.

8.25.2. حصة التقويم (الاختبار):

في هذه الحصة تجرى اختبارات لتقويم المستوى الذي وصل إليه التلاميذ، حيث يعلم ذلك مسبقا عن الموضوع الذي سيختبر فيه، ومن الممكن أن يكون لقياس الصفات الحركية أو اللياقة البدنية أو المهارية، ومن الأفضل أن تقدم بعض الألعاب الترويحية بعد إجراء هذا النوع من الحصص.[1]

26.2. الأدوات والأجهزة المستخدمة في حصة التربية البدنية والرياضية:

إن إعداد مكان الحصة وتزويدها بالأدوات والأجهزة اللازمة، يتطلب دراسة مسبقة شاملة لظروف المؤسسة وإمكانياتها من الملاعب والأجهزة والأدوات، من حيث العدد والحالة والطريقة التي تضمن استخدام الموجود منها إلى أقصى حد ممكن، بحيث يشمل استخدام بعضها في أكثر من غرض واحد، فقد يكون بالمؤسسة ملعب واحد لكرة السلة فقط.

وعدم وجود ملعب لكرة الطائرة لا يعني إلغاء اللعبة من البرنامج الدراسي، بل يمكن استخدام ملعب كرة السلة وتخطيطه بحيث يمكن استخدامه للعبتين معا، على أن يكون هناك خطة موضوعية يحددها جدول زمني لاستخدام الملعب، وبذلك تتعدد أوجه النشاط بالبرنامج.[2]

ولا يقتصر على عدد محدود من الأنشطة بسبب صغر المساحة المتاحة، أو بسبب عدم وجود ملاعب بالعدد الكافي، فالمهم حسن التنظيم.[3]

---

1 محمود عوض بسيوني وآخرون، مرجع سابق، ص120.

2 صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، **التربية وطرق التدريس**، ، دار المعارف، القاهرة، 1982، ص312.

3 حسن شلتوت، حسن معوض، مرجع سابق، ص111-112.

ويجب أن يتوفر في كل مؤسسة على الأقل ملعب، حفرة وثب، كرات طبية يتراوح وزنها من **(نصف كلغ إلى واحد كلغ)**، حبل الوثب العالي، جير لرسم الملعب، ساعة ميقاتية، شريط قياس، كرات صغيرة، أعلام صغيرة، شواخص، كرات السلة والطائرة واليد.[1]

كما يجب تعويد التلاميذ على التعامل مع هذه الأجهزة برفق، وجلبها ووضعها في الأماكن المخصصة لها بشكل جيد، وإرجاعها أيضا وحملها بشكل أمين، وحمايتها من الأمطار، وعدم تعريضها للشمس المحرقة، كل ذلك يساعد الأستاذ من الاستفادة القصوى من الأدوات.[2]

27.2. تقويم حصة التربية البدنية والرياضية:

يجب على معلم التربية البدنية والرياضية أن يعمل على تقويم الحصة بصفة مستمرة من خلال ما يلي:

1- التقويم البدني والمهاري والمعرفي للحصة (تقويم شامل).

2- قياس النتائج لكل وحدة من وحدات الحصة.

3- استخدام وسيلة التقويم كأنها جزء من الحصة.

4- استخدام أساليب مختلفة للقياس تتناسب مع هذه الحصة.

5- تشجيع المتعلمين على التقويم الذاتي والمشترك.

6- استخدام أساليب مختلفة أثناء التقويم فيما يلي: بطاقة التسجيل– التقرير- الملاحظة.[3]

28.2. تعريف أستاذ التربية البدنية والرياضية:

يعتبر أستاذ التربية البدنية والرياضية أو المربي الرياضي صاحب الدور الرئيسي في عمليات التعليم والتعلم، حيث يقع على عائقه اختيار أوجه النشاط المناسب للتلاميذ في درس وخارجه بحيث يستطيع من خلاله تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية وترجمتها وتطبيقها على أرض الواقع.[4]

وللأستاذ دور كبير في إنجاز الأعمال الإجرائية في درس التربية البدنية والرياضية، فهو يخطط وينظم ويرشد التلاميذ في الدرس، ومن الضروري أن تكون العلاقة بينه وبين التلاميذ إيجابية مما يقود نشاطهم بشكل إيجابي وهذا من خلال مشاركة الأستاذ للتلاميذ في أفكارهم

---

1 عنايات محمد أحمد فرح، مرجع سابق، ص14.

2 عقيل عبد الله وآخرون، **التنظيم في التربية البدنية والرياضية في العراق**، جامعة الموصل، بغداد، 1986، ص77.

3 مكارم حلمي أبو هرجه، محمد سعد زغلول، مرجع سابق ، ص102.

4 أكرم زكي خطابية، **المنهاج المعاصر في التربية البدنية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1997، ص173.

وطموحاتهم ومشاعرهم بثقة وصدق، ويتفهم مشكلاتهم ويحترم أراءهم في نفس الوقت، ولا يقتصر دور الأستاذ على تقديم أوجه النشاط البدني الرياضي المتعدد، بل له دور أكبر من ذلك فهو يعمل على تقديم واجبات تربوية من خلال الأنشطة الرياضية التي تهدف إلى تنمية وتشكيل وزرع القيم والأخلاق الرفيعة لدى التلاميذ، مما يساعدهم على اكتساب قدرات بدنية وقوام معتدل وصحة عضوية ونفسية ومهارات حركية وعلاقات اجتماعية ومعارف واتجاهات وميولات إيجابية.[1]

إن المعلم مربي وظيفته تمكين التلاميذ من الحصول على المعارف والعادات الصالحة والمثل العليا وإتقان المهارات وتعويدهم على السلوك الاجتماعي ودوره أيضا مساعدة التلميذ على أن يوفق بين نفسه وبين البيئة المحيطة به فالمعلم الكفء هو الذي يستطيع بمهاراته وكفاءاته استغلال كل الوسائل والأدوات المنتهجة في خدمة عملية التعليم وتطويرها.[2]

29.2. صفات وخصائص الأستاذ:

*** صفات الأستاذ الناجح:**

إن المسؤولية الكبيرة لأستاذ التربية البدنية والرياضية هي تنفيذ المنهاج ونجاح العملية التعليمية التربوية وتحقيقها للأهداف المنشودة، وحتى يتم ذلك الدور الفعال لابد أن يتصف بصفات متعددة ومتنوعة نلخصها فيما يلي:

- يعتبر عملية إيجابية تهدف إلي إشباع رغبات التلاميذ وتحقيق أمالهم في المستقبل.
- يستخدم التدريس الوسائل التعليمية والتكنولوجية، والاستفادة من الدراسات الحديثة في مجال التعليم.

*** الصفات الشخصية:**

وتتمثل في الاتي:

- خالي من العاهات وخاصة في الحواس والأعضاء.
- أن يكون كلامه واضحا من العيوب التعبيرية كالتأتأة أو التلعثم وحسن اللسان.
- صحته جيدة ونشاطه واضح خال من الأمراض المزمنة كالهزال العام والربو وغيرها.

*** الصفات النفسية:** وهي كما يلي:

- الصبر والتحمل وضبط النفس.

---

1 أكرم زكي خطايبة، **نفس المرجع**، 1997، ص173-174.

2 بدور المطوع، سمير بدير، **التربية البدنية مناهجها وطرق تدريسها**، دار العلم، الكويت، 2006، ص266.

- أن يكون حازما في إدارته لمجموعته ولكن حزما بغير قسوة.
- المحبة والعطف على التلاميذ.
- القدوة الصالحة.
- قوة الشخصية.

*** الصفات العقلية:** تتمثل في:

- الذكاء ضروري للنجاح في أي مهنة.
- الكفاءات العلمية أو التمكن العلمي شرط أساسي في عمله.
- الخبرة التدريسية الطويلة.
- ثقافة علمية واسعة.

*** الصفات الاجتماعية:**

- الود والابتسام وعدم الخلط بين الجد والعزل.
- عدم الاستهزاء بمشاعر الآخرين واحترام خصوصيتهم.
- إظهار ميول قيادي وقوة الإدارة.
- سداد الرأي وعدم الانفعال.[1]

30.2. خصائص أستاذ التربية البدنية والرياضية:

في دراسة مجلس المدارس بإنجلترا أفادت النتائج أن صفات أستاذ التربية البدنية والرياضية التي نالت أعلى ترتيب بين عينة كبيرة من المدرسين والمدرسات كانت بالترتيب التالي:

*** الخصائص المهنية:**

- تشجيع التلاميذ على ممارسة الرياضة.
- يهتم بآراء التلاميذ ويشارك في التطبيق الميداني.
- ينظم البطولات الرياضية المدرسية.
- يوضح فائدة التمرين الجيد.

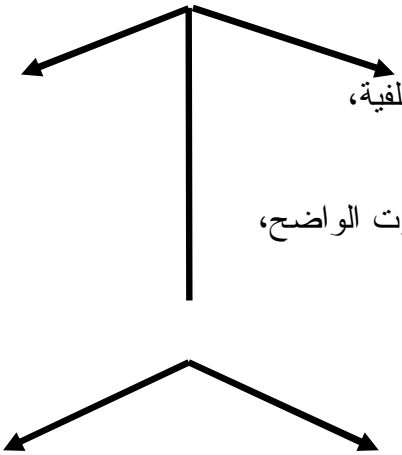
*** الخصائص الشخصية:**

- مرح ومحب للعمل ولطيف دائما.
- مهذب وذو أخلاق ولديه سمعة رياضية جيدة.

1 عبد الله عمر الفرا، عبد الرحمن عبد السلام حامل، **المرشد الحديث**،المكتبة للنشر والتوزيع، الأردن، ص35-36-40.

- يتفهم ميول وحاجة التلاميذ.[1]

خصائص وأدوات التدريس الفعال.[2]



الشخصية:

المظهر، المرح، الشخصية، الخلفية، الاهتمام

العلاقات المهنية، الإبداع، الصوت الواضح، المهنية،

الحماس، الصحة، التجمع.

المهنية:

التكريس، التوازن الانفعالي، المهني، الفروق الفردية، الكرامة المعرفة الشخصية.

الأداء المتركز حول الأستاذ:

الكفايات المتفاعلة، مهارات الاتصال، الصالة

الاستماع، التفهم، الاهتمام.

الأداء المتمركز حول الواجب:

مهارات الإدارة، الفصل، الرياضية، الواجبات الخاصة بالمدرس

الواجبات العامة بالمدرس، الواجبات

العامة نحو المجتمع المحلي.

الشكل رقم (08) : يوضح خصائص وأدوات التدريس الفعال.

31.2. طبيعة عمل مدرس التربية البدنية والرياضية:

يعتبر عمل مدرس التربية البدنية والرياضية في قطاعات التعليم المختلفة عن الدور الأكثر عمقا وإثراء للتربية عن سائر مجالات العمل المهني في اطارت التربية البدنية والرياضية بمختلف تخصصاتها ومدرس التربية البدنية والرياضية هو الشخص الذي يحقق أدوار مثالية.

في علاقتها بالطالب والثقافة والمجتمع والمدرسة ومجال التربية البدنية والرياضية ويتوقف هذا على بصيرة مدرس التربية البدنية والرياضية ونظرته حول نظامه الأكاديمي ومهنته كما يتوقف كذلك على السياقات التربوية والمناخ التربوي المدرسي ومدرس التربية البدنية

1 أمين أنور الخولي، **أصول التربية البدنية**.، ط2، دار الفكر العربي، مصر، 1996، ص156.

2 محمد سعيد عزمي، **أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية والرياضية**.، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، اسكندرية مصر، 2004، ص26.

والرياضية يحقق أهدافه ويمثل أدوار كما يدركها هو شخصيا وهو الشخص الذي يعمل في خط المواجهة المباشرة مع الطلاب في المدارس والمؤسسات التربوية التعليمية فهو يعكس القيم والأهداف التي يتمسك بها وتجد لديه قناعة شخصية ومهنية وخاصة تلك التي ترتبط بالسلوك والتعلم وتشكيل شخصية الطلاب، فالبنية المعرفية في التربية البدنية والرياضية والتي تشتق منها المنهاج والبرامج سوف تقرر الى حد بعيد محتوى الخبرات وتنظيمها وطريقة تدريسها التي تعكس المهمات ونوعية الإسهام المهني في التربية، ولأن واجبه الأول يتصل بالتعليم وبالتحديد تنفيذ ومتابعة برامج التربية البدنية التعليمية سواء في الوضع المدرسي أو الغير مدرسي، وعليه أن يدرك أهداف التربية البدنية العامة للتربية في مجتمعه.[1]

33.2. واجبات أستاذ التربية البدنية والرياضية:

*** تجاه تلاميذ:**

- أن يكون قدوة حسنة للتلاميذ في مظهره وسلوكياته وتصرفاته داخل وخارج المدرسة.
- أن يعمل على تنمية الولاء والانتماء للوطن بدء من الانتماء للجماعة في الأنشطة الرياضية المدرسية.
- التقويم المستمر لمستويات التلاميذ في تحصيلهم الأهداف التي عليها المنهاج الدراسي الحديث.

*** تجاه عملية التدريس:**

- العناية بتحضير درس التربية البدنية والرياضية قبل تدريسه بمدة كافية.
- اصطحاب تلاميذه من حجرة الدراسة وأخذ الغياب قبل بداية الدرس.
- العمل على تحقيق الأهداف الموضوعية للدرس وفقا للعلاقة العضوية بين هدف الدرس ومحتواه وطرق التدريس مما يستوجب عليه فهمها.
- الاهتمام بالتعليم الفردي حسب القدرات الذاتية لكل تلميذ على حده.
- الابتكار والتحديد في أجزاء الدرس كله.

*** تجاه المهنة والمجتمع:**

- المساهمة في وضع البرامج الرياضية لخدمة المحيط المدرسي.

---

1 عدنان درويش، أمين أنور الخولي.، محمود عبد الفتاح، "**التربية الرياضية المدرسية" دليل معلم الفصل وطالب التربية العلمية.**، ط3.، دار الفكر العربي، مصر، 1993.، ص131.

- دراسة المجتمع المحيط ونواحي النشاطات المتوفرة فيه.
- الحصول على المراجع العلمية الرياضية المرتبطة والأبحاث ومتابعة الجديد باستمرار.
- محاولة الحصول على درجات علمية أعلى بالالتحاق بالدراسات العليا المهنية.
- التعرف على أغراض مهنة التربية البدنية والرياضية.
- الالتزام بأخلاقيات المهنة والإيمان بدورها في خدمت المجتمع.[1]

34.2. دور أستاذ التربية البدنية والرياضية خلال العملية التربوية:

تبني النماذج التنموية والتربوية على أساس متكامل للمناهج، وهذه النماذج أو المناهج تتطلب من المعلم أن يخطط دروس متكاملة تلائم المتعلم، وبذلك على المعلمين مسؤولية ابتكار بيئات لتسهيل التنمية المعرفية والانفعالية والحركية على شكل نشاطات رياضية مدرسية تلائم كل فرد يبحث عن التربية.

*** المنظور التكاملي:**

يجب على المدرسين أن يفكروا مليا في العلاقات التكاملية بين وفيما بين مجالات التصنيف الفكرية والانفعالية والحركية، وهذا يعني أن الأهداف التعليمية للدرس تعبر دائما عن تلك المجالات فتشجع التلاميذ أن يستخدموا المعارف التي يجدونها مفيدة لحل المشكلات الحركية والاجتماعية.

*** ابتكار بيئة ملائمة:**

المعلمون مسئولون عن تشكيل البيئة التي يتعلم فيها التلاميذ، فكل منهج يدرس داخل بيئة مدرسية وموقف الصف، ويقال في البيئات {خذ كما يقال لك فالمعلم يعرف افضل} وعكس ذلك يعتمده المدرس فهو يضع التلميذ في محور عملية اتخاذ القرار وهذا يعني أن المعلم يعمل مع التلميذ ليختاروا أنشطة ويزيل العوائق التي تعتري اهتمام التلميذ وهذا بإعطاء كل تلميذ رعاية مناسبة.[2]

*** تشجيع الاتجاهات الايجابية نحو التغيير الاجتماعي:**

المعلم الذي لديه توجيه لقيمة التكامل الإيديولوجي، يعتقد في المستقبل وفي احتمال الفرد أن يشارك في العمل نحو التغيير الاجتماعي، فكل شخص يمكن أن يتعلم ليساعد في تحسين الأموال للجميع وذلك بالعمل مع الآخرين.

---

1 محمد محمد الشحات، **كيف تكون معلما ناجحا للتربية البدنية**، مكتبة العلم والإيمان، مصر، 1999، ص98.

2 عفاف عبد الكريم، **تصميم المناهج في التربية البدنية**،المعارف للنشر، الإسكندرية، 2005، ص216.

ما يطبق في جماعات مدرسية صغيرة يمكن أن يطبق في جماعات من المجتمع وهذا العمل قد يشكل صعوبة كبيرة لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية دون غيره من الأستاذ.[1]

35.2. حقوق عامة لمعلم المدرسة:

أن يتوفر لدى المعلم المعرفة الكاملة عن طبيعة الطلاب المعلمين الذين سوف يطبقون في مدرسته، وخصائصهم الشخصية وميولهم العامة والمهنية.

- أن يعمل ماهو متوقع منه بالضبط بخصوص الأعمال، أي أن يعرف حدود واجباته ماله وما عليه.

- أن يعمل على بعث الثقة في نفوس الطلاب المعلمين وأن يؤكد ذلك على قدراتهم وكفايتهم الوظيفية بالتوجيه والإرشاد.

- أن يمنح مكافأة مالية مثله مثل مدير المدرسة والموجهة حتى تحفزه على بذل المزيد من الجهد في مساعدة الطلاب المعلمين[2]

36.2. التقويم:

- يصحح الأخطاء في الوقت المناسب.
- يقوم بتقويم جميع جوانب شخصية التلميذ وبأساليب تقويم مقننة.
- ينوع في أساليب تقويم التلاميذ ويقومهم بصورة مستمرة.
- يراعي شمولية التقويم لكل خطوة من خطوات الدرس.[3]

*** منهجية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:**

يبقى التقويم بطرح إشكالية، عندما يتعلق الأمر بالنتائج البدنية والرياضية، حيث يواجه المعلم هذا الإشكال عندما يريد تقويم تصرفات تلاميذه، وكثيرا ما يعترف بهذه الخصوصية، وعموما فالتقويم وسيلة في خدمة المعلم والتلميذ على حد السواء, فهو يوفر للأول المعلومات اللازمة ويكشف عنها ليطلع على مدى تحقيق الأهداف المسطرة، ويسمح للثاني بتحديد موقعه من التدرج البيداغوجي، هذا التجانس بين الأهداف المعلن عنها (المسطرة) والتقويم يسمح بالتكفل الحقيقي بالفروقات الفردية الموجودة ضمن تركيبة الفوج التربوي (التلاميذ)

---

1 عفاف عبد الكريم، **نفس المرجع**، ص252.

2 فتحي الكرداني، مصطفى السايح، **التربية العملية بين النظرية والتطبيق**، دار الجامعيين، الإسكندرية، 2002، ص76.

3 بدور المطوع، سمير بدير، **مرجع سابق**، 2006، ص276.

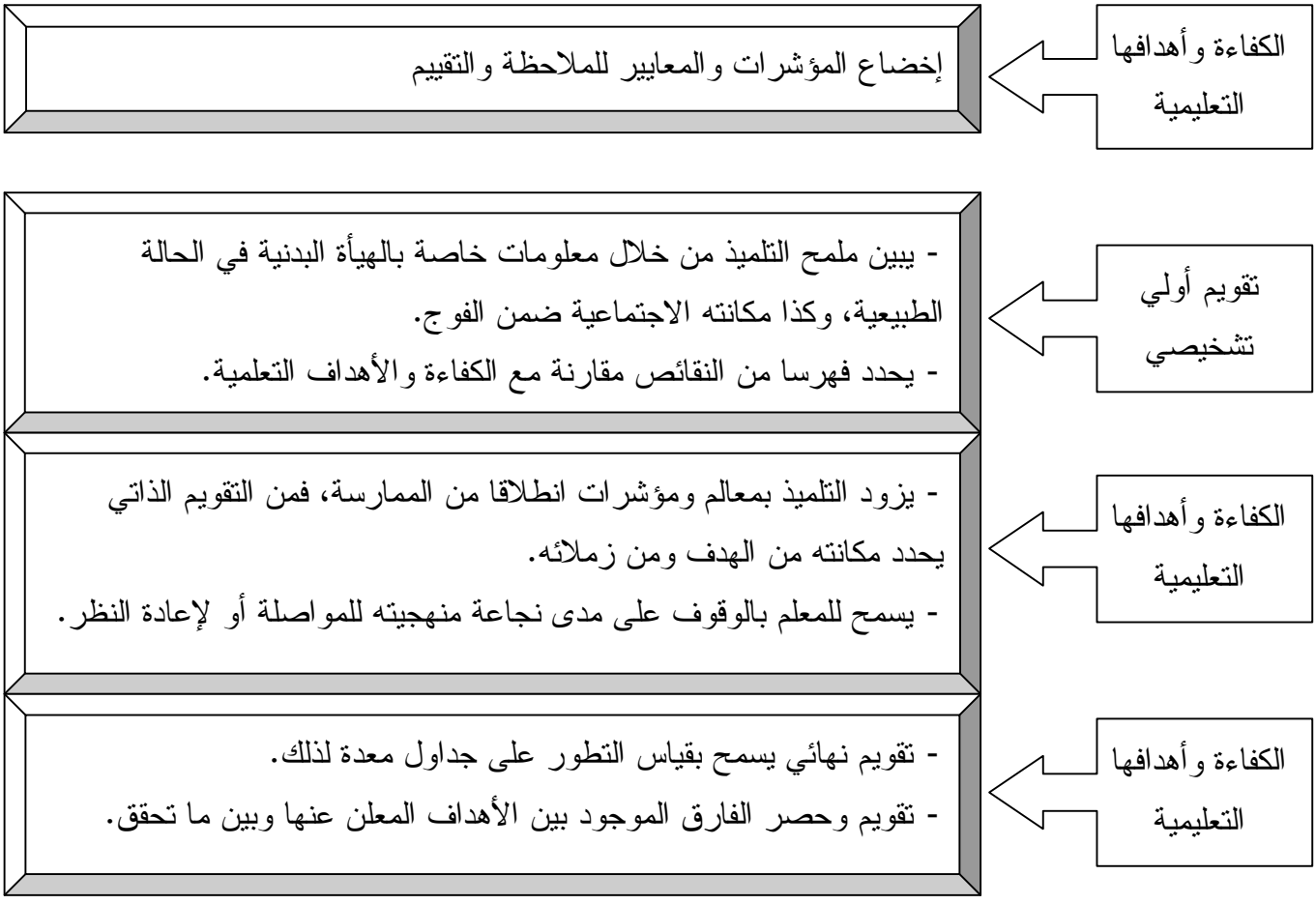
خلال صيرورة التعلم، ومن هنا فالمقاربة مبنية على بيداغوجية الفروقات، تجعل كل تلميذ مسؤولا وقائما على تعلمه الحركي.

ففي إطار تقويم النشاطات البدنية والرياضية، نجد أن المقاربة بالكفاءات تدعو الى اعتماد موقفين:

1- نهج قوامه التحديد للأهداف الإجرائية، يستدعي التركيز على التلميذ باعتباره محور ومركز العملية التربوية.

2- تقويم ذو مصداقية يتطلب من المعلم ملاحظة تصرفات التلاميذ والحكم عليها كقيمة موضوعية دلالتها المؤشرات والمعايير، الأهداف التعلمية.[1]

وهو ما يرمي إليه المنهج التالي:



الشكل رقم (09) : يوضح ما يرمي إليه منهاج المقاربة بالكفاءات.

ويعتمد التقويم في التربية البدنية على جانبين:

1 وزارة التربية الوطنية المنهاج،**التربية البدنية السنة الأولى من تعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية**، مارس 2005،ص15.

- تقويم في الجانب التصرفي: يهدف الى مدى اكتساب الكفاءات من طرف المتعلمين ويكون عن طريق تقويم الكفاءات القاعدية والختامية، ومدى اكتسابها والتحكم فيها من طرف المتعلمين.

- تقويم في الجانب التحصيلي: ويعني نتائج المتعلمين.[1]

37.2. صعوبات متعلقة بالإعداد المهني لأستاذ التربية البدنية والرياضية:

*** الصعوبات في حالة الدراسات التكميلية:**

من الصعوبات والمشاكل التي تواجه المدرس في حالة الدراسات التكميلية، عدم توفر الوقت لديه، حيث تحتاج الدراسات إلى تفرغ كامل، وهذا يصعب تحقيقه بالنسبة للمدرس الذي يعمل في أوقات الدراسة أعمالا خاصة به، والحل هو أن تكون مواعيد الدراسة قدر المستطاع في غير مواعيد العمل، كما أنه توجد مشكلة أخرى وهي صعوبة حصول الدارس على الكتب التي يحتاج إليها سواء من مكتبة الكلية لعدم وجود استعارة خارجية، ومن المكاتب الخارجية العامة نظرا لغلاء ثمن الكتب فيها.

كما يجب أن نوفر قدر المستطاع الكتب في مكتبة الكلية مع تحسين قوانين الاستعارة الخارجية.

تكون هناك دورات صقل من قبل الوزارة لكل فترة زمنية محددة وهي دورات تنشيطية للمدرس تطلعه على كل ما هو موجود في مادته.

*** عدم وجود دورات صقل الأستاذ:**

يؤدي عدم وجود دورات صقل للأستاذ الى نسيانه المادة أو عدم الاطلاع على كل ما هو جديد في المادة والأساليب الحديثة في التدريس، وهذا بدوره يؤدي الى ضعف الأستاذ في مهنته، كذلك عدم وجود التوجيه الكافي للمدارس وضعف الإمكانيات في المدارس وكذا تقليد المدرس الجديد لزملائه القدامى، ومنه يجب تقريب الرصيد ما بين ما يتعلمه الطالب في الكلية وما يفعله بعد التخرج في المؤسسات التربوية وذللك بتحفيز المدرس على تحقيق ما تعلمه أثناء التكوين الجامعي ورغبته في تلك الأهداف.

1 وزارة التربية الوطنية، **مرجع سابق**، مارس 2005، ص15-16.

*** الهوة والتضارب بين نواحي الإعداد والمهنة:**

أي هناك فجوة بين ما يتعلمه الطالب في الكلية وما يجب أن يكون بينه وبين ما يطبق عمليا بعد التخرج من المدارس، وذلك لعدم الاهتمام بمادة التربية البدنية والرياضية كمادة أساسية في المدارس.[1]

*** قائمة بكفاءات تكنولوجيا التعليم المهارية في مجال الاجهزة والأدوات:**

- معرفة منهج دليل معلم التربية البدنية والرياضية لمختلف الصفوف.
- معرفة استخدام بعض الكتب والمراجع للمساعدة في كتابة المهارات الحركية.
- يستخدم بعض الأجهزة للشرح داخل الفصل وخارجه.

من الضروري اهتمام المسؤولين على إعداد برامج الطلاب وكليات التربية الرياضية بإعداد مقررات تستخدم تكنولوجيا التعليم نظريا وعمليا.

ضرورة تجهيز الكليات التي تعد أستاذ التربية البدنية والرياضية بمعامل مجهزة بالأجهزة والأدوات التعليمية، مع إلزامية الطالب المعلم في حدود الإمكانيات باستخدام الأدوات والأجهزة المتوفرة وكذا تدريبه على استخدام امكانيات أخرى بسيطة تساعده في مستقبله المهني.[2]

38.2. صعوبات التدريس التي يتلقاها الأستاذ:

*** صعوبات تتعلق بالتسهيلات والإمكانيات والمؤسسة:**

كما أن ضمان المشاكل المتعلقة بالتسهيلات والإمكانيات، ما تعلق بتشغيل وتوظيف هذه الإمكانيات وقد تتوفر المؤسسة على قدر كبير من هذه الإمكانيات، وقد لا يستطاع توظيفها أو صيانتها إن هذه القضية تتعلق بكفاءة التأهيل لدى المدرس، وحل هذه المشكلة يكون بإشراك المدرس في الدورات التكوينية من أجل التعرف على طبيعة هذه الأدوات المستحدثة، كأجهزة التدريب والأجهزة السمعية البصرية.

*** تدخل إدارة المؤسسة في تسيير الأموال الرياضية:**

ميزانية التربية المخصصة للتربية البدنية لها مصدران أساسيان، إما الاعتماد الحكومي أو عن طريق المنح والتبرعات، كما يجب أن توزع هذه الميزانية طبقا للخطة الجاري العمل

---

1 نوال ابراهيم شلتوت، **طرق التدريس في التربية البدنية**، مكتبة الإشعاع، مصر، 2002، ص49.

2 مصطفى السايح محمد، مرجع سابق، ص93.

بها، وذلك شراء ما يلزم للبرامج أو إصلاح أو صيانة الأدوات، ومن أوجه الصرف الخاصة بالميزانية لمادة التربية البدنية نجد الملابس، الكرات...الخ.

*** نقص المساحات الخاصة بممارسة الرياضة:**

تعاني معظم المؤسسات التربوية من نقص المساحات المخصصة للملاعب وصالات التدريب المغلقة، والمنشآت والملاعب المفتوحة.[1]

*** عدم توفر أماكن لتبديل الملابس:**

وهذا ما يؤدي بالتلاميذ إلى نزع ملابسهم في الفصل (القسم) مما يضيع الوقت، محدثا فوضى من خلال ترك الملابس وهذا يؤدي إلى فقدانها.[2]

1 مصطفى السايح محمد، **مرجع سابق**، ص93.

2 أمين أنور الخولي، **التربية الرياضية المدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص109.

خلاصة:

من خلال ما جاء في هذا الفصل نستنتج أن التربية البدنية والرياضية جزء لا يتجزأ من التربية العامة فهي الجزء الحيوي لها كونها تتكلم عن طريق ممارسة النشاط الحركي بل هي من أحداث أساليب التربية الحديثة لان وسيلتها هي الممارسة العملية فعندما يشترك الفرد في نشاط رياضي موجه على أسس علمية سليمة يستفيد صحيا وتنموا مهارته الحركية وكذا علاقته الإنسانية بفضل هذا النشاط.

إن حصة التربية البدنية والرياضية تلقى اهتماما كبيرا سنة بعد سنة، والجميع يسعى للارتقاء بها إلى المستوى المطلوب، وذلك يتجلى في الإمكانيات والبرامج ونقاط التغير التي تطرأ على المنظومة التربوية بقرارات من مسؤولي الدولة والوزارة الوصية، لكن الغياب الفاضح للهيئات المعنية بالاهتمام بالنشاط الرياضي قد يكون أكبر خسارة عرفتها ولا تزال تعرفها حصة التربية البدنية والرياضية، ذلك لطبيعة العلاقة بين الحصة والنشاط.

ولكي يتمكن أستاذ التربية البدنية والرياضية من تطبيق برامج ومناهج التربية البدنية والرياضية والتحكم الجيد في التلاميذ المراهقين وتوجيههم يجب أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط المهنية والشخصية كي يؤدي دوره على أكمن وجه، والأهداف المراد تحقيقها من خلال العملية التربوية.

الفصل الثالث
دافعية الانجاز الرياضي

تمهيد:

يكتسي موضوع الدافعية أهمية كبيرة في مجال علم النفس، نظرا الاهتمام الناس به واتصاله بحياته اليومية والعملية، وهو يهم الأب الذي يريد أن يعرف لماذا يميل طفله إلي الانطواء علي نفسه والعزوف عن اللعب مع قارنه.(أسامة كمال راتب، 1998، ص189).

كما يهم أيضا المربي الرياضي، في معرفة لماذا يقبل بعض التلاميذ علي ممارسة النشاط الرياضي في حين يكتفي البعض الأخر بالمشاهدة والرئة الأنشطة البدنية والرياضية دون ممارستها، ولماذا يمارس بعض التلاميذ ألعابا و أنشطة رياضية معينة،دون غيرها من الأنشطة الرياضية الأخرى؟

كما يهم المربي الرياضي أن يتفهم، لماذا يستمر بعض التلاميذ في ممارسة النشاط الرياضي والمواظبة علي التدريب ومحاولة الوصول إلي أعلي المستويات الرياضية، في حين ينصرف البعض الأخر عن الممارسة وينسحبون في منتصف الطريق؟ قد يتسأل أستاذ التربية البدنية والرياضية عن أهمية الحوافز أو المثيرات التي يمكن أن تجعل التلميذ يرغب في التفوق والاستمرار في الأداء،وعن نوعية وطبيعة هذه الحوافز إنهم في ذلك كله يتساءلون عن الدافعية وأهميتها، وطرق استثارتها في عملهم التربوي الرياضي.

1.3. مفهوم الدافعية :

1.1.3. تعريف الدافعية :

يحاول بعض الباحثين مثل – أتكنسون – التمييز بين مفهوم " الدافع Motive": ومفهوم الدافعية Motivation على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين .أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية – باعتبارها عملية نشطة[1].

وعلى الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين ،فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرر مسألة الفصل بينهما .ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية ،حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع – وإذا كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية[2].

وقد ظهر ذلك واضحا في عرض "هاملتون"V. Hamilton لأحد عشر تعريفا قدمها الباحثون لمفهوم الدافعية. حيث جاءت كلمة" الدافعية " في معظم هذه التعريفات، في حين وردت كلمة " دافع " في عدد قليل منها[3].

وفي ضوء ذلك فإنه عند استخدامنا لأي من المفهومين " الدافع " " الدافعية " فإننا نقصد شيئا واحدا .

وبداية نشير إلى كلمة "دافعية Motivation" لها جذورها في الكلمة اللاتينية Movere، والتي تعني يدفع أو يحرك في علم النفس، حيث تشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك[4].

واتساقا مع ذلك فإنه يمكن من خلال نماذج الدافعية فهم وتفسير السلوك الموجه نحو الهدف بوجه عام، وكذلك إلقاء الضوء على الفروق الفردية في اختيار الأنشطة، وفي مقدار الجهد المبذول للقيام بهذه الأنشطة، ومدى مثابرة الفرد أو استمرار يته على العمل فيها رغم ما يواجهه من عقبات.

وقد تبين من خلال فحصنا مفهوم الدافعية أن هناك العديد من التعريفات التي قدمها الباحثون لهذا المفهوم، فقد أحصى "كلنجينا" و" كلنجينا " A.M.Kaleinginna & P.R. Kleinginna- وعلى

1Atkinson, j.w, **An introduction to Motivation**, New jersey, van Nostrand- Reinhold, 1964, P350.

2 معتز عبد الله،**الدافعية في علم النفس العام**،مكتبة غريب،القاهرة،1990،ص ص415-451 .

3Hamilton v, **the cognitive structures and processes of human motivation and personality**,new york john Riley &sons,1983,pp15-16.

4weinberger,j&mc clelland**.cognitive versus traditional motivational models**,**lrreconciable or complementary hand book of motivation and cognition** ,new york, The Guildford press,vol 2,1990,pp562-597.

سبيل المثال 98 تعريف للدافعية، تبين أنها تختلف عن بعضها البعض، وأنها تعكس توجيهات نظرية مختلفة في التعامل مع هذه الظاهرة.

ونعرض فيما يلي لبعض التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافع أو الدافعية وذلك على النحو التالي:

-عرف "**يونج**"**P.T Young:** الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.

-وعرف "**ما سلو**" **A.H Maslow:** الدافعية بأنها خاصية ثابتة، ومستمرة ومتغيرة، ومركبة، وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي.

-وعرف "**ستاتس** **Staats**:الدافعية بأنها تشريط انفعالي لمنبهات محددة ومركبة ،يوجهها مصدر التدعيم .

- وعرف "**كاجان** "**J. Kagan**: الدافع بأنه عبارة عن تمثيلا ت معرفية لأهداف مرغوبة أو مفضلة ، تنتظم بشكل متدرج (أو هرمي) وتشبه تمثيل المفاهيم بشكل عام.

- وعرف "**هب** " **Hebb:**الدافعية بأنها أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك ،ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة.

- وعرف "**ماكليلاند** وآخرون**D.McClelland,et al**:الدافع بأنه يعني إعادة التكامل وتجدد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني.

- وعرف **فيذر** **N.T. Feather:** الدافع بأنه استعداد شخصي ثابت نسبيا، قد يكون له أساس فطري، ولكنه نتاج أو محصلة عمليات التعلم المبكرة، للاقتراب نحو المنبهات أو الابتعاد عنها.

- وأوضح **كاتل و كلين** **R.B. cattell** & **P. kline:** أن للدافعية ثلاث جوانب تتمثل في الأتي:

الأول: الميل بشكل تلقائي لبعض الأشياء دون البعض الأخر.

الثاني: إظهار حالة انفعالية خاصة بالحافز ومدى تأثيره.

الثالث: الاندفاع إلى مجموعة من الفعال ذات هدف وغاية.[1]

- وعرف " **بك** " **Beck** : الدافعية بأنها تشير إلى المحددات الحالية للاختيار (التوجه)، والمثابرة وقوة السلوك الموجه نحو الهدف[2] .

- أما "**ليتمان**" فقد عرف الداخلية بأنها تشير إلى ما يأتي:

---

1 عبد اللطيف محمد خليفة، **الدافعية الانجاز**،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،2000،ص70.

1Beck, r,c,**motivation**,**theories and principales**,nwe jersy,prentic,hali.lnc,1978,pp15-16

1- العمليات أو الظروف الفسيولوجية ، الفطرية أو المكتسبة الداخلية أو الخارجية لدى الكائن الحي، والتي تحدد أو تصف كيف ولماذا يستمر السلوك، ويوجه نحو غاية أو هدف.

2- تشير أيضا إلي الحالات الغائية التي يحدث فيها بشكل متكرر سلوك الإنجاز، ويتحدد من خلالها ظروف الكائن الحي.

3- كما تشير إلي مظاهر السلوك الفعلي، والشكل الذي ينتظم من خلاله هذا السلوك، ومدى استمرارية وإعادة تنظيمه في ضوء كل من ماضي وحاضر ومستقبل الكائن وظروف البيئة.

4- تشير الدافعية أيضا إلى حقيقة أن الفرد يمكن أن يتعلم أو يتذكر أو ينسى مادة معينة طبقا للمعدل الذي تحدث فيه هذه العمليات، والسهولة أو الصعوبة التي تتغير بها، وطبقا لبعض العمليات المسئولة عن هذا السلوك.

5- أنها أيضا تحدد الأنشطة الإدراكية والتقويمية والنتائج التي يمكن أن تحدث .

6- كما تحدد الدافعية مقدار العمليات الوجدانية .

7- وأخيرا تصف الدافعية أو تضع في الحسبان العديد من الفروق الفردية التي تظهر في العديد من السلوكيات، والعمليات، أو الظروف والنتائج التي أشير إليها في النقاط السابقة[1].

كما بين " محي الدين حسين " أن تعدد تعريفات الدافعية واختلافها عن بعضها البعض يرجع إلى عدة عوامل، من أهمها تركيز المنظرين على مظاهر بعينها من هذا المفهوم دون غيرها بحكم التوجهات المتمايزة لهؤلاء المنظرين، فهناك من يركز على بعض مظاهر عملية الاستثارة مثل التوتر العضلي أو معدل النبض أو التنفس، وهناك من يركز على كيفية تعامل الفرد على الأهداف، كما يرجع تعدد تعريفات مفهوم الدافعية ؟إلى اختلاف أسلوب التعامل معه، فهناك من يركز على محددات هذا المفهوم، وهناك من يركز على النتائج المترتبة[2].

2.1.3. وظائف الدافعية وفوائدها:

تسهم الدافعية في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في سلوك الإنساني .ويمكن القول بشكل عام أن الدافعية مهمة لتفسير عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك

1Littman,r.a,**motive**,**history and Causes**, **Ln m**,**rRjones (Ed).nebraska symposium on motivation**,lincoln.univ of Nebraska press,vol 6,1958,pp136-137.

2 محي الدين احمد حسن،**دراسات في الدوافع والدافعية**،دار المعارف،القاهرة،1998،ص6.

نحو هدف معين، والمساعدة في التغيرات التي تطرأ على عملية ضبط المثير (تحكم المثيرات بالسلوك)والمثابرة على سلوك معين حتى يتم إنجازه.

كذلك فإنا نتصرف عادة أثناء حياتنا اليومية وكأننا نتقدم نحو مكان ما (أي أن سلوك الإنسان هادف) فقد نجلس على طاولة وقتا معينا، ونتناول ورقة وقلما ونكتب صفحة أو أكثر ونضعها في مغلف ثم نضع عليه طابعا بريديا ونرسله بالبريد، لا شك أن كل الأفعال قد حدثت ونظمت بسبب وجود هدف عند الإنسان، ولولا الدافع العالي لتحقيق هذا الهدف لما حدث ذلك كله.

كما أن الدافعية تلعب الدور الأهم في مثابرة الإنسان على انجاز عمل ما، وربما كانت المثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعية عند هذا الإنسان .إن الدافعية بهذا المعنى تحقق أربع وظائف رئيسية، وهي[1]:

1- الدافعية تستثير السلوك فالدافعية هي التي تحث الإنسان على القيام بسلوك معين، مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك. وقد بين علماء النفس أن أفضل مستوى من الدافعية (الاستثارة) لتحقيق نتائج إيجابية هو المستوى المتوسط، ويحدث ذلك لأن المستوى المنخفض من الدافعية يؤدي في العادة إلى الملل وعدم الاهتمام، كما أن المستوى المرتفع عن الحد المعقول يؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتر، فهما عاملان سلبيان في السلوك الإنساني.

2- الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعا لأفعالهم ونشاطاتهم، وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم، والتوقعات بالطبع على علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي كان الإنسان قد تعرض لها .

3- الدافعية تؤثر في توجيه سلوكنا نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الاهتمام بها ومعالجتها، وتدلنا على الطريقة المناسبة لفعل ذلك. إن نظرية معالجة المعلومات ترى أن الطلبة الذين لديهم دافعية عالية للتعلم ينتبهون إلى معلميهم أكثر من زملائهم ذوي الدافعية المتدنية للتعلم (والانتباه كما هو معلوم مسألة ضرورية جدا لإدخال المعلومات إلى الذاكرة القصيرة والطويلة المدى)،كما أن هؤلاء الطلبة يكونون في العادة أكثر ميلا إلى طلب المساعدة من الآخرين إذا احتاجوا إليها .وهم أكثر جدية في محاولة فهم المادة الدراسية وتحويلها إلى مادة ذات معنى، بدلا من التعامل معها سطحيا وحفظها حفظا أليا.

1 علاونة شفيق **الدافعية(محرر)علم النفس العام**، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان،2004،ص ص204-205.

4- الدافعية، بناء على ما تقدم من وظائف - تؤدي إلى حصول الإنسان على أداء جيد عندما يكون مدفوعا نحوه، ومن الملاحظ في هذا المجال- مجال التعليم-عل سبيل المثال: أن الطلبة المدفوعين للتعلم هم أكثر الطلاب تحصيلا وأفضلهم أداء[1].

2.3. بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية:

من الأهمية بمكان ونحن بصدد تقديم تعريف مقبول لمفهوم الدافعية ،أن نميز بين هذا المفهوم والمفاهيم الأخرى التي ترتبط به مثل الحاجة، والحافز، والباعث، والانفعال، والقيمة. وذلك على النحو التالي:

1.2.3.مفهوم الحاجة Need:

تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين ويستخدم مفهوم الحالة للدلالة على مجرد الحالة التي يصل إليها الكائن نتيجة حرمانه من شيء معين، إذا ما وجد تحقق الإشباع.

وبناءا على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها.[2]

2.2.3. مفهوم الحافزDrive:

يشير الحافز إلى العمليات الداخلية الدافعة التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، وتؤدي إلى إصدار السلوك. ويترادف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدافعية على أساس أن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة.وفي مقابل ذلك فإن هناك من يميز بين هذين المفهومين على أساس أن المفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع، حيث يستخدم مفهوم الدوافع عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية، في حين يقتصر مفهوم الحوافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط.وبوجه عام فإن الحافز والدافع يشيران إلى الحاجة بعد أن ترجمت في شكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد إلى السلوك في اتجاه إشباعها.

3.2.3. مفهوم الباعث:Incentive:

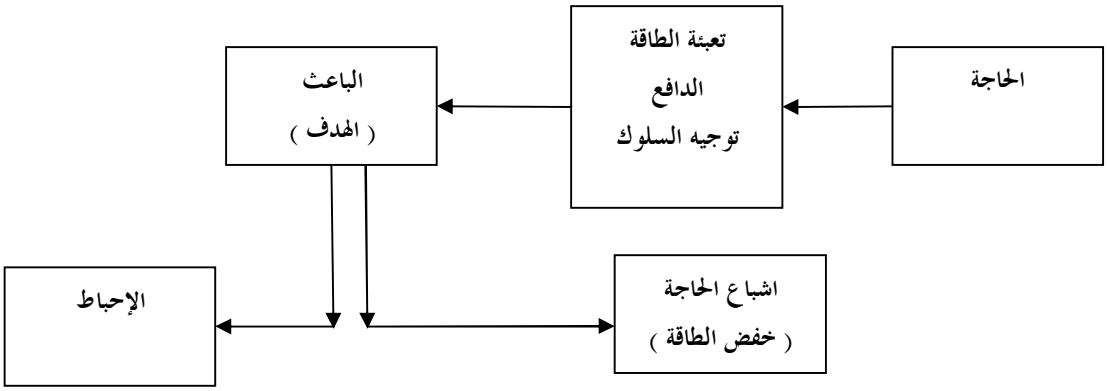
يعرف" فيناك W.E Vinique " الباعث بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو

1 معتز عبد الله، مرجع سابق، ص78.

2 محي الدين احمد حسين، مرجع سابق، ص9.

اجتماعية، وتقف الجوائز والمكافآت المالية والترقي كأمثلة لهذه البواعث. فيعد نجاح الشهرة مثلا من البواعث الدافعة للإنجاز[1]، وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين، ويترتب عن ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقته الكائن الحي، ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف)، وذلك كما هو موضح في الشكل التالي:

يبين الشكل رقم (15):العلاقة بين المفاهيم(الحاجة والدافع والباعث).



3.4.2.العادة:Habit

أشار "كورمان" (Korman,1997) إلى أن مفهوم العادة قد تم تضمينه كمتغير أساسي في بناء نظرية أو منحنى التوقع-القيمة، من قبل بعض الباحثين مثل" أتكنسون"، و"برش"، و"فيروف"، وذلك نظرا لأهمية هذا المفهوم في إعطاء القيمة النوعية، والتوقع النوعي، وفي مجال اختيار الفرد لسلوك معين يمكن إنجازه. وقد نشأ نوع من الخلط بين استخدام كل من مفهوم العادة، ومفهوم الدافع. على الرغم من وجود اختلاف بينهما ،فالعادة تشير إلى قوة الميول السلوكية، التي ترتقي وتنمو نتيجة عملية التدعيم، أما الدافع فيتركز على الدرجة الفعلية Behavioral Potentiel، وتتركز على الإمكانية السلوكية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها ،وبالتالي اعتبار الدافع نوعا من العادات.

وقد يكون التباين في العادات أو السلوك المتعلم ضئيلا ومحدودا بين الأفراد في حين أن الدوافع هي التي تزيد من نطاق هذا التباين. حيث يؤدي التذبذب في حالات الدافعية إلى تغاير السلوك عبر المواقف المتشابهة .

1 معتز عبد الله، مرجع سابق،ص10.

فإذا قام الطالب بمذاكرة دروسه أثناء الدراسة فإنه يمكننا أن نتحدث في هذه الحالة عن وجود عادة يقف وراءها دافع قوي يتمثل في السعي نحو النجاح والتفوق، أما إذا قام هذا الطالب بالقراءة والإطلاع في إثناء الإجازة وبعد ظهور النتيجة فإننا في هذه الحالة نتحدث عن وجود عادة تكونت لدى هذا الطالب، وهي عادة القراءة والإطلاع.

وبوجه عام فإن ممارسة العادة أو السلوك المتعلم تختلف حسب شدة الدافع فالأداء لا يعتمد فقط على إمكانية الأداء ولكن يعتمد أيضا على مقدار التنشيط الدافعي لهذه الإمكانية فعملية تعبئة الطاقة أو تنشيط العادة هي جوهر مفهوم الدافع. وهذا ما أشار إليه "**أتكسون**" في المعادلة التالية:

السلوك= دالة كل من (الدافع × التوقع ×القيمة ×العادة) وهي معادلة متشابهة إلى حد كبير للمعادلة" هل" عن جهد الاستشارة وذلك على النحو التالي:

جهد الاستشارة = قوة العادة × الحافز × دافعية الباعث، ويقصد بجهد الاستشارة ميل الكائن الحي إلى إصدار استجابة، أما قوى العادة فتشير إلى درجة التعلم للكائن الحي لاستجابة معينة، أما الحافز فيشير إلى درجة التوتر التي يشعر بها الكائن نتيجة اختلال التوازن الحيوي لديه، وتشير دافعية الباعث إلى حجم ونوع المكافأة المقدمة للكائن.[1]

5.2.3. مفهوم الانفعال Emotion:

كما يخلط الباحثون بين مفهوم لانفعال ومفهوم الدافع، حيث ينظر الباحثون إلى الدوافع كنتيجة مترتبة على ظهور الانفعالات، في حين ينظر البعض الآخر على أن بعض الدوافع يمكن أن يترتب عليها ظهور انفعالات معينة (أنظر:ماكليلاند،1976،ص87) ويعرف بأنه اضطراب حاد يشمل الفرد كله، ويؤثر سلوكه في خبرته الشعورية ووظائف الفسيولوجية الداخلية. وينشأ في الأصل عن مصدر نفسي، ويعد الانفعال من الحالات الشعورية المحيرة، فهو يتضمن الخوف، الكراهية، الغضب، كما يتضمن عادة السعادة، والبهجة، والاستثارة. وينظر إلى الحالات لانفعالية على أنها أقل عقلانية بالمقارنة بالدافعية .ولكنها أي الانفعالات، تتضمن عمليات معرفية أيضا، فالتقويم المعرفي يمكن أن يحدد طبيعة الخبرة الانفعالية، بالإضافة علي ذلك فإن لانفعالات يمكن أن ينظر إليها كعوامل تتغير بتغير العمليات المعرفية لذلك فإن التميز الدقيق بين الدوافع والانفعالات لا يمكن تحقيقه في كل الحالات، فالانفعالات

1 محمد الدين احمد حسن ،مرجع سابق،ص21.

تعمل أحيانا كدوافع في توليد الاستجابات، فالغضب على سبيل المثال في موقف ما يمكن أن يدفع الفرد لأن يسلك بشكل معين في هذا الموقف، وبالتالي استخدم البعض كل من الدوافع والانفعالات على أنهما نفس الشيء.

وفي الواقع لا يوجد تمييز حاسم وقاطع بين الانفعالات والدوافع إلا أن أهم الأس والملامح التي يمكن من خلالها التمييز بينهما تتمثل فيما يلي:

1- في حالة الانفعالات يكون التركيز على الخبرات الذاتية والوجدانية المصاحبة للسلوك، أما بخصوص الدوافع فيكون التركيز على النشاط الموجه نحو الهدف.

2- يتسم السلوك الانفعالي عن أنواع السلوك الأخرى بأنه سلوك مضطرب وغير منظم،ويصاحبه عديد من التغيرات الفسيولوجية الداخلية، ويتميز بأنه أكثر شدة أو حدة وجدانية.[1]

6.2.3. مفهوم القيمة Value:

وهناك خلط شائع لدى بعض الباحثين في استخدام كل من القيمة والدوافع والنظر إلى القيم على أنها تستخدم بالتبادل مع الدافعية Motivation، فما هي إلا أحد الجوانب لمفهوم أشمل الدافعية فعلى سبيل المثال اعتبر "**ماكليلاند**" الدافع للانجاز بمثابة قيمة وأيد ذلك "ولسون " من خلال نتائج دراسته التي أوضحت أن هناك ارتباطا بين دافع الأمن وقيمة الأمن القومي على مقياس "**لكورتش** Safety-Motive وتعامل "**فيذر**" مع الدوافع على أنها مرادفة أو مكافئة القيم ،حيث عرف القيم بأنها بناء مترابط يتضمن الوجدان، والموقف الحالي الذي يوجد فيه الفرد، وأنها تتكون مما يراه الفرد حسنا وسيئا إجابا أو سلبا، فأوضح فيذر أن ذلك يتسق مع" النظرية المعرفية – الدافعية" التي تدعم الافتراض بأن دوافع الإفراد نحو الموضوعات أو الأنشطة في موقف معين تتحدد حسب رغبتهم لما هو مفضل أو غير مفضل من هذه الموضوعات أو الأنشطة وما هو ايجابي ويحاولون الوصول إليه، وما هو سلبي يحاولون الابتعاد عنه(Feather ,1979).

وتصور القيم - كما يرى فيذر- بأنها فئة من الدوافع لا يعني أن كل القيم تعتبر دوافع، فأحيانا يشعر بوجوب عمل معين ولكنه لا يفعل شيئا،فالقيم لهما وجهتان أحداهما سلبية والأخرى ايجابية.

1 عبد اللطيف خليفة، **الانفعالات علم النفس العام**، مكتبة غريب، 1990، ص ص453- 496.

وفي ضوء تعريف "الدافع"بأنه حالة شعورية تدفع الكائن الحي نحو هدف معين، وأنه أحد المحددات يمكن المقارنة بين القيمة والدافع على أساس نوع السلوكات الأساسية، الهدف في كل منهما حيث أن الهدف في القيمة من النوع المطلق ويتسم بالوجوب، ففي حالة القيم يقول الشخص مثلا:يجب أن أعمل هذا الشيء، أما في الدوافع فانه يقول: أريد أن أعمل هذا الشيء، وفي حالة عدم وجود قيمة للدافع فإننا لا نشعر بالرغبة.

وقد اعتبر **"ما سلو"** أن الأفضل بالنسبة للفرد هو تحقيق ذاته فمن الأفضل أن يكون الفرد مدفوع أساسا بدافع الانجاز أو بدافع التحقيق للذات، أما **"بروك فتز"** فقد أعطى قيمة عالية للانجاز، لما هذه القيمة من أهمية كبيرة للنهوض بالفرد، إلا أن هناك اختلافا بين "ماسلو" و"برك فتز "في تحديد ماهية الأفضل، فلديهما معياران مختلفان يقومان على قيم مختلفة، فالأفضل قد يعني شيئان: أحدهما يتمثل في ماذا يحب الناس أن يكونوا؟أما الآخر فيشير إلى إننا نحب أفضل طبقا لقيمنا.

وبوجه عام فان القيم ليست كدوافع أو البواعث مجرد ضغوط تعمل على توجيه في اتجاه معين، بل تعني القيم نظاما من الضغوط لتوجيه السلوك،ومن الأفكار والتصورات لتأويل هذا السلوك وفي ضوء ذلك يتضح أن هناك فرقا بين(ROKEACH ,1976) بإعطائه معنى وتبريرا معينا لمفهوم الدافع ومفهوم القيمة، فالدافع هو حالة توتر أو استعداد داخلي،يسهم في توجيه السلوك نحو غاية أو هدف معين ،أما القيمة فهي عبارة عن تصور قائم خلف هذا الدافع.فالتوقع المنخفض لقيمة الانجاز يترتب عليه نقص السلوك الموجه نحو الانجاز ،أما التوقع المرتفع لقيمة الإنجاز فيؤدي إلى زيادة هذا السلوك بإعطائه وتبريرا معينا Rokeach, 1976.[1]

3.3. تصنيف الدوافع :

هناك العديد من التصنيفات التي قدمها الباحثون عند تقسيمهم لأنواع الدوافع المختلفة. ومن هذه التقسيمات ما يأتي:

1.3.3.التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلة والدوافع الاستهلاكية:

والدافع الو سيلي هو الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع آخر، إما الدافع الاستهلاكي فوظيفته هي الإشباع للدافع ذاته.

1 عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق ص ص82-84.

2.3.3.تصنيف الدوافع طبقا لمصدرها إلى ثلاث فئات:

الفئة الأولى: دوافع الجسم، وترتبط بالتكوين البيولوجي للفرد وتساهم في تنظيم الوظائف الفسيولوجية. ويعرف هذا النوع من التنظيم بالتوازن الذاتي. ومن هذه الدوافع الجوع، العطش والجنس.

الفئة الثانية: دوافع إدراك الذات، من خلال مختلف العمليات العقلية ،وهي التي تؤدي إلى مستوى تقدير الذات.وتعمل على المحافظة على صورة مفهوم الذات. ومنها دافع الانجاز.[1]

الفئة الثالثة: الدوافع لاجتماعية، والتي تختص بالعلاقات بين الأشخاص. ومنها دافع السيطرة.

3.3.3.تصنيف الدوافع طبقا لنظرية ما سلو في الدافعية الإنسانية:

قدم ما سلو تنظيما هرميا للدوافع في عدة مستويات هي على التوالي:

1- حاجات فسيولوجية.

2- حاجات الأمن.

3- حاجات الانتماء والحب.

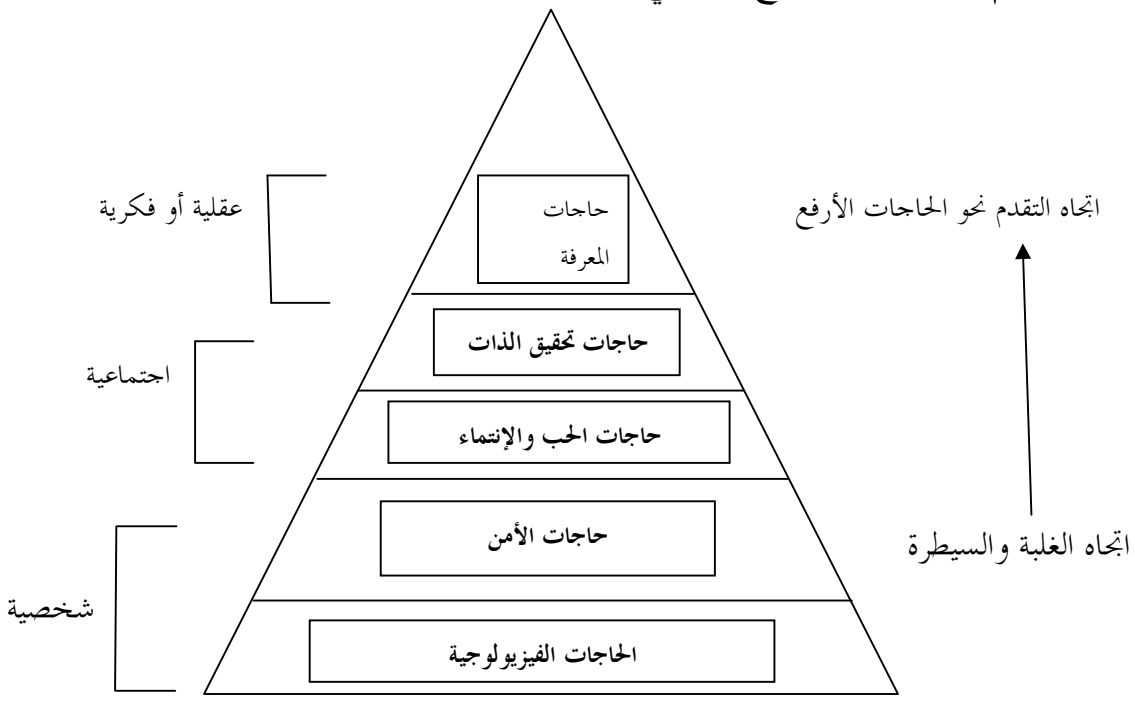
4- حاجات تقدير الذات.

5- حاجات تحقيق الذات.

6-حاجات الفهم والمعرفة.

وذلك كما هو مبين في الشكل التالي:

الشكل رقم(16):يمثل التدرج الهرمي للحاجات وفقا لنظرية ما سلو.



1 Hilgard, E,R.Atkinson,R,C,**introduction to psychologie**,7thEd,New york.harcourt brace joanuich,lnc,1979.p86.

وتشمل الحاجات الفسيولوجية، كما حددها "ما سلو"، على الحاجات التي تكفل بقاء الفرد مثل الحاجة إلى الهواء والشراب والطعام. أما الحاجة إلى الأمن فتشير إلى رغبة الفرد في الحماية من الخطر والتهديد والحرمان. وحدد الحاجات الاجتماعية بأنها الرغبة في الانتماء والارتباط بالآخرين لها، وأخيرا حدد الحاجة إلى تحقيق الذات بأنها رغبة الفرد في تحقيق إمكاناته وتنميتها، ويعتمد تحقيق الذات على الفهم والمعرفة الواضحة لدى الفرد بإمكاناته الذاتية وحدودها.

وقد أوضح "مسلو" في نظريته الدافعية أن هناك نوعا من الارتقاء المتتالي للحاجات حيث ترتقي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى حسب درجة أهميتها أو سيادتها بالنسبة للفرد، ولا يتحقق التقدم نحو حاجة تقع في مستوى أعلى على هذا المدرج إلا بعد إشباع الحاجات التي تقع في المستوى الأدنى منها.[1]

وعلى الرغم من أن الدافع للانجاز لا يوجد مباشرة في مدرج "ما سلو" ،فانه يقع من حاجات تقدير وتحقيق الذات، حيث تعد دافعية الإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته، ويشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه،وفيما يحققه من أهداف وفيما يسعى إليه من أساليب تضمن له حياة أفضل .

4.3.3.تصنيف الدوافع في ضوء المنشأ:

وهو من أكثر التصنيفات شيوعا واستخداما، حيث تنقسم الدوافع إلى فئتين:

الفئة الأولى:وتشمل على دوافع فسيولوجية المنشأ.ويطلق عليها الدوافع الفسيولوجية أو الأولية ،ومن هذه الدوافع دافع الجوع، و دافع العطش، و دافع الجنس، و دافع الأمومة.

الفئة الثانية: وتتضمن الدوافع الاجتماعية، التي يكتسبها الفرد من البيئة والإطار الحضاري الذي يعيش فيه، وتتأثر بالسياق النفسي الاجتماعي للفرد.ويطلق عليها البعض أحيانا الدوافع السيكولوجية، ومن أمثلة هذه الدوافع دافع الانجاز، ودافع الاستقلال، ودافع السيطرة ودافع التملك ودافع حب الاستطلاع.

وفي ضوء هذا التقسيم يتضح أن الدافع للانجاز هو أحد الدوافع النفسية الاجتماعية التي تتأثر بالعديد من العوامل الثقافية والاجتماعية، وبالسياق النفسي الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد بوجه عام، حيث تعكس دافعية الفرد للانجاز طبيعة التوجهات الاجتماعية التي تحكمه في الحياة، كما تعكس في الوقت نفسه مدى إحساسه بالرضا من عدمه في ضوء

1Maslow,A,H,**Motivation and personality**, New York. Harper rowpub,1954,p105.

قدرته على توظيف هذه الدافعية ونعرض فيما يلي لمعنى هذا الدافع وأهم ملامحه باعتباره محور اهتمام الدراسة الحالية.[1]

4.3. مفهوم الدافعية للانجاز:

1.4.3.تعريف الدافعية للإنجاز:

يرجع استخدام مصطلح الدافع للانجاز في علم النفس، من الناحية التاريخية"ألفرد أدلر"، الذي أشار إلى أن الحاجة للانجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة،و"كورت ليفن" الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح ،وذلك قبل استخدام موارى لمصطلح الحاجة للانجاز.[2]

وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة ، فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي "**هنري موراي**" في أنه أول من قدم مفهوم للإنجاز، بشكل دقيق، بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية، وذالك في دراسته بعنوان استكشافات في الشخصية، والتي عرض فيها موراي لعدة حاجات نفسية كان من بينها الحاجة للإنجاز.

وعرف "**موراي**" الحاجة للإنجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك .وفي ضوء ها التعريف أوضح "**موراي**" أن شدة الحاجة للإنجاز تتمثل في عدة مظاهر، من أهمها سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، وتناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية، وتخطى الفرد لما يقابله من عقبات وتفوقه على ذاته، ومنافسة الآخرين، والتفوق عليهم، وتقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانيات.

وأشار "**موراي**" إلى أن الحاجة للإنجاز قد أعطيت اسم إرادة القوى في كثير من الأحيان.وأفترض أنها تندرج تحت حاجة كبرى وأشمل هي الحاجة إي التفوق.[3]

إذن فتعريف "**موراي**" للحاجة للإنجاز يشير إلى الحرص متضمنا المثابرة والإتقان آخذ الطموح في الاعتبار وفهم الفرد لذاته، ويركز التعريف على عاملين مهمين،يتناول العامل الأول الإتقان مع الأهمية في توفير رغبة لدى الفرد للقيام بالعمل واستعداده لبذل

2Marx.M.A.**introduction to psychology**.london.mcmillan.1976.p65.

2 احمد عبد الخالق، مايسة النيال، **الدافع الانجاز وعلاقته بلقلق والانبساط**، دراسات نفسية،القاهرة،1991،ج1،ص ص637-653.

3 رشاد عبد العزيز موسي،صلاح الدين أبو ناهية،**الفروق بين الجنسين في دافع الانجاز**، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية للكتاب،1988،ص83.

الجهد أملا في تحقيق النجاح. أما العامل الثاني فيتمثل في السرعة نظرا لتقدير أهمية الوقت بالنسبة للشخص المنجز.

وتتحد طريقة إشباع الحاجة للإنجاز في ضوء تصور **"موراي"** طبقا لنوعية الاهتمام والميل، فالحاجة في المجال الجسمي، على سبيل المثال،تكون على هيئة رغبة النجاح الرياضي،بينما تكون الحاجة للإنجاز في المجال العقلي على هيئة رغبة في التفوق العقلي أو المعرفي وأقتفى **ماكليلاند** وزملاؤه خطى **"موراي"** لاستكمال ومواصلة البحوث الميدانية في هذا المجال من خلال الاستعانة ببعض الاختبارات الإسقاطية مثل اختبار تفهم الموضوع (TAT).

وقدموا نظرية لتفسير الدافعية للإنجاز تعد من أوائل النظريات التي قدمت في هذا الشأن وعلى الرغم من امتداد "ماكليلاند" وزملاءه لما بدأه "موراي"، فإن هناك جوانب الاختلاف بينهما، حيث استخدام "موراي" مفهوم الحاجة للإنجاز،بينما استخدام "ماكليلاند" وزملاؤه

مفهوم الدافعية للإنجاز مع أنهما لا يختلفان عن بعضهما كما قدم "ماكليلاند" وزملاؤه إسهامات بالغة الأهمية من خلال الانتقال من تصور محدد بالحاجة للإنجاز إلى تصور وجداني محدد بالتوقع ، ولقي هذا التصور مزيدا من الاهتمام، في نظرية التوقع-القيمة من قبل أتكسون أحد زملائه "ماكليلاند" والذي أهتم بسلوك المخاطرة وبالدفاع للإنجاز الذي يعتمد على هذا السلوك.

وعرف **"ماكليلاند"** وزملاؤه الدافع للإنجاز بأنه يشير إلى استعداده ثابت نسبيا للشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز،كما عرفوا النشاط المنجز بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد ويوقع أن يتم بصورة ممتازة، وأنه محصلة الصراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما الميل نحو تحقيق النجاح، والميل إلى تحاشي الفشل،وهذا ما سوف نعرض له تفصيلا في الفصل الثالث الخاص بنظريات الدافعية للإنجاز.

توصل **"زكريا الشربيني"** إلى إحدى عشرة سمة تعبر عن الدافع للإنجاز، هي الطموح،المثابرة،الاستقلال،وقدر النفس، والإتقان، والحيوية، والفطنة، والتفاؤل، والمكانة، والجرأة الاجتماعية.[1]

وتوصل "محمود عبد القادر" من خلال استقرائه للدراسات السابقة إلى أن هناك دوافع ثلاثة فرعية للإنجاز تتمثل في الطموح العام، والنجاح بالمثابرة على بذل الجهد، من أجل الوصول للهدف.[2] و" عرف أحمد عبد الخالق "، الدافع للإنجاز بأنه أداء على ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح.[3]

5.3. بعض الإطارات النظرية المفسرة للدافعية للإنجاز :

1.5.3. الدافعية للإنجاز في ضوء منحى التوقع-القيمة:

هناك العدد من نظريات التوقع، ولكن أكثرها ارتباطا بالسياق الحالي هي نظرية التوقع التي قدمها تولمان في مجال الدافعية.

والتي أشار فيها إلى أن السلوك يتحدد من خلال العديد من الهاديات الداخلية والخارجية أو البيئية.

كما أوضح " **تولمان** "، أن الميل لأداء فعل معين هو دالة أو محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات هي:

1- **المتغير الدافعي:** ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.

2- **متغير التوقع:**الاعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.

3- **متغير الباعث**: أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

ويتحدد من خلال هذه المتغيرات الثلاثة توجه الفرد ومثابرته حتى الوصول إلى الهدف المنشود.

وللتنبؤ بالسلوك الموجه نحو الانجاز نحن بحاجة إلى معرفة كل من :

أ - دافعية الشخص أو حاجته للانجاز.

ب- توقعه بقدرته على الانجاز في موقف معين .

1 زكريا احمد الشربيني ،**التوافق النفسي وعلاقته بدافع الانجاز في مرحلة الطفولة المتأخرة**،رسالة دكتوراه،كلية البنات،جامعة عين الشمس،1981،ص38

2 احمد عبد الخالق، مرجع سابق ،ص45

3 نفس المرجع ،ص21.

وذلك مع الأخذ في الاعتبار أن هناك تفاعلا بين هذين المتغيرين.وهذا ما تناوله اثنان من أهم الممثلين لهذا المنحى، وهما "دافيد **ماكليلاند**"، و"**جون أتكنسون**".

وهو ما يعرف بنموذج "أتكنسون- ماكليلاند" في الدافعية للإنجاز:

وهذا ما نعرض له على النحو التالي:

1.1.5.3.نظرية ماكليلاند :

يقوم تصور" ماكليلاند" للدافعية للانجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة للإنجاز، فقد أشار ماكليلاند وآخرون إلى أن هناك ارتباطا بين الهاديات السابقة، والأحداث الايجابية، وما يحققه الفرد من نتائج ،فإذا كانت مواقف الانجاز الأولية ايجابية بالنسبة للفرد،فانه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فان سوف ينشأ عنه دافعا لتحاشي للفشل.

ونظرية "ماكليلاند" ببساطة تشير إلى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكيات التي دعمت من قبل، فإذا كان موقف المنافسة -مثلا-هاديا لتدعيم الكفاح والإنجاز، فإن الفرد سيعمل بأقصى طاقته ويتفانى في هذا الموقف.

وامتدت أعمال" ماكليلاند " من دراسة المهام المعملية التجريبية إلى البيئة الطبيعية ودراسة المشكلات الاجتماعية، وذلك لكي يدعم نظريته، من خلال دراسته للنمو الاقتصادي في علاقته بمستوى الانجاز لدى بعض المجتمعات وتمثل ذلك في كتابته عن المجتمع المنجز.

وأوضح " ماكليلاند" في هذا الشأن أن النمو الاقتصادي للأمم يعتمد على الأداء الناجح للدور الملزم، حيث يعتمد نجاح المجتمع وتقدمه على عدد الأفراد الذين ينجذبون إلى الوظيفة الملزمة حيث تعمل المسؤولية والاستقلالية في الأداء.

وقام " ماكليلاند " كذلك بتحليل مماثل لمضمون قراءات الأطفال في الفترة من1925-1950،في 33دولة من دول العالم، وتبين له من خلال دراسة العلاقة بين النمو الاقتصادي في هذه الدول(مقدرا باستهلاك الكهرباء بالكيلوات في الساعة)،ومستويات الحاجة للإنجاز من خلال : Achievrement Imagery تبين أن ظروف تدريب الأطفال على الإنجاز كانت وراء النمو والازدهار لاقتصادي الذي حدث.[1]

1 عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق، ص112.

2.1.5.3. نظرية "أتكنسون"Atkinson Theory:

اتسمت نظرية " أتكنسون " في الدافعية الانجاز بعدد من الملامح التي تميزها عن ماكليلاند، ومن أهم هذه الملامح أن أتكنسون أكثر توجها معلميها ،وتركيزا على المعالجة التجريبية للمتغيرات، التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها "ماكليلاند"،كما تميز " أتكنسون " بأنه أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي ووضع " أتكنسون " نظرية الدافعية للانجاز في أيطار منحى التوقع – القيمة،متبعا في ذلك توجهات كل وافترض دور الصراع بين الحاجة للانجاز، E.C Tomlan & K.Levin من تولمان وكورت ليفن والخوف من الفشل.

وقام" أتكنسون" بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للانجاز القائم على المخاطرة .وأشار إلى أن مخاطرة الانجاز في عمل ما تحدده أربعة عوامل : منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد انجازه.[1]

2.5.3.الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية التنافر المعرفي: Theory Cognitive Dissonance

كما تمثل نظرية التنافر المعرفي –التي قدمها "ليون فستنجر " **L.Festinger** -امتدادا المنحى التوقع – القيمة،وتشير هذه النظرية إلى أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته(ما نحبه وما نكرهه، وأهدافنا، وضروب سلوكنا)،كما أن لكل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الآخر ، حدث التوتر علينا ضرورة التخلص منه.

وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد لتحقيق الاتساق بين معارفه أو نسق معتقداته، وبين أنساق معتقداته وسلوكه،وأشار " فستنجر"إلى أن هناك مصدرين أساسين لعدم الاتساق بين المعتقدات والسلوك هما:

1-آثار ما بعد اتخاذ القرار

2-آثار السلوك المضاد للمعتقدات ولاتجاهات.

فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاهات والمعتقدات التي يتبناها الفرد وبين سلوكه نظرا لأن الفرد اتخذ قراره دون تروي أو معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهاته وقيمه ومعارفه، أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للاتجاه ،فقد يعمل قيمه ومعارفه، أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للاتجاه ،فقد يعمل الشخص في عمل معين ويعطيه أهمية كبرى على الرغم

1 حسن علي حسن، مرجع سابق،ص136.

من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة، فهو يعطيه قيمة لأنه يريد مثلا الحصول من روائه على كسب مادي، ومن هنا ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي.

وتنشأ حالات التنافر المعرفي هذه عندما يمتد عدم الاتساق إلى أشياء مهمة بالنسبة للأفراد، وعندما يشعر الفرد بهذه الحالة تدفعه إلى أن يخفض درجة التنافر أو يستبعده بغية تحقيق الاتساق، ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا لتوتر يؤثر في سلوك الأفراد. وبالتالي فهو يساعدنا على التنبؤ بالظروف التي تدفع الأفراد إلى الانجاز، والظروف التي تحول دون ذلك ،حيث يعد الاتساق أحد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الانجاز،وهذا ما أشار إليه بأن أهمية نظرية التنافر المعرفي ترجع إلى اهتمامها بالجوانب المعرفية في الدافعية والسلوك.

كما تساعدنا هذه النظرية على تفسير ما نلاحظه من مظاهر التراخي وعدم الجدية بين بعض طلاب الجامعة، وانخفاض مستوى دافعتهم للاطلاع والانجاز حيث يشعر هؤلاء الطلاب بحالة شبيهة بالتنافر المعرفي، فهم قد يعطون قيمة وأهمية كبيرة للنجاح ،ومع ذلك يشعرون بضعف العائد من وراء هذا النجاح في المستقبل.

وهذا ما توصل "**أدمس**" في دراسته للممارسات المتكافئة أو المتعادلة في المنضمات والمؤسسات حيث يقارن الشخص بين المدخلات(مثل الجهود، الوقت الذي يستغرقه في العمل...الخ) والعائد أو المخرجات (مثل العائد المادي، العائد المعنوي، الاعتراف الاجتماعي...الخ[1])

3.5.3. نظرية العزو وتطبيقاتها في مجال الدافعية للإنجاز: Attribution Theory

تعد نظرية العزو من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية الإنسانية بوجه عام، والدافعية للانجاز بوجه خاص، وتهتم نظرية العزو بكيفية إدراك الشخص أسباب سلوكه، وسلوك الآخرين، وذلك لأن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل فقط، ولكن أيضا البيئة. فالمعزيات السببية هي التي تحدد مشاعرنا وسلوكنا نحو أنفسنا والآخرين.

تمت دراسة عمليات العزو السببي في عدة مجالات، من أهمها تغيير الاتجاهات، والدافعية للانجاز، والاستثارة الانفعالية، وغير ذلك من المجالات.[2]

---

1 محي الدين حسين، مرجع سابق،ص22.

2 عبد اللطيف محمد خليفة ، مرجع سابق، ص ص152-153.

6.3. قياس الدافعية للإنجاز:

تبين أن المقاييس " لبتي "استخدمت في قياس الدافعية للانجاز تنقسم إلى فئتين نعرض لهما بإيجاز على النحو التالي :

1.6.3. الفئة الأولى : المقاييس الاسقاطية : Projective scales :

قام " ماكليلاند " وزملاؤه، بإعداد اختبار لقياس الدافع للانجاز مكون من أربع صور، تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع الذي أعده " موراي" H.Murray عام 1938، أما البعض الأخر فقام بتصميمه " ماكليلاند " لقياس الدافع للانجاز.

وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث.

ثم يطلب الباحث من المبحوث بعد العرض كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة لكل صورة.

والأسئلة هي:

1- ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟

2- ما الذي أدى إلى هذا الموقف ؟

3- ما محور التفكير؟ وما المطلوب عمله ؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل ؟

4- ماذا حدث؟ وما الذي يجب عمله؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، ويستكمل عناصر القصة لواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق، ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربع حوالي عشرين دقيقة.[1]

ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي ،ويتم تحليل القصص ونواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للانجاز، وعلى الرغم من أن " ماكليلاند " وزملاؤه قد كشفوا عن معاملات وثبات وصدق مرتفعة لاختبار تفهم الموضوع ،وقد وصل معدل ثباته إلى 96% والى 58%لكن في دراسة أخرى على الرغم من ذلك فقد كشفت أغلب الدراسات التي استخدمت هذا الاختبار في مجال الدافع للانجاز عن انخفاض ثباته.

1 رشاد عبد العزيز موسي، صلاح الدين أبوناهية، مرجع سابق،ص112.

أما بخصوص الصدق فقد تبين أنه لا يوجد علاقة بين اختبار تفهم الموضوع ، وكل مقاييس التفضيل للميل للانجاز.

كما قام " **فا ينسين**" بحصر الدراسات التي أجريت على الدافع للانجاز حتى عام 1968، والمقاييس التي استخدمت فيها،وأوضح أنها تفتقر إلى الثبات والصدق، وخاصة الاختبارات الاسقاطية كما أن نتائجها متعارضة، ولا تزيد معاملات الارتباط فيما بينها عن4 و0

وعلى الرغم من ضعف ثبات وصدق اختبار تفهم الموضوع، فانه شاع استخدامه على نطاق واسع في العديد من البحوث والدراسات التي تناولت الدافعية للانجاز.وعندما بدا النقد يوجه إلى أساليب القياس الاسقاطية حاول البعض إدخال بعض التعديلات على هذه الأساليب فقامت " **فرنش**" بوضع مقياس الاستبصار في ضوء تصور " ماكليلاند" لتقدير صور وتخيلات الانجاز، حيث وضعت جملا مقيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك، يستجيب لها المبحوث باستجابة لفظية اسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية التي يشتمل عليها البند أو العبارة، وتم وضع نظام تصحيح له بحيث يمكن استخدامه لقياس كل من الدافع للانجاز، والدافع للتواد، كما قام " أرنسون " بوضع اختبار التعبير عن طريق الرسم وذلك لقياس الدافع للانجاز عند الأطفال.

وتعرضت هذه الطرق والأساليب الاسقاطية في قياس الدافع للانجاز للنقد الشديد أيضا من جانب العديد من الباحثين .فيرى البعض إن هذه الطرق الاسقاطية ليست مقاييس على الإطلاق، ولكنها تصف انفعالات المبحوث بصدق مشكوك فيه. كما أن طريقة تصحيحها تحتاج إلى وقت كبير، وتتسم بالذاتية.

هذا بالإضافة إلى انخفاض ثبات وصدق الطرق الاسقاطية، ونظرا لذلك فقد ابتعد الباحثون عن الطرق الاسقاطية وبدأ التفكير في تصميم وإعداد أدوات أخرى أكثر موضوعية لقياس الدافع للانجاز، وذلك على النحو التالي:

2.6.3.الفئة الثانية: المقاييس الموضوعية:

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس دافع الانجاز ، بعضها أعد لقياس الدافع للانجاز لدى الأطفال مثل مقياس "**وينر**" **weiner 1970**، وبعضها صمم لقياس الدافع للانجاز لدى الكبار مثل: مقياس "**مهربيان**" عن الميل للانجاز، ومقياس "**لن**" ومقياس "**هرمانز.**

وقد استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية.كما استخدمت أيضا في بعض الدراسات العربية، والتي تبين من خلالها استقرائنا لها أن معظمها قد استخدم مقياس **"هرما نز".**

(أنظر: محمد رمضان محمد،1987، فاروق عبد الفتاح،1981، رشاد عبد العزيز موسى، صلاح أبو ناهية،1988، رشاد عبد العزيز موسي،1990 ، فيصل الزراد،1990،سيد الطواب ،1990، عبد العزيز الباسط،1992).

وفي هذا الشأن قام "**جابر عبد الحميد جابر**"(1971)بترجمة مقاييس التفضيل الشخصي ل:**"ادواردز"**.والذي استخدم في عدد من الدراسات (أنظر منها: فتحي عبد الرحيم،1982).

وفي هذا الشأن قام **جابر عبد الحميد** 1971بترجمة مقياس التفضيل الشخصي ل ادواردز والذي استخدم في عدد من الدراسات (انظر منها فتحي عبد الرحيم 1982).

وفي مقابل ذلك نجد أن البعض الآخر من الباحثين قام بإعداده مقاييس للدافعية للانجاز من خلال لاستعانة بالمقاييس السابقة التي أشرنا إليها(أنظر على سبيل المثال :محمود عبد القادر،1978،زكريا الشر بيني ،1981، باسم السمراني ، شوكت الهيازعي ،1988، ممدوح الكناني،1990).[1]

7.3. طريقة تنمية الدافعية للانجاز الرياضي:

تعتبر الأهداف من أهم الوسائل التي تؤدي إلى رفع دافعية الانجاز لدى الرياضيين وقد عرف "**هارين**"1984 وضع الأهداف بأن تعيين هوية الشيء الذي يريد الفرد أن يحققه أو ينجزه، أو بصيغة أخرى بأنه الشيء الذي يريد الفرد تحقيقه عن طريق أداء معين أو عن طريق مجموعة من الأداء.

إن وضع الأهداف ترتبط بالأداء وبالتالي بالسلوك الذي يقوم به اللاعب وأن الدافع هو مثابة المثير الذي يوجه السلوك، ولذا ينبغي على الرياضي أن يضع أهدافه لكي يكتسب الدافعية الضرورية لاستثارة السلوك الذي يتطلبه تحقيق الهدف.[2]

فكأن وضع الهدف يعتبر بمثابة آلية للدافعية وأن الدافعية تعتبر بمثابة محددة لنوع الجهد المطلوب بذله ومحددة لفترة المثابرة على بذل الجهد لكي يمكن انجاز الهدف، ويمكن تخليص آثار وضع الأهداف على سلوك الانجاز لدى اللاعب الرياضي على النحو التالي:

---

1 عبد الطيف محمد خليفة، مرجع سابق، ص ص100-101.

2 محمد حسن علاوي، ،مرجع سابق، ص142.

- يسهم في إثارة الدافع الذاتي للاعب (الرياضي).
- يوجه تركيز انتباه اللاعب لبعض الأهداف المعينة التي يحاول انجازها.
- يعبئ الجهد بصورة تتناسب مع متطلبات بذل المزيد والفعالية لفترات أطول.
- الإحساس والشعور بالرضا والثقة بالنفس وفعالية الذات والانفعالات الايجابية السارة، والارتقاء بمستوى الطموح في حالة تحقيق الهدف المنشود بينهم في الإقلال من مستوى القلق المعوق لأداء اللاعب.

إن الأهداف أذا ما أحسن بناؤها وأمكن تمديدها بأسلوب سليم، فإنها بلا شك تساعد على توجيه سلوك اللاعب، وترشد اللاعب للغايات المأمول تحقيقها بكفاية وفعالية فضلا عما تتضمنه من احتفاظ اللاعب بالدافعية خلال رحلة التدريب والمنافسات.

خلاصة:

في هذا الفصل حاولنا أن نسلط الضوء علي عدد من الجوانب التي تهتم بموضوع الدافعية بصفة عامة ودافعية الانجاز الرياضي بصفة خاصة،وقد رأينا سابقا بان الدافعية تعد بمثابة محرك داخلي ويكون بدوره مسؤولا عن استمرا يته وجهته وتحديدها،ودافعية في المجال الرياضي تعتبر سلسلة متصلة الحلقات يرتبط بعضا بالبعض الأخر وتكون حلقة واحدة تهدف إلي تحسين مستوي الأداء حتى يستطيع اللاعب تدريجا الوصول إلي أحسن المستويات كما أن معرفة المدرب أو أستاذ التربية البدنية والرياضية للدوافع الخاصة لكل مرحلة من مراحل النمو والممارسة لنشاط الرياضي يستطيع ذلك أن يحفز التلميذ عن الممارسة الفعلية والجادة رغم انه يصادف مختلف العراقيل والتحديات في حياته الدراسية خاصة فيصبح بذلك الأداء الرياضي وحضور حصص التدريب من الحاجات الأساسية بالنسبة إليه محولة منه الارتقاء بقدراته واستعداداته لتحقيق كل طموحاته،وعلي أستاذ التربية البدنية والرياضية أن يضع في الاعتباران الدافعية المرتبطة بالممارسة الرياضية لا تستمر ثابتة بل يعتريها التغير والتبديل خلال الفترة الطويلة التي يمارس فيها التلميذ النشاط الرياضي ومن ناحية أخري تختلف الدافعية وفقا للمستوي الرياضي أو البدني أو الحركي للتلميذ.

الفصل الرابع
مفهوم المراهقة وخصائصها في الطور الثانوي

تمهيد

تعد مرحلة المراهقة من أكبر وأصعب سنوات الفرد تعقيدًا إلاّ أنها في إطارها الزمني تعتبر الجسر الرابط بين الطفولة والرشد.

لذلك تظهر اختلافات السلوك بين سن الإفراد ذاتهم وبين اختلاف أجناسهم الذكرية والأنثوية الظاهرة على المستوى الجسمي الممثل في البنية الجسمية والفيزيولوجية وفي القدرات العقلية والحسية كالشعور واللاّشعور والغرائز والميولات مما يكسبه سلوكًا خاصًا يؤثر على شخصيته في حاضره ومستقبله الذي تحدده أبعاده الإنسانية المختلفة مع غيره المتمثلة في البعد النفسي، الاجتماعي والتاريخي كي تستمر الحياة الإنسانية، لهذا اهتم علماء النفس والتربية في العصر الحديث اهتمامًا بمرحلة المراهقة والمراهق، بوضع برنامج تربوي وتعلم رياضي لخدمة مصلحته في هذه المرحلة العمرية لأهميتها وحساسيتها وتوجيهها.

1.4. تعريف بالمراهقة:

1.1.4. المراهقة في اللغة:

جاءت مادة الفعل "راهق" في معجم اللغة العربية بمعان عدة فقد جاء في لسان اللسان من معاني "رهق" ما يلي:

- **الرهق:** الكذب، والرهق: الخفة، وأرهقنا الليل دنا منا، وأرهقتنا الصلاة رهقا أي حانت.

نقول: راهق الغلام، فهو مراهق إذا قارب الإحتلام، والمراهق: الغلام الذي قد قارب الحلم وجارية مراهقة والرهق: الكبر والرهق: العجلة.

- **والرهق:** الهلاك أيضا والرهق: اللحاق، وراهق الحلم: قاربه.[1] وكما جاء في المعجم الوسيط من معاني رهق ما يلي:

- "**المراهقة**": الفترة من بلوغ الحلم إلى سن الرشد.

كما وردت كلمة "رهق" في كتاب المفردات في غريب القرآن ما يلي:

- **رهق:** رهقة الأمر غشية يقهر، يقال رهقة رهقته وأرهقته نحو ردفته وأردفته وبعتته وابتعثته، قال تعالى"وترهقهم ذلة" وقال "سأرهقه صعودا"، ومن أرهقت الصلاة إذا أخرتها حتى غشي وقت الأخرى.[2]

2.1.4. المراهقة في الإصطلاح:

يقول الدكتور محمد الزعبلاوي المراهقة هي:" المرحلة النمائية الثالثة التي يمر بها الإنسان في حياته من الطفولة إلى الشيخوخة، وهي تتوسط بين الصبا والشباب، وتتميز بالنمو السريع في جميع اتجاهات النمو، البدني والنفسي والعقلي والإجتماعي[3].

وهي لفظ وصفي يطلق على الفرد غير الناضج انفعاليا وجسميا وعقليا من مرحلة البلوغ ثم الرشد ثم الرجولة.[4]

كل التعاريف تجمع على أنها الفترة التي تقع بين عالم الطفولة وعالم الكبار، فهي مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الكبر، حيث يعرفها "مصطفى زيان" المراهقة مصطلح يطلق على أحد فترات الحياة، وهو مشتق من الفعل اللاتيني والذي يعني التدرج نحو النضج

---

1 جمال الدين محمد بن منظور، **تهذيب لسان العرب**، ج1، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1993، ص520.

2 الراغب الأصفهاني، **المفردات في غريب القرآن**، ط1، دار المعرفة، بيروت، 1998، ص210.

3 محمد السيد محمد الزعبلاوي، **المراهق المسلم**، ط1، مؤسسة الكتب الثقافية، مكتبة التوبة المملكة العربية، السعودية، 1998، ص14.

4 عبد العالي الجسماني، **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية**، الدار العربية للعلوم، لبنان، 1994، ص 169.

الجنسي والجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي وتقع هذه الفترة بين البلوغ الجنسي والرشد.[1]

وتعني المراهقة من الناحية البيولوجية على أنها تلك الفترة التي تبدأ من بداية البلوغ حتى اكتمال النمو العام وتقع عادة بين 12 و18 سنة إلى غاية 20 سنة، أما من الناحية النفسية فهي مرحلة زوابع وعواصف نفسية يذوب أثناءها التكوين النفسي للطفل مما يؤدي إلى حدوث خلط واضطراب على المستوى الشخصي للطفل حسب « Eissler ».

وبالتالي الدرجة التي يحاول فيها الطفل الانتقال من كائن يعتمد على الآخرين إلى الرشد منتقل متكيف مع ذاته.[2]

وقد عرفها "زيغود" بأنها "مرحلة تغير شديد، وتبلور الكثير من الوظائف البيولوجية والجنسية وهذه التغيرات تحدث بفضل الإفرازات الهرمونية للغدد الصماء التي يؤدي نشاطها إلى التأثير في سلوك الفرد، وبالتالي إلى توجيه نشاطه أو عدمه اتجاه الخارج، أي أن المراهقة كفترة خاصة من الحياة هي حالة من النمو تقع بين الطفولة إلى الرجولة أو الأنوثة".[3] كما عرفها "سلامي" المراهقة هي مرحلة من الحياة بين الطفولة وسن الرشد تتميز بالتحولات الجسمية والنفسية تبدأ عند حوالي 12 و13 سنة وتنتهي عند سنة 18 و20 سن.

ويعرفها"إبراهيم خليل السعد": المراهقة تعتبر مرحلة انتقال من الطفولة إلى الشباب وتتسم بأنها فترة معقدة من التحول والنمو تحدث فيها تغيرات عضوية ونفسية وذهنية واضحة[4].

وتعرف عبد المنعم حنفي بأنها تنتج عن التغيرات الفيزيولوجية التي تقرب الفرد من النضج الجسمي والبيولوجي وتحدث هذه التغيرات عند البنات في سن مبكرة ولا تحدث عند الأولاد غالبًا قبل سن الثانية عشر[5].

والمراهقة بمعناها العام هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد ن فهي عملية فيزيولوجية حيوية عضوية في بدءها وظاهرة اجتماعية في نهايتها[6].

---

1 مصطفة زيان، **دراسة سيكولوجية التعليم العام**، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر، 1975، ص 152.

2 محمد عماد الدين إسماعيل، **النمو في فترة المراهقة**، دار القلم، الكويت، 1986، ص 13.

3 علي زيغود، **حول علم النفس**، دار الطبيعة، بيروت، 1986، ص 185.

4 ميخائيل إبراهيم أسعد، **مشكلات الطفولة**، ط2، دار الجيل، بيروت، 1998، ص 225.

5 عبد المنعم حنفي، **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، ط2، دار العودة، بيروت، 1998، ص200.

6 فؤاد البهي السيد، **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1974، ص272.

2.4. نظرة علم النفس الحديث للمراهقة:

كان الكثير من الباحثين يعتبرون المراهقة مرحلة مستقلة قائمة بذاتها كما كانت هذه المرحلة في نظرهم تتميز بالتوتر والثورة والتمرد والقلق والصراع إلا أن علم النفس الحديث يتجه أي اعتبار المراهقة مرحلة غير مستقلة عن بقية المراحل الأخرى للنمو، والتي تتضمن تدرجا في النضج البدني والجنسي والعقلي والإنفعالي ومعنى ذلك أن الدعامات الأولى لجوانب النمو المختلفة قد بدأت في فترة الطفولة ثم أخذت تسير نحو النضج في فترة المراهقة.

وهنا نستطيع أن نقول أنه من الخطأ، اعتبار فترة المراهقة فترة مستقلة عن فترات النمو، مع افتراض وجود خط فاصل بين خصائص النمو في المراهقة و المرحلة السابقة لها على أساس أن لكل مرحلة خصائص بارزة مستقلة تميزها عن غيرها.

وقد اختلف العلماء في تحديد فترة المراهقة، لكنهم اتفقوا مبدئيا على أنها الفترة الواقعة بين أول البلوغ الجنسي واكتمال النمو الجنسي للراشدين، وانتهوا إلى تحديد متباينة، وسبب هذا الإختلاف يعود إلى المقاييس الجسمية والأسس النفسية المتنوعة التي كانوا يطبقونها على دراسة المراهقة[1].

وفي ذلك ترى" إليزبيت هيرلوك" أن المراهقة بمعناها العام تمتد من النضج الجنسي إلى ان يتمكن الفرد من التأكيد القانوني لاستقلاله عن الكبار، وهي بذلك توضح صعوبة تحديد سن المراهقة بأكثر من تحديد سن الطفولة وذلك في ضوء المتوسط العام، وأن النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي يحدث ويتم في أعمار تختلف من فرد إلى آخر الأمر الذي يتوقف من ناحية على المستوى العقلي للفرد وعلى الفرص التي توفرها البيئة التي يعيش فيها من ناحية أخرى، أما الحدود العمرية للمراهقة فهي تمتد من العقد الثاني من حياة الفرد من الثانية عشر إلى التاسعة عشر أو قبل ذلك بعام أو عامين، أو بعد ذلك بعام أو عامين، أي بين 11 سنة و21 سنة".[2]

---

1 رزيق معروف، **خفايا المراهقة**، ط2، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، بيروت، 1986، ص18.

2 محي الدين مختار، **محاضرات في علم النفس الإجتماعي**، ديوان المطبوعات الجماعية، الجزائر، 1982، ص123.

وقد حدد قاموس علم النفس مدتها كما يلي:" المراهقة انتقال من مرحلة الطفولة إلى الرشد، حدودها العمرية تكون تقريبا بين 12 سنة أو 13 سنة حتى 18 سنة إلى 20 سنة، ولا يمكن تحديدها بدقة لأن السن مرحلة المراهقة يتغير حسب الجنس، مناطق الجغرافية وخاصة حسب المحيط الإجتماعي الإقتصادي والثقافي.

وحسب مخائيل إبراهيم أسعد تتألف المراهقة من ثلاثة مراحل فرعية هي:

1- المراهقة المبكرة الممتدة بين السنتين الحادية عشر والرابعة عشر(11-14) سنة.

2- المراهقة المتوسطة الممتدة بين الرابعة عشر والثامنة عشر(14-18) سنة.

3- المراهقة المتأخرة وتمتد بين الثامنة عشر والحادية والعشرين(18-21) سنة. [1]

وهناك من يقترح تقسيمها إلى قسمين لها تطور البلوغ أو المراهقة المبكرة تمتد من (12-17) سنة وطور المراهقة يمتد من (17- 20) سنة.[2]

ويقول الدكتور حامد عبد السلام زهران:"يعني مصطلح المراهقة، كما يستخدم في علم النفس مرحلة الإنتقال من الطفولة(مرحلة الإعداد لمرحلة المراهقة) إلى مرحلة الرشد والنضج."ويضيف قائلا" فالمراهقة مرحلة تأهب لمرحلة الرشد، وتمتد في العقد الثاني من حياة الفرد من الثالثة عشرة إلى التاسعة عشرة تقريبا أو قبل ذلك بعام أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين(أي بين 11-12 سنة).[3]

أما الدكتور محمد مصطفى زيدان، فلم يعنى بالفرق بينهما بل اعتبرها مرحلة واحدة، وان البلوغ هو العلامة البارزة لبداية مرحلة المراهقة، فقال:" المراهقة هي مرحلة العمر التي تتوسط بين الطفولة واكتمال الرجولة أو الأنوثة، وذلك بمعنى النمو الجسمي، وتحسب بدايتهما عادة ببداية البلوغ الجنسي الذي يتفاوت الأفراد تفاوتا واسعا، صل- في الأحوال العادية- إلى نحو خمس سنوات بين أول المبكرين وآخر المتأخرين...الخ، وتعتبر مرحلة المراهقة أهم مراحل النمو في حياة حال، فإن ظهور علامات البلوغ هي المؤشر الحقيقي لبداية مرحلة البلوغ تلك وهي بداية الإحتلام عند الذكر، والحيض عند ألأنثى، ويأخذ الذكر شكل الرجل وتأخذ الأنثى شكل الإناث[4].

---

1 ميخائيل إبراهيم أسعد، **مشكلات الطفولة والمراهقة**، ط2، دار الآفاق الجديدة، بيروت،1991، ص225.

2 تركي رابح، **أصول التربية والتعليم**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص242.

3 حامد عبد السلام زهران، **علم نفس النمو(الطفولة والمراهقة)**، ط4، عالم الكتب، القاهرة،1971، ص289.

4 محمود أحمد شوقي، **الإتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسة**، ط1، دار الفكر العربي، مصر، 1998، ص265.

وفي نفس الصدد يقول الدكتور الطبيب خليل بيدس " سن البلوغ مرحلة من النمو تتطور فيها الصفات الجنسية الثانوية، يكتمل فيها نمو الجسم، كما ينموا الشعر في بعض مناطق الجسم، والبلوغ يترافق مع التبدلات، والتغيرات المألوفة في سن المراهقة"[1].

وقد وجه الرسول صلى الله عليه وسلم إلى أبناء هذه المرحلة بخاصة، وأبناء المراحل التالية بعامة قوله:" يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج فإنه أغض للبصر وأحصن للفرج، ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإن له وجاء" صحيح مسلم.

ومن هذا العرض يتبين أن علماء النفس يختلفون في نظرتهم تجاه الرماهقة، حيث ذهب بعضهم إلى التفريق بينهم وبين البلوغ وأن المراهقة تبدأ بعد علامات البلوغ، وأن البلوغ لا يشمل جميع النمو وغنما يختص بالنمو الجنسي.

والشيء الذي يهمنا تأكيده على وجه الخصوص في هذه المسألة أن لفظة المراهقة ذات أصل عربي، وفعلها الثلاثي رهق- فعل متصرف- والمراهقة مصدر الفعل الثلاثي المزيد بالألف(راهق- مراهقة)، كما جاء هذا الفعل في القرآن الكريم، وفي السنة النبوية الشريفة.

من خلال التعاريف السابقة للعلماء يمكننا القول أن المراهقة هي مرحلة انتقال الفرد من الطفولة إلى الرشد وهي فترة هامة من حياة الفرد، تبدأ مع البلوغ لدى الجنسين أي حوالي 12 سنة وتنتهي عندما يصبح الفرد راشد في حوالي 19إلى 21 وهي تختلف حسب المناطق الجغرافية وحسب الجنس والمحيط الإجتماعي والإقتصادي والثقافي وتحدث فيها مجموعة من التحولات الكبيرة والسريعة في النواحي الجسمية والفيزيولوجية، ويصاحب ذلك أثار انفعالية كبيرة يصحبها غالبا الأزمات الإجتماعية والنفسية التي تؤدي في غالب الأحيان إلى بعض الإضطرابات في حياة المراهق، ومن هنا سوف نتطرق لخصائص المراهقة في المبحث القادم.

1 إميل خليل بيدس، **أمراضنا وكيفية معالجتها**، ط2، دار الجيل، بيروت، 1998، ص699.

3.4. خصائص النمو في مرحلة المراهقة:

ابتداء من سن البلوغ في اكتمال النضج يتعرض المراهق لتغيرات عديدة وهامة مترابطة ببعضها البعض من حيث ظهورها ومن هذه الخصائص التي يتميز بها المراهق في مرحلة النمو نذكر:

1.3.4. تعريف النمو:

النمو سلسلة متتابعة من التغيرات الطبيعية وفق مراحل معينة تشمل جميع جوانب شخصية الفرد الجسمية، والعقلية والإنفعالية، واللغوية، والإجتماعية ينتج عنها نضج الفرد.

ويعرف الدكتور مصطفى زيدان النمو فيقول:" النمو سلسلة متتبعة متماسكة من تغيرات تهدف إلى غاية واحدة هي اكتمال النضج، وعملية النمو عملية مستمرة فها الحياة، والحياة عملية مستمرة ومعنى الحياة هو النشاط، فالنمو عبارة عن تغيرات تقدمية متجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النضج ومعنى ذلك ان التغيرات تسير إلى الأمام لا إلى الوراء.[1]

بينما يشير الدكتور محمد علاوى:"إلى أن النمو يشير إلى تلك العمليات المتتابعة من التغيرات التكوينية والوظيفية. [2]

ويقصد بالتغيرات التكوينية تلك التغيرات التي تتناول نواحي الطول والعرض والزن والشكل والحجم وتشتمل على التغيرات التي تتناول المظهر الخارجي العام للفرد ولاتي تؤثر بالتالي على الأعضاء الداخلية المختلفة، أما التغيرات الوظيفية فتشمل على التغيرات التي تتناول الوظائف الحركية والجسمانية والعقلية والإجتماعية والإنفعالية لتساير تطور حياة الفرد.

وينظر الإسلام للنمو على انه لا يحدث فجأة وإنما يحدث تدريجيا وبصرة مستمرة، ويمكن تقسيم مراحل حياة الإنسان في المفهوم الإسلامي إلى التالية:[3]

مرحلة الحمل، ومرحلة الطفولة، ومرحلة التادب، ومرحلة البلوغ(التكليف)، ومرحلة الشباب، ومرحلة الكهولة، ثم الشيخوخة، قال تعالى: "يأيها الناس إن كنتم في ريب من البعث فإنا خلقناكم من تراب ثم من نطفة ثم من علقة ثم من مخلقة وغير مخلقة لنبين لكم ونقر في الأرحام ما نشاء إلى اجل مسمى ثم نخرجكم طفلا ثم لتبلغوا أشدكم ومنكم من يتوفى ومنكم من يرد إلى أرذل العمر لكيلا يعلم من بعد علم شيئا"[4].

---

1 مصطفى زيدان، **النمو النفسي للطفل والمراهق**، ط3، دار الشروق، جدة، 1990، ص73.

2 محمد علاوى، **علم النفس الرياضي**، ط7، دار المعارف، لقاهرة،1991، ص91.

3 فتحي حسن ملكاوي وجماعة من الأساتذة، **بحوث المؤتمر التربوي**، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، 1990، ص331.

4 **سورة الحج**، الآية 05.

من خلال هذا يمكن إبراز وتحديد أهم الخصائص المتعلقة بالنمو على النحو الآتي:

2.3.4. النمو الجسمي:

تتميز هذه المرحلة بسرعة النمو وكثرة التغيرات الجسمية الخارجية والداخلية حيث يرى إبراهم أسعد أنه" يمكن تلخيص التغيرات التي تحدث في نشاط الفحص الأمامي من الغدة النخامية لإفراز نوعين من الهرمونات أحدهما يهيمن عل تحديد حجم الجسم ونسب أعضائه، والآخر خاص بتنبيه المناسل، فإذا نبهت هذه الخيرة فإنها تفرز هرمونات خاصة تختلف في الذكر عنها في الأنثى.[1]

ففي هذه المرحلة تنمو الغدد الجنسية "Sexual glands" وتصبح قادرة على أداء وظائفها في التناسل وهذه الغدد هي المبيضين عند الأنثى ويقومان بإفارز البويضات، أما الغدد لتناسلية عند الذكر فهي الخصيتان وتقوم بإفراز الحيوانات المنوية والهرمونات الجنسية، ويصاحب النضج الجنسي ظهور مميزات أخرى يطلق عليها اصطلاح" الصفات الجنسية الثانوية" فعند البنات تنمو عظام الحوض بحيث تتخذ شكل حوض الأنثى، واختزان الأرداف ونموهما ونمو الشعر فوق العانة وتحت الإبط وكذلك نمو أعضاء أخرى كالرحم والمهبل والثديين وتبدأ دورة الحيض[2].

أما عند الذكور فأبرز التغيرات في هذا الصدد، تغيرات الصوت نتيجة النم السريع للحنجرة واستطالة الأحبال الصوتية المشدودة عليها، كذلك تبدأ بالظهور بعض الشعيرات على جانبي الذقن وعلى الجانب العلوي من الصدعين أما الأذنين مباشرة، كما يصبح الشعر النابت على الشفة العليا أكثر خشونة.

يقول محي الدين مختار" كثيرا ما يشار إلى بدأ هذه المرحلة بظهور معالم جسمية وفيزيولوجية معينة،حيث يزداد الطول والوزن، وتتغير العلاقات ونسبتها بين الأجزاء المختلفة للجسم سواء عند البنين أو البنات فتسبق البنات البنين في بدأ مرحلة البلوغ بنسبة واحدة على الأقل كما سبقتهم في كبر حجم القلب واكتمال النضج ولذا فالبنات أكثر إحساسا من البنين".[3]

---

1 ميخائيل إبراهيم أسعد، **مشكلات الطفولة والمراهقة**، ط2، دار الآفاق الجديدة، بيروت،1991، ص228.

2 عيسوي عبد الرحمان، **سيكولوجية النمو، دراسة في نمو الطفل والمراهق**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت،1987، ص36.

3 مخائيل إبراهيم أسعد، **مرجع سابق**، 1982، ص230.

فالنمو عند البنات يبدأ في العاشرة والنصف تقريبا، ويصل المعدل أقصاه في سن الثانية عشر بينما يتأخر الأولاد بسنتين على الأقل في البداية، أما السن الذي يصل فيه الطول أقصاه فيتوقف على ظروف البيئة التي يعيش فيها المراهق، ويبدأ في مرحلة المراهقة نمو طول الساقين ثم بعد ذلك الجذع واكتمال يكون في اليدين والرأس والأقدام، وآخر جزء هو الأكتاف[1].

ويمتاز لنمو الجسمي بنوع من عدم التوازن، فالجهاز العضلي يكون أسرع نموا من الجهاز العظمي وربما كان سببا فيما يبدو على المراهق من القابلية للتعب والعجز عن القيام بالمجهودات[2].

وفيما يتعلق بالنشاط العضلي عموما فإن البنات تزيد قواهن العضلية زيادة مطردة حتى سن السادسة عشر، بينما تظهر القوة العضلية بأجلى معانيها عند الأولاد في حوالي الخامسة عشر وتستمر هذه الزيادة حتى بين الثامنة عشر، حيث تكون الفروق بين الأولاد والبنات في منتهى الوضوح فيما يتعلق بالقوة العضلية.[3]

إن هذه التغيرات في النواحي الجسمية تختلف حسب الجنس في نوعيتها ومدتها، وتختلف كذلك حسب المناطق الجغرافية، وبانتهاء هذه التغيرات يأخذ الذكر صورة الرجل الحقيقة وتأخذ الأنثى صورة المرأة الحقيقية، وتصبح هذه التغيرات تغيرات داخلية أخرى يشعر بها المراهق شعورا مهما وواضحا تتمثل في التغيرات العقلية والإنفعالية والإجتماعية.

3.3.4. النمو الحركي:

يتأخر نمو الجهاز العضلي عن الجهاز العظمي بمقدار سنة تقريبا، ويسبب ذلك للمراهق تعبا وإرهاقا بدون عمل يذكر وذلك لتوتر عضلاته وانكماشها مع نمو العظام السريع كما أن سرعة النمو في الفترة الأولى من المراهقة تجعل حركاته غير دقيقة ويميل إلى الخمول والكسل والتراخي حتى يتسنى له إعادة تنظيم عاداته الحركية بما يلائم هذا النمو الجديد أما بعد سن الخامسة عشر فتغدو حركات المراهق التوافق والانسجام، كما يتعرض المراهق في السنوات الأولى من المراهقة للإصابة "فقر الدم" التي تجعل الجسم أقل مقاومة للأمراض، أما في المرحلة الأخيرة فيلاحظ أن كثيرا من الأمراض التي يشكو منها المراهقون هي أمراض وهمية.

---

1 محمد خليفة بركات، **علم النفس التعليمي**، ط2، دار القلم، الكويت، 1984، ص ص33- 34.

2 عمر محمد الشباني، **الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب**، دار الثقافة، بيروت،1977، ص48.

3 أحمد زكي صالح، **علم النفس التربوي**، ط4، مكتبة النهضة المصرية، مصر، 1992، ص208.

4.3.4. النمو الجنسي:

نلاحظ تقدم في النمو الجنسي حيث تبدأ الغدد النخامية في تنشيط الغدد التناسلية ويتبع ذلك إفرازالهرمونات الجنسية عند الذكور والإناث وتعمل الهرمونات الجنسية على نمو الأعضاء التناسلية[1].

5.3.4. النمو الانفعالي:

يؤثر النشاط الانفعالي في جميع أنماط سلوك المراهق، ولا تكون مظاهره واحدة طول الوقت بل إن بعضهم يظهر مدة من الزمن ثم تنتقل مدتها أو تختفي، في حين أن بعضها الآخر يستمر وجوده، وتتخذ انفعالات المراهق طابعا عنيفا عندما يعجز عن تلبية حاجاته و تحقق أهدافه الخاصة وتأكيد ذاته المستقلة والمميزة، فيفقد اتزانه العاطفي ويمارس الكثير من ظروف السلوك الشاذ. وفقد كان الرأي السائد في أوائل العقد الثالث من هذا القرن هو رأي "ستانلي هول" القائل "أن أزمة المراهقة شديدة الضيق بغض النظر عن الظروف الاجتماعية المحيطة بالمراهق". وكانت التغيرات الفيزيولوجية تحتل المكانة الأولى في تحليل جوانب هذه الأزمة التي أظهرت بحوث الأنتربولوجيين الاجتماعيين والباحثين في حياة الشعوب المسماة بالبدائية والنظر للتربية لديهم فأقامت هذه النظرة المقارنة أن تستشف أثر التربية العلمية.[2]
وكما أسلفنا فإن المراهقة فترة نمو متصاعدة من الناحية الجسمية والنفسية والاجتماعية وهذه العوامل متشابكة تؤدي إلى ما يعانيه المراهق من حساسية شديدة، وصراع نفسي وأحيانا إلى أحلام اليقظة تستغرق ساعات من نومه.

قد تمتاز حياة المراهق من الناحية الإنفعالية بالعنف والإندفاع، كما يساوره من حين لآخر أحاسيس بالضيق أو القلق، ولقد اختلف الباحثون في تقسيم بواعث هذه الإضطرابات الإنفعالية التي تسود حياته فهناك من يرجعها إلى تغيرات إفرازات الغدد وهناك من يرجعها إلى العوامل البيئية المحيطة بالمراهق[3].
فالتغيرات السريعة التي تفاجئ الطفل تشد انتباهه إلى جسمه، وتسبب له الكثير من القلق والإضطرابات النفسية[4].

---

1 فؤاد البهي السيد، **الأسس النفسية للنمو دار الفكر العربي**، القاهرة، 1975، ص275.

2 ميخائيل إبراهيم أسعد، **مشكلات الطفولة والمراهقة**، ط2، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1986، ص303.

3 مالك سليمان مخول، **علم نفس الطفولة والمراهقة**، مطابع مؤسسة الوحدة، القاهرة،1981، ص ص165-166.

4 محي الدين مختار، **مرجع سابق**، ص162.

ويلاحظ عدم الثبات الإنفعالي للمراهق متجليا في تحول سلوكه بين سلوك الأطفال وتصرفات الكبار وتغير شعوره بين الحب والكره والشجاعة والخوف والإنشراح والإكتئاب.

وقد يظهر عليه الخجل والميول والانطوائية والتمركز حول الذات نتيجة التغيرات الجسمية المفاجئة، والتردد نتيجة عدم الثقة بالنفس، في بداية هذه المرحلة يكون الخيال خصبا، مما يسمح للمراهق بتحقيق الرغبات التي لا يستطيع تحقيقها في الواقع، كما يساعده على تخيل مستقبله ويستغرق المراهق في أحلام اليقظة وينتابه القلق النفي أحيانا، فيتنقل من عالم إلى عالم غير واقعي[1].

فالتأثير السريع بمختلف المثيرات الإنفعالية له علاقة بصحة الفرد ونشاطه العقلي ونموه، وما يؤكده ذلك ما ذكره(فؤاد البهي السيد) حيث يقول" تؤثر الإنفعالات الحادة القوية على صحة الفرد وعلى نشاطه العقلي وعلى اتجاهاته النفسية وعاداته المختلفة تأثير قد يعوق نموه وتطوره لذ من الواجب أن يعود المراهق على ضبط النفس حتى يروضها على رؤية الجوانب السارة لكل موقف مؤلم"[2].

إن هذه المظاهر الإنفعالية التي يعيشها المراهق تتأثر بعدة عوامل موجودة في المجتمع الذي يعيش فيه منها أسرته وبيئته الإجتماعية وما تحمله من عادات وتقاليد وعرف وهذا يؤثر بالتالي على اتجاهه وسلوكه داخ المجتمع وذلك كله يؤثر على عملية تكيفه داخل المجتمع.

6.3.4. النمو الاجتماعي:

الحياة الإجتماعية في مرحلة المراهقة تتميز بالإتساع والشمول والتباين، والتمايز، وخاصة في إطار السرة والمدرسة.

ويكتنف المراهق في هذه المرحلة الغموض والتردد أما القيم الإجتماعية، والثقافية، فهو يرى الكبار يتقولون بمفاهيم هم يرفضونها في حقيقة الأمر، حيث تكذبها سلوكاتهم الظاهرة، كانت يكون الأب مدخن للسجائر ويعطي محاضرة لإبنه المراهق عن أضرار التدخين، وهذا التناقض الذي يره المراهق يجعله يعيش صراعا مع هذه القيم، فيلجأ إلى جماعة أخرى تشبع حاجاته الإجتماعية.

وهذه الجماعة هي جماعة الأقران حيث تزداد اهمية الرفاق وتكوين علاقات وطيدة معهم في مرحلة المراهقة أكثر من أي مرحلة أخرى.

---

1 حامد عبد السلام زهران، **علم نفس النمو - الطفولة والمراهقة**، عالم الكتاب، القاهرة، 1972. ص315.

2 فؤاد البهي السيد، **مرجع سابق**، ص319-320.

فمن الصعب على المراهق أن يتخلى عن أصدقائه وزملائه الذين يضع فيهم ثقته التامة[1].

وفي ذلك يقول "محي الدين مختار": "تختفي تدريجيا جماعة الأطفال التي كانت من قبل، ويحل محلها بعض الأصدقاء من نفس الجنس، حيث يستطيع المراهق أن يبوح بأسراره، ويطلعهم على ما يعانيه ويطمئن على نفسه إذا ما كانوا يمرون بنفس التجربة التي يمر بها".[2]

كما تتسع دائرة نشاطه الإجتماعي ويدرك حقوقه وواجباته، ويخفف من أنانيته، ويقترب سلوكه من معايير الناس، ويتعاون معهم في نشاطه، كما يظهر التآلف عنده من خلال ميله نحو الجنس الآخر، ويتميز المراهق في هذه المرحلة بالتعصب لآرائه ومعايير جماعة الأقران، وقد يتخذ تعصبه سلوكا عدوانيا، كالنقد اللاذع، وتأكيد المراهق لمكانته عن طريق المنافسة مع زملائه في ميدان الدراسة واللعب[3].

ومن أهم الإتجاهات التي تظهر بوضوح عنده، الإتجاه الديني، والميل بمناقشة الأمور الدينية، إذ قد يشعر المراهق بالتشكيك في بعض العادات والأمور الدينية.

إذ أنه يعتقد انه لا يجد فيها فهما من الكبار الذي يحيطون به، وان هناك فجوة اجتماعية وثقفية بينه وبينهم، تقف حائلا دون أن فهموه فهما أحسن.[4]

في ذلك يرى"فؤاد البهي السيد" أن لحياة الإجتماعية للمراهقة تتأثر في تطورها بمدى تحررها من قيود الأسرة وبمدى خضوعها للجماعة واستقلالها عنها وبمدى تفاعلها مع الجو المدرسي القائم ثم من ذلك كله إلى الإتصال القوي الصحيح بعالم لقيم والمعايير والمثل العليا [5]، وللتغلب على ما يعانيه عن طريق تعريفه بأمور دينية وممارستها وقد قال الرسول(صل الله عليه وسلم) في حديث يلخص فيه طريقة التربية من الولادة حتى سن21 سنة "لاعب ابنك سبعا وأدبه سبعا وصاحبه سبعا ثم أترك له حبله على غاربه".[6]

وكذلك ينبغي أبعده عن أقران السوء وتوجيهه إلى ممارسة الهوايات المفيدة والمفضلة وخاصة ممارسة النشاطات البدنية والرياضية لشغل أوقات الفراغ.

---

1 مصطفى زيدان محمد، **السلوك الإجتماعي للفرد**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1965، ص368.

2 محي الدين مختار، **مرجع سابق**، ص163.

3 مالك سليمان مخول، **مرجع سابق**، ص160.

4 محمد مصطفى زيدان، **السلوك الإجتماعي للفرد**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1965، ص368.

5 فؤاد البهي السيد، **مرجع سابق**، ص329.

6 العربي بختي، **التربية العالمية في الإسلام**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1991، ص440.

كما يحاول المراهق أن يمثل رجل المستقبل فهو وإن كان يملك جسم الرجل خلال 13 و17 من عمره إلا أنه لا يزال يتصرف تصرفات غير ناضجة لذلك فإن المجتمع يتأخر في إعطائه حقوق الرجولة وواجباتها الاجتماعية، فيؤدي التعارض بين الرغبتين إلى مظاهر انفعالية التي تكلمنا عنها وإلى بعض المشكلات التي تختلف من مجتمع إلى آخر.

وفضلا عن ذلك تتميز حياة المراهق بالتنافس في المدرسة والبيت والعالم الخارجي لأنه يريد أن يمارس الحكمة وضبط النفس ويصبح أكثر اعتمادا على نفسه وقادرا على الاستجابة لنوازعه الداخلية بدلا من الاستجابة للضغوط الخارجية في التوجيه نحو الاستقلالية الشخصية، وعدم تفهم التصرفات يؤدي إلى سلبية هذه السلوكيات.

7.3.4. النمو العقلي:

إن النمـــو العقلـــي لا يســـير بســـرعة واحدة في جميع الأعـــمار فقد أثبـــتت الأبحاث أن هذا النمو يكون بطـــيئا في الصـــغر، ويلي ذلك فتـــرة النمو العـــقلي الســـريع وذلك خـــلال فترة الطفـــولة المتأخـــرة حتى مرحلة المراهـــقة المبكرة، ثم يأخـــذ النـــمو العقلي ابتـــداء من العـــام الســـادس عشر في التباطؤ.

يحدث تقدم في النمو العقلي عند المراهق، حيث يتم تحقق الفرد من قدراته وذلك من خلال الفرص والمواقف وتقييم نفسه من خلالها ويقيمه الآخرون اعتمادا عليها[1].

ويظهر نمو الذكاء، وتصبح قدراته العقلية أكثر دقة في التعبير مثل القدرات اللفظية والقدرات العددية، كما تنمو القدرة على التعلم والتحصيل واكتساب المهارات والمعلومات ويصل النمو العقلي في نهاية هذه المرحلة إلى درجة عالية، حيث يصل الذكاء إلى قمة نضجة ويطرد نمو التفكير المجرد والمنطقي ويتبلور حول التخصيص المهني، كذلك قدرة المراهق على الاتصال العقلي مع الآخرين[2].

1 كورت مانيل، عبد العلي صيف، **التعليم الحركي**، ط1، مطبعة العراق، 1980، ص219.

2 حامد عبد السلام زهران، **الطفولة والمراهقة**، ط5، عالم الكتاب، 2001، ص324.

كما يرى "مالك سلـــيمان مخول" : "إن النمو العقلـــي يرتبط لـــدى المراهـــق برغبـــته في تحقيق استقلاله الذاتي ويتـــميز بين نوعـــين من الأشخـــاص يميلون إلى ادعاء بأكثر مما لديـــهم بالفعل من قدرات تكون لديهم، رغبة في تحقـــيق ذواتـــهم ورغـــبتهم في الاســـتقلال عن الآخـــرين تكون أقـــوى من الأشخـــاص الذين يميلون على التواضـــع الكاذب والتقلـــيل من قيـــمة ذواتـــهم.[1]

ويتضح تفكير المراهق عند بياجيه "J.PIAJET" في انتقاله من النمط المشخص إلى النمط المجرد، بحيث نجد الطفل حين يستعمل منطقة يستعين في ذلك بالأشياء المحسوسة، بينما المراهق يتعدى هذا المستوى من التفكير باعتباره يصبح يستعمل المنطق حتى في الأمور التي ليس لها علاقة بالمحسوس وبالخاص، بمعنى أنه يفهم ويدرك ما هو مجرد.[2]

فالقدرة على التفكير التجريدي ترتبط ارتباطا وثيقا بفهم العلاقات الكيفية بالأشياء وتشكل الجانب الهام والضروري من النضج الذهني والعاطفي والخلفي[3].

ومن أبرز خصائص النشاط العقلي في فترة المراهقة أيضا أنه يأخذ في البلورة والتركيز حول نوع معين من النشاط كأن يتجه المراهق نحو الدراسة العلمية أو الأدبية بدلا من تنوع نشاطه واختلاف اهتمامه، فبعد أن كانت قدرته على الإنتباه محدودة وكانت لمدة التي يستطيع أن يركز انتباهه فيها نحو موضوع معين محدودة أيضا ويصبح قادرا عل تركيز انتباهه لمدة طويلة. وفي هذه المرحلة أيضا يصبح خيال المراهق خيالا مجردا، أي مبنيا على استخدام الصورة اللفظية وعلى المعاني المجردة.[4]

ففترة المراهقة هي الفترة التي يتجه فيها النشاط العقلي نحو التركيز والبلورة نحو مظهر معين من مظاهر النشاط، الأمر الذي جعل فترة المراهقة مرحلة التوجيه التعليمي والتوجيه المهنيلذلك ينبغي ان يوجه عناية كبيرة لتنمية التفكير العلمي لدى الرماهقين، وتعويدهم على استعمال العلم والمنطق والواقعية في حل المشاكل التي تواجههم، كما ينبغي توجيه المراهقين في هذه الفترة في الميدان الدراسي إلى شعب تلائم قدراتهم الفكرية والعقلية مع مراعاة مختلف اتجاهاتهم.[5]

---

1 مالك سليمان مخول، **علم النفس النمو والمراهق**، المطبعة الجديدة، دمشق 1984، ص 334.

2Daniel Gessas**, L`echec scalaire**, 2eme ed, E.S.P.Paris, 1982, p105.

3 كمال الدسوقي، **النمو التربوي للطفل والمراهق**، دار النهضة العربية، بيروت، 1979، ص241.

4 عبد الرحمان عيسوي، **مرجع سابق**، ص40.

5 أحمد زكي صالح، **مرجع سابق**، ص233.

4.4. أنواع المراهقة:

الواقع أنه ليس هناك نوع واحد من المراهقة، فلكل فرد نوع خاص حسب ظروفه الجسمية والإجتماعية والمادية وحسب استعداداته الطبيعية.

فالمراهقة تختلف من فرد إلى فرد، ومن بيئة جغرافية إلى أخرى، ومن سلالة إلى سلالة، كذلك تختلف باختلاف الأنماط الحضارية التي يتربى في وسطها المراهق فهي في المجتمع البدائي تختلف عنها في المجتمع المتحضر.

كذلك تختلف في مجتمع المدينة عنها في الريف كما تختلف في المجتمع الذي يفرض الكثير من القيود والأغلال على نشاط المراهق عنها في المجتمع الحر الذي يتيح للمراهق فرص العمل والنشاط وفرص اشباع الحاجات والدوافع المختلفة.

فقد دلت الأبحاث التي أجرتها مارجريت مد M.Med وهي من علماء (الأنتربولوجيا الإجتماعية" أنه في المجتمعات البدائية ينتقل الطفل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرجولة مباشرة أما في المجتمعات المتحضرة فقد أسفرت الأبحاث على أن المراهقة تتخذ أشكالا مختلفة[1].

- مراهقة سوية خالية من المشكلات والصعوبات.
- كمراهقة انسحابية: حيث ينسحب المراهق من مجتمع الأسرة ومن مجتمع الأقران ويفضل الإنعزال والإنفراد بنفسه حيث يتأمل ذاته ومشاكله.
- مراهقة عدوانية: حيث يتسم سلوك المراهق فيها بالعدوان على نفسه وعلى غيره من الناس والأشياء

5.4. حاجات المراهقين الأساسية:

يصاحب التغيرات التي تحدث مع البلوغ تغيرات في حاجات المراهقين، ولأول وهلة تبدوا حاجات المراهقين قريبة من حاجات الراشدين، إلا أن المدقق يجد فروقا واضحة خاصة بمرحلة المراهقة، ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا أن الحاجات و الميول والرغبات تصل في مرحلة المراهقة إلى أقصى درجة من التعقيد، ويلاحظ أن المراهق المعوق قد يجد من الصعب أو من المستحيل في بعض الأحيان رغم جهود ومحاولاته إشباع بعض حاجاته.[2]

---

1 عبد الرحمان عيسوي، **علم نفس النمو**، دار النهضة العربية، بيروت، 1955، ص ص42-44.

2 حامد عبد السلام زهران، **مرجع سابق**، ص401.

كما نجد بأن الحاجة هي الظروف أو الموقف التي تتطلب العمل للوصول إلى هدف معين ومنها الحاجات البيولوجية التي تتميز بها كل الكائنات الحية المتمثلة في الأكل والشرب في سبيل البقاء، كما أن هناك حاجات اجتماعية أيضا، لذلك ارتأينا أنه من الضروري الإشادة إلى بعض حاجات المراهق.

1.5.4. الحاجة إلى الأمن:

وتتضمن: الحاجة إلى الأمن الجسمي والصحة الجسمية، الحاجة إلى الشعور بالأمن الداخلي، الحاجة إلى البقاء حيا، الحاجة إلى تجنب الخطر والألم، الحاجة إلى الاسترخاء والراحة، الحاجة إلى الشفاء عند المرض أو الجرح، الحاجة إلى الحياة الأسرية اللآمنة المستقرة السعيدة، الحاجة إلى الحماية ضد الحرمان من إشباع الدوافع، الحاجة إلى المساعدة في حل المشكلات الشخصية.[1]

2.5.4. الحاجة إلى الحب والقبول:

وتتضمن: الحاجة إلى الحب والمحبة، الحاجة إلى القبول والتقبل الإجتماعي، الحاجة إلى الأصدقاء، الحاجة إلى الشعبة، الحاجة إلى إنتماء إلى الجماعات، الحاجة إلى إسعاد الآخرين.

3.5.4. الحاجة إلى مكانة الذات:

وتتضمن: الحاجة إلى الإنتماء إلى جماعة الرفاق، الحاجة إلى المراكز والقيمة الإجتماعية، الحاجة إلى الشعور بالعدالة في المعاملة، الحاجة إلى التقبل من الآخرين، الحاجة إلى النجاح الإجتماعي، الحاجة إلى الإقتناء والإمتلاك، الحاجة إلى حماية الآخرين، الحاجة إلى تقليد الآخرين، الحاجة إلى المساواة مع رفاق السن والزملاء في المظهر والملابس والمصروف والمكانة الإجتماعية، الحاجة إلى تجنب اللوم، الحاجة إلى المعاملة العادلة، الحاجة إلى ان يصبح سويا وعاديا، الحاجة إلى التغلب على العوائق والمعوقات، الحاجة إلى العمل نحو هدف، الحاجة إلى معارضته للآخرين، لحاجة إلى توجيه الذات[2].

1 محمد التومي الشيباني، **الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب**، الدار العربية، ليبيا، 1973، ص 103.

2 محمد الزعبلاوي، **مرجع سابق**، ص58.

4.5.4. الحاجة إلى الإشباع الجنسي:

يتضمن: الحاجة إلى التربية الجنسية، الحاجة إلى اهتمام الجنس وحبه، الحاجة إلى التخلص من التوتر، الحاجة إلى التوافق الجنسي الغيري[1].

5.5.4. الحاجة إلى الإنتماء:

إن رغبة المراهق في الإستقلال المادي والعاطفي عن الأسرة مرتبط برغبته في الإنتماء إلى جماعات خارج إطار الأسرة وهي جماعة الأصدقاء.[2]

فالمراهق إذا استطاع أن يحصل على حب الآخرين وتقديرهم، وإذا أمكنه أن يحب الآخرين ويهب نفسه لهم، فإن ذلك من شأنه أن ينمي الثقة في نفسه، وإذا ما وثق في نفسه ورضي عنها استطاع أن يتقبلها ويحبها ويكون حب نفسه دافعا إلى العمل والإنتاج والارتباط بالجماعة، فينشأ جريئا قادرا على تكوين علاقات اجتماعية سليمة.[3]

6.5.4. الحاجة إلى الإستقلال:

النضج الجسمي لدى المراهق هو من أسباب محاولته للإعتماد على نفسه، والإستقلال في اتخاذ القرارات الخاصة بحياته، ونتيجة لتعدد العلاقات الإجتماعية مع الأقران والأصدقاء خاصة، يعمل المراهق من أجل الإستقلال الإنفعالي، لكن تبعيته الإقتصادية من جهة وفرض السلطة الأبوية من جهة أخرى قد تجعله يفقد التوازن في سلوكه وردود أفعاله.[4]

7.5.4. الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار:

وتتضمن: الحاجة إلى التفكير وتوسيع قاعدة الفكر والسلوك، الحاجة إلى تحصيل الحقائق، الحاجة إلى تفسير الحقائق، الحاجة إلى التنظيم، الحاجة إلى الخبرات الجديدة والتنوع، الحاجة إلى إشباع الذات عن طريق العمل، لحاجة إلى النجاح والتقدم الدراسي، الحاجة إلى التعبير عن النفس، الحاجة إلى المطابقة، الحاجة إلى السعي وراء الإثارة، الحاجة إلى المعلومات ونمو القدرات، الحاجة إلى التوجيه والإرشاد العلاجي والتربوي والمهني والسري والزواجي[5].

---

1 حامد عبد السلام زهران، **مرجع سابق**، ص402.

2 صموئيل مغاريوس، **الصحة النفسية والعمل المدرسي**، ط2، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،1974، ص07.

3 مصطفى غالب، **في سبيل موسوعة نفسية سيكولوجية**، منشورات الهلال، بيروت، 1986، ص40.

4 صموئيل مغاريوس، **مرجع سابق**، ص07.

5 حامد عبد السلام زهران، **مرجع سابق**، ص402.

8.5.4. الحاجات الاجتماعية:

وتتمثل في الحاجة إلى الاستقلال والشعور بالقيمة الذاتية والاحترام وإثبات الذات وتأكيدها خاصة وأن المجتمع أول ما يدرك من الأشخاص مباشرة المظهر الجسدي ودرجة اختلافه عن النموذج المرغوب فيه وكذلك فإن المرض والضعف الجسدي في أكثر من الأحيان أساس سوء التكيف[1].

9.5.4. الحاجات الوجدانية:

وهي كل الحاجات التي تعمل على تحقيق التوازن النفسي وترتبط بنظيرتها الفيزيولوجية بحيث عدم تحقق الأولى يساهم في خلق الصراع النفسي وأولها يحتاج إليه المراهقون من الناحية النفسية والشعور بالأمان العاطفي.

وإذا كان الأمر كذلك فلا بد أن نحرص على إشباع هذه الحاجات حيث ينشا المراهقون أشخاص أصماء في نفوسهم أسوياء في سلوكياتهم[2].

10.5.4. الحاجات الفيزيولوجية:

وهي تلك المطالب التي تلتزم لبقاء الجسم وراحته ورفاهيته، والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالظروف الجسمية وظائف الأعضاء المختلفة كالحاجة إلى الطعام، الماء، التخلص من الفضلات، الدفء، العناية الطبية، النوم والحاجة إلى الراحة وحاجات الدافع الجنسي[3].

---

1 عاقل فاخر، **علم النفس التربوي**، دار القلم، لبنان، 1972، ص 460.

2 غالب مصطفى، **سيكولوجية الطفولة المراهقة**، مكتبة الهلال، بيروت،1987، ص ص38-40.

3 كمال السيد دسوقي، **النمو التربوي للطفل**، دار النهضة العربية، لبنان، 1979، ص121.

6.4. مشاكل المراهقة:

إن تعقيد فترة المراهقة يرتبط ارتباطا وثيقا بالنمط القافي السائد في المجتمع الذي يعيش فيه المراهق، ومن بين المشاكل التي يعاني منها نجد:

1.6.4. المشكلات التي تتأثر بالتفكير:

لقد اتضح نتيجة للدراسات التي أجراها عدد من الباحثين ما بين 1950 إلى 1960 من أمثال "اوزبيل"، و"جي أ. بوندور.أ.هنتر" وزميله "د.ه.مورجان و.ونرز" وآخرون سواهم، اتضح أن مرحلة المراهقة فترة تخوف وقلق شديدين يستحوذان على المراهق فيجعلانه يعيش في عالم غير عالم الراشدين، وقد وجد أن مصدري الإزعاج هذين يشملان مختلف جوانب تفكير المراهق وسائر حياته الوجدانية، ومجمل المشكلات التي انتهت إليها البحوث المذكورة كانت متعددة شاملة تلازم المراهق أينما ارتحل وهي تستبد به أكثر في المدرسة وخاصة غرف الدراسة ومن هنا تأتي معظم المشاكل الانضباطية في المدرسة.

2.6.4. مشكلات تتصل بالصحة والنمو:

وأهم خصائص ذلك الأرق الشعور بالتعب بصورة سريعة، معاناة الغثيان، قضم الأظافر، عدم الاستقرار النفسي، قبح المنظر، عدم تناسق أعضاء الجسم، فهذه الأمور لا تهم الراشد كثيرا، لكنها بالنسبة للمراهق تكون مصدر إقلاق وخاصة إذا ما جعلته معرضا للسخرية والتهكم من جانب الآخرين أحيانا.

3.6.4. مشكلات خاصة بالشخصية:

تتميز مرحة المراهقة بتكوين عواطف نحو الذات وتأخذ المظاهر التالية: الإعتداد بالنفس، والعناية بالهندام وبطريقة الجلوس والكلام. وأهم ما يشغل بال المراهق هو مظهره وسلوكه، فهو يخشى على ما سيكون عليه تكوينه الجسمي ومستقبله ومركزه الإجتماعي وكفاءته وجاذبيته بالنسبة للجنس الآخر، لذلك يتوقع المراهق باستمرار رد فعل الآخرين نحو هذه الشياء، ويعني هذا أنه يكون حساس بشكل واضح لفكرة الآخرين عنه فيما يشغل باله هو. كل هذه المشاكل تدخل في تكوين مفهوم الذات لدى المراهق الذي يعد مركز اهتمامه في هذه الفترة لأنه يحدد له معالم حياته خلال المراهقة وبعدها، ومن ثمة يعمل جاهدا لحل مشاكله من جهة ومن جهة أخرى لحماية ذاته والدفاع عنها عن طريق بعض الحيل الدفاعية.[1]

1 المطيلي أحمد، **لماذا يكره المراهق جسده** ، مجلة العربي، تصدر عن وزارة الإعلام الكويت، العدد 757، ديسمبر1996، ص121.

4.6.4. مشكلات تصاحب المراهق من جو أسرته:

عدم توفر محل خاص به في البيت، عدم استطاعته الخلوة على نفسه في داره، وجود الحواجز بينه وبين والديه فلم يستطع اطلاعهم على ما يعانيه من حالات نفسية، التشاجر والعراك مع إخوته وإخوانه، عدم حصوله على مخصصات خاصة به من أسرته، خصام الأبوين فيما بينهما، معاملته معاملة الطفل من جانب الأبوين، التزمت في تقييد حريته، عدم السماح له باختيار أصدقائه.

5.6.4. مشكلات تتعلق بالمكانة الاجتماعية:

التهيب من الانطلاق في الحياة الاجتماعية خشية الوقوع في أخطاء، التهيب من مقابلة أفراد آخرين غير الأبوين، القلق الخاص بالمظهر الخارجي والتفكير بنوع الرداء الذي يضن المراهق بأنه قد يجعله موضع سخرية، الخوف من صدود لذاته وإعراضهم عنه، الشعور بالحاجة إلى أصدقاء ولكنه لا يعلم كيف يكونهم أو كيف ينتجهم، الشعور بأنه قد لا يكون محببا للآخرين.

6.6.4. مشكلات ترتبط بمسألة التحدث إلى الجنس الآخر:

التخوف من عدم الاستجابة، الإصابة باللعثمة والارتباك لدى التحدث إلى الجنس الآخر، الجهل بوجوب إقامة العلاقات الاجتماعية الحسنة التي تقرها الأخلاق مع الجنس الآخر.

7.6.4. مشكلات تمس المعايير الأخلاقية:

عدم تلقي المراهق توجيهات بشأن ما عليه المجتمع من عرف وتقاليد ينبغي الحفاظ عليها ورعايتها، الاضطراب الناشئ من عدم التمييز بين الخير والشر، الخلط بين الحق والباطل، عدم إدراك مغزى الحياة، القلق بشأن أي سبيل أفضل للإصلاح، التفكير بمسائل التسامح والتعرض الاجتماعيين.[1]

8.6.4. مشكلات ترد إلى المدرسة والدراسة:

عدم القدرة على التركيز في التفكير، عدم توفر النصائح الصائبة بشأن أسلم الأساليب الدراسية، عدم المعرفة بشأن الانتفاع بالوقت، شك المراهق بقدراته، التخوف من الرسوب، تشتيت الجهود على فعاليات شتى فلا يستطيع إنجاز الشي معين فيتركب على هذا القلق بغض المدرسة ومن فيها، إما لعدم استطاعته مسايرة أقرانه في الصف، وإما لعدم تفهم

1 عبد العالي الجسماني، **مرجع سابق**، ص237-238.

الإدارة والمدرسين له، أو جزاء تعرضه للأذى من جانب زملائه أو من هذه الأمور مجتمعة، عدم معرفته بأصول الدراسة النافعة، عدم معرفته باتجاهه في الحياة، التخوف من الامتحانات. [1]

9.6.4. مشكلات ترجع إلى اختيار مهنة معينة في الحياة:

الحاجة إلى من يشد إلى أن يخط نهجا في الحياة، الحاجة إلى الخبرة في نوع العمل الذي يرغب فيه، عدم معرفته بكيفية البحث عن عمل ما، انعدام الرغبة والاهتمام مما يولد القلق النفسي والكآبة القائمة، عدم معرفته بما يوافق قابليته من المهن.[2]

7.4. الحيل الدفاعية الشائعة لدى المراهقين:

للتخلص من المشاكل والأزمات السابقة يستعمل المراهق بعض الحيل الدفاعية منها:

1.7.4. التقمص:

يتحول المراهق بشعوره كلية إلى شخصية حقيقية أو خيالية ويتوحد معها توحدا تاما، فيأخذ في تقليد ما يصدر عنها أو يتوهم أنه يصدر عنها، فقد يتقمص بعض التلاميذ المراهقين شخصية المدرس أو المدرسة ويتعلق بها تعلقا انفعاليا عنيفا، ويساهم هذا السلوك السلبي في التعبير عن الإنفعالات في إعاقة النمو الصحي لشخصية الرماهق، ذلا ينصح في مثل هذه الحالات أن يعمل المدرس أو المدرسة على توجيه المراهق بشكل غير مباشر للعمل المثمر والقيام بواجباته المدرسية وجميع مسؤولياته الأخرى مستغلا في ذلك طاعته العمياء له [3]كما يتقمص المراهق شخصيات الأبطال الرياضيين وذلك من خلال تقليدهم في اللباس وتحليقه الشعر مثلا، ويتمنى أن يصبح مثل هذا البطل لذلك ينبغي على الأسرة تدعيمه ومساعدته ومراعاة اتجاهه وميوله وذلك عن طريق توجيهه لممارسة النشاط الرياضي الذي يحقق أمنيته وإفهامه انه إذا أراد ان يصبح مثل بطله عليه بممارسة النشاط الرياضي والمثابرة عليه.

---

1 عماد الدين محمد اسماعيل، **النمو في مرحلة المراهقة**، دار القلم، الكويت، 1982، ص26.

2 عبد العالي الجسماني، **مرجع سابق**، ص ص238-239.

3 عماد الدين اسماعيل، **مرجع سابق**، ص ص125-126.

2.7.4. الإستغراق في الخيال وأحلام اليقظة:

إن هذه الظاهرة عامة عند المراهقين، إذ يستغرق المراهق في أحلام اليقظة في بعض الأحيان وذلك لشدة الدوافع الجديدة التي يعانيها في هذه الفترة، وللتحريم أو القيود الشديدة التي تقع على هذه الدوافع.

وعلى ذلك لا يجد أمامه سوى التصور والتخيل عن" أعمال البطوولة، الفروسية، المغامرات الغرامية والزواج...الخ".

ولإستغلال هذا الخيال ينبغي توجيه المراهق إلى ممارسة وتطوير مواهبه في الرسم، الموسيقى، الشعر وهذا لمساعدته على حسن التوافق.

3.7.4. الإنعزال والإنطواء:

وسيلة أخرى من الوسائل التي قد تساعد المراهق على التخلص من القلق الذي يعانيه في المواقف افجتماعية، ولو مؤقتا، هي الإبتعاد عن المجتمع قدر افمكان، والمراهق الذي يتخذ هذا الأسلوب هو في العادة ذلك الذي تكرر فشله في المواقف الإجتماعية ومثل هذا الأسلوب قد يتخذه المراهق لبعض الوقت، وكثيرا من المراهقين ينعزلون لفترة ثم يعودون مرة أخرى للتفاعل الإجتماعي العادي، ولكن الخطورة هي فبي استمرار هذا الأسلوب بحيث يصعب بعد ذلك الخروج من العزلة التي تتطور إلى مرض نفسي أو عقلي خطير.

لذلك ينبغي على المدرسين الإعتناء الكبير بالتلميذ المنعزل وإدماجه في الفوج المدرسي عن طريق مناقشته في أسباب الفشل حتى لا تتكرر وكذلك إشراكه في أعمال وأن يتفاعل مع مجموعة كبيرة من أقرانه مثل النشاط البدني الرياضي بحيث يساعده على إبراز مواهبه والتنفيس عن مشاكله.

4.7.4. المبالغة في المثالية:

قد يحرص الشخص على أن يتقن عمله إلى الحد الذي قد يتعطل فيه عن العمل ذاته بحجة الإتقان والمبالغة الشديدة في ان يكون خيرا في سلوكه على حساب صحته مثل هذا السلوك المبالغ فيه في اتجاه المثالية يظهر أحيانا في دور المراهقة، عندما تنشط الدوافع الجنسية التي قد تدفع بدورها إلى إثارة القلق والشعور بالذنب عندئذ تكون إحدى الوسائل للتخفيف من ذلك الشعور بالذنب هي انهماك المراهق في القيام بأعمال لا معنى لها محاولا بذلك أن يتغلب على مشاعره.[1]

1 عماد الدين اسماعيل، **مرجع سابق**، ص ص123-124.

5.7.4. النشاط الزائد:

كثيرا ما يكون عدم الإتزان وزيادة النشاط عرضا من أعراض القلق في هذه الحالة لا يستقر المراهق على حال، فهو دائم الحركة وحتى وهو جالس فقد يهز ساقيه وذراعيه..فهذا النشاط الذي لا هدف له هو وسيلة المراهق لأن يخلص نفسه من قلقه، ومحاولة إيقاف هذا النشاط من شأنه أن يزيد من قلقه الداخلي وبالتالي يزيد من حجته إلى النشاط الحركي وربما كان الحل الأحسن هو عن طريق مساعدته بطريقة بناءة على ممارسة الرياضة وأوجه النشاط ألإجتماعي والهوايات.

إن هذا النشاط الزائد في مرحلة المراهقة يظهر بشكل جلي لدى المراهق في بحثه الدائم عن ممارسة أوجه الرياضة والنشاط البدني الرياضي، وهذا لإظهار مختلف قدراته الحركية البدنية ومهاراته وإثبات شخصيته في هذه المرحلة وهذا ما سنتكلم عنه فيما يأتي.

8.4. الإتجاهات المختلفة في دراسة المراهقة:

1.8.4. الإتجاه البيولوجي في سيكولوجية المراهقة:

مؤسس هذا الاتجاه هو ستانلي هول "C.Stanley Hall" الذي وضع مؤلفين كبيرين عن المراهقة سنة 1904 هذا الإتجاه في صورته المتطرفة يذهب إلى القول بأن التغيرات السلوكية التي تحدث خلال المراهقة تخضع كلية لسلسلة من العوامل الفسيولوجية التي تحدث نتيجة إفرازات الغدد ويمكن تلخيص نظرية "هول Hall" على النحو التالي:

1- إن هناك فروقا ملحوظة بين سلوك المراهق، وسلوك طفل المرحلة السابقة وسلوك أبناء المرحلة التالية، ومن هنا يمكن النظر إلى مرحلة المراهقة على انه ميلاد جديد يطرأ على شخصية الفرد فهناك التغيرات السريعة الملحوظة التي تظهر في ذلك الوقت والتي تحول شخصية الطفل إلى شخصية جديدة كل الجدة مختلفة كل الإختلاف.

2- هذه التغيرات تعتبر نتيجة النضج، والتغيرات الفسيولوجية التي تطرأ على الغدد ومن حيث هذا كذلك، فإن نتائجها النفسية تكون متشابهة وعامة عند جميع المراهقين.

3- ولما كانت هذه الفترة بمثابة ميلاد جديد للمراهق، فإن التغيرات التي تحدث تكون غير مستقرة ولا يمكن التنبؤ بها بسلوكه، كما تكون الفترة كلها فترة ضغط وتوتر أو فترة عاصفة وشدة نتيجة السرعة في الغيرات، والطبيعة الضاغطة لناحية التوافق في هذه المرحلة.

2.8.4. الإتجاه الأنثروبولوجي والإجتماعي في سيكولوجية المراهقة:

ظهرت أهمية البيئة والثقافة في تنويع دوافع السلوك المحددة تحديدا بيولوجيا في ميدان الدراسات الأنثروبولوجية ففي الدراسات التي قامت بها "مرجريت ميد" سنة 1*925م على قبائل السامو "SAMOO" حيث أوضحت هذه الدراسات أن المشكلات التي تواجه المراهقين تختلف من ثقافة إلى أخرى بشكل يجعل الإنتقال إلى مرحلة الشباب والرجولة يتم بصورة أكثر أو أقل تعقيدا، اكثر أو أقل صراعا.

ومثل هذه الدراسة تجعل من الضروري القيام ببحوث ودراسات مقارنة بين ثقافات مختلفة أزمنة مختلفة أو نفكر في مشكلات المراهقة على ضوء بيئته الإجتماعية والثقافية لأن هذه التغيرات الإجتماعية والثقافية تنعكس بالضرورة على مشكلات المراهق الذي يمر بمرحلة عدم استقرار.

كما ذكرت"ميد" عن المراهقة في قبائل السامو (إن المراهقة هناك تعتبر فترة سرور وبهجة خلو من الشدة والتوتر)، ففي هذه الشعوب تعتبر الفترة الواقعة بين النضج والدخول في مستويات الرجال قصيرة ومتقاربة فليس على المراهق أن ينتظر سنوات طويلة كي يصبح أهلا لتحمل مسؤوليات الكبار وحقوقهم وواجباتهم.

وقد لاحظ الدكتور مصطفى فهمي في دراسته القبائل الشلوك والذبكا أو هذه الجماعات البدائية لا تعرف ما هو معروف عادة باسم(أزمة المراهقة) وإن كل ما نجده عندها لا يزيد على فترة بلوغ قصيرة، يكتمل فيها نضج الفرد جنسيا نضجا يسمح له بتحمل مسؤوليات المجتمع ، كما أن سلوك الكبار في هذه القبائل لا يقوم على إثقال كاهل المراهق بقيود وتقاليد اجتماعية ومادية تجعل من طور المراهقة طور أزمات نفسية كما هو مشاهد في مجتماعتنا الحديثة مثلا.[1]

3.8.4. التفاعل المتبادل بين العوامل البيولوجية والإجتماعية:

غير أن هذا الاتجاه الإجتماعي والثقافي يدعونا إلى كثير من التأمل والبحث، فقد بين الأثر القوي الذي تحدثه العوامل الإجتماعية والثقافية كما بين أن العوامل البيولوجية لا يمكنها أن تفسر المحتوى الخاص لسلوك المراهق، لكن هل معنى ذلك أن التغيرات البيولوجية لا قيمة لها البتة أولا تأثير لها على سلوك المراهق لأن كان ذلك هو ما تعنيه فإنها تكون بذلك قد تخطت حدود التجارب والخبرات المشاهدة، وبذلك تكون قد أغفلت أحد

1 محمد مصطفى زيدان، **مرجع سابق**، ص ص157-158.

المتغيرات الهامة الأساسية، ونعني به الكائن الحي نفسه، فالعوامل البيولوجية تساهم بنصيب كبير في نمو وتطور السلوك البشري، أما إذا كان ما تعنيه هو أن السلوك يتحدد ليس فقط بالحالة البيولوجية للفرد وإنما أيضا بالعوامل الإجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الفرد، فإذا كان للظواهر والتأثيرات الإجتماعية دور واضح فإن الكائن الحي نفسه يلعب دور لا يقل أهمية عن دور البيئة وبعد أحد المتغيرات الهامة التي لا يمكن إغفالها، وهذا الإتجاه الخير عبر عنه بوضوح (سولنبرج-Sollenberger) في مقالة نشرها سنة 1939م بعنوان: مفاهيم عن المراهقة "The concept of Adolescence" حيث يقول:" أما هؤلاء الذين يهتمون بتوافق المراهق مع الدور الإجتماعي الذي يفرضه عليه المجتمع مع إغفال علاقة ذلك بحالة الفرد الفسيولوجية فإننا نقترح لهم تسمية جديدة لموضوع بحثهم هي علم النفس الإجتماعي للمراهق" وباختصار يمكن القول بأن المجتمع نفسه لا يعطي المراهق فرصا كافية للقيام بالدور الذي يتفق ومستويات نضجه الجسمي والعقلي ونزعته إلى التحرر والإستقلال.

ومن هنا ينشأ الإحباط والصراع الذي تتمس به المراهقة إلا أن هذه المشكلات وهذا الصراع ليس ولسيد الثقافة وحدها بل هو نتيجة التفاعل المتبادل بين العوامل البيولوجية والعوامل الإجتماعية التي يعيش فيها الفرد وهكذا نستطيع أن ننظر إلى المراهقة لا على أنها تمثل فترة مستقلة منفصلة عن مراحل النمو وإنما باعتبارها مرحلة انتقال ونمو مستمر من الطفولة إلى الرجولة.[1]

4.8.4. الإتجاه النفسي، التحليلي والإجتماعي:

توصل سيغموند فرويد، مؤسس النظرية التحليلية حيث أوضح ن الصراع الأساسي لمرحلة المراهقة هو صراع التوازن بين مطالب الهو"ID" ومطالب الأنا الأعلى "Super Ego" وان المراهق ينمو وينضج كما ينضج معه الأنا الأعلى أو الضمير بطريقة أفضل ويصبح قوة داخلية تتحكم وتسيطر على السلوك.كما أوضحت هذه الدراسة صياغة موضوع جديد أتى فرويد على أساس مضمون لمفهوم الحياة الجنسية للمراهق.

حيث نجد أن فرويد يميز بين الحياة الجنسية والحياة التناسلية ورأى أن الأولى أشمل من الثانية بحيث لا تشكل الحياة التناسلية إلا مظهرا- قد يكون الأتم والأكمل- من مظاهر الحياة الجنسية، وقد توصل سيغموند فرويد إلى صياغة نظريته الجنسية من خلال ممارسته

1 محمد مصطفى زيدان، **مرجع سابق**، ص160.

العيادية، فقد تبين له أن المرضى العصبيين كانوا يذكرون بصورة شبه دائمة حدثا أساسيا وقع لهم في طفولتهم، ألا وهو إغراء الراشدين لهم، واعتبر فرويد في بداية الأمر أن هذا الحدث يشكل حقيقة تاريخية، إلا أن ظهر له ما بعد أن ما اعتبره حدثا يتعلق بتاريخ المريض العصابي هو مجرد هوام طفلي، وبات من الممكن عندئذ التكلم بصدد هذا الحدث عن حقيقة نفسية لا عن حقيقة تاريخية، وقد أتاح هذا الإكتشاف لفرويد بالقول أن الحياة الجنسية لدى الكائن البشري(لا تظهر كما كان الإعتقاد شائعا- في مرحلة المراهقة، بل هي تظهر لدى الطفل منذ لحظة الولادة).

يقول الدكتور محمد الزعبلاوي:" ومن أبرز مظاهر الحياة النفسية في فترة المراهقة رغبة المراهق في الإستقلال عن الأسرة وميله نحو الإعتماد على النفس، نتيجة للتغيرات الجسمية التي تطرأ على المراهق ويشعر أنه لم يعد طفلا قاصرا، كما أنه لا يجب أن يحاسب على كل صغيرة وكبيرة، أو أن يخضع سلوكه لرقابة السرة وصايتها، فهو لا يحب أن يعامل كطفل ولكنه من الناحية الأخرى مازال يعتمد على السرة في قضاء حاجاته الإقتصادية وفي توفير الأمن والإطمئنان له، فالأسرة تريد أن تمارس الأوامر[1].

5.8.4. الإتجاه الإسلامي في دراسة المراهقة:

لقد تناول الفقهاء الأحكام الخاصة بالمراهق الضابطة لسلوكه مع أفراد المجتمع مما يدل على أن مصطلح المراهقة لا يرجع في أصله إلى اللغة اللاتينية حيث أن الغالبية من علماء النفس يرجعون هذا المصطلح إلى أصل لاتيني.

يقول أبو البقاء الكفوي:" والبلوغ بالحلم قدر لشارع الإطلاع به، إذ عنده يتم التجارب بتكامل القوى الجسمانية التي هي مراكب القوى العقلية، والأحكام علقت بالبلوغ عام الخندق، وأما قبل ذلك منوطة بالتمييز، بدليل إسلام علي رضي الله عنه[2].

ويقول الدكتور وهبة الزحيلي في شروط المحكوم عليه ما يلي: ويشترط في المحكوم عليه شرطان: الأول أن يكون المكلف قادرا على فهم دليل التكليف، لأن التكليف خطاب من لا عقل له ولا فهم محال، والقدرة على الفهم تكون بالعقل، لأن العقل هو أداة الفهم والإدراك، وبه الإمتثال، ولما كان العقل من الأمور الخفية، ربط الشارع التكليف بأمر ظاهر منضبط يدرك بالحس هو البلوغ عاقلا.

---

1 محمد الزعبلاوي، **مرجع سابق**، ص68.

2 أبو البقاء الكفوي، عدنان درويش محمد المصري، **معجم في المصطلحات والفروق اللغوية**، ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت،1993، ص247.

ويعرف العل بما يصدر عنه من الأقوال والأفعال بحسب المألوف بين الناس، فمن بلغ الحلم، ولم يظهر خلل في قواه العقلية صار مكلفا، قال في مسلم الثبوت:" العقل شرط التكليف إذ به الفهم، وذلك متفاوت ويناط بكل قدر، فأنيط بالبلوغ عاقلا".[1]

والبلوغ يحصل إما بإمارات البلوغ الطبيعية أو بتمام الخامسة عشرة عند جمهور الفقهاء، والأصل أن أهمية الداء بتوافر العقل، ولما كان العقل من الأمور الخفية أرتبط بالبلوغ، لأنه مظنة العقل، والأحكام ترتبط بعلل ظاهرة منضبطة، فيعتبر الشخص عاقلا بمجرد البلوغ وتثبت له حينئذ أهلية أداء كاملة.[2]

- **مناقشة هذه الإتجاهات والآراء:**

عند دراستنا لهذه الإتجاهات والآراء والنظرات نستطيع أن تخرج بالإستنتاجات التالية:

- بالنسبة لنظرية"هول" فهي ضيقة محدودة من ناحية العوامل الثقافية والبيئية فالأنماط لخاصة للسلوك ومحتوياته اختلافا كبير باختلاف البيئات الإجتماعية والثقافات المختلفة وذلك حسب كل مجتمع.
- وقد أوضحت الدراسات العلمية الكثير من الحقائق وأفكار والتي تدحض نظرية"هول" حيث أوضحت هذه الدراسات أن المراهقة ليست فترة من الحياة مستقلة منعزلة عن بقية المراحل بل هي جزء من كل ما تحتويه عملية النمو، تتأثر بما سبقها من مراحل وتأثر، بعد ذلك في المراحل المقبلة.[3]
- والدراسات التي قامت بها "HOLLINGUOTH " على علاقة النضج الجنسي والتوتر الإنفعالي في المراهقة، وأوضحت أن هذه التوترات الإنفعالية تستمر فترة طويلة حتى بعد اكتمال النضج الجنسي عند الفرد.
- وإزاء هذه الحقائق ضعفت وجهة نظر الإتجاه لبيولوجي وأصبح من الواضح أن بعض مظاهر المراهقة ليس نمن الضروري أن يتصف بالعمومية وأن هذا الضغط والصراع التي يتعرض لها المراهق يرجع جزء منها إلى الفروق الثقافية، والقيود المفروضة على المراهق وكذا مستوى طموحه.

---

1 وهبة الزحيلي، **أصول الفقه الإسلامي**، دار الفكر، دمشق، سورية،1996، ص158.

2 وهبة الزحيلي، **مرجع سابق**، ص168.

3 محمد مصطفى زيدان، **مرجع سابق**، ص159.

- وفيما يخص الإتجاه الأنثروبولوجي والتفاعل الإجتماعي فإننا نستطيع أن نقول أن المراهق يتفاعل سلبا وإيجابيا مع المجتمع الذي ينشأ فيه وما يحتويه هذا المجتمع من ثقافة وعقيدة وتقاليد وكذلك ما يحيط به المراهق من أخلاق ونظم اجتماعية، حيث أن لهذه العوامل تأثير نفسي كبير على سلوك المراهقين، لكن الإقتصار على النظرة الأنثروبولوجية ليكفي وحده في تحديد سلوك المراهق بل يجب النظر والإلمام بالمتغيرات أخرى التي تطرأ على المراهق من كل الاتجاهات.
- بينما الإتجاه النفسي فإنه بالرغم من أهميته في تحديد سلوك المراهق وخاصة بناء شخصيته فإن الإهتمام بالجانب الجنسي واعتباره أهم عامل نضج المراهق وتطبيق عليه النظرة الإسقاطية وإعطائها صبغة ذات طابع جنسي محظ حسب آراء فرويد، فإننا نعتبر ذلك غير كاف، بل أن النضج الجنسي هو عامل من عوامل التغيرات التي تطرأ على المراهق.
- ومن أجل ذلك نستطيع أن نقول أن سيغموند فرويد مؤسس مدرسة التحليل النفسي له أفكار غريبة عن الجنس أشاعها في المجتمع الإنساني بواسطة مدرسته وتلاميذه وعمال اليهود وكتابهم، وقد جهد فرويد في بث أفكاره الخبيثة لنشر الرذائل الأخلاقية وتحطيم العلاقات الإنسانية بين أفراد المجتمع بل حتى بين أفراد السرة الواحدة، وهذا لا ينطبق بطبيعة الحال على مجتمعنا الإسلامي وتقاليدنا الحضارية.[1]
- وبينما يمكن أن نقول على النظرة الإسلامية في دراسة المراهقة على أنها نظرة عمومية وشمولية حيث حددت هذه النظرة على اعتبار هذه المرحلة بداية التكاليف الشرعية، باعتبار أن الشخص يصبح عقلا بمجرد البلوغ لذلك فهو مكلف بتطبيق خطاب الله وباقي الحقوق والواجبات الأخرى، فالاتجاه الإسلامي ينظر إلى مبدأ التكاليف الشعرية، ومبدأ تطبيق العيادة في الأرض لقوله تعالى :(**وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون).**[2]
- وأخيرا إذا أردنا تحديد مرحلة البلوغ أي المراهقة بين بدايتها ونهايتها يمكن تحديدها في الفترة الممتدة نما بين 10-18 سنة، وبذلك نكون قد جمعنا بين معظم هذه الآراء، وذلك من حيث تحديد مراحل بداية المراهقة ونهايتها ومعرفة حد التكاليف الشرعية، أما من حيث التربية فإن هذه المرحلة تعتبر أهم مراحل التربية وهي اخطر مرحلة يمر بها

1 محمد مصطفى زيدان، **النمو النفسي للطفل والمراهق**، ط3، دار الشروق، جدة، 1990، ص159.

2 **سورة الذاريات**، الآية56.

الإنسان والتي يمكن أن تؤدي بالشباب إلى الإنحراف والإنزلاق عن سواء السبيل ، وهذا بسبب نمو الدافع الجنسي بشكل غير عاد.

- والمراهق ليس طفلا وليس رجلا ف نفس الوقت، وإنما هو مرحلة نبدأ معاملتهم – من حيث اقترابهم من مستويات النضج المختلفة ككبار، كم يبدأ هم أنفسهم النظر إلى أنفسهم نفس هذه النظرة، فهم إذن على عشية النضج والرجولة، وبالتالي يحاولون التوافق ومواجهة المستقبل.
- تقول هيلين دوتش"Helene deutsc H.M.D.1970" عن أزمة المراهقة ما يلي:" إن تاريخ الطفولة عامة قبل المراهقة يعتبر كميدان للتطور حيث أن كل مرحلة من مراحل التطور الذي يشهده الفرد، تؤثر على المراحل اللاحقة التي يمر بها، بينما تشكل التغييرات السيكولوجية- خلال مرحلة المراهقة- أهم ميزة حيث يتشكل ما يعرف باسم" الأزمات" والتي تأخذ هذه التسمية هذا الشكل عن طريق شدة وقوة الأحداث والتغييرات التي تشهدها هذه المرحلة".

9.4. أنماط المراهقة:

يرى صموئيل مغاريوس أن هناك أربعة أنماط عامة للمراهقة يمكن تلخيصها فما يلي[1]:

1.9.4. المراهقة المتكيفة:

وهي المراهقة الهادئة نسبيا والتي تميل إلى الإستقرار العاطفي وتكاد تخلوا من التوترات ألإنفعالية الحادة وغالبا ما تكون علاقة المراهق بالمحيطين به علاقة طيبة، كما يشعر المراهق بتقدير المجتمع له وتوافقه معه ولا يسرف المراهق في هذا الشكل في أحلام اليقظة أو الخيال أو الإتجاهات السلبية أي ان المراهقة هنا أميل إلى الاعتدال.

2.9.4. المراهقة الإنسحابية المنطوي:

وهي صورة مكتئبة تميل إلى الإنطواء والعزلة والسلبية والتردد واخجل والشعور بالنقص وعدم التوافق الإجتماعي، ومجالات المراهق الخارجية الإجتماعية ضيقة محدودة، وينصرف جانب من تفكير المراهق إلى نفسه، وحل مشكلات حياته أو التفكير الديني والتأمل في القيم الروحية والأخلاقية، كما يسرف في الإستغراق في الهواجس وأحلام اليقظة، وتصل

1 محمد مصطفى زيدان، **مرجع سابق**، ص161.

أحلام اليقظة في بعض الحالات حد الأوهام والخيالات المرضية وإلى مطابقة المراهق بين نفسه وبين أشخاص الروايات التي يقرؤها.

3.9.4. المراهقة العدوانية المتمردة:

ويكون فيها المراهق ثائرا متمردا على السلطة سواء سلطة الوالدين أو سلطة المدرسة أو المجتمع الخارجي، كما يميل المراهق إلى توكيد ذاته والتشبه بالرجال ومجاراتهم في سلوكهم كالتدخين وإطلاق الشارب واللحية، والسلوك العدواني عند هذه المجموعة قد يكون صريحا مباشرا يتمثل في الإيذاء، أو قد يكون بصورة غير مباشرة يتخذ صورة العناد، وبعض المراهقين من هذا النوع الثالث قد يتعلق بالأوهام والخيال وأحلام اليقظة لكن بصورة أقل مما سبقها.

4.9.4. المراهقة المنحرفة:

وحالات هذا النوع تمثل الصورة المتطرفة للشكلين المنسحب واعدواني، فإذا كانت الصورتين السابقتين غير متوافقة أو غير متكيفة إلا أن مدى الإنحراف لا يصل في خطورته إلى الصورة البادية في الشكل الرابع حيث نجد الإنحلال الخلقي والإنهيار النفسي، وحيث يقوم المراهق بتصرفات تروع المجتمع ويدخلها البعض أحيانا في عدادا الجريمة أو المرض النفسي والمرض العقلي.[1]

10.4. القيمة النفسية والاجتماعية للمراهق عند ممارسته النشاط البدني والرياضي:

تتجلى القيمة النفسية لها في تأثيرها المباشر والجلي في نفسه المراهق من بناء للشخصية الهادئة والمتزنة إلى تنمية القدرات الفكرية وكذا القدرات البدنية من قوة وسرعة ومداومة .

وكما قال أحد علماء النفس " المراهق إنسان في تطوير دائم ومستمر والحالات النفسية، الجسمية، الفيزيولوجية، الحركية في تحسن دائم وأثناء هذه التغيرات فإنه يحتاج لإبراز قدرته وإظهارها إلى الآخرين تعبير منه بأنه خرج من مرحلة الطفولة، وهنا يبدأ في فرض شخصيته ووجوده سواء في المواد الأخرى أو في مادة التربية البدنية والرياضية، وذلك بإبراز قدراته البدنية التكتيكية والتقنية خلال تواجده في ملعب أو قاعة رياضية بالثانوية.

1 محمد مصطفى زيدان، **مرجع سابق**، ص165.

فحصص التربية البدنية والرياضية في الثانويات هي حصص ترفيهية وذلك لدورها الكبير في إزالة الضغط الذي يتعرض له التلميذ سواء من الأسرة أو من المجتمع أو حتى من دروس المواد الأخرى ، فممارسة الأنشطة الرياضية تخلص المراهق من العقد كالحرج والانطواء.

11.4. علاقة المراهق بممارسة النشاط البدني والرياضي:

إن المراهقين في هذا السن يكونون منغمسين في ممارسة النشاط البدني والرياضي ومستعدون لتجاوز الحدود، إذا كان الأمر متعلقا بتحسين وتعديل ممارسة الرياضة وتنمية استعداداته ومواهبه.

كما تجعله هذه المرحلة في الكثير من الحيان مضطربا وقلقا، بحيث يتميز بالغضب من عدم تحقيق حاجياته فهو يسعى دائما إلى تحقيق الإستقلال عن الأسرة ومحاولة الظهور والتفوق في مختلف المجالات ولتحقيق ذلك يميل المراهق إلى اللعب والنشاط البدني الرياضي إذ يعتبر اللعب والنشاط الرياضي كمخفف للقلق والتوتر الذي هو وليد الإحباط، فعن طريق اللعب يمكن للطاقة الغريزية أن تتحرر بصفة اجتماعية مقبولة، إذا يستطيع المراهق حل أو التحكم في صراعاته اللاشعورية المرتبطة بمرحلة الطفولة وبالتالي التحكم في ذاته ، وبفضل اللعب والنشاط الرياضي أيضا يتمكن المراهق من تقييم وتقويم إمكانياته المختلفة[1].

فبفضل الرياضة يخفف المراهق من الضغوطات الداخلية ذات المنشأ الفيزيولوجي كما يحرر طاقاته ويعبر عن مطامحه، كما يجعله يعطي صورة حسنة لكينونته الشخصية، وحضوره الجسدي إلى غاية تحقيق رغبة التفوق والهيمنة.[2]

فمن الناحية الجسمية، فحصة التربية البدنية والرياضية" أو النشاط البدني والرياضي" تعتبر علاجا لتنشيط جسم المراهق وتزويده بالحركة والحيوية التي لا غنى عنها كما ان لنشاط الجسمي له قيمة علاجية كبيرة في تخفيف حدة توتر الأعصاب والأعضاء، وتعطي الفرصة للمراهق التعبير عن أنفسهم بحرية وانطلاق بعد أن يكون ساكنا ومركزا لإنتباهه في موضوعات الدروس طيلة الحصص التعليمية الأخرى.[3]

---

1 محمد الأفندي، **علم النفس الرياضي والأسس النفسية للتربية الرياضية**، عالم الكتب، القاهرة، 1965، ص444.

2Cavigioli Bemard**, psycho Pedagegie du sport**, C.A Librairie Jvrin, paris, 1976, p91.

3 ليلى يوسف، **سيكولوجية اللعب والتربية الرياضية**، ط2، المكتبة الأنجلو مصرية، مصر1962، ص192.

أما من الناحية الإجتماعية فإن نقص إشباع الحاجات الاجتماعية يؤدي بالمراهق عادة إلى الهجوم والسلوك العدواني أو إلى الإنزواء والإبتعاد عن الناس، وفي هذه المرحلة كذلك يتجه المراهقين إلى التكتل في الجماعات وتبدأ العلاقات بين البنات والبنين، في الظهور ويبدأ المراهق لتساؤل عن جماعته ومركزه وسطها؟ فالتربية البدنية والرياضية تستطيع تقديم إجابات للمراهق للميل للظهور بالمظهر اللائق أمام الجماعة، وتلعب كذلك دورا كبيرا في تنظيم العلاقة بين الجنسين، وخاصة في الألعاب المختلطة فلعب الجنسين معا يساعد كل منهما التكيف في جو طبيعي، ويعتبر نشاطات"ت.ب.ر" حقلا خصبا للنمو الإجتماعي، فالتعاون والتنافس اللذان يستخدمان كثيرا في النشاط الرياضي هما من أقوى الأسس في الحياة الإجتماعية، فالتلميذ يتعلم الكثير من خلال:

- معاشرته الآخرين في أثناء الألعاب الرياضية.
- ومن الناحية الوجدانية فالتربية البدنية والرياضية وعن طريق تنمية الروح الرياضية وتدريب التلميذ على الثبت والإتزان من الناحية الوجدانية فإنها ستساهم في تحقيق التكيف والتوافق الإجتماعي الوجداني، فأهم ما يميز الشخص المتزن وجدانيا هو أن يقابل النجاح والنصر بمثل ما يقابل الإنهزام والفشل، وهذا ما تهدف إليه الأنشطة البدنية والرياضية[1].

وللتربية البدنية أهمية بالغة بالنسبة للرماهق، فهي تهدف للمواصلة تربية المراهق من جميع النواحي وتحقق عدة أهداف هي:

- تنمية الصفات البدنية لدى المراهق وتعلم المهارات الحركية والنشطة الرياضية التي تتفق والمستوى السني للمرحلة.
- رعاية النمو النفسي للمراهق والتوجيه السليم لإبراز الطاقات الإبداعية الخلاقة وتنمية الروح الرياضية والسلوك الرياضي السليم وتدريبهم على القيادة والتبعية والتعرف على الحقوق والواجبات وتنمية صفات التعاون والإحترام المتبادل والإهتمام بالجانب الترويجي[2].

1 ليلى يوسف، **مرجع سابق**، ص ص197-198.

2 محمد صبحي حسانين، **التقويم والقياس في التربية البدنية والرياضية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1979، ص97.

فبعدما كان لعب المراهق رمزي في مرحلة الطفولة يشترط في مرحلة المراهقة تنظيم تقني للعب بحيث يجب توفير العتاد والمكان وكل الظروف الملائمة للمراهق وهي المرحلة التي يزيد فيها أبعاد المراهق عن السلبيات المهمة والغير واضحة، دون أن توفر له أو تقترح عليه الإمكانيات الجذابة للاهتمام باللعبة ويرجع هذا ربما إلى عدم معرفة التحول النفسي الذي يحدث عند كل مراهق وتعتبر الرياضة من أنواع اللعب المميزة التي توحد الجسم مع العقل حيث أن "بريلياس" المفكر الاجتماعي يرى أن الرياضة تربية حركية نفسية وحركية اجتماعية وعلى هذا ففي مرحلة المراهقة لم تصبح المهارة والتقنية هما الأساس في الرياضة، وإنما التلميذ المستعمل لها أدى إلى الاهتمام بقدراته وإمكانياته وميوله إلى تحديد نوع اللعب الرياضي الذي سوف يمارسه ولهذا فإن الرياضة تستدعي بعض الشروط التي يمكن للفرد القيام بها[1].

إذن فمرحلة المراهقة هي مرحلة مناسبة لتطوير مختلف الصفات البدنية والحركية وتعليم المهارات الرياضية المختلفة وهذا نظرا لمواكبة تطوير هذه الصفات مع تطوير عملية النمو خلال هذه المرحلة، إذا أن مختلف الأجهزة سواء العظمية أو العضلية أو العضوية تقترب كلها من حالة التطور النهائية بانتهاء المراهقة.

أن الرياضة والتربية البدنية تشكل بالنسبة للمراهق وسيلة من وسائل التربية وتحقيق الحاجات لمختلفة فهي تساهم في تحقيق نمو الجسمي المتوازن وتحافظ على اللياقة البدنية وتعمل على تخفيض القلق والإضطرابات التي يعاني منها، كما تساعده على الإندماج داخل المجتمع وهذا عن طريق جماعات الرفاق التي يمارس معها نشاطاته الرياضية المختلفة وحصة التربية البدنية تعتبر وسيلة هامة لذلك لأنها تؤدي في إطار تربوي ويشرف عليها أساتذة مختصون ولها برنامج معد خصيصا لتلبية حاجيات هذه المرحلة وهي مادة تربوية تدريبية كباقي المواد الأخرى.

كما ذكرنا آنفا فإن المراهق في هذه المرحلة ينمو جسمه نموا سريعا، ويزيد وزنه لدرجة قد تجعل الهيمنة والتحكم على الأعضاء المختلفة صعب لحد ما، حيث يتعرض بعض المراهقين إلى زيادة مفرطة في وزن الجسم، ويظهر ذلك في صورة شحوم على أجزاء الجسم، وهذه الزيادة ناشئة بسبب حصول المراهق على كمية اكثر من السعرات التي تزيد عن احتياجات الجسم من الطاقة، مما يفقد المراهق السيطرة على جسمه، فتصبح حركات

1Pehier, Luise, **Psychologique parles unt PUF**, Paris, 1973, P 140.

الأطراف كالأيدي والأرجل وحركات الجذع كذلك غير متناسقة وغير متزنة، وعلى الأخص عند الذكور، إذ تبدو فيهم هذه الظاهر أكثر من الفتيات.

يقول الدكتور محمد الزعبلاوي:" وفي اعتقادي أن مرحلة المراهقة تفسح المجال أما المراهق ليمارس أنشطة رياضية ما كان يمارسها في صباه لميلها إلى الخشونة والقوة البدنية وذلك مثل الجيدوا والكارتيه والملاكمة والمصارعة وسباق الدراجات، وهذه الأنشطة لا تعتمد على القوة البدنية بقدر ما تعتمد على المهارة الحركية والمراوغة و الإتزان وغير ذلك مما يلازم هذه الأنشطة الرياضية التي تتميز بالحركة والإنطلاق، أما كون الصبي حين يراهق فيشاهد عدم اتزانه في أداء الحركات والألعاب التي اعتادها في الصبا فليس هذا دليلا على اضطراب الحركة بسبب النمو السريع بقدر ما هو دليل على تخطي المراهق لهذا المستوى النهائي الذي لم يعد متناسبا لسنه ونمو جسمه وتسمية هذه الظاهرة بالرؤية أولا، وذلك لأن المراهق حين يعود لألعاب الصبا ولا يمهر في أدائها فإنه بذلك يهدف إلى لفت النظار إلى تخطيه الدور النهائي.[1]

كما أن النتائج التالية التي توصلت إليها بعض الدراسات الأكاديمية تمثل أهمية التربية البدنية والرياضية خاصة لدى المراهقين، وذلك من خلال الإستجواب الذي قام به أحد الباحثين قصد معرفة صورة المراهقين في المرحلة الثانية حول مادة التربية البدنية والرياضية، حيث أن هذه النتائج تمثل أقوى دليل على أهمية هذه المادة خاصة في مرحلة المراهقة، وأظهرت هذه النتائج أن(68%) من المستوجبين يرون أنها تمنح الحرية والإستقلالية، بينما(12%) يرون عكس ذلك، كذلك يرى"94%" من المراهقين أنها تمنحهم السعادة، كذلك"87%" من المستوجبين تمنحهم الجمال، و"89% " يعتبرونها كمصدر للرغبة والبهجة، وأخيرا فإن "61%" من آراء المراهقين يرون فيها أنها ميدان هام للتسلية والراحة عكس"36%" الذين يرون أنها ميدان للأعمال الشاقة[2].

كما توصل الأستاذ رويبي "Hocie Rouibi,1995 " خلال الدراسة التي قام بها إلى الخلاصة التالية: يعتبر العامل البيومتري، مثل الوزن والطول، خلال فترة المراهقة كعامل أساسي يؤخذ بعين الإعتبار خلال لتعليم أو التدريب البدني والرياضي، لأن في هذه الفترة من الحياة فإن مرحلة التطور المرجوة تتطلب معايير بيداغوجية مكيفة.

---

1 محمد الزعبلاوي، **مرجع سابق**، ص76.

- 2Graviglioli Bernard, **sport et Adolescent** ,Librairie philosophque, J.vrin.France.,1976.p23.

وأخيرا فإنه عند ذكرنا أو مجرد إطلاق مصطلح المراهقة تتبادر في أذهاننا موضوع الجنوح "Delinquance " والذي يعتبر أهم ميزة في هذه المرحلة وبالمقابل أهم مشكل يواجه الأباء والمربين بصفة خاصة، والمجتمع بصفة عامة، لذلك فلا غرابة أن نقول أن أهم علاج لهذا المشكل بالنسبة للمراهقين هو ممارسة أوجه النشاط البدني والرياضي، يقول الأستاذ " جون ياف لاسال" في هذا الإطار:" من الناحية النظرية، فإن أهمية الرياضة كوسيلة لوضع حد لعدم التكيف بالنسبة للجناح كانت نتائجها الإيجابية مسطرة منذ أمد ، لكن هذه النظرة لا تزال تبحث عن متغيرات وأبحاث علمية تبين لنا هذا الإتجاه وتضع حد لعدم التكيف الحاصل لدى الجانحين.

ويضيف قائلا:" إن ما حسن ممارسة الرياضة بشكل عام من خلال اعتبار الرياضة كوسيلة علاجية تعمل على تفتح الشخصية، وانشراح للصدر كذلك من خلال اعتبارها كتهيئة للفرد الجانح إلى مختلف النشطة الإجتماعية.[1]

ويقول الدكتور عبد الرحيم عدس:" إن فائدة النشطة التي يمارسها المراهق ضمن أوقات محددة وضمن حدود مرسومة ومخطط لها هي أنها توفر له ما يشعر به كيانه وهويته، وبأهميته ودوره في المجتمع والحياة، وكلما شعر بكيانه وهويته كلما قل احتمال إقباله على ممارسة سلوك يتعرض فيه للخطر من أجل أن يثبت كيانه، او يحقق ذاته، ويعزز هويته الشخصية، فهو ليس في حاجة في هذه الحال لإثبات ذلك عن طريق المخاطرة والمغامرة والقيام بتصرفات من أجل إثبات ذلك فحسب.[2]

12.4. دوافع ممارسة النشاط البدني والرياضي:

إن الدوافع المرتبطة بالنشاط البدني والرياضي تتميز بالطابع المركب نظرا لتعداد الأنشطة البدنية والرياضية ومجالاتها وعن الأهمية الكبرى أن تعرف الأنشطة أهم الدوافع التي تحفز اللاعب على ممارسة الرياضة والأنشطة المختلفة وذلك بالنسبة للفرد الرياضي، وبالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه، فكل فرد إذن في الوجود له دوافع تحثه للقيام بعمل ما ولقد حدد العالم والباحث **ليديك** "Ludik" أهم الدوافع المرتبطة بممارسة النشاط البدني والرياضي:

1Hocine Rouibi, **les facteurs determinants de la performance motrice chez les lyceens adolescents**, Institut d`E.P.S Universite d`Alger,1995,p88.

2 محمد عبد الرحيم عدس، **تربية المراهقين**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000، ص301.

- **الإحساس بالرضا والاتساع:** يعد النشاط العقلي كنتيجة للنشاط البدني إذ أن المراهق يشعر بالرضا بعد نشاط يتطلب جهدا ووقت خاص عند تحقيقه للنجاح.

- **المتعة الجمالية:** هذا بسبب رشاقة ومهارة وجمال الحركات الذاتية للفرد، ونذكر على سبيل المثال (الجمباز، السباحة، التزحلق عل الجليد، وغيرها من الرياضات التي تتطلب برشاقة الأداء والحركات).

- الشعور بالارتياح كنتيجة التغلب على التدريبات البدنية التي تتميز بالصعوبة والتي تتطلب المزيد من الشجاعة وقوة الإرادة.

- الاشتراك في المنافسات الرياضية التي تعتبر ركن هام من أركان النشاط الرياضي.

تسجيل الأرقام والبطولات وإثبات التفوق وإحراز الفوز[1].

1 محمد علاوي صالح، **علم النفس الرياضي**، دار المعارف، القاهرة، 1987، ص161.

خلاصة:

من خلال عرض هذا الفصل ، يبين لنا أن فترة المراهقة، هي مرحلة صعبة وحساسة نظرا للتغيرات الجسمية والفزيولوجية والانفعالية والعقلية ، والتي سماها " ستانلي هول "صاحب الدراسات العلمية للمراهقين أنها مرحلة " العاطفة والضغط" حيث يتعرض خلالها المراهق للضغط والصراعات خاصة الصراعات النفسية وتعارض حاجاته مع التقاليد والقيم الدينية والاجتماعية.

كما أن مرحلة المراهقة هي أكثر مراحل النمو حساسية، وأكثرها عبئا على الأباء و المربين وحتى المجتمع ككل، حيث تنعكس تصرفات بعض المراهقين ليس عليهم أو على ذويهم فحسب، بل تتعدى لتمس جميع أفراد المجتمع، في حين نجد هذه المرحلة كثيرا ما شكلت أزمة حقيقة عند الكثير من الشباب المراهق، نظرا لقلة خبرته في ميدان الحياة وعدم قدرته على المواجهة أو التحكم في المواقف الجديدة التي لم يتعود عليها مما يجعله يعاني الكثير من الصعوبات والاضطرابات التي تؤثر بالضرورة على سلوكياته وتصرفاته.

وعليه أكد الكثير من علماء النفس عامة وعلماء نفس النمو خاصة أن المراهق بحاجة دائمة إلى الاهتمام سواء " من طرف الأسرة أو المربي حتى نتفادى أي خلل في سلوكه وشخصيته واتخاذ هذه العناصر بما فيها النشاط البدني الرياضي ساهم ذلك بشكل فعال في تطوير العلاقات الاجتماعية ودمجه في محيطه وتوازنه الطبيعي بالإضافة لإلى الحصول على القيم وتطوير شخصيته ، كل هذه السلوكات تندرج ضمن التفاعل الحاصل بين أعضاء الفوج والمربي وانماط تفاعلهما وعلاقاتهما الاجتماعية.

الباب الثاني
الخلفية المعرفية التطبيقية

الفصل الخامس
طرق ومنهجية البحث المتبعة

تمهيد:

لاشك أن تقديم أي بحث علم من العلوم يقاس بدرجة الدقة التي يصل إليها في تحديد مفاهيمه وفي دقة الأدوات المستخدمة لقياسه وتزداد الصعوبة في المقياس الذي يعتمد عل السلوك البشري في مجالاته المتعددة، ولا يمكن للباحث أن يقوم بدراسة ظاهرة دون أن تكون له الأداة المناسبة لقياس هذه الظاهرة.

وفي هذا الفصل سنحاول أن نوضح أهم الإجراءات الميدانية التي اتبعناها في الدراسة، ومن أجل الحصول على نتائج علمية، يمكن الوثوق بها واعتبارها نتائج موضوعية قابلة للتجريب مرة أخرى، وبالتالي الحصول على نفس النتائج الأولى، كما هو معروف فإن الذي يميز أي بحث علمي، هو مدى قابليته للموضوعية العلمية وهذا يتحقق إلا إذا اتبع صاحب الدراسة، منهجية علمية دقيقة وموضوعية.

1.5. المنـهج المتبـع:

يتميز البحث العلمي بتعدد مناهجه.

فالمنهج لغة هو الطريق الواضح والمستقيم[1]...الخ.

في الترتيل: قوله تعالى "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا"[2]...الخ.

حيث يعتبر اختيار منهج الدراسة مرحلة هامة عملية البحث العلمي، إذ يحدد كيفية جمع البيانات والمعلومات حول الموضوع المدروس، لذا فإن منهج الدراسة له علاقة مباشرة بموضوع الدراسة، وبإشكالية البحث، مع العلم ان طبيعة الموضوع هي التي تحدد اختيار المنهج المتبع، وانطلاقا من موضوع دراستنا: **(بيداغوجية التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدي تلاميذ الطور الثانوي)** حيث نتطرق في بحثنا إلى موضوع أو ظاهرة من الظواهر النفسية الاجتماعية ماهي عليه في الحاضر وكشف جوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها، بغرض توضيح تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع. واستجابة لطبيعة الدراسة اعتمدنا **المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي** وذلك لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

والذي يعرف بـ: "هو تصور دقيق للعلاقات المتبادلة بين المجتمع والاتجاهات والميول والرغبات والتصور بحيث يعطي صورة للواقع الحياتي ووضع مؤشرات وبناء تنبؤات مستقبلية"[3]...الخ.

وقد عرفه **(هويتي)** في تصنيفه للمناهج: "بأنه يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى تعمينات مقبولة"[4]...الخ.

"الطريقة المنظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد أو أحداث أو أوضاع معينة بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو لتحقيق من صحة حقائق قديمة، وأثارها، والعلاقات التي تتصل بها وتفسيرها وكشف الجوانب التي تحكمها"[5]...الخ.

---

1 العيسوي عبد الرحمان، **مناهج البحث العلمي**، المكتب العربي الحديث، مصر،1996، ص76.

2 القرآن الكريم، **سورة المائدة**، الآية48.

3 وجيه محجوب، **طرائق البحث العلمي ومناهجه**، دار الكتاب للطباعة والنشر، العراق، 1991، ص219.

4 أحمد بدر، **أصول البحث العلمي ومناهجه**، وكالة المطبوعات، الكويت، 1979، ص224.

5 محمد شفيق زكي، **البحث العلمي الخطوات والمنهج لإعداد البحوث الاجتماعية**، المكتب الجامعي، مصر، 1985، ص84.

عرفه **(بشير صالح الرشيدي)** بأنه "مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا للاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات على الظاهرة أو الموضوع محل البحث"[1]...الخ.

2.5. الدراسة الاستطلاعية:

الدراسات لاستطلاعية، هي تلك الدراسات التي تتناول موضوعات جديدة لم يتطرق إليها أي باحث من قبل ولا تتوفر عنها بيانات أو معلومات أو حتى يجهل الباحث كثيرا من أبعادها وجوانبها[2]....الخ. كما أعتبرها **عمار بخوش** بمثابة الأسس الجوهرية لبناء البحث كله وهي نظرة أساسية ومهمة في الدراسات العلمية، إذ من خلالها يمكن للباحث تجربة وسائل بحثه للتأكد من سلامتها ودقته ووضوحها[3].

وباعتبار أن دراستنا **(بيداغوجية التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدي تلاميذ الطور الثانوي)** فكانت بداية المشروع منذ توجيه وإرشاد الأستاذ المشرف يوم2011/11/12، وقد اقتصرت على (تلاميذ الطور الثانوي أقسام السنة الثالثة ذكور) ،بولاية المدية، للموسم الدراسي2014/2013، الكل موزعين على 48 ثانوية، وهذا التوزيع يكون حسب متطلبات وخصوصيات كل ثانوية، حيث تضم كل ثانوية مجموعة من الأفواج عددهم ما بين (05-12) فوج. في حين قمنا بزيارة بعض المؤسسات التربوية (في الطور الثانوي) بولاية المدية وحضور بعض حصص التربية البدنية والرياضية، والتي كانت تضم مجموع أفواج السنة الثالثة ثانوي جميع الشعب، ولقد مكنتنا الدراسة الاستطلاعية من معرفة ما يلي:

- معرفة حجم المجتمع الأصلي للدراسة، والتعرف على أفراد المجتمع، مميزاتهم، وخصائصهم.
- معرفة مدى صلاحية وتناسب أداة الدراسة (مقياس بيداغوجية التدريس، ودافعية الإنجاز) مع عينة البحث.
- جمع وتحصيل المعلومات والإحصائيات بطريقة دقيقة.

---

1 بشير صالح الرشيدي، **مناهج البحث التربوي**، دار الكتاب الحديث، 2000، ص59.

2 ناصر ثابت، **أضواء على الدراسة الميدانية**، ط1، مكتبة الفلاح الكويتية، 1984، ص74.

3 عمار بخوش، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص279.

- التأكيد من مدى فهم الأسئلة المطروحة في المقياسين ومدى صـــلاحيتها وتماشـــيها مـــع متطلبات الدراسة.
- المعرفة المسبقة بظروف إجراء الدراسة الميدانية الأساسية.

هذا ما جعلنا على اتصال بهاتة الفئة والاحتكاك بها مباشرة من أجل تفادي الصعوبات والعراقيل التي من شأنها أن تواجهنا، ودراسة كل التقنيات والاحتمالات قصد صياغة فرضية عمل قابل للاختبار ومدى استجابة عينة الدراسة للأهداف.

3.5. مجتمع الدراسة:

يشتمل مجتمع بحثنا على التلاميذ الأقسام النهائية للمرحلة الثانوية والبـــالغ عـــددهم 10449 المسجلين رسميا في شهادة البكالوريا حسب المعطيات المتحصل عليها من مصلحة الامتحانـــات والتمدرس لمديرية التربية لولاية المدية خلال الموسم الدراسي 2014/2013، حيث كـــان عـــدد الذكور 4164 والإناث 6285، كما كان عدد المعفيين والمعفيات 350 تلميذ، وبما أن دراســـتنا تمت على تلاميذ الأقسام النهائية ذكور الممارسين للتربية البدنية والرياضية أصبح المجتمـــع الحقيقي يتكون من 4164 تلميذ، وتم اختيار هذه الولاية للإمكانيات و الظروف المهيأة لإجـــراء الدراسة ولقربها من سكننا ومعرفتنا الجيدة بكل خصوصياتها، مما يعتبـــر عـــاملا لإنجـــاز الدراسة الميدانية بوقت مقبول الذي يجعلنا نوفر الجهد في تحليـــل النتـــائج المتحصـــل عليهـــا مستقبلا.

4.5. عينة الدراسة:

لغرض الحصول على عينة مماثلة للمجتمع الأصلي للدراسة قمنا بتقسيم المجتمع الأصلي إلى منطقتين جغرافيتين منطقة شمالية بـــ 09 دوائر، ومنطقة جنوبية بـــ 10 دوائر، أي المجموع 19 دائرة والتي تشتمل على 48 ثانوية، 28 ثانوية في المنطقة الشمالية و20 في المنطقة الجنوبية وفي هذا السياق ونظرا لكبر حجم المجتمع الأصلي للدراسة فقد تم اختيار عينة ممثلة للمجتمع بالأسلوب العشوائي الذي يمثل لكل وحدة من وحدات المعاينة سواء كانت دوائر أو ثانويات احتمال الاختيار في العينة، ولهذا اختيرت العينة بالطريقة العشوائية.

حيث يذكر **موريس أنجرس** في عملية تحديد العينة "أن المجتمع الذي يقدر ببعض المئات إلى الآلاف من العناصر، فالأفضل أخذ إجماليا 10% من مجتمع البحث المتكون من بضع آلاف لذا أخذنا نسبة 10% من مجموع التلاميذ لكل ثانوية الممثلة للدائرة(09 دوائر في الشمال و 10 دوائر في الجنوب) كانت العينة 215 تلميذ.

1.4.5. كيفية اختيار العينة:

قسمت مديرية التربية لولاية المدية إلى منطقتين جغرافيتين شمال بـــــــــ 09 دوائر بمجموع 28 ثانوية و جنوب ب 10 دوائر بمجموع 20 ثانوية و أخذنا بالطريقة العشوائية البسيطة حيث قمنا بكتابة أسماء كل الثانويات للدائرة الواحدة على قصاصات ورق ثم وضعنا القصاصات في صندوق و قمنا بعد الخلط بسحب قصاصة عشوائيا وهذه العملية قمنا بتكريرها مع كل دائرة.

تقسيم الثانويات حسب الدوائر إفراز عدد التلاميذ بالنسبة التالية الموضحة في الجدول رقم 05 حيث بلغ عدد التلاميذ الذكور 215 وفي النهاية أخذنا من مجموع نسبة 10% فنحصل على النسب التالية للعينة النهائية الموضحة في الجدول رقم 01 قدرت في مجموعها بـــ 215 تلميذ، وفي النهاية تحصلنا على 215 كعينة نهائية لتلاميذ الأقسام النهائية ذكور ممثلة لكل المناطق بها يمكننا القيام بالدراسة الميدانية.

جدول رقم 01 : اختيار الثانويات حسب الدوائر

الرقم	الدائرة	عدد الثانويات	الثانوية المختارة	عدد تلاميذ (ذ)	10%
01	المدية	09	نور الدين زرواق	310	31
02	وزرة	02	رابح بن داود بن شكاو	70	07
03	سي المحجوب	01	سي المحجوب	40	04
04	وامري	01	أمعمر بوسيلة	100	10
05	البر واقية	04	بوعبد اللاوي	110	11
06	العمارية	01	ياحي الميلود	100	10
07	سغوان	02	هيلالي محمد	130	13
08	سيدي نعمان	02	سيدي نعمان	140	14
09	قصر البخاري	05	موس بن نصير	120	12
10	بوغزول	01	بوغزول الجديدة	40	04
11	سبت عزيز	01	خلفي بلحوت عزيز	40	04
12	الشهبونية	01	فارس بن مهل	80	08
13	عين بوسيف	03	متقن عين بوسيف	90	09
14	شلالة العذاورة	02	يحي بن علية	180	18
15	بني سليمان	03	سي أمحمد بوقرة	140	14
16	السواقي	02	مفتي عبد القادر	100	10
17	تابلاط	03	تابلاط القديمة	150	15
18	العزيزية	03	قطاش حمود	90	09
19	القلب الكبير	02	القلب الكبير	120	12
المجموع	**19**	**48**	**19**	**2150**	**215**

5.5. مجالات الدراسة:

1.5.5.المجال الزمني:

تم الشروع في الدراسة انطلاقا من شهر ديسمبر2011، وامتدت الدراسة إلي غاية شهر جوان 2014،حيث تما تطبيق الجانب التطبيقي سنة 2014/2013 خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية.

2.5.5.المجال المكاني:

تتمحور دراستنا في ولاية المدية بمؤسسات التربوية بطور الثانوي موزعة على المناطق التالية:

المدية، وزرة، سي المحجوب، وامري، البر واقية، العمارية، سغوان، سيدي نعمان، قصر البخاري، بوغزول، الشهبونية، سبت عزيز. عين بوسيف، شلالة عذاورة، بني سليمان، السواقي. تابلاط ،العزيزية، القلب الكبير.

3.5.5.المجال البشري:

شملت الدراسة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذكور لولاية المدية حيث كان عدد التلاميذ 215 تلميذ.

6.5.الأدوات المستعملة في الدراسة:

- المقابلة: استخدمنا المقابلة غير المقننة، حيث التقينا بمجموعة من الأساتذة والدكاترة، وتناقشنا حول موضوع البحث.

- الاختبار: لقد قمنا بمراجعة العديد من الدراسات والبحوث وخاصة في علم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي، والتي تناولت كل من بيداغوجية التدريس و السلوك القيادي ودافعة الإنجاز في المجال التربوي، ولقد تحصلنا على ما يلي:

*** مقياس القيادة في الرياضة:**

أستخدم الباحث مقياس القيادة في الرياضة الذي قام بتصميمه كل من **صالح وشيلا دوراي** 1980 وهذا صمم بداية لتحليل سلوك المدرب على خمسة أبعاد أساسية، وقد قام الدكتور محمد حسن علاوي باقتباس المقياس بصورته وقدمها باللغة العربية تحت عنوان: قائمة السلوك القيادي المفضل للمدرب الرياضي – من وجهة نظر المدرب - وقائمة

السلوك المفضل للمدرب الرياضي – من وجهة نظر اللاعب -، وهذا الذي يهمنا من وجهة نظر اللاعب ولأجل اعتماد هذه الأداة قمنا بالإجراءات التالية:

قمنا بتمرير الأداة على مجموعة من الخبراء والمحكمين ذوي الكفاءة والخبرة العلمية العالية.[1]

وبعد جمع الأداة قمنا بتفريغها حيث اعتمدنا النقاط التالية:

كل عبارة يتفق عليها المحكمون بنسبة 80% نقبلها

وكل عبارة يطلب تعديلها قمنا بتعديلها بالشكل المطلوب

وكل عبارة كان الاتفاق على حذفها قمنا بحذفها

وكل عبارة اتفق المحكمون على حذفها بنسبة 80% قمنا بحذفها

فأصبحت الأداة تتكون من خمس أبعاد كل بعد على النحو التالي:

1. أسلوب التدريب(التعليمات)
2. الأسلوب الديمقراطي
3. الأسلوب الأوتوقراطي
4. أسلوب الدعم الاجتماعي المساعد
5. أسلوب الاثابة(التحفيز)

بعد الخروج بالأداة بهذا في شكلها النهائي، والذي يعبر عن صدق الأداة، حيث أن الملاحظة التي أردناها كانت تدور حول السهولة اللغة، الوضوح، علاقة الفقرة بالمحور وعلاقة المحور بالاختبار ككل.

بعد كل هذه العملية قمنا بتطبيق الاختبار(الأداة) على عينة التلاميذ من أجل معرفة و ثبات الأداة.

1 - الأستاذ الدكتور بن تومي عبد الناصر، **تخصص علم النفس الرياضي**، معهد تكنولوجيا الرياضة دالي ابراهيم، الجزائر.

- الأستاذ الدكتور زيان سعيد، **تخصص علم النفس التربوي**، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، بوزريعة، جامعة الجزائر2.

- الدكتور بوجاج مزيان، **تخصص النشاط البدني التربوي الرياضي**، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة البويرة.

- الدكتور شريفي مسعود، **تخصص التدريب الرياضي الرفيع المستوي**، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة البويرة.

- الدكتور بن عبد الرحمان سيد علي، **تخصص النشاط البدني الرياضي**، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة البويرة.

*** اختبار دافعية الانجاز:**

اعتمدنا كذلك في بحثنا على **اختبار دافعية الانجاز المصمم من طرف جولس** Willis **1982** وقد قمنا بتمرير الأداة على مجموعة من الخبراء والمحكمين ذوي الكفاءة والخبرة العلمية.

وبعد جمع الأداة قمنا بتفريغها حيث اعتمدنا النقاط التالية:

- وكل عبارة يتفق عليها المحكمون بنسبة 80% نقبلها.

وكل عبارة يطلب تعديلها قمنا بتعديلها بالشكل المطلوب.

وكل عبارة كان الاتفاق على حذفها قمنا بحذفها.

وكل عبارة اتفق المحكمون على حذفها بنسبة 80% قمنا بحذفها.

بعد الخروج بالأداة بهذا الشكل و الذي يعبر صدق محتوى الأداة، حيث أن الملاحظة التي أردناها تدور حول السهولة، الوضوح، علاقة الفقرة بالمحور وعلاقة المحور با لمقياس ككل.

بعد كل هذه العملية قمنا بتطبيق المقياس(الأداة) على عينة التلاميذ من أجل معرفة صدق و ثبات الأداة.

7.5. أداة الدراسة:

على ضوء أهداف البحث وطبيعة الدراسة ولأجل اختبار فرضيات البحث والوقوف على مدى تحقيقها قمنا بتطبيق أدوات البحث التالية:

أولا: مقياس القيادة في الرياضة تصميم صالح وشيلا دوري تعريب الدكتور محمد حسن علاوي.

ثانيا: مقياس دافعية الإنجاز الرياضي تصميم جوولس تعريب الدكتور محمد حسن علاوي.

1.7.5. وصف أداة المقياس:

1.1.7.5. مقياس السلوك القيادي: يشمل مقياس السلوك القيادي لدكتور محمد حسن علاوي علي أبعاد أساسية لتحليل سلوك المدرب وهي:

البعد الأول: أسلوب التدريب (التعليمات) يتكون من 11 عبارة هم بالترتيب:

- أرقام عبارات بعد السلوك التدريبي(التعليمات) هي:37/35/29/26/20/17/14/11/8/5/1

و في هذا البعد يكون سلوك الأستاذ موجها نحو تطوير أداة التلاميذ، بتركيز الاهتمامات على مطلب التعليم و التدريس و التعليمات الخاصة بوضع هيكل التنسيق بين نشاطاتهم.

البعد الثاني: الأسلوب الديمقراطي يتكون من 09 عبارات وهم على الترتيب التالي:

- أرقام عبارات السلوك الديمقراطي هي: 23/33/30/24/21/ 18/15/9/2

وفي هذا البعد يكون سلوك الأستاذ بتفضيل أكبر عدد من التلاميذ في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بأهداف المجموعة، وأساليب العمل والنشاط.

البعد الثالث: الأسلوب الأوتوقراطي يتكون من 05 عبارة وهم على الترتيب التالي:

- أرقام و عبارات بعد السلوك الأوتوقراطي: 38/34/27/12/6.

سلوك الأستاذ في هذا البعد يتميز بالاستقلالية التامة في عملية اتخاذ القرار والتركيز على السلطة الشخصية.

البعد الرابع: أسلوب الدعم الاجتماعي المساعد يتكون من 08عبارت وهم على الترتيب التالي:

- أرقام عبارات بعد سلوك الدعم الاجتماعي المساعد:13/36/32/31/25/19 /7/3

سلوك الأستاذ في هذا البعد يتميز بالاهتمام بمصالح التلاميذ في محاولة تامين ظروف جيدة و تنمية العلاقات الشخصية بين التلاميذ.

البعد الخامس:أسلوب الإثابة (التحفيز):يتكون من 05 عبارات وهم على الترتيب التالي:

- أرقام عبارات بعد سلوك الإثابة(التحفيز): 28/22/16/10/4

سلوك الأستاذ في هذا البعد يعزز التلميذ بطريقة إيجابية من خلال تقدير و مكافأة الجهد معنويا.

استخدم ميزان لكارت الخماسي مكون من خمسة نقاط:

* دائما تمنح خمسة (05) درجات
* غالبا تمنح أربعة (04) درجات
* أحيانا تمنح ثلاثة (03) درجات
* نادرا تمنح درجتان (02)
* أبدا تمنح درجة واحدة (01)

جدول رقم 02: يمثل عبارات مقياس السلوك القيادي

الرقم	العبارات
1	يتأكد من أن كل تلميذ يؤدي طبقا لقدراته.
2	يستمع لرأى التلاميذ حول خطط اللعب في بعض المقابلات الموجهة.
3	يساعد التلاميذ في حل مشاكلهم الشخصية.
4	يمدح التلميذ أمام زملائه عندما يقوم بأداء جيد
5	يشرح لكل تلميذ طريقة أداء المهارات وخطط اللعب.
6	يقوم بتخطيط الحصة دون إشراك التلاميذ.
7	يساعد التلاميذ في تسوية أو إنهاء الصراعات أو المنازعات بينهم
8	يعطي أهمية خاصة لإصلاح أخطاء كل تلميذ.
9	يحاول الحصول على موافقة التلاميذ بالنسبة لموضوعات هامة قبل اتخاذ قرار بشأنها
10	يشجع التلميذ الذي يؤدي أداء جيدا.
11	يتأكد من أن وظيفة ومهام الأستاذ تجاه التلاميذ مفهومة لدى الجميع.
12	لا يحاول أن يشرح أسباب سلوكه أو قراراته للتلاميذ.
13	يهتم بالرعاية الشخصية للتلاميذ.
14	يقوم بتعليم المهارات الأساسية لكل تلميذ بصورة فردية.
15	يسمح للتلاميذ بالمشاركة في اتخاذ القرارات.
16	يتأكد من مكافأة التلميذ كنتيجة للأداء الجيد.
17	يقوم بأداء نموذج للحركة قبل تكرار التلاميذ للأداء.
18	يشجع التلاميذ على تقديم اقتراحات حول طرق وتنظيم وإدارة الحصة
19	يقدم تسهيلات أو خدمات شخصية للتلاميذ
20	يفسر لكل تلميذ ما يجب عمله و ما لا يجب عمله
21	يترك للتلاميذ حرية تحديد أهدافهم بأنفسهم.
22	يعبر عن مشاعره الطبية نحو التلاميذ.

23	يسمح للتلاميذ بالأداء بطريقتهم الخاصة حتى ولو ارتكبوا بعض الأخطاء.
24	يشجع التلاميذ على أن يثقوا به.
25	يوضح لكل تلميذ نقاط قوته ونقاط ضعفه.
26	يرفض الحل الوسط في أي أمر من الأمور المرتبطة بالتلاميذ.
27	يعبر عن استحسانه عندما يؤدي التلميذ جيدا.
28	يعطي إرشادات خاصة لكل تلميذ حول ما ينبغي عمله في كل موقف.
29	يستفسر عن رأي التلاميذ في بعض الأمور الهامة في الحصة.
30	يشجع العلاقات الودية أو غير الرسمية بينه وبين التلاميذ.
31	يهتم بترابط التلاميذ كلهم كوحدة واحدة.
32	يترك الحرية للتلاميذ للأداء طبقا لسرعتهم الخاصة.
33	يمارس عمله بصورة مستقلة عن التلاميذ.
34	يشرح كيفية إسهام التلميذ في الأداء الجماعي للفوج (الفريق)
35	يدعوا التلاميذ لزيارته في منزله.
36	يوضح ماهو متوقع من كل تلميذ بطريقة محددة.
37	يسمح للتلاميذ بتحديد خطط اللعب التي يمكن تطبيقها في المقابلات الموجهة.
38	يحاول إعطاء تعليماته و إرشاداته بطريقة لا تعطي للتلاميذ فرصة المناقشة أو الاستفسار.

5.2.1.7.مقياس دافعية الإنجاز الرياضي:

استخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز الرياضي المصمم من طرف جوولس 1982 و المعرب من طرف الدكتور محمد حسن علاوي بحيث كان المقياس يحتوي على بعدي دافع إنجاز النجاح و دافع تجنب الفشل وعدد عباراته هي (20 عبارة)[1].

جدول رقم 03: يبين درجات المقياس المستخدم لعبارات (دافعية الإنجاز الرياضي)

العبارات في اتجاه البعد:

بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
5 درجات	4 درجات	3 درجات	درجتان	درجة واحدة

- العبارات عكس اتجاه البعد:

بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
درجة واحدة	درجتان	3 درجات	4 درجات	5 درجات

- عبارات بعد دافع إنجاز النجاح هي: " 20/18/16/14/12/10/8/6/4/2 كلها عبارات ايجابية في اتجاه البعد ما عدا عبارات رقم 14/8/04 فهي عبارات عكس اتجاه البعد.
- عبارات بعد تجنب الفسل (الخوف من الفشل) هي: 19/17/15/13/11/9/7/5/3/1
- كلها عبارات ايجابية في اتجاه البعد ما عدا عبارات رقم 19/17/11 فهي عبارات عكس اتجاه البعد.

1 محمد حسن علاوي، **موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين**، ط1،مصر الجديدة، 1998. ص ص182-185.

جدول رقم 04: يمثل عبارات دافعية الانجاز للرياضيين:

العبارات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
1/أجد صعوبة في محاولة النوم عقب هزيمتي في المنافسة خلال حصة التربية البدنية والرياضية					
2/يعجبني التلميذ الذي يمارس الرياضة لساعات إضافية لتحسين مستواه					
3/عندما أرتكب خطأ في الأداء أثناء المنافسة في حصة التربية البدنية والرياضية فإنني أحتاج لبعض الوقت لكي أنسى هذا الخطأ.					
4/الامتياز في الرياضة لا يعتبر من أهدافي الأساسية.					
5/أحس غالبا بالخوف قبل اشتركي في المنافسة مباشرة في حصة التربية البدنية والرياضية					
6/أستمتع بتحمل أية مهمة والتي يرى بعض التلاميذ الآخرين أنها مهمة صعبة.					
7/أخشى الهزيمة في المنافسة أثناء حصة التربية البدنية والرياضية					
8/الحظ يؤدي إلى الفوز بدرجة أكبر من بذل الجهد.					
9/في بعض الأحيان عندما أنهزم في منافسة خلال حصة التربية البدنية والرياضية فإن ذلك يضايقني لعدة أيام.					
10/لدى استعداد للممارسة الرياضة طوال العام بدون انقطاع لكي أنجح في رياضتي المفضلة.					

11/لا أجد صعوبة في النوم ليلة اشتراكي في المنافسة أثناء حصة التربية البدنية والرياضية .					
12/الفوز في المنافسة خلال حصة التربية البدنية والرياضية يمنحني درجة كبيرة من الرضا.					
13/اشعر بتوتر قبل المنافسة في حصة التربية البدنية والرياضية					
14/أفضل أن أستريح من الممارسة الرياضية في فترة ما بعد الانتهاء من المنافسة الرسمية.					
15/عندما أرتكب خطأ في الأداء فإن ذلك يرهقني طوال فترة المنافسة في حصة التربية البدنية والرياضية.					
16/لدي رغبة عالية جدا لكي أكون ناجحا في رياضتي.					
17/قبل اشتراكي في المنافسة في حصة التربية البدنية والرياضية لا أنشغل في التفكير عما يمكن أن يحدث في المنافسة أو عن نتائجها.					
18/أحاول بكل جهدي أن أكون أفضل تلميذ رياضي.					
19/أستطيع أن أكون هادئا في اللحظات التي تسبق المنافسة مباشرة في حصة التربية البدنية والرياضية.					
20/هدفي هو أن أكون مميزا في رياضتي.					

8.5. إجراءات الدراسة:

قمنا بتوزيع المقياسين(السلوك القيادي ودافعية الانجاز) على مجموعة من التلاميذ (أقسام السنة الثالثة ثانوي ذكور)، تتكون من 15 تلميذ ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من أجل إعطاء فرص متكافئة لمعظم أفراد المجتمع. ثم قمنا بإعادة نفس المقياسين(السلوك القيادي ودافعية الانجاز) إلى نفس العينة بعد أسبوع من أجل التأكد من صدق وثبات الاختبار، بعدها قمنا بتسليم المقياسين على مجموع التلاميذ (عينة الدراسة 215 تلميذ).

9.5. متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل:

وهو المتغير التجريبي، المتغير المراد معرفة تأثيره على الظاهرة[1]، ومنه يجدر بنا الإشارة إلى بيداغوجية التدريس(السلوك القيادي الأستاذ).

- المتغير التابع:

وهو المتغير الناتج من تأثير المتغير التجريبي[2]، وفيه تجد الإشارة إلى دافعية الانجاز لدي تلاميذ الطور الثانوي.

1.9.5. الضبط الإجرائي للمتغيرات:

إن الدراسات الميدانية وخاصة التي تعتمد في جوهرها على المنهج الوصفي في الدراسات المقارنة تحتم على الباحث ضبط المتغيرات الإجرائية قصد التحكم فيها من جهة ومن جهة أخري عزل بقية المتغيرات الأخر الدخيلة.

وبدون هذا الضبط تصبح النتائج المتوصل إليها مستعصية التحليل والتفسير والتصنيف ويقصد بالضبط الإجرائي للمتغيرات المحاولات المبذولة لإزالة تأثير أي متغير الذي يمكن أن يؤثر على المتغير التابع، وفي هذا الصدد **يقول الدكتور محمد حسن علاوي**" يصعب على الباحث أن يتعرف على المسببات الحقيقية للنتائج، بدون ممارسة الباحث لإجراءات الضبط الصحيحة[3].

1 محمد زيان عمر، **البحث العلمي مناهجه وتقنياته**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996، ص54.

2 محمد على محمد، **علم الاجتماع والمنهج العلمي**، دار المعارف الجامعية الإسكندرية، مصر، 1986، ص.48

3 محمد حسن علاوي وأسامة كامل راتب، **البحث العلمي في المجال الرياضي**، ط1، القاهرة، 1987، ص243.

مما سبق نقول أن دافعية الانجاز لدى التلاميذ لها علاقة ببيداغوجية التدريس(السلوك القيادي) المتبع من طرف الأستاذ داخل المؤسسات التربوية (في الطور الثانوي) وذلك بعد عزل بقية المتغيرات الدخيلة (السن، الشعبة، والمستوى التعليمي، والمستوى الدراسي).

وعليه يصبح التغير يعزى إلى المتغير المستقل وفقط والمتمثل في بيداغوجية التدريس (السلوك القيادي) للأستاذ على المتغير التابع المتمثل في مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الأقسام النهائية .

10.5. الخصائص السيكو مترية لأدوات القياس:

الصدق والثبات لمقياس القيادة في الرياضة:

للتحقق من صلاحية أداء الدراسة، والتأكد من توفرها على الخصائص السيكو مترية، تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها(15) تلميذ في ولاية المدية بلدية بني سليمان وبلدية المدية، ومن خلال النتائج المحصل عليها تم حساب:

1.10.5. صدق الأداة:

على الرغم من أن هذا الاختبار قد سبق تطبيقه في بيئة عربية مماثلة للبيئة الجزائرية وثبت تمتعه بصدق وثبات عالي إلا أنه حرصنا على التأكد من صدق الاختبار في الدراسة الحالية وذلك لأهمية صدق الأداة، ويعد أحد أهم الشروط الواجب توفرها في أدوات الاختبار، وهو من أهم معايير جودة الاختبار، **وتعرفه أنس تازي (Anastasia) سنة1990"** إن صدق الاختبار يعني ما الذي يقيسه الاختبار، وكيفية صحة هذا القياس، ويقبل الصدق على أساس معاملات الارتباط التي تشير إليه[1]. ومن أجل التأكد من صدق الأداة اتبعنا الوسائل التالية لتقنين معامل المقياس وهي كالتالي:

2.10.5. الصدق الظاهري:

إن الاختبار الذي تم اختياره قد تم اقتباسه من مراجع علمية[2] ودراسات وبحوث سابقة في مجال التربية البدنية والرياضية وهي ذات معاملات ودلالة إحصائية عالية من حيث الصدق والثبات مما جعلنا أن نتوقع منطقيا أن هذا الاختبار صادقا، كما يشير هذا النوع من

1 محمد نصر الدين رضوان، **المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 2006، ص177.

2 محمد صبحي حسين، **طرق بناء وتقنين الاختبارات في التربية البدنية والرياضية**،دار الفكر العربي، القاهرة،ط2 ،1987، ص60.

الصدق إلى ما إذا كان الاختبار يبدو كما لو كان يختبر أو لا يختبر ما وضع من أجله اختباره، ويدل هذا النوع من الصدق على المظهر العام للاختبار كوسيلة من وسائل القياس.

3.10.5. الصدق الذاتي: ويقصد به الصدق الداخلي للاختبار، وهو عبارة عن الدرجات التجريبية للاختبار منسوبة للدرجات الحقيقية الخالية من أخطاء القياس، ويقاس عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الأداة[1]، وبما أن معامل ثبات الاختبار يساوي: 0.75، فإن معامل الصدق الذاتي يكون كالتالي:

الصدق الذاتي= $\sqrt{}$معامل الثبات، الصدق الذاتي =0.86

4.10.5. صدق الاتساق الداخلي: هو تحليل لمدى ظهور درجات الاختبار في ضوء المفاهيم السيكولوجية، وهناك أنواع مختلفة لتقنين الصدق بهذا المعنى، ولقد استخدم الباحث منها الاتساق الداخلي، وهذا النوع يؤدي إلى الحصول على تقدير للصدق التكويني للاختبار، ويكون باستخدام معامل ارتباط بيرسون(Pearson corrélation)،و تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات محاور الاختبار السبعة و الدرجة الكلية للمحو من جهة، و حساب معاملات الارتباط درجات كل المحاور و الدرجة الكلية للاختبار من جهة أخرى. و في ما يلي معاملات الارتباط المحسوبة عن طريق برنامج spss:

11.5. ثبات وصدق مقياس بيداغوجية التدريس(السلوك القيادي):

جدول رقم 05: صدق سلوك التدريبي(التعليمات) ن=15

التلاميذ	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	معامل الثبات
1	43	41	معامل الثبات= 0.90
2	38	40	
3	42	43	
4	38	38	
5	36	38	
6	46	43	
7	40	40	
8	49	46	
9	41	41	
10	40	42	معامل الصدق= 0.94
11	36	38	
12	40	40	
13	42	42	
14	40	41	
15	42	40	

3 محمد نصر الدين رضوان، **المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية**، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2006 ص216

- **جدول رقم 06:** صدق السلوك الديمقراطي ن=15

التلاميذ	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	معامل الثبات
1	31	30	
2	38	38	
3	26	28	**معامل الثبات= 0.97**
4	37	37	
5	25	26	
6	24	24	
7	36	34	
8	32	32	
9	36	35	**معامل الصدق= 0.98**
10	38	38	
11	30	32	
12	33	33	
13	37	36	
14	38	36	
15	37	37	

- **جدول رقم 07:** صدق السلوك الأوتوقراطي ن=15

التلاميذ	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	معامل الثبات
1	20	18	
2	14	16	
3	17	17	**معامل الثبات= 0.82**
4	14	15	
5	15	15	
6	19	20	
7	18	20	
8	18	19	
9	15	15	**معامل الصدق= 0.90**
10	18	17	
11	20	19	
12	19	19	
13	17	16	
14	18	18	
15	16	15	

جدول رقم 08: الصدق السلوك الدعم الاجتماعي المساعد ن=15

التلاميذ	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	معامل الثبات
1	32	31	
2	30	32	
3	28	28	**معامل الثبات=**
4	35	35	**0.78**
5	22	26	
6	31	30	
7	29	25	
8	28	28	
9	32	30	**معامل الصدق=**
10	28	28	**0.88**
11	29	30	
12	30	30	
13	28	28	
14	28	29	
15	31	31	

جدول رقم (09): صدق سلوك الإثابة (التحفيز) ن=15

التلاميذ	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	معامل الثبات
1	25	23	
2	21	20	
3	22	21	**معامل الثبات=**
4	29	26	**0.91**
5	21	20	
6	18	18	
7	21	21	
8	20	19	
9	24	25	**معامل الصدق=**
10	22	22	**0.95**
11	21	22	
12	24	24	
13	25	24	
14	28	26	
15	24	21	

12.5. ثبات الأداة:

ويعني أن الدرجات التي يتم الحصول عليها دقيقة وخالية من الخطأ، وهذا يعني أنه في حالة تطبيق نفس أداة القياس (الاختبار أو المقياس) على نفس الفرد أو الشيء أي عدد من المرات بنفس الطريقة والشروط، فإننا سوف نحصل على نفس القيمة في كل مرة، ونظرا لتعذر تطبيق المقياس مرتين على نفس العينة تم حساب معاملات ثبات أداة جمع البيانات باستخدام:

1.12.5. معادلة ألفا كرو نباخ Alpha Cronbach :

أعد معادلة كرو نباخ المعروفة بمعامل ألفا (∞) لتقدير الاتساق الداخلي للاختبارات والمقياس متعددة الاختبار، أي عندما تكون احتمالات الإجابة ليست صفرا أي ليست ثنائية البعد.[1]

بلغ ثبات مقياس السلوك القيادي Alpha = 0.97

2.12.5.الموضوعية:

إن الأداة سهلة وواضحة ولا يتدخل في الإجابة عليها الباحث، بل هي أداة اتفق على صدقها المحكمين وثباتها من خلال الدراسة التي قمنا بها، حيث أن المختبر يجيب على الأسئلة الواردة في الأداة بدون إيحاء أو تدخل من قبل الباحث وعليه فإن الذاتية لا تدخل ضمن إطار هذه الأداة.

13.5.الصدق لمقياس دافعية الإنجاز:

1.13.5. صدق الأداة:

انطلاقا من حرصنا على التأكد من صدق المقياس في الدراسة الحالية قمنا بتطبيق صدق الاختبار عن طريق الوسائل التالية:

إذ يعتبر صدق الأداة من الشروط الواجب توفرها في أدوات القياس، ومن أجل التأكد من صدق الأداة اتبعنا الوسائل التالية لتقنين معامل صدق الاختبار وهي كالتالي:

2.13.5.الصدق الظاهري:

يشير هذا النوع من الصدق إلى ما إذا كان المقياس يبدو كما لو كان يقيس ما وضع من أجل قياسه، ويدل هذا النوع من الصدق على المظهر العام للمقياس كوسيلة من وسائل القياس.

1 محمد نصر الدين رضوان، **المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة،ط1، ص138 .2006

3.13.5.الصدق الذاتي:

ويقصد به الصدق الداخلي للاختبار، ويقاس عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الأداة، وبما أن معامل ثبات المقياس يساوي: **0.70**، فإن معامل الصدق الذاتي يكون كالتالي:

معامل الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$.

الصدق الذاتي: **0.84**

4.13.5. صدق الاتساق الداخلي:

هو تحليل لمدى ظهور الدرجات الاختبار في ضوء المفاهيم السيكولوجية، وهناك أنواع مختلفة لتقنين الصدق بهذا المعنى، ولقد استخدم الباحث منها الاتساق الداخلي (Internal Consisitency) ، وهذا النوع يؤدي إلى الحصول على تقدير للصدق التكويني للاختبار، ويكون باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Corrélation) .

14.5. ثبات وصدق مقياس دافعية الانجاز:

جدول رقم (10): صدق بعد دافع انجاز النجاح ن=15.

التلاميذ	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	معامل الثبات
1	41	40	
2	45	43	
3	42	41	**معامل الثبات= 0.76**
4	40	40	
5	41	40	
6	42	42	
7	38	42	
8	36	39	
9	40	38	**معامل الصدق= 0.87**
10	42	40	
11	40	40	
12	39	41	
13	37	41	
14	36	38	
15	39	36	

جدول رقم(11):صدق بعد تجنب الفشل(الخوف من الفشل) ن=15**.**

التلاميذ	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	معامل الثبات
1	24	26	
2	36	35	
3	34	34	**معامل الثبات=**
4	27	30	**0.88**
5	28	30	
6	29	29	
7	32	32	
8	34	36	
9	30	31	**معامل الصدق=**
10	29	32	**0.94**
11	26	30	
12	28	31	
13	30	31	
14	32	32	
15	34	34	

1.14.5. ثبات الأداة:

ويعني أن الدرجات التي يتم الحصول عليها دقيقة و خالية من الخطأ، و هذا يعني أنه في حالة تطبيق نفس أداة القياس(الاستبيان) على نفس الفرد أو الشيء أي عدد من المرات بنفس الطريقة و الشروط، فإننا سوف نحصل على نفس القيمة في كل مرة، و نظرا لتعذر تطبيق الاستبيان مرتين على نفس العينة ثم حساب معاملات ثبات أداة جمع البيانات باستخدام:

2.14.5. معادلة ألفا كرونباخAlpha Cronpach

أعد معادلة كرو نباخ المعروفة بمعامل ألفا (∞) لتقدير الاتساق الداخلي للمقاييس متعددة الاختبار، أي عندما تكون احتمالات الإجابة ليست صفرا أي ليست ثنائية البعد.

بلغ ثبات مقياس دافعية الإنجاز Alpha=0.88

وعلى ضوء النتائج الإحصائية لمقياس لكل من معامل الصدق و الثبات تم الاحتفاظ بكل الفقرات الدالة إحصائيا وهي الصورة النهائية للأداة، لكي يصبح المقياس يحتوي على (20) عبارة في صورته النهائية، حيث أصبحت لدينا أداة تتمتع بصدق المعاني وكذا ثبا ت العبارات بشكلها النهائي تم قبولها للتطبيق كأداة صالحة لهذه الدراسة.

3.14.5. الموضوعية:

إن الأداة سهلة وواضحة ولا يتدخل في الإجابة عليها الباحث، بل هي أداة اتفق على صدقها المحكمين وثباتها من خلال الدراسة التي قمنا بها، حيث أن المختبر يجيب على الأسئلة الواردة في الأداة بدون إيحاء أو تدخل من قبل الباحث وعليه فإن الذاتية لا تدخل ضمن إطار هذه الأداة.

15.5. العمليات الإحصائية:

لا يمكن لأي باحث أن يستغني عن الطرق والأساليب الإحصائي مهما كان نوع الدراسة التي يقوم بها سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية، تمد بالوصف الموضوعي الدقيق، فالباحث لا يمكن الاعتماد على الملاحظات، ولكن الاعتماد على الإحصاء يقود الباحث إلى الأسلوب الصحيح والنتائج السليمة، تهدف إلى محاولة التوصل إلى مؤشرات كمية دالة تساعدنا على التحليل والتفسير، والتأويل والحكم، كما تمكننا من تصنيف البيانات التي تجمع وتترجم بموضوعية [1]...الخ. وبالتالي استخدمنا في بحثنا هذا التقنيات الإحصائية التالية:

- حساب معامل ارتباط بيرسونPearson، لدراسة العلاقات بين فقرات محاور الاختبار، والمحاور الخمسة مع الاختبار ككل (الصدق).
- حساب معادلة ألف كرو نباخ Alpha Cronbach ، ومعاملات الارتباط في تقنين وتحديد الخصائص السيكو مترية لأداة البحث (الثبات).
- حساب النسب المئوية لتكرار إجابات عينة البحث على مقياس بيداغوجية التدريس (السلوك القيادي).
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين، وذلك للتعرف على درجات الفروق بين محاور الاختبار.

1 محمد السيد، **الإحصاء البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**، ط2، دار النهضة العربية، مصر، 1970، ص74.

خلاصة:

يمكن اعتبار هذا الفصل الذي تطرقنا من خلاله إلى المنهجية وطرق البحث المتبعة من بين أهم الفصول في هذه الدراسة، فكان يعتبر بمثابة الدليل والمرشد الذي ساعدنا على تخطي كل الصعوبات والعوامل التي كان بإمكانها أن تعيق السير الحسن للدراسة، وصولا إلى تحقيق أهداف البحث بسهولة، كونه يحتوي على أهم العناصر الأساسية التي قد تفيد الدراسة بشكل مباشر منها (المنهج المتبع، متغيرات البحث، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع الدراسة، أدوات البحث، العمليات الإحصائية).

الفصل السادس
عرض ومناقشة النتائج

تمهيد:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى المعالجة الإحصائية للمعطيات التي تم جمعها، حيث تم تقسيمها إلى خمسة أبعاد أساسية حسب مقياس السلوك القيادي، بحيث كل بعد يخدم خاصية نود التأكد منها، في حين تطرقنا من خلالها إلى عرض والتحليل ومناقشة النتائج كل بعد على حدا إذ نجد.

- **البعد الأول:** السلوك الديمقراطي لأستاذ وعلاقته بدافعية الانجاز(دافع انجاز النجاح ودافع تجنب الفشل) لدي التلاميذ الطور الثانوي.

- **البعد الثـــاني:** سلوك الدعم الاجتماعي المساعد لأستاذ وعلاقته بدافعية الانجاز(دافع انجاز النجاح ودافع تجنب الفشل) لدي التلاميذ الطور الثانوي.

- **البعد الثالث:** سلوك الإثابة(التحفيز) لأستاذ وعلاقته بدافعية الانجاز(دافع انجـــاز النجـــاح ودافع تجنب الفشل) لدي التلاميذ الطور الثانوي.

البعد الرابـــع: السلوك الأوتوقراطي لأستاذ وعلاقته بدافعية الانجاز(دافع انجاز النجاح ودافع تجنب الفشل) لدي التلاميذ الطور الثانوي.

البعد الخامس: السلوك التدريبي(التعليمات) لأستاذ وعلاقته بدافعية الانجاز(دافع انجاز النجاح ودافع تجنب الفشل) لدي التلاميذ الطور الثانوي.

في النهاية توصلنا إلى استنتاج عام، ثم خاتمة مع جملة من الاقتراحـــات والفرضـــيات المستقبلة.

1.6. عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1.1.6.عرض وتحليل نتائج المتوسطات و الانحرافات المعيارية والتباين لكافة المتغيرات المدروسة:

أول خطوة قام بها الباحث هي المعالجة الإحصائية ودراسة التوزيعات التكرارية للمتغيرات المدروسة **(دافعية الانجاز الرياضي وبيداغوجية التدريس)** والتي تم تلخيصها في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): يمثل المتوسطات و الانحرافات المعيارية والتباين لكافة المتغيرات المدروسة.

الرقم	المتغـــيـــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	حجم العينة
1	دافعية الانجاز	71.46	7.69	59.17	**215**
2	دافع انجاز النجاح	38.81	5.18	26.82	
3	دافع تجنب الفشل	32.28	6.47	41.80	
4	السلوك التدريبي (التعليمات)	39.32	15.59	243	
5	السلوك الديمقراطي	31.52	5.90	34.77	
6	السلوك الأوتوقراطي	15.96	3.64	13.25	
7	سلوك الدعم الاجتماعي المساعد	29	5.61	31.48	
8	سلوك الإثابة(التحفيز)	19.10	3.50	12.27	

يوضح الجدول رقم 12 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين لكافة المتغيرات الخاصة بالدراسة، كم تم استخراج التوزيع التكراري لكل من المتغيرين الأساسين لدافعية الإنجاز وكذا بيداغوجية التدريس (السلوك القيادي).

ونلاحظ من خلال الجدول رقم (12)، أن المتوسط الحسابي لدافع إنجاز النجاح أعلى من المتوسط الحسابي لدافع تجنب الفشل.

أما فيما يخص بيداغوجية التدريس (السلوك القيادي) فأعلى معدل كان للسلوك التدريبي (التعليمات) وقدره (39.32) ثم يليه السلوك الديمقراطي بقيمة (31.52) ويأتي سلوك الدعم

الاجتماعي المساعد في الرتبة الثالثة بقيمة (29) ثم بعد ذلك سلوك الإثابة(التحفيز) بقيمة (19.10) وفي الرتبة الأخيرة السلوك الأوتوقراطي بقيمة (15.96) وهي أدنى درجة.

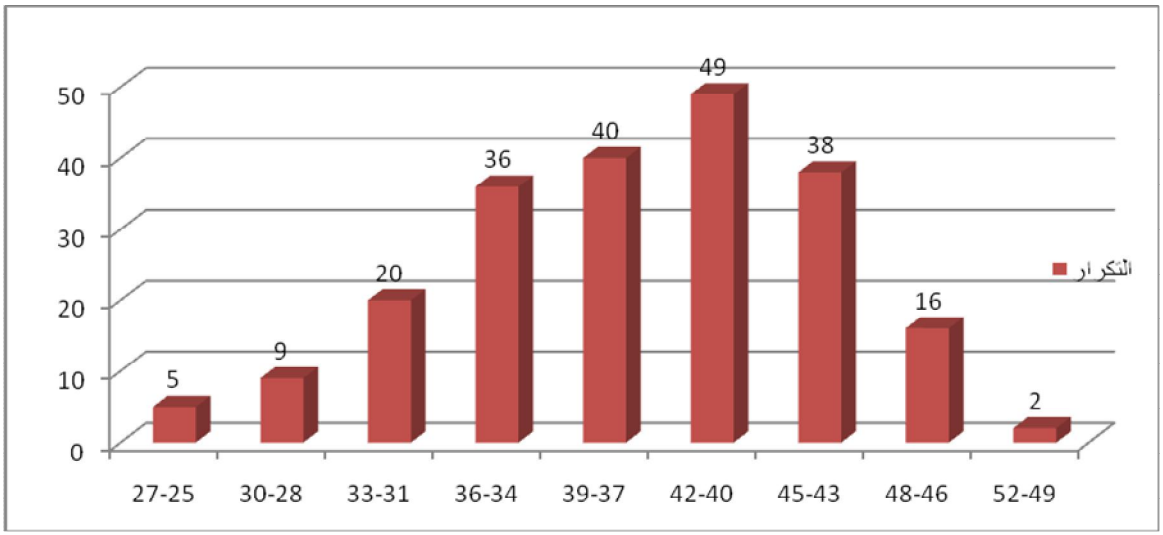
2.1.6.عرض وتحليل نتائج توزيع درجات دافع إنجاز النجاح في العينة الكلية للدراسة:

الجدول رقم (13): يمثل توزيع درجات دافع إنجاز النجاح في العينة الكلية.

الرقم	الدرجات	التكرار	مركز الفئة	النسبة (%)
1	27-25	5	26	2.33
2	30-28	9	29	4.19
3	33-31	20	32	9.30
4	36-34	36	35	16.74
5	39-37	40	38	18.60
6	42-40	49	41	22.79
7	45-43	38	44	17.67
8	48-46	16	47	7.44
9	52-49	2	50.5	0.93
المجموع	**-**	**215**	**-**	**100**

يبين الجدول رقم(13) التوزيعات التكرارية والنسب المئوية ومركز الفئة لدرجات أفراد العينة في دافع انجاز النجاح والمقسمة إلى 9 فئات، وقد جاءت الفئة رقم 06 أكثر تكرار بنسبة 22.79**%** من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 40 و 42 ثم تليها في المرتبة الثانية الفئة رقم 05 بنسبة 18.60**%** ب 40 تكرار من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 37 و39، وتأتي الفئة رقم 09 بأقل تكرار قدره 2 ما يعادل نسبة0.93 **%** من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت ما بين 49 و 52.

الشكل البياني رقم(12): يبين المدرج التكراري لدرجة دافع انجاز النجاح على العينة الكلية.



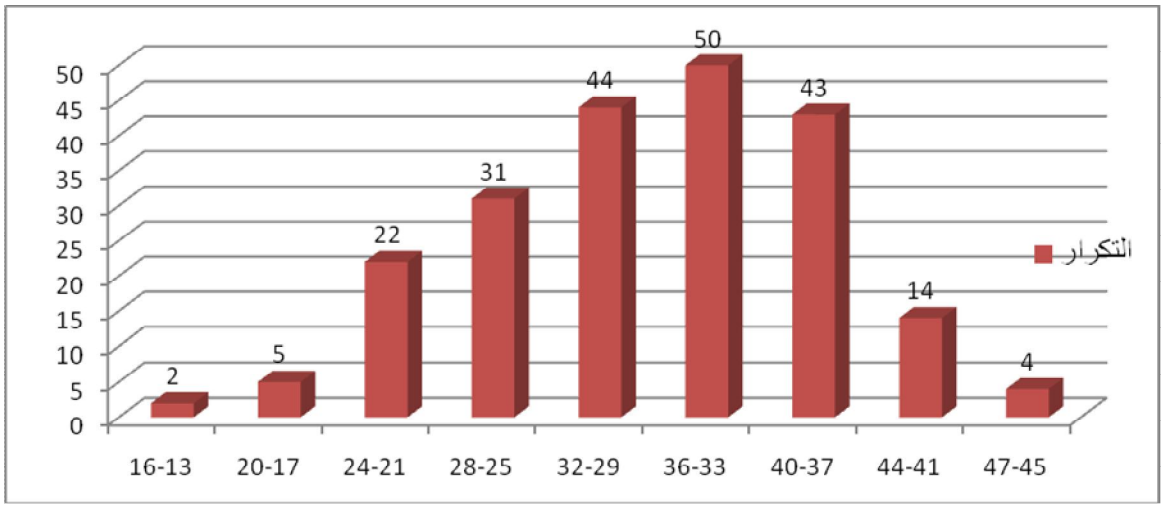
3.1.6.عرض وتحليل نتائج توزيع درجات دافع تجنب الفشل في العينة الكلية للدراسة:

الجدول رقم(14): يمثل توزيع درجات دافع تجنب الفشل في العينة الكلية.

الرقم	الدرجات	التكرار	مركز الفئة	النسبة (%)
1	16-13	2	14.5	0.93
2	20-17	5	18.5	2.33
3	24-21	22	22.5	10.23
4	28-25	31	26.5	14.42
5	32-29	44	30.5	20.47
6	36-33	50	34.5	23.26
7	40-37	43	38.5	20
8	44-41	14	42.5	6.51
9	47-45	4	46	1.81
المجموع	**-**	**215**	**-**	**100**

يبين الجدول رقم(14) التوزيعات التكرارية والنسب المئوية ومركز الفئة لدرجات أفراد العينة في دافع تجنب الفشل، والملاحظ من خلال الجدول أن الفئة رقم 06 جاءت أكثر تكرارا وذلك بنسبة 23.26**%** من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 33 و 36، فيما تبقى الفئة رقم 01 هي أقل تكرار بنسبة 0.93**%** من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 13 و 16.

الشكل البياني رقم(13): يبين المدرج التكراري لدرجة دافع تجنب الفشل على العينة الكلية.



4.1.6.عرض وتحليل نتائج توزيع درجات دافعية الانجاز في العينة الكلية للدراسة:

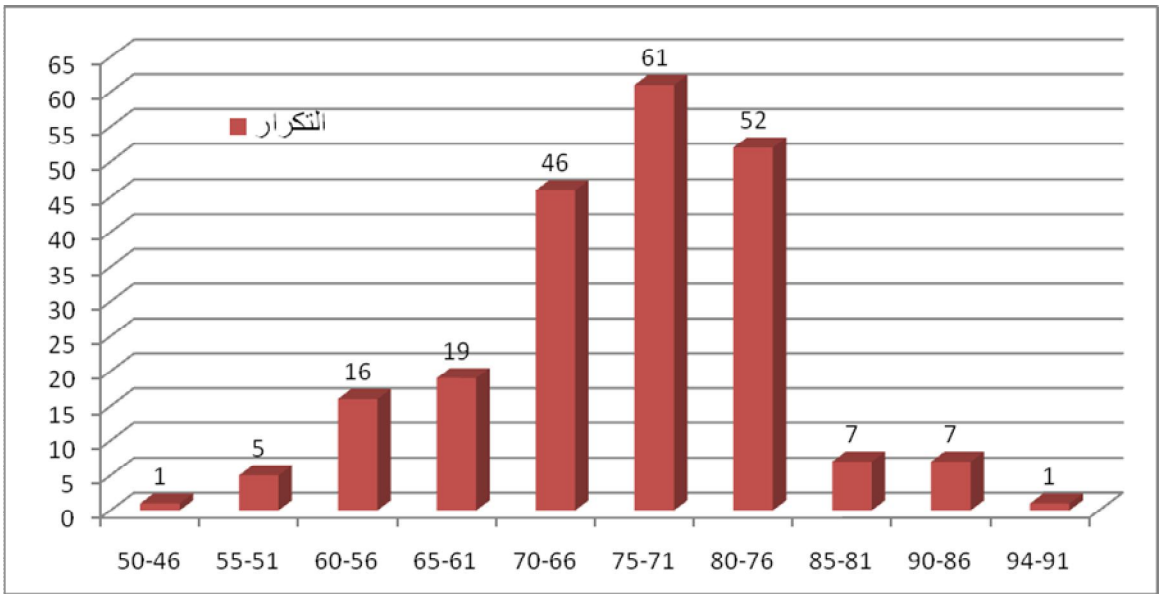
الجدول رقم(15): يمثل توزيع درجات دافعية الإنجاز في العينة الكلية.

الرقم	الدرجات	التكرار	مركز الفئة	النسبة(%)
1	50-46	1	48	0.47
2	55-51	5	53	2.33
3	60-56	16	58	7.44
4	65-61	19	63	8.84
5	70-66	46	68	21.40
6	75-71	61	73	28.37
7	80-76	52	78	24.19
8	85-81	7	83	3.26
9	90-86	7	88	3.26
10	94-91	1	92.5	0.47
المجموع	**-**	**215**	**-**	**100**

يبين الجدول رقم(15) التوزيعات التكرارية والنسب المئوية ومركز الفئة لدرجة دافعية الإنجاز التي تضم في محتواها كل من دافع انجازا لنجاح ودافع تجنب الفشل على العينة الكلية، ويظهر من خلال الجدول أن الفئة رقم 06 تمثل أكبر تكرار من الأفراد الذين تحصلوا

على درجات بين 71و75 وذلك بنسبة 28.37%، تم تليها الفئة رقم 07 ب52 تكرار ما يعادل نسبة 24.19% من الأفراد الذين تحصلوا على درجات بين 76 و 80 وتأتي في الأخير الفئتين رقم 01 و 10 بنسبة متعادلة مقدرة بتكرار واحد بنسبة كل منهما 0.47% من الأفراد الذين تحصلوا على درجات بين 46 و50 وكذلك 91-94.

الشكل البياني رقم(14): يبين المدرج التكراري لدرجة دافعية الانجاز على العينة الكلية لدراسة.



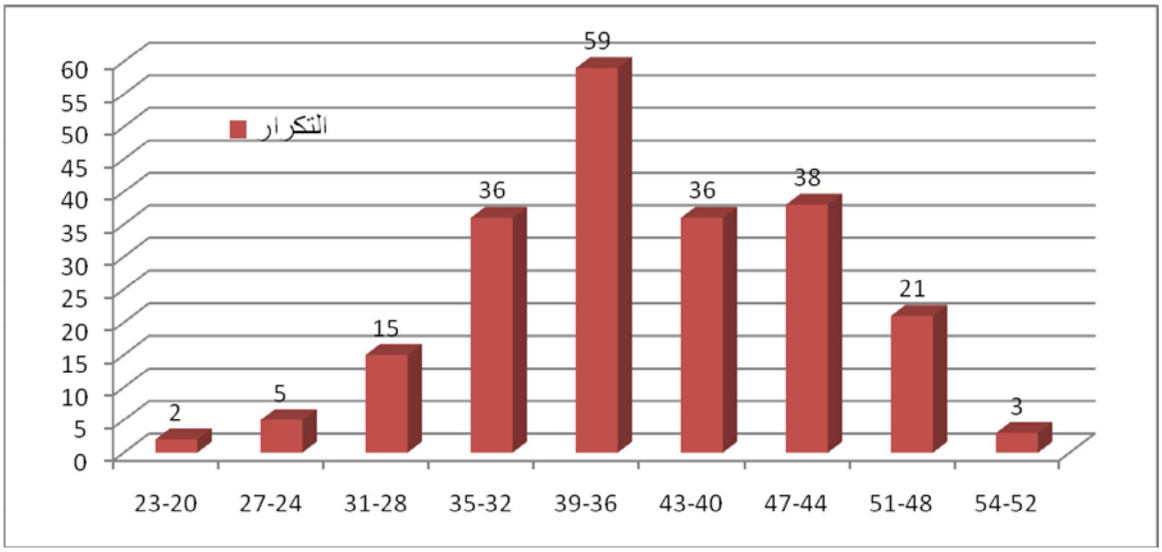
5.1.6.عرض وتحليل نتائج توزيع درجات السلوك التدريبي(التعليمات) العينة الكلية للدراسة:

الجدول رقم(16): يمثل توزيع درجات السلوك التدريبي (التعليمات) في العينة الكلية.

الرقم	الدرجات	التكرار	مركز الفئة	النسبة(%)
1	23-20	2	21.5	0.93
2	27-24	5	25.5	2.33
3	31-28	15	29.5	6.98
4	35-32	36	33.5	16.74
5	39-36	59	37.5	27.44
6	43-40	36	41.5	16.74
7	47-44	38	45.5	17.67
8	51-48	21	49.5	9.74
9	54-52	3	53	1.40
المجموع	**-**	**215**	**-**	**100**

يوضح الجدول رقم(16) التوزيع التكراري والنسب المئوية ومركز الفئة لدرجات السلوك التدريبي (التعليمات) على العينة الكلية للبحث بحيث يظهر لنا من خلال الجدول أن الفئة رقم 05 تمثل أكبر تكرار مقدر ب 59 بنسبة **27.44%** وتليها الفئة رقم 07 والتي تمثل ثاني أكبر تكرار المقدر ب 38 تكرار وهذا ما يعادل نسبة **17.67%**، وتأتي في الأخير الفئة رقم 01 بتكرارين ونسبة تقدر ب **0.93%**.

الشكل البياني رقم(15): يبين المدرج التكراري لدرجة السلوك التدريبي (التعليمات)للعينة الكلية لدراسة.



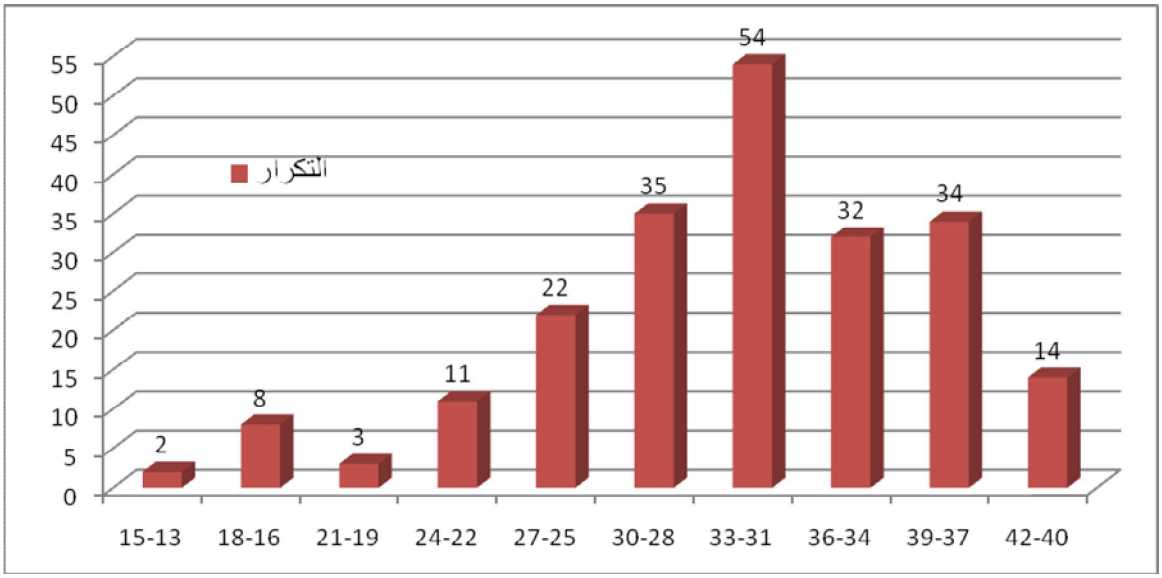
6.1.6عرض وتحليل نتائج توزيع درجات السلوك الديمقراطي العينة الكلية للدراسة:

الجدول رقم(17): يمثل توزيع السلوك الديمقراطي في العينة الكلية.

الرقم	الدرجات	التكرار	مركز الفئة	النسبة(%)
1	15-13	2	14	0.93
2	18-16	8	17	3.72
3	21-19	3	20	1.40
4	24-22	11	23	5.12
5	27-25	22	26	10.23
6	30-28	35	29	16.28
7	33-31	54	32	25.12
8	36-34	32	35	14.88
9	39-37	34	38	15.81
10	42-40	14	41	6.51
المجموع	**-**	**215**	**-**	**100**

يوضح الجدول رقم(17) التوزيعات التكرارية والنسب المئوية ومركز كل فئة لدرجة السلوك الديمقراطي للعينة الكلية للبحث ، ونلاحظ من خلاله أن الفئة رقم 07 تمثل أكبر درجة وذلك بنسبة 25.12% ما يعادل 54 تكرار من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 31و33 ، ثم تأتي الفئة رقم 06 في المرتبة الثانية ب 35 تكرار بنسبة 16.28%، وتراوحت درجات الأفراد بين 28و30، وأقل تكرار كان للفئة رقم 01 بتكرارين ما يعادل نسبة 0.93%من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 14و18 درجة.

الشكل البياني رقم(16): يبين المدرج التكراري لدرجة السلوك الديمقراطي للعينة الكلية لدراسة.



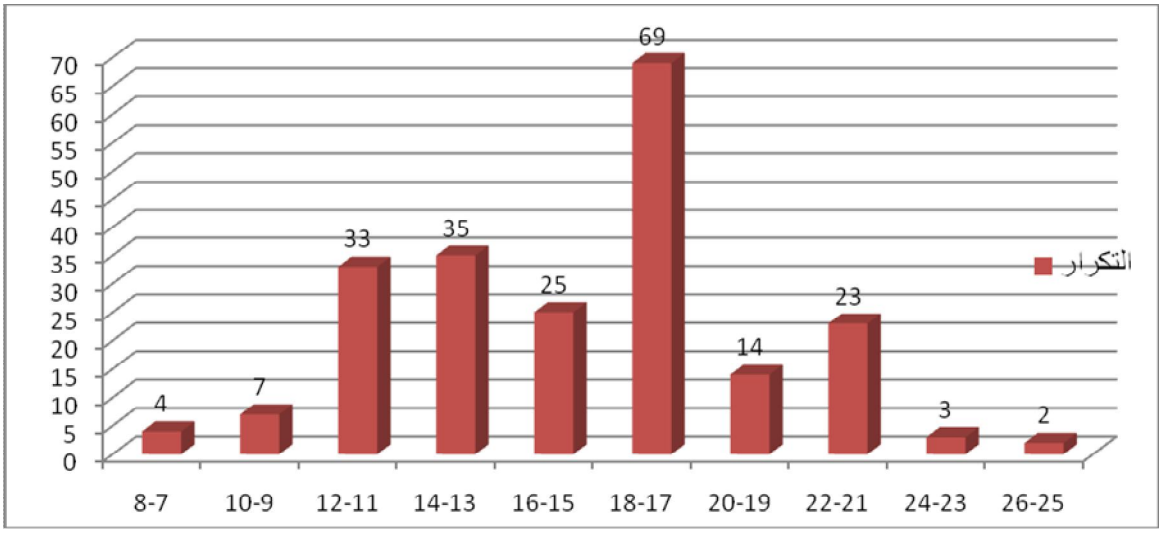
7.1.6.عرض وتحليل نتائج توزيع درجات السلوك الأوتوقراطي العينة الكلية للدراسة:

الجدول رقم(18) : يمثل توزيع درجات السلوك الأوتوقراطي في العينة الكلية.

الرقم	الدرجات	التكرار	مركز الفئة	النسبة(%)
1	8-7	4	7.5	1.86
2	10-9	7	9.5	3.26
3	12-11	33	11.5	15.35
4	14-13	35	13.5	16.28
5	16-15	25	15.5	11.63
6	18-17	69	17.5	32.09
7	20-19	14	19.5	6.51
8	22-21	23	21.5	10.70
9	24-23	3	23.5	1.40
10	26-25	2	25.5	0.93
المجموع	-	**215**	-	**100**

يبين الجدول رقم(18) التوزيعات التكرارية والنسب المئوية ومركز الفئة لدرجة السلوك الأوتوقراطي للعينة الكلية للبحث، ويظهر من خلال الجدول أن اكبر تكرار ممثل في الفئة رقم 06 بحيث يقدر بجموع التكرارات ب 69 تكرار بنسبة 32.09**%** من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 17 و18وهي نسبة كبيرة ، أما أقل تكرار تمثله الفئة رقم 10 بتكرارين بنسبة 0.93**%** من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 25 و 26.

الشكل البياني رقم(17): يبين المدرج التكراري لدرجة السلوك الأوتوقراطي للعينة الكلية.



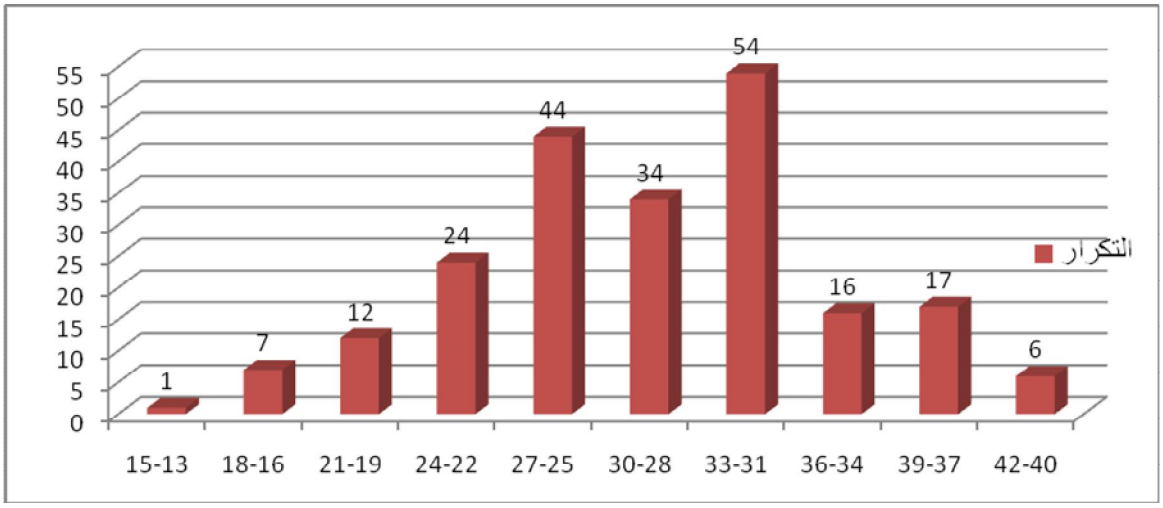
8.1.6.عرض وتحليل نتائج توزيع درجات السلوك الدعم الاجتماعي المساعد العينة الكلية للدراسة:

الجدول رقم (19): يمثل توزيع درجات السلوك الدعم الاجتماعي المساعد في العينة الكلية.

الرقم	الدرجات	التكرار	مركز الفئة	النسبة(%)
1	15-13	1	14	0.47
2	18-16	7	17	3.26
3	21-19	12	20	5.58
4	24-22	24	23	11.16
5	27-25	44	26	20.47
6	30-28	34	29	15.81
7	33-31	54	32	25.12
8	36-34	16	35	7.44
9	39-37	17	38	7.91
10	42-40	6	41	2.79
المجموع	-	**215**	-	**100**

يمثل الجدول رقم(19) التوزيعات التكرارية والنسب المئوية ومركز الفئة لدرجة السلوك الدعم الاجتماعي المساعد في العينة الكلية للبحث ، ونلاحظ من خلال الجدول أن أكبر تكرار تمثله الفئة رقم 07 بقيمة 54 تكرار نسبة 25.12**%** من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 31و33، أما أقل تكرار فهو ممثل بتكرار واحد نسبة 0.47**%** من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 13و 15 .

الشكل البياني رقم(18) : يبين المدرج التكراري لدرجة سلوك الدعم الاجتماعي المساعد في العينة الكلية.



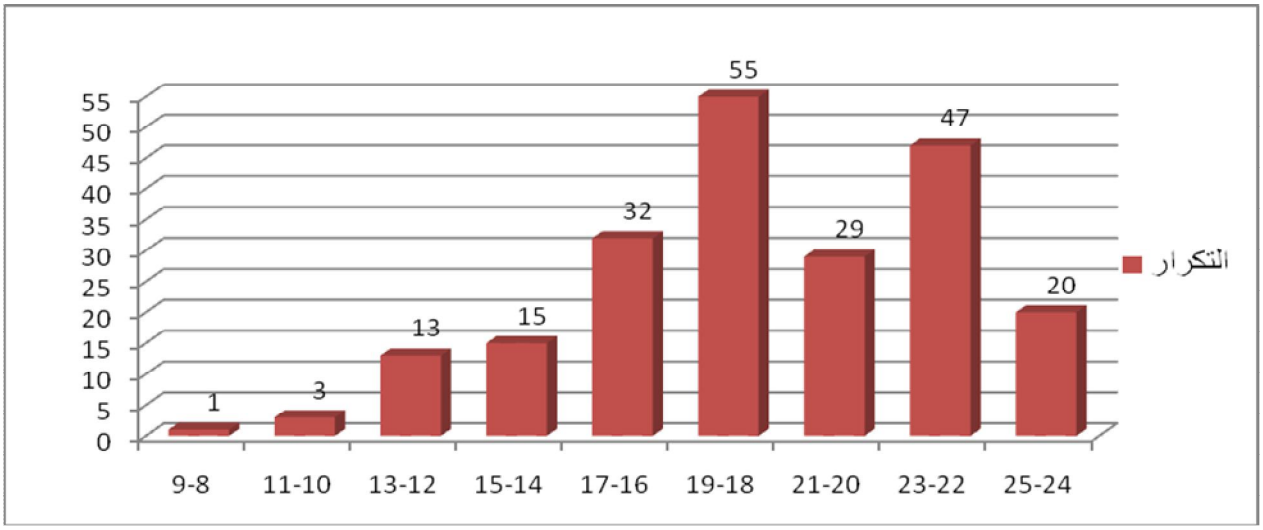
9.1.6.عرض وتحليل نتائج توزيع درجات السلوك الإثابة (التحفيز) العينة الكلية للدراسة:

الجدول رقم (20): يمثل توزيع درجات السلوك الإثابة (التحفيز) في العينة الكلية .

الرقم	الدرجات	التكرار	مركز الفئة	النسبة(%)
1	9-8	1	8.5	0.47
2	11-10	3	10.5	1.40
3	13-12	13	12.5	6.05
4	15-14	15	14.5	6.98
5	17-16	32	16.5	14.88
6	19-18	55	18.5	25.58
7	21-20	29	20.5	13.49
8	23-22	47	22.5	21.86
9	25-24	20	24.5	9.30
المجموع	**-**	**215**	**-**	**100**

يوضح الجدول رقم(20) التوزيعات التكرار والنسب المئوية لدرجة السلوك الإثابة (التحفيز) للعينة الكلية للبحث، وتبين من خلال الجدول أن الفئة رقم 06 ممثلة ب 55 تكرار وهو أكبر تكرار نسبة 25.58**%** من الأفراد الذين تحصلوا على الدرجات تراوحت بين 18و 19،وتليها الفئة رقم 08 ممثلة ب 47 تكرار نسبته 21.86**%**من الأفراد اللذين تحصلوا علي درجات تراوحت بين 22و23، وتأتي أقل قيمة في الفئة رقم 01 ممثلة بتكرار واحد نسبة 0.47**%** من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت ما بين 8 و9.

الشكل البياني رقم(19): يبين المدرج التكراري لدرجة السلوك الإثابة للعينة الكلية للبحث.



2.6. مناقشة النتائج:

سيتم في هذا الجزء عرض نتائج هذا البحث المتحصل عليها من تطبيق كل من مقياس دافعية الإنجاز الرياضي ومقياس السلوك القيادي في المجال الرياضي وهذا وفقا لأسلوب التحقق من كل فرضية على حدا ومناقشتها في ضوء الإطار النظري للبحث ، وفيما يلي نتائج فروض البحث .

1.2.6. نتائج الفرضية الأولى :

تمثلت الفرضية الأولى فيما يلي :

"توجد علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين السلوك الديمقراطي لأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعية الإنجاز الرياضي لدي تلاميذ الطور الثانوي ".

وقصد التحقق من نتائج الفرضية الأولى تم الاعتماد على معامل الارتباط (بيرسون) للتأكد من وجود العلاقة الارتباطية بين السلوك الديمقراطي و دافعية الإنجاز الرياضي فتحصلنا على الجدول التالي:

جدول رقم (21): يوضح نوع العلاقة بين دافعية الإنجاز والسلوك الديمقراطي للعينة الكلية لدراسة .

علاقة السلوك الديمقراطي بدافعية الإنجاز	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)	طبيعة العلاقة
دافعية الإنجاز	0.77	طردية قوية
السلوك الديمقراطي		

من خلال ملاحظتنا لنتائج الجدول رقم (21) تبين لنا أن قيمة معامل الارتباط هي 0.77 وهناك نلاحظ أن طبيعة العلاقة هي طردية قوية بمعنى كلما استخدم أستاذ التربية البدنية والرياضية السلوك الديمقراطي في التدريس زادت دافعية الإنجاز لدى التلاميذ في الحصة.

وبالتالي هناك علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين السلوك الديمقراطي لأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعة الإنجاز لدى التلاميذ لأن هذا النوع من القيادة يقوم فيه القائد

بإشراك التلاميذ في اتخاذ القرارات بهدف خلق نوع من المسؤولية لدى الأفراد وينتج عن ذلك غالبا الارتقاء بالروح المعنوية للأفراد وارتباطهم بأقرانهم كما ترتفع درجة الولاء والانتماء بالإضافة إلى إحساس الفرد بأهمية وقيمته في الجماعة، كما أن السلوك الديمقراطي يركز على التلميذ الرياضي بالدرجة الأولى إضافة إلى اعتماده على الأسلوب التعاوني والاهتمام بمشاعر الرياضيين ، ويمكن تلخيص المواصفات العامة لسلوك الديمقراطي حسب ما ذكرها الأستاذ الدكتور **محمد حسن علاوي** في كتابه " **سيكولوجية القيادة**" على النحو التالي:

- يقوم القائد بالتمهيد لكل قرار من خلال المناقشة التفصيلية مع أفراد الجماعة ولا يتم اتخاذ القرار ضد غالبية الآراء.
- يضفي القائد على الجماعة المناخ الإيجابي الذي يتسم بروح الفريق الواحد.
- يتميز القائد باللجوء للعمل الجماعي ولا يفضل العمل الفردي أو الثنائي، ويرى أن علاقات الجماعة ينبغي أن تكون علاقات عضوية هادفة.
- يحاول القائد أن يوفر جميع أسباب النجاح للإجراءات المتفق عليها.
- يشجع القائد الأعضاء على تحمل مسؤولية القرارات التي تم الاتفاق عليها وبالتالي دفعهم برغبة صادقة نحو تنفيذها والالتزام بها .
- مفهوم القائد للرقابة على أنها ذاتية.

وفي ظل القيادة الديمقراطية تنشط الاتصالات في كل الاتجاهات ، فالقائد الديمقراطي يهمه التعرف على أفكار وآراء تابعيه، ووجهات نظرهم ، كماتجري الأمور بهدوء تام ويتميز سلوك الجماعة في ظل هذه القيادة بالتماسك ، وجو الألفة والإخاء ،والعمل علي أساس التعامل وتبادل المشورة والرأي، والاحترام المتبادل ، وهذا ما يؤدي إلى زيادة الثقة في النفس وزيادة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ.

فرشاد موسى (1993) يؤكد في دراسته أن أصحاب الدافع القوي للإنجاز يتميزون بأنهم أميل للثقة بالنفس ، وإلى تفضيل المسؤولية الفردية، وكشفت **دراسة الكند (1978)** أن الدافع للإنجاز يرتبط إيجابيا بالاستقلال والثقة بالنفس، كما أجرى **ريدي (1993)**دراسة على عينة

مكونة من 200 طالبا، وكشفت النتائج بأنه توجد علاقة موجبة بين الدافع للإنجاز والثقة بالنفس لدى الطلبة من الجنسين[1] .

ولتأكيد نتائج الفرضية الأولى قمنا بدراسة العلاقة بين الأسلوب الديمقراطي ببعدي دافعية الإنجاز والمتمثلين في بعد دافع إنجاز النجاح وبعد دافع تجنب الفشل وذلك باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) فتحصلنا على النتائج المدونة في الجدولين التالين:

جدول رقم (22): يوضح نوع العلاقة بين دافعية انجاز النجاح والسلوك الديمقراطي للعينة الكلية لدراسة .

علاقة السلوك الديمقراطي بدافع إنجاز النجاح	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)	طبيعة العلاقة
دافع انجاز النجاح	0.55	طردية قوية
السلوك الديمقراطي		

جدول رقم (23): يوضح نوع العلاقة بين دافع تجنب الفشل والسلوك الديمقراطي للعينة الكلية للدراسة.

علاقة السلوك الديمقراطي بدافع تجنب الفشل	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)	طبيعة العلاقة
دافع تجنب الفشل	0.25	طردية ضعيفة
السلوك الديمقراطي		

1فاطمة الزهراء بوجطو،**أثر بعض السمات الشخصية والنفسية على الدافعية الإنجاز لدى المراهق المتمدرس** ، رسالة ماجستير في علوم التربية 2008/2007، الجزائر .

من خلال ملاحظتنا للنتائج الجدول رقم(22) وجدول رقم(23) تبين لنا أن قيمة معامل الارتباط بين دافع انجاز النجاح. والسلوك الديمقراطي هي 0.55 فطبيعة العلاقة طردية قوية، أما قيمة معامل الارتباط بين دافع تجنب الفشل والسلوك الديمقراطي هي 0.25 فطبيعة العلاقة طردية ضعيفة.

وبالتالي تأكد وجود علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين بعدي دافع انجاز النجاح ودافع تجنب الفشل وعلاقتهما بالسلوك الديمقراطي ،وترجع هذه العلاقة إلى طبيعة السلوك الديمقراطي الذي يأخذ بعين الاعتبار الاهتمام بالتلميذ من جهة والاهتمام بإنجاز النجاح وتجنب الفشل من جهة أخرى نظرا، لأن الأستاذ مقيد بأهداف يجب العمل على الوصول إليها وتحقيقها وفيما يلي أهم الدوافع التي تدفع التلميذ إلى الإنجاز وتجنب الفشل في ظل السلوك الديمقراطي :

- الخبرات السارة نتيجة اكتساب التلميذ اللياقة البدنية والتي تكمن في القوة والسرعة والتحمل .

-الخبرات السارة نتيجة إتقان التلميذ الرياضي للمهارات الحركية التي تتطلب المزيد من الرشاقة والمرونة.

-الاستمتاع بالنتائج الايجابية للمنافسة الرياضية وذلك من خلال تسجيل أرقام جيدة والفوز ببعض المقابلات ، والتي تسهم في إشباع دوافع التفوق والانجاز .

-الخبرات السارة نتيجة إدراك الفرد لجمال الإيقاع الحركي الذي يتمثل في العروض المختلفة .

-الشعور بالسرور نتيجة النجاح في التغلب على بعض التمارين الرياضية وخاصة التي تتميز بالصعوبة أو التي تتطلب الشجاعة والجرأة وقوة الإرادة، وهذا النجاح يولد المزيد من الحاجة لإنجاز النجاح.

-الخبرات السارة نتيجة إشباع التلميذ الرياضي لحاجته للانتماء لجماعة معينة وحاجته إلى الاعتراف وإثبات الذات، وانطلاقا من أن السلوك الديمقراطي لأستاذ التربية البدنية والرياضية يعتمد على العمل الجماعي ولاهتمام بالأفراد،فإن كل تلميذ يسعى لأن يكون عضوا فعالا في الجماعة، وأن يظهر نفسه كنموذج يقتدي به وأن يتعلم تحمل المسؤولية في الحفاظ على الفريق وهذا ما يدفعه إلى بذل المزيد من المجهود قصد تحقيق المزيد من النجاحات.

وهكذا ما أكدته **نظرية الشبكة الإدارية للقيادة من خلال السلوك(9/9)** أو **ما يعرف بسلوك**

(**اللاعب+، أداء+**) بحيث يشير هذا السلوك إلى أن القائد الرياضي يهتم بدرجة كبيرة بتحفيز اللاعبين والتعامل معهم بصورة ايجابية والاهتمام برعايتهم وخلق البيئة الصالحة لنمو قدراتهم مع إبداء نفس الاهتمام بأداء اللاعبين ومحاولة تطوير مستوياتهم وقدراتهم ومهاراتهم بالموازاة مع الاهتمام بمشاعرهم .

2.2.6. نتائج الفرضية الثانية:

تمثلت الفرضية الثانية فيما يلي :

توجد علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين سلوك الدعم الاجتماعي المساعد لأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعية الإنجاز الرياضي لدي تلاميذ الطور الثانوي ."

قصد التحقق من نتائج الفرضية تم الاعتماد على معامل الارتباط (بيرسون) للتأكد من وجود العلاقة الارتباطية بين السلوك الدعم الاجتماعي المساعد و دافعية الانجاز فتحصلنا على الجدول التالي:

جدول رقم(24) : يوضح نوع العلاقة بين دافعية الانجاز و السلوك الدعم الاجتماعي المساعد للعينة الكلية لدراسة.

علاقة السلوك الدعم الاجتماعي المساعد	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)	طبيعة العلاقة
دافعية الانجاز	0.30	طردية ضعيفة
سلوك الدعم الاجتماعي		

من خلال ملاحظتنا لنتائج الجدول رقم(24) تبين لنا أن قيمة معامل الارتباط هي 0.30 وبالتالي طبيعة العلاقة طردية ضعيفة بين دافعية الإنجاز والسلوك الدعم الاجتماعي المساعد بمعنى كلما استخدم أستاذ التربية البدنية والرياضية سلوك الدعم الاجتماعي المساعد زادت دافعية الإنجاز لدي التلاميذ.

وبالتالي تأكد وجود علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين بعد سلوك الدعم الاجتماعي المساعد ودافعية الإنجاز الرياضي، ويرجع هذا الارتباط إلى ارتفاع درجة العلاقة الاجتماعية بين الأستاذ والتلميذ بحيث يولي الأستاذ الاهتمام الكبير بالأحاسيس ومشاعر التابعين واحترام

أفكارهم ودوافعهم وحاجاتهم، ومن خلال هذا السلوك تزداد الثقة المتبادلة والفهم المشترك بين الأستاذ والتلاميذ ، ويعمل الأستاذ على بذل قصارى جهده في العمل على تماسك وترابط الجماعة، والسعي نحوى التشاور معهم وتسهيل عملية الاتصال بينه وبين تلاميذه والاعتراف بأدوارهم وانجازاتهم والعمل على تشجيعهم ومقاسمة المشاكل معهم والعمل على حلها ،وكان القائد هنا بمثابة الأب المرشد والموجه وهذا ما أكدته نظرية البعدين من خلال بعد " مراعاة مشاعر التابعين".

ولتأكيد نتائج الفرضية الثانية قمنا بدراسة العلاقة بين بعدي دافعية الإنجاز والمتمثلين في بعد دافع إنجاز النجاح وبعد دافع تجنب الفشل وذلك باستخدام معامل الارتباط (بيرسون)، فتحصلنا على النتائج المدونة في الجدولين التالين :

جدول رقم(25): يوضح نوع العلاقة بين دافع انجازا لنجاح وسلوك الدعم الاجتماعي المساعد.

علاقة دافع انجاز النجاح بالسلوك الدعم الاجتماعي المساعد	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)	طبيعة العلاقة
دافع انجاز النجاح	0.25	طردية ضعيفة
سلوك الدعم الاجتماعي المساعد		

جدول رقم(26): يوضح نوع العلاقة بين دافع تجنب الفشل وسلوك الدعم الاجتماعي المساعد.

علاقة السلوك الدعم الاجتماعي المساعد بدافع تجنب الفشل	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)	طبيعة العلاقة
دافع تجنب الفشل	0.05	طردية ضعيفة جدا
سلوك الدعم الاجتماعي المساعد		

من خلال ملاحظتنا لنتائج الجدول رقم(25) والجدول رقم (26) و تبين لنا أن قيمة معامل الارتباط بين دافع انجاز النجاح والسلوك الدعم الاجتماعي المساعد هي 0.25، فطبيعة

العلاقة طردية ضعيفة، أما قيمة معامل الارتباط بين دافع تجنب الفشل والسلوك الدعم الاجتماعي المساعد هي 0.05، فطبيعة العلاقة طردية ضعيفة جدا،ومن خلال المرحلة الصعبة للمراهقة فإن حاجة التلاميذ إلى حل مشاكلهم تزدادا يوميا لأنها مرحلة لم يكتمل فيها النمو النفسي والبدني والاجتماعي ولأن هذه المرحلة تتطلب مساعدة من طرف القائد (أستاذ التربية البدنية والرياضية) ، ومن خلال السلوك الدعم الاجتماعي المساعد تزداد ثقة التلاميذ في الأستاذ وترقى العلاقة بحيث يبذل التلاميذ قصارى جهدهم للحفاظ على هذه العلاقة من خلال بذل مجهود أثناء النشاط ، وانطلاقا من هنا يزداد دافع انجاز النجاح ودافع تجنب الفشل، وفيما يلي أهم الدوافع التي تدفع التلاميذ إلى الإنجاز وتجنب الفشل في ظل السلوك الدعم الاجتماعي المساعد دوافع الانتماء والتي تعرف بأنها الاقتراب والاستمتاع بالتعاون مع الفريق والجماعة والحصول على الإعجاب والحب العاطفي والتمسك بالصدق والاحتفاظ بالولاء له.

- دوافع التنافس والحاجة إلى التقدير بحيث يزيد مقدار الجهد المبذول حينما يتنافس مع غيره، وحينما يعرف أنه سيحصل على التقدير الاجتماعي بعد فوزه.

وتؤكد نظرية القيادة الموقفية أو ما تعرف بنظرية دورة الحياة في القيادة **لباول هرسي وكان بلانكارد(1977)**عن وجود السلوك المعني بالعلاقات وهو السلوك المعني بالناس الذي يسهل التفاعل والتعامل الايجابي بين القائد والتابعين يعمل على المحافظة على العلاقات الودية والطيبة والتأييد والمساندة بين القائد للتابعين ،ويدرج ضمن سلوك الدعم الاجتماعي المساعد ، وهذا السلوك من القيادة يزيد من مستوى النضج النفسي وزيادة الثقة بالنفس وتقدير الذات بالنسبة للعمل المطلوب ،وأشار "**هرسي وبلانكارد**" إلى أن تميز التابعين بدرجة عالية من النضج يعني قدرتهم على أداء العمل المطلوب بحيث تزداد لديهم الثقة في إنجازه.

3.2.6. نتائج الفرضية الثالثة:

تمثلت الفرضية الثالثة فيما يلي :

" توجد علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين سلوك الإثابة (التحفيز) لأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعية الإنجاز الرياضي لدي تلاميذ الطور الثانوي ."

قصد التحقق من نتائج الفرضية تم الاعتماد على معامل الارتباط (بيرسون)للتأكد من وجود العلاقة الارتباطية بين سلوك الإثابة(التحفيز) ودافعية الإنجاز فتحصلنا على الجدول التالي:

جدول رقم(27):يوضح نوع العلاقة بين دافعية الانجاز والسلوك الاثابة للعينة الكلية لدراسة.

علاقة دافعية الانجاز بسلوك الإثابة(التحفيز)	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)	طبيعة العلاقة
دافعية الانجاز	0.35	طردية ضعيفة
سلوك الاثابة (التحفيز)		

من خلال ملاحظتنا لنتائج الجدول رقم(27) بين لنا أن قيمة معامل الارتباط هي 0.35 وبالتالي طبيعة العلاقة طردية ضعيفة بين دافعية الإنجاز الرياضي وسلوك الإثابة(التحفيز) بمعنى كلما استخدما أستاذ التربية البدنية والرياضية سلوك الإثابة(التحفيز) زادت دافعية الإنجاز الرياضي، وبالتالي تأكد وجود علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين سلوك الإثابة(التحفيز) ودافعية الانجاز الرياضي، ويرجع هذا الارتباط إلى حاجة التلاميذ لتقدير الذات من خلال التشجيع وكلمات الشكر وكذا الاعتراف والتقدير للمجهودات التي يبذلها التلاميذ لتحقيق النتائج الجيدة والفوز في المباريات والإثابة بنوعيها المادي والمعنوي لها تأثير إيجابي على نفسية التلميذ وتعطيه دفعا جديدا لأجل بذل المزيد من المجهود قصد الحصول على المزيد من الاعتراف والتقدير ، خاصة وأن مرحلة المراهقة تتميز بالحساسية لمثل هذه المواقف التي تؤثر على النمو الانفعالي للتلميذ.

ويرى كمبل " Campbell"(1984) أن تقدير الذات هو وعي الفرد بالمزايا أو نواحي القوة أو المحاسن التي يمتلكها أو يتميز بها من وجهة نظره[1].وتأخذ هذه المزايا مسارها الإيجابي وتزيد في الثقة عندما تدعم من طرف القائد ، وإذا زادت درجة ثقة التلاميذ في أنفسهم ، ارتفعت دوافع انجاز النجاح لديهم.

وهذا ما أكدته دراسة العلاقة بين دافع إنجاز النجاح ودافع تجنب الفشل و سلوك الإثابة (التحفيز) باستعمال معامل الارتباط (بيرسون)، فتحصلنا على النتائج المدونة في الجدولين التاليين:

جدول رقم(28) : يوضح نوع العلاقة بين دافع إنجاز النجاح و سلوك الإثابة(التحفيز) للعينة الكلية لدراسة.

علاقة دافع انجاز النجاح بسلوك الإثابة (التحفيز)	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)	طبيعة العلاقة
دافع انجاز النجاح	0.25	طردية ضعيفة
سلوك الاثابة		

جدول رقم(29): يوضح نوع العلاقة بين دافع تجنب الفشل وسلوك الإثابة للعينة الكلية لدراسة.

علاقة دافع تجنب الفشل بسلوك الاثابة(التحفيز)	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)	طبيعة العلاقة
دافع تجنب الفشل	0.10	طردية ضعيفة
سلوك الاثابة(التحفيز)		

1محمد حسن علاوي ،**سيكولوجية القيادة الرياضية** ، ط1،مركز الكتاب للنشر ، القاهرة، 1998، ص100.

من خلال ملاحظتنا لنتائج الجدول رقم(28) والجدول رقم(29) تبين لنا أن قيمة معامل الارتباط بين دافع إنجاز النجاح وسلوك الإثابة هي 0.25 فطبيعة العلاقة طردية ضعيفة، أما قيمة معامل الارتباط بين دافع تجنب الفشل والسلوك الإثابة هي 0.10 فطبيعة العلاقة طردية ضعيفة.

وبالتالي تأكد وجود علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين بعد سلوك الإثابة(التحفيز) ودافع تجنب الفشل ودافع إنجاز النجاح من خلال الارتباط المتحصل عليه في الجدول.

كما نعلم أن هذا النوع من القيادة يندرج ضمن نظرية الشبكة الإدارية وبالتحديد بعد الاهتمام بالإنتاج عن طريق استعمال الإثابة(التحفيز) التي تحفز التلاميذ إلى بذل المزيد من المجهود لغرض الحصول على المزيد من الثواب بنوعيه المادي والمعنوي .

وفي دراسة لكوزكي "lokzeki"(1981) حول الدافعية للإنجاز وجد هذا الأخير أن الاستقلالية والاهتمام من أهم أبعاد دافعية الانجاز ، وهذا يعود إلى الارتياح عند القيام بأعمال والحصول على مكافآت من خلال الاعتراف بالتقدم في المهارة[1].

4.2.6. نتائج الفرضية الرابعة:

تمثلت الفرضية الرابعة فيما يلي :

أولا:

" لا توجد علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين السلوك الأوتوقراطي لأستاذ التربية البدنية والرياضية و دافعية الإنجاز الرياضي لدي تلاميذ الطور الثانوي."

قصد التحقق من نتائج الفرضية تم الاعتماد على معامل الارتباط (بيرسون) للتأكد من وجود العلاقة الارتباطية بين السلوك الأوتوقراطي و دافعية الانجاز الرياضي فتحصلنا على الجدول التالي:

---

1 فاطمة الزهراء بوجطو، **أثر بعض السمات الشخصية والنفسية على الدافعية الانجاز لدى المراهق المتمدرس** ، رسالة ماجستير في علوم التربية 2008/2007، الجزائر.

جدول رقم (30): يوضح نوع العلاقة بين السلوك الأوتوقراطي و دافعية الانجاز الرياضي للعينة الكلية لدراسة.

علاقة دافعية الانجاز بسلوك الأوتوقراطي	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)	طبيعة العلاقة
دافعية الانجاز	-0.13	عكسية ضعيفة
السلوك الأوتوقراطي		

من خلال ملاحظتنا لنتائج الجدول رقم(30) يبين لنا أن القيمة معامل الارتباط هي 0.13- وبالتالي طبيعة العلاقة عكسية ضعيفة بين دافعية الإنجاز والسلوك الأوتوقراطي، بمعنى كلما استخدم أستاذ التربية البدنية والرياضية السلوك الأوتوقراطي في التدريس كانت دافعية الإنجاز الرياضي لدى التلاميذ منعدمة.

وبالتالي تأكد عدم وجود علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين السلوك الأوتوقراطي ودافعية الإنجاز الرياضي، ويرجع عدم وجود العلاقة إلى أن هذا النوع من الأساليب القيادية يتميز بمركزية السلطة المطلقة وفي ظل قيام القائد باستخدام أسلحة التهديد والوعيد والإجبار على انجاز الأعمال والواجبات بحيث يرتبط قيام التابعين بإنجاز الأعمال خوفا من العقاب أو سعيا لإرضاء القائد ، كم لا يتيح النمط الأوتوقراطي للتابعين فرصة المشاركة في عملية اتخاذ القرار بحيث أن القائد هو الذي يخطط ويفكر وينظم وما على التابعين سوى التنفيذ وبالتالي نظرة القائد وتوجهاته تكون نحو انجاز الأعمال.

وفي ظل القيادة الأوتوقراطية يتم إنجاز الأفراد لبعض الأعمال بسرعة دون تأخير أو تأجيل تجنبا للعقاب ، ولكن على المدى الطويل تنخفض درجة الأداء للتلاميذ وتنخفض الروح المعنوية لأعضائها.وهذا ما أكدته دراسة العلاقة بين السلوك الأوتوقراطي ودافع إنجاز النجاح وتجنب الفشل وذلك باستعمال معامل الارتباط (بيرسون)، فتحصلنا على النتائج المدونة في الجدولين التالين:

جدول رقم (31): يوضح نوع العلاقة بين دافع إنجاز النجاح و السلوك الأوتوقراطي للعينة الكلية لدراسة .

علاقة دافع انجاز النجاح بسلوك الأوتوقراطي	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)	طبيعة العلاقة
دافع انجاز النجاح	-0.016	عكسية ضعيفة جدا
السلوك الأوتوقراطي		

جدول رقم(32) : يوضح نوع العلاقة بين دافع تجنب الفشل والسلوك الأوتوقراطي للعينة الكلية لدراسة.

علاقة دافع تجنب الفشل بسلوك الأوتوقراطي	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)	طبيعة العلاقة
دافع تجنب الفشل	-0.11	عكسية ضعيفة
سلوك الأوتوقراطي		

من خلال ملاحظتنا لنتائج الجدول رقم(31) و الجدول رقم(32) و تبين لنا أن قيمة معامل الارتباط بين دافع إنجاز النجاح والسلوك الأوتوقراطي هي (0.016-) فطبيعة العلاقة عكسية ضعيفة جدا أما قيمة معامل الارتباط بين دافع تجنب الفشل والسلوك الأوتوقراطي هي (0 .11-) فطبيعة العلاقة عكسية ضعيفة.

وبالتالي تأكد عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعد السلوك الأوتوقراطي ودافع إنجاز النجاح ودافع تجنب الفشل .

ويفسر عدم وجود العلاقة الموجبة إلى تدني العلاقات الإنسانية بين الأستاذ والتلميذ ويصبح هذا السلوك القيادي معوقا للاتصال بين القائد والتابعين ، فيصبح الاتصال متميز بالقسوة وعدم الودية مما يؤثر سلبيا على نفسية التلميذ لأن هذا النوع من السلوك القيادي

يشكل ما يسمى بموقف " **عنق الزجاجة** " ويفتقدون حريتهم ويبدؤون بإظهار الملل وعدم التجاوب والغياب في بعض الحالات.

ثانيا :

"لا توجد علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين السلوك التدريبي (التعليمات) لأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعية الإنجاز الرياضي لدي تلاميذ الطور الثانوي."

للتأكد من صحة وجود العلاقة الارتباطية في اتجاه موجب بين السلوك القيادي التدريبي (التعليمات) ودافعية الإنجاز الرياضي قمنا بدراسة العلاقة بينهما عن طريق معامل الارتباط (بيرسون) فتحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول رقم(33) : يوضح نوع العلاقة بين دافعية الإنجاز و السلوك التدريبي(التعليمات) للعينة الكلية لدراسة.

علاقة السلوك التدريبي(التعليمات) بدافعية الانجاز	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)	طبيعة العلاقة
دافعية الانجاز	-0.19	عكسية ضعيفة
السلوك التدريبي(التعليمات)		

من خلال ملاحظتنا لنتائج الجدول رقم (33) تبين لنا قيمة معامل الارتباط هي(0.19-) وبالتالي طبيعة العلاقة عكسية ضعيفة بين دافعية الانجاز والسلوك التدريبي بمعنى كلما استخدم أستاذ التربية البدنية والرياضية السلوك التدريبي(التعليمات) بكثرة وتخلى عن باقي السلوكيات الأخرى (الإثابة ، الدعم الاجتماعي ، الديمقراطي) تدنت دافعية الإنجاز الرياضي لدى التلاميذ الطور الثانوي في حصة التربية البدنية والرياضية.

وبالتالي تأكد عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعد السلوك التدريبي(التعليمات) الأستاذ ودافعية الإنجاز الرياضي لدي تلاميذ الطور الثانوي .

ويرجع عدم وجود العلاقة إلى اهتمام القائد(أستاذ التربية البدنية والرياضية) بالأداء أكثر من اهتمامه بالأفراد ، وهذا يعني عدم مراعاة مشاعر التابعين وأحاسيسهم ونظرا لمميزات المراهقة في هذه المرحلة التي تتطلب العناية الفائقة بالجانب النفسي والاجتماعي للتلاميذ ،

فإن إهمال هذا الجانب والتأكيد على الاهتمام بالأداء يزرع في نفسية التلاميذ نوع من النفور ، وانطلاقا من هذا تنخفض دافعية الإنجاز الرياضي لدي تلاميذ الطور الثانوي.

وهذا ما أكدته دراسة العلاقة بين السلوك التدريبي(التعليمات) ودافع انجاز النجاح ودافع تجنب الفشل وذلك باستعمال معامل الارتباط بيرسون ، فتحصلنا على النتائج المدونة في الجدولين التاليين:

جدول رقم (34): يوضح نوع العلاقة بين دافع إنجاز النجاح والسلوك التدريبي(التعليمات).

علاقة السلوك التدريبي (التعليمات) بدافع انجاز النجاح	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)	طبيعة العلاقة
دافع انجاز النجاح	-0.18	عكسية ضعيفة
السلوك التدريبي(التعليمات)		

جدول رقم(35): يوضح نوع العلاقة بين دافع تجنب الفشل والسلوك التدريبي(التعليمات)

علاقة السلوك التدريبي (التعليمات) بدافع تجنب الفشل	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)	طبيعة العلاقة
دافع تجنب الفشل	-0.01	عكسية ضعيفة جدا
السلوك التدريبي(التعليمات)		

من خلال ملاحظتنا لنتائج الجدول رقم(34) والجدول رقم(35) تبين أن قيمة معامل الارتباط بين دافع إنجاز النجاح والسلوك التدريبي(التعليمات) هي (-0.18) فطبيعة العلاقة عكسية ضعيفة أمـــا قيمة معامل الارتباط بين دافع تجنب الفشل والسلوك التدريبي(التعليمات) هـــي (-0.01) فطبيعة العلاقة عكسية ضعيفة جدا وبالتالي تأكد عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك التدريبي (التعليمات) الأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافع انجاز النجاح و دافع تجنب الفشل.

الاستنتاج العام:

حاولنا من خلال هذه الدراسة الكشف عن العلاقة التي تربط بين بيداغوجية التدريس(السلوك القيادي) لأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعية الانجاز الرياضي لدي تلاميذ الطور الثانوي، وكذلك معرفة بعض خصائص بيداغوجية التدريس(السلوك القيادي) التي يتميز بها أستاذ التربية البدنية والرياضية بصفته قائد لتلاميذه في مجاله التربوي الذي يتطلب نوع التخصص لمسايرة هذه العملية في إطارها التفاعلي(أستاذ، تلميذ) .

ولقد أظهرت نتائج الدراسة تحقق كل من الفرضية الأولي التي نصت على وجود علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين السلوك القيادي الديمقراطي ودافعية الانجاز الرياضي (دافع انجاز النجاح ودافع تجنب الفشل) عن طريق حساب معامل لارتباط بيرسون بالنسبة للفرضية الأولى فطبيعة العلاقة كانت طردية قوية.

أما الفرضية الثانية نصت على وجود علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين السلوك الدعم لاجتماعي المساعد لأستاذ ودافعية الانجاز الرياضي (دافع انجاز النجاح ودافع تجنب الفشل)، فطبيعة العلاقة كانت طردية ضعيفة .

كما تحققت نتائج الفرضية الثالثة التي نصت علي وجود علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين سلوك الإثابة (التحفيز) ودافعية الانجاز الرياضي (دافع انجاز النجاح ودافع تجنب الفشل)، فطبيعة العلاقة كانت طردية ضعيفة.

في حين تحققت الفرضية الرابعة التي نصت علي عدم وجود علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين كل من السلوك الأوتوقراطي و السلوك التدريبي(التعليمات) مع دافعية الانجاز الرياضي (دافع انجاز النجاح ودافع تجنب الفشل) فطبيعة العلاقة كان عكسية ضعيفة.

وفي هذا السياق نذكر بأن الأنماط القيادية الثلاث والمتمثلة في السلوك الديمقراطي والسلوك الدعم الاجتماعي المساعد وسلوك الإثابة (التحفيز) كلها تدعم وتزيد من دافعية الإنجاز الرياضي لدى تلاميذ الطور الثانوي وهذا ما تؤكد العلاقة الارتباطية في الاتجاه الموجب الغير تام بحيث أن درجة دافعية الانجاز تزداد كلما ارتفعت درجات السلوك القيادي الثلاثة ولكن ليس بنفس المقدار و يرجع هذا الارتباط إلى حاجة التلاميذ إلى مثل هاته القيادات التي تسهم في تنمية شخصية الأفراد وتنمية الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية والبدنية ، ومن خلالها يقوم بالتأثير على دافعية انجاز للتلاميذ انطلاقا من الدوافع الثلاثة والمتمثلة في الحاجة

إلى الكفاءة والحاجة إلى الاستقلالية والحاجة إلى الانتماء الاجتماعي وهذا ما اقترحه "كل من الباحثين **(déci & rayn)**" في نظريتهم المتمثلة في النموذج الدافعي للعلاقة البيداغوجية (مدرب ولاعب)

فإشباع هذه الحاجات حسب هذه النظرية تعتمد على المدرب الذي يلعب دورا هاما فيها بالتأثير في إدراك الرياضي لكفاءته واستقلاليته وانتمائه الاجتماعي ،وحينما الرياضي يتأكد بأن هذه الحاجات قد تم احترامها ، بمعنى أنه يحس بالكفاءة والاستقلالية وانتمائه الاجتماعي، فإن دافعتيه تكون محددة ذاتيا وفي العكس حينما الرياضي أن حاجاته لم تراعى، فدافعتيه تكون غير محددة ذاتيا.

هذا وإذا ما عرفت الدوافع التي تحرك سلوك الفرد في المواقف المختلفة أمكن فهم و تفسير تلك التصرفات والتنبؤ بالسلوك الذي يمكن أن يصدر عنهم والتحكم في توجيه هذا السلوك نحو تحقيق أهداف معينة ، ويلعب الحافز دورا قويا في عملية بيداغوجية التدريس(السلوك القيادي) و في إثارة التابعين ودفعهم نحو الإنجاز.

أما كل من السلوك الأوتوقراطي و السلوك التدريبي(التعليمات) فتدنى فيه نسبة التفاعل الايجابي بسبب تدني العلاقات الإنسانية والاهتمام بالأداء أكثر من الاهتمام بالفرد ونظرا لمرحلة المراهقة المليئة بالمشاكل النفسية التي تتطلب العناية الفائقة وفي ظل عدم وجود الاهتمام والرعاية تتدنى نسبة الدافعية للإنجاز الرياضي لدي تلاميذ الطور الثانوي.

وفي هذا الصدد وجب الاهتمام بالأفراد(التلاميذ) أكثر من الاهتمام بالنتائج(الأداء) لأن الهدف الوحيد والأسمى هو تكوين التلميذ السوي ومعالجة مشاكل المراهقين وتحسين مستوى الأداء لديهم.

الاقتراحات المستقبلية:

بما أن الهدف الأسمى من بيداغوجية التدريس (السلوك القيادي) هو رفع الكفاءات النفسية والاجتماعية للتابعين وكذا البدنية في آن واحد، وبما أن مرحلة المراهقة تمتاز بالحساسية المفرطة للمواقف التفاعلية التي تحدث فيها كل من نشاطات التربية البدنية والرياضية، وبما أن الهدف من هذه النشاطات الرياضية هو الرفع من مستوى دافعية انجاز التلاميذ وجب على الأستاذ مراعاة هذه الخصائص ، وتهيئ الظروف والوسائل اللازمة لإنجاح هذه العملية ، و اختيار البرامج المناسبة لهذه المرحلة العمرية ، مع اختيار بيداغوجية التدريس المناسبة لأن الأستاذ هو الذي يحدد السلوك القيادي الذي هو بصدد ممارسته لأن هناك عدة عوامل و محددات لبيداغوجية التدريس تدخل فيها كالسن والجنس ودرجة النضج والثقافة الخاصة بالمنطقة وبعض العادات والتقاليد ، دون أن ننسى طبيعة التنشئة الاجتماعية، وقصد الرفع والزيادة من دافعية الانجاز في ظل بيداغوجية التدريس (السلوك القيادي) نقترح ما يلي:

1. تنويع أساليب التدريب (التعليم).
2. توظيف اللعب في التدريب.
3. الانتقال من السهل إلى الصعب.
4. ربط الأنشطة الرياضية بالميول.
5. عدم اللجوء إلى أسلوب التحكم.
6. الاعتماد على التقنيات التربوية المختلفة.
7. تنمية مفهوم الذات الايجابي لدى التلاميذ.
8. توفير جو تسوده المحبة والألفة والديمقراطية.
9. الابتعاد عن استخدام أسلوب العقاب البدني .
10. تحديد الأسباب التي يعزو التلاميذ فشلهم لها.
11. تعزيز التلاميذ بشكل مناسب وتنويع التعزيزات.
12. توظيف نتائج التعلم الحركي في دفع دافعية الإنجاز للتلاميذ .
13. تنمية الانتماء والتقبل والاحترام المتبادل بين التلاميذ.

14. استخدام أسلوب الحواري عن طريق بعض الأسئلة والمناقشة بدلا من تقديم المعلومات جاهزة.
15. الاهتمام بالحاجات النفسية والاجتماعية والفسيولوجية والأمن وسلامة التلاميذ .
16. استخدم أسلوب التعليم الذاتي والاكتشاف، وذلك بتهيئة الفرص أمام التلاميذ ليحققوا بعض الاكتشافات.
17. تقديم الفرصة أمام التلاميذ للنجاح ، لأن للنجاح تعزيز يزيد من دافعتيهم، وينتقل بهم من نجاح إلى نجاح .
18. السماح للتلاميذ بارتكاب بعض الأخطاء أثناء ممارستهم النشاط البدني الرياضي، لأن ذلك من الشروط الجوهرية للاكتشاف.
19. الليونة في التعامل مع التلاميذ .
20. الاعتماد على العلاقات الإنسانية الطيبة .
21. التركيز على الجانب الأخلاقي من خلال ترسيخ مبادئ التربية الإسلامية.
22. الاعتماد على التنشئة الاجتماعية السوية في ظل مقويات التربية الإسلامية.

خاتمة:

إن إعلاء سياسة دافعية الانجاز الرياضي لدي العديد من الدول إنما يبدوا أولا من خلال توفير مستلزمات النهوض بالرياضة المدرسية مع توفير العديد من المصادر البشرية العلمية المثقفة والمصادر المادية ذات النوعيات المتقدمة والمتطورة.

ومع الإيمان التام بمقولة **العقل السليم في الجسم السليم** أصبح لزاما علي كافة المدارس التمهيدية والابتدائية والمتوسطة والثانوية من تحقيق هذه المقولة العلمية الهادفة وذلك من خلال تنشيط والتفعيل الرياضة المدرسية وعلي أفضل وجه ممكن،ومن المؤسف حقا أننا مازلنا نري هناك العديد من المؤسسات التعليمية وقيادتها الرياضية لازالت تؤمن بان حصة التربية البدنية والرياضية إنما تقتصر علي النشاط العضلي وداخل حدود الساحات والملاعب الرياضية.

ومن هذا المنظور لابد أن نهتم بالعنصر البشري لكونه أحسن استثمار في الجزائر وخاصة أن الشباب في الجزائر يشكل أكثر من 60% من عدد السكان، وهذا الشباب يكون غدا هو المزارع والمهندس والطبيب والجندي والصانع والعالم والبناء والأستاذ،ولذلك لابد من توفير كل الأجواء لتكوين هؤلاء أحسن التكوين من اجل التقدم والتنمية الشاملة.

واعتمادا علي **قول الإغريق قديما أن الفرد عبارة عن مثلث قاعدته البدن وساقيه العقل والروح** ومنه كل شيء يبني علي السلامة وصحة البدن والعمل الوظيفي الأعضاء المكونة للجسم.

ولتحقيق ذلك نجد الدول المتطورة تصرف أمولا طائلة من اجل السلامة وصحة أبنائها في بناء مركبات رياضية وقاعات متعددة الرياضات والاسترخاء والتدليك وقاعات التأهيل الوظيفي والمسابح المغطاة والغير المغطاة في متناول شرائح كل المجتمع.

كما نعلم بان دوافع التلاميذ المرتبطة بناشط البدني الرياضي في مرحلة الثانوي تلعب كلا من الظروف الاجتماعية والنفسية والبيئة دورا هاما في التأثير علي دوافع الانجاز لديهم،ويلعب أستاذ التربية البدنية والرياضية الدور الكبير والمهم في توفير الجو المناسب والملائم وكذا الاختيار المناسب لبيداغوجية التدريس(السلوك القيادي) الذي يسهل عملية الاتصال والتواصل وسيرورة العمل وتحقيق الذات بالنسبة لتلاميذ وغرس الثقة بالنفس وبعث دوافع الانجاز لديهم ومن خلال متقدم ذكره يمكننا القول أن أنجع السلوك القيادي هو ذلك

السلوك الذي يجد فيه التلميذ فرصة لتنفيس والتعبير عن نفسه،بحيث يجد من يساعده عن تخطي الصعوبات وتنمية جوانبه النفسية والاجتماعية والبدنية وهذا ما يؤدي إلي سعادته وبالتالي يبذل المزيد من الجهد الأجل تحقيق المزيد من النجاحات والفوز،وهذا ما يسمي بانتقال التدريب وبالتالي ترتفع دوافع انجاز النجاح ودوافع تجنب الفشل وتتحقق النتائج المرجوة.

وإذ كان كل من السلوك الديمقراطي والسلوك الدعم الاجتماعي المساعد وسلوك الإثابة (التحفيز) ناجعا لهته الفئة من التلاميذ فما هي المعاير الفعلية التي تجعل الأستاذ ينسجم مع بيداغوجية التدريس (السلوك القيادي) العلمي الذي يخاطب العقل.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية:

أ- المصادر:

1- القرآن الكريم.

2- الاحاديث النبوية الشريفة.

المعاجم والقواميس:

3- إبراهيم مذكور، **معجم العلوم الاجتماعية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، **1975**.

4- أبو البقاء الكفوي، عدنان درويش محمد المصري، **معجم في المصطلحات والفروق اللغوية**، ط**2**، مؤسسة الرسالة، بيروت،**1993**.

5- أحمد زكي بدوي، **معجم العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، **1977**.

ب- المراجع (الكتب):

6- أبو هلال أحمد، **تحليل عملية التدريس**، مكتبة النهضة الإسلامية، عمان الأردن، 1979.

7- احمد احمد إبراهيم، **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**، ط1، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 2002.

8- أحمد بدر، **أصول البحث العلمي ومناهجه**، وكالة المطبوعات، الكويت، 1979.

9- أحمد حسين اللفاني، فارعة حسن محمد سليمان ، **التدريس الفعال**، القاهرة ، عالم الكتب ، 1995 .

10-العيسوي عبد الرحمان، **مناهج البحث العلمي**، المكتب العربي الحديث، مصر،1996.

11-أمين أنور الخولي، آخرون، **التربية الرياضية المدرسية**، ط4، دار الفكر العربي القاهرة ، 1998.

12-أمين أنور الخولي، **أصول التربية البدنية والرياضية**، المدخل التاريخ والفلسفة، دار الفكر العربي، ط1، 1996.

13-أمين أنور الخولي، **أصول التربية البدنية والرياضية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005.

14-أمين أنور الخولي وآخرون، **التربية الرياضية المدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط4، 1998.

15-أمين أنور الخولي وآخرون، **مناهج التربية البدنية والرياضية المعاصرة**،منقحة دار الفكر العربي، ط2،2005.

16-إبراهيم أحمد مسلم الحارثي، **تخطيط المناهج وتطويرها من منظور إسلامي**، مكتبة الشقرى، الرياض، 1998.

17-إبراهيم محمد عطا، **المناهج بين الأصالة والمعاصرة**، دار النهضة المصرية، 1992.
18-إبراهيم محمود عبد المقصود، حسن أحمد الشافعي، **الموسوعة العلمية للإدارة الرياضية**، دار الوفاء، 2004.
19-إبراهيم عصمت مطوع، **أصول التربية**، دار الفكر العربي، ط7، القاهرة، 1995.
20-إيلين وديع فرج، **خبرات في الألعاب**، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1987.
21- بدور المطوع وآخرون، **التربية البدنية ومناهجها وطرق تدريسها**، ط2 مركز الكاتب للنشر، القاهرة، 2006.
22-بدور المطوع وسهير بدير، **التربية البدنية مناهجها وطرق تدريسها**، مركز الكتاب النشر القاهرة، دار العلم الكويت، 2006.
23-بن بريكة عبد الرحمان، **قراءات في طرائق التدريس، تصنيف طرائق التدريس** ،كتاب الروس، باتنة، 1994.
24- بسطو يسي أحمد بسطو يسي، **أسس ونظريات الحركة**، دار الفكر العربي، ط1، مصر، 1996.
25-بشير صالح الرشيدي، **مناهج البحث التربوي**، دار الكتاب الحديث، 2000.
26-بروان أ، **علم النفس الاجتماعي في الصناعة**، ترجمة السيد خيري آخرون، دار المعارف 1960.
27-بهاء محمد زكي أحمد، **صلاحية المرأة للقيادة الإدارية مع الاسترشاد بالشريعة الإسلامية**، جامعة الأزهر كلية التجارة قسم إدارة أعمال، المكتبة المركزية، 1989.
28-تشارلز بيكور، ترجمة ياسين معوض وكمال صالح عبدة، **أسس التربية البدنية**، المكتبة لأنجلو مصرية، القاهرة، 1964.
29-توفيق أحمد مرعي وآخرون، **المناهج التربوية الحديثة**، دار السيرة للنشر، ط7، عمان الأردن، 2000.
30-جبرائيل بشارة، **التكوين المهني للمعلمين**، دار الشروق، بيروت، 1978.
31-جماعة من الباحثين، **الأهداف التربوية**، دار الخطابي للطباعة والنشر، الرباط، ط 2، 1992.
32-حسانين محمد صبحي، **نموذج الكفاية البدنية**، دار الفكر العربي، ط1، 1985.
33-حسن أبو رياش، زهرية عبد الحق، **علم النفس التربوي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007.

34-حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **العلم والتعليم والمعلم**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2006.

35- حليم المنيري، عصام بدوي، **الإدارة في الميدان الرياضي**، مكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط1، 1991.

36-خالد أحمد السخي، **مكانة المعلم في العملية التربوية**، دولة البحرين، أخبار التربية، العدد 105، أكتوبر 1999.

37-خالد أحمد علمان، **المراهقة بين الفقه الإسلامي والدراسات المعاصرة**، ط1، دار المعرفة بيروت، 2006.

38-خاطر أحمد محمد، البيك على فهمي، **القياس في المجال الرياضي**، دار العارف، ط2، القاهرة، 1984.

39-خليل ميخائيل معوض، **علم النفس التربوي أسسه وتطبيقاته**، توزيع مركز الإسكندرية للكتاب، ط3، مصر، 2006.

40- خير الدين هني، **تقنيات التدريس**، الدار السعودية للنشر والتوزيع، السعودية، 1989 .

41- داريل ساید نتوب، **تطوير مهارات التدريس التربية الرياضية**، ترجمة عباس أحمد صالح السامرائي، جامعة بغداد،1992.

42-رغدة شريم، **سيكولوجية المراهقة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1،عمان، 2009.

43-رونيه اوبير، **التربية العامة**، ترجمة عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملاين، بيروت، ط4، 1979 .

44-رمضان محمد القذافي، **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**، المكتبة الجامعية الإسكندرية، 2000.

45-زيان السعيد وعبد الرحمان الوافي، **النمو من الطفولة إلى المراهقة**، الخنساء للنشر والتوزيع الجزائر، 2008.

46-شحاتة حسين، **النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقاته**، الدار المصرية اللبنانية، ط3، مصر، 1994.

47-صالح عبد العزيز عبد العزيز عبد المجيد، **التربية وطرق التدريس**، ج1، ط7، دار المعارف للنشر القاهرة، بدون السنة.

48-صالح عبد العزيز، عبد العزيز ع المجيد، **التربية وطرق التدريس**، دار المعارف، القاهرة، ط 25، 1982.

49- صلاح الدين محمد عبد الباقي، **السلوك الفعال في المنظمات**، ط1القاهرة الإسكندرية دار الجماعية، 2006.

50-عباس أحمد صالح السمراني وآخرون، **طرق التدريب في مجال التربية البدنية والرياضية**، بغداد، 1984.

51-عبد العالي الجسماني، **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، ط1، الدار العربية للعلوم، بغداد، 1994.

52-عبد الرحمان عبد السلام حامل، **طرق التدريس العامة**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط2، 2000.

53-عبد العزيز عميمر، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مفتش التربية والتكوين، الأبيار، الجزائر، 2005.

54-عبد الحميد الهاشمي، **المرشد في علم النفس الاجتماعي**، سنة 1984.

55-عبد الشافي محمد أبو الفضل، **القيادة الإدارية في الإسلام**، دراسة مقارنة كلية التجارة قسم إدارة الأعمال، الإسكندرية دار الجامعة الجديدة، 2002.

56-عبد السلام البدوي، **أصول الإدارة**، القاهرة مكتبة الانجلو المصرية، 1947.

57-عبد اللطيف محمد خليفة، **الدافعية الانجاز**،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،2000.

58-عبد اللطيف خليفة، **الانفعالات علم النفس العام**، مكتبة غريب، 1990.

59-عبد اللطيف الفارابي، عبد العزيز الغر ضاف، **كيف تدرس بواسطة الأهداف**، 1989.

60-عبد الحميد الهاشمي، **المرشد في علم النفس الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجماعية، الجزائر، 1984.

61-عبده حسام سامي، **الإدارة الرياضية الحديثة**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2010.

62-عبد الله الرشدان وآخرون، **المدخل إلى التربية والتعليم**، ط4، دار الشرق، الأردن، 2002.

63-عطية حسن أفندي، أحمد رشيد، **مقدمة الإدارة القاهرة**، دار النهضة العربية، 1995.

64-عفاف عبد الكريم، **التدريس للتعلم في التربية البدنية والرياضية**، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1994.

65-عفاف عبد الكريم، **طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية**، منشأة المصارف،الإسكندرية، 1993.

66-علاونة شفيق، **الدافعية (محرر) علم النفس العام**،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان،2004.

67-علي راشد، **مفاهيم ومبادئ تربوية**، دار الفكر العربي، 1997.

68-على أحمد مدكور، **مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998.

69-عصام الدين متولي عبد الله، **مدخل في أسس وبرامج التربية البدنية الرياضية**، ط1 ، دار الوفاء للطباعة، الإسكندرية، 2008.

70-عنابات محمد فرج، **مناهج وطرق تدريس التربية البدنية**، 1998 .

71-عز الدين بليق، **منهاج الصالحين**، دار الفتح للطباعة والنشر، ط1، 1987.

72-عمار بخوش، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.

73-عيسى العباسي، **التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات**، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2006.

74-غسان محمد الصادق، فاطمة ياس الهاشمي، **الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس التربية البدنية والرياضية**، 1988 .

75-فاخر عامر، **التربية قديمها وحديثها**، دار العلم للملايين، ط3، 1971.

76-فكري حسن زيان، **التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، 1994.

77-فيصل محمد خير الزراد، **مشكلات المراهقة والشباب**، ط2، النفائس، بيروت، 2004.

78-لطفي عبد الفتاح، **طرق تدريس التربية الرياضية والتعليم الحركي**، دار الكتاب الجامعية، مصر، 1972

79- ليلى عبد العزيز زهران، **الأصول العلمية لبناء مناهج والبرامج في التربية الرياضية**، عالم النشر، القاهرة، 1998.

80-ماهر محمد صالح حسن، **القيادة أساسياتها ونظريات ومفاهيم**، دار الكندي، الأردن، ط1، 2004.

81-مبروك اولس، **التوجيه لفلسفة أسسه ووسائله**، ترجمة عثمان فراج، محمد نعمان صبري، دار النهضة، القاهرة.1966

82-محمد بوبكري، **قضايا تربوية**، ط1، دار الثقافة دار البيضاء، 2003.

83-محمد أيوب شحيمي، **دور علم النفس في الحياة المدرسية،** دار الفكر البناني، بيروت، 1994.

84-محمد سعيد عزمي، **أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية البدنية في مرحلة التعلم الأساسي،** مناشير نشأة المعارف، الإسكندرية ، 1996

85- محمد زياد حمدان، **أدوات ملاحظة التدريس،** ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989.

86-محمد حسين علاوي، **سيكولوجية النمو للمربي الرياضي،** دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

87-محمد حسن علاوي، **سيكولوجية القيادة الرياضية،** مركز الكتاب للنشر، ط 1، القاهرة، 1998،.

88-محمد حسن علاوي، **موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين،** ط1، القاهرة، 1998.

89-محمد حسن علاوي، أسامة كامل راتب، **البحث العلمي في المجال الرياضي،** ط1، القاهرة، 1987.

90-محمد زياد حمدان، **أدوات ملاحظة التدريس،** الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة، 1989

91-محمد سعيد سلطان، **السلوك الإنساني في المنظمات،** جامعة الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة للنشر، ط 1، 2002.

92-محمد السيد أبو النيل، **علم النفس الاجتماعي،** ج2، دار النهضة العربية ط 4، بيروت، 1985.

93-محمد صالح الحثروبي، **مدخل إلى التدريس بالكفاءات،** ط1، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002.

94-محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، **نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية،** ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، مصر، 1992.

95-محمد عطية الإبراشي، **روح التربية والتعليم،** دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.

96-محمود عوف، **المدرس في المدرسة والمجتمع،** المكتبة لأنجلو مصرية، القاهرة، 1987.

97- محمد زيان عمر، **البحث العلمي مناهجه وتقنياته،** ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996.

98-محمد شفيق زكي، **البحث العلمي الخطوات والمنهج لإعداد البحوث الاجتماعية**، المكتب الجامعي، مصر، 1985.

99- محمد علي محمد، **علم الاجتماع والمنهج العلمي**، دار المعارف الجامعية الإسكندرية، مصر، 1986.

100- محمد نصر الدين رضوان، **المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية**، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2006.

101- محمد صبحي حسين، **طرق بناء وتقنين الاختبارات في التربية البدنية والرياضية**،دار الفكر العربي، القاهرة،ط2 ،1987.

102- محمد السيد، **الإحصاء البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**، ط2، دار النهضة العربية، مصر، 1970.

103- محي الدين احمد حسن، **دراسات في الدوافع والدافعية**، دار المعارف، القاهرة، 1998.

104- محسن محمد حمص، **المرشد في تدريس التربية الرياضية**، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1997.

105- مجدي محمد الدسوقي، **سيكولوجية النمو من الميلاد إلى المراهقة**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2003.

106- مصطفى حسين باهي، أحمد كمال نصارى، **مهارات القيادة في المجال الرياضي في ضوء الاتجاهات الحديثة**، مكتبة الانجلو مصرية القاهرة، بدون ذكر التاريخ.

107- مصطفي السايح محمد وآخرون، **فلسفة التربية الرياضية**، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية، 2007.

108- مكارم حلمي أبو هرجة وآخرون، **مدخل التربية الرياضية**، ط1، مصر الجديدة، 2002.

109- مكارم حلمي أبو هرجة وآخرون، **مناهج التربية الرياضية**، ط1 مركز الكاتب للنشر، القاهرة، 1999.

110- معتز عبد الله، **الدافعية في علم النفس العام**، مكتبة غريب،القاهرة،1990.

111- مهدي حسين زويلق ، ومحمد قاسم القريوتي ، **مبادئ الإدارة وظائف ونظريات** ، ط 1، عمان جمعية عمال الطابع المتعاونة، 1984.

112- موسكا موتسن – سارة أشو ورث، **تدريس التربية الرياضية**، ترجمة صالح حسن هشام وآخرون، بغداد ،1991.

113- ناصر الدين زبدي، **سيكولوجية المدرس**، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2007.

114- ناصر ثابت، **أضواء على الدراسة الميدانية**، ط1، مكتبة الفلاح الكويتية، 1984.

115- ناهد رسن سكر، **علم النفس الرياضي في التدريب والمنافسة الرياضية**، الدار العلمية التربوية ودار الثقافة، عمان، الأردن، 2002.

116- واصف بارود، **محاضرات في التربية والتعليم**، المكتبة المصرية، حيدا، بيروت، ج2، 1979.

117- وجيه محجوب، **طرائق البحث العلمي ومناهجه**، دار الكتاب للطباعة والنشر، العراق، 1991.

ج- الأطروحات والرسائل:

118- العربي محمد، أطروحة دكتوراه، **حصة التربية البدنية والرياضية مابين الدفعية والمعيقات ضمن العلاقة البيداغوجية في الطور الثانوي 15-18 سنة**، الجزائر، 2013.

119- ايدير عبد النور، **مقارنة لفعلية بعض اساليب التدريس خلال درس التربية البدنية والرياضية**، معهد التربية البدنية والرياضية ،الجزائر،2011.

120- بوعجناق كمال، **دوافع التلاميذ المراهقين واقبالهم علي ممارسة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري**، رسالة ماجستير،1998.

121- دويكات فيصل عبد الجليل سعادة، **نمط القيادة وتفويض السلطة عند مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2000.

122- زكريا احمد الشربيني ، **التوافق النفسي وعلاقته بدافع الانجاز في مرحلة الطفولة المتأخرة**، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين الشمس،1981.

123- محمد فوزي، **السلوك القيادي وعلاقته بتماسك الفريق الوطني ودافعية الانجاز لدي لاعبي الفرق في الجامعات المصرية**،2004.

124- فاطمة الزهراء بوجطو، **أثر بعض السمات الشخصية والنفسية على الدافعية الإنجاز لدى المراهق المتمدرس** ، رسالة ماجستير في علوم التربية 2008/2007، الجزائر .

125- لعبا ن كريم، **التغذية الرجعية للمربي وعلاقتها بدرجة دافعية التلاميذ أثناء حصة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية بين بيداغوجية الاهداف والمقاربة بالكفاءات**، اطروحة دكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية معهد ت ب ر،2011

د- المجلات العلمية والمنشورات والدوريات:

126- أبو طامع بهجت أحمد، **الأخطاء الشائعة في درس التربية البدنية والرياضية في المدارس الفلسطينية**، مجلة الجامعات العربية، العدد47 ،2006.

127- أبو طامع بهجت أحمد، **دور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين في المدارس الفلسطينية**، مؤتمر التربية البدنية المدرسية ، وزارة التربية، الكويت، 2011.

128- أحمد عبد الخالق، مايسة النيال، **الدافع الانجاز وعلاقته، بلقلق والانبساط**، دراسات نفسية، القاهرة، ج1،1991.

129- النعيمي فلاح، **أثر عوامل الموقف في السمات القيادية، دراسة ميدانية لمدراء بعض المنظمات الصناعية العراقية**، لمجلة الأبحاث ، العدد23، ، 1994.

130- الشريدة هيام، **الأنماط القيادية لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيراتها في التقييم التربوي وفق منظور رؤساء الأقسام**، مجلة الإتحاد الجامعات العربية، العدد43، 2004.

131- اللجنة الوطنية للمناهج، **مناهج التربية البدنية والرياضية**، للتعليم الثانوي وزارة التربية الوطنية، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2006.

132- حكيم منتظر بن حمزة، **الحوافز المهنية والرضي الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين**، مجلة الملك عبد العزيز، العدد 8، 1995.

133- رشاد عبد العزيز موسي، صلاح الدين أبو ناهية، **الفروق بين الجنسين في دافع الانجاز**، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية للكتاب،1988.

134- وزارة التربية الوطنية، **مناهج التربية البدنية والرياضية**، السنة الثانية من التعليم العام والتكنولوجي، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، مارس2006.

135- وزارة التربية الوطنية، **المناهج الوثائق المرافقة**، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2006.

136- ساعد زغاش، **نافذة على التربية**، نشرة شهرية إعلامية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد18 ،أكتوبر 1999

137- موعدك التربوي " **سلسلة من الملفات التربوية** " يصدرها المركز الوطني للوثائق التربوية ، العدد الأول، جويلية1997.

138- وزارة التربية الوطنية، **منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي**، الجزائر، 1996.

139- فيصل الملا عبد الله، **الاتجاه الحديث في تدريس التربية البدنية والرياضية**، مجلة التربية اللجنة الوطنية القطرية لتربية والثقافة والعلوم العدد139قطر،2001،

140- عسكر سمير احمد، **متغيرات ضغط العمل**، دراسة نظرية وتطبيقية في قطع المعارف بدولة الامارات العربية، مجلة الادارة العامة، العدد60، الادارة العامة الرياض السعودية، 1988.

قائمة المصادر والمراجع باللغة الأجنبية:

141- Atkinson, j.w, An introduction to Motivation, New jersey, van Nostrand-Reinhold, 1964.

142- B -vayer -ch-Rocin, Le corps Les Communication Humaines , Edition Vigor , Paris.

143- Birezea.C,La pédagogie Du Succés,Ed,P.U.F,Paris , 1982.

144- Beck,r,c,motivation,theoriesandprincipales,nwe jersy,prentic,hali.lnc,1978

145- Chambon , développer les habilites de leadership ,ED Vigot ,1998 .

146- Debesse .M , l.a Fourmation Pedagougique , Traite De Psycologie Appliqué , Ed PUF , Paris 1955.

147- Edgard Thill ,Raymond Thomas.

148- Gay Palinade , Les Méthodes En Pédagogie , Ed PUF , 1971.

149- Hilgard, E,R.Atkinson,R,C,introduction to psychologie,7thEd,New york.harcourt brace joanuich,lnc,1979.

150- Hamilton v, the cognitive structures and processes of human motivation and personality,new york john Riley &sons,1983

151- Henri amour, Traite thématique de la Pédagogie de L'EPS, Edition Vigot, 1986.

152- Jacque Ardiono , Propos Actuels sur L’ éducation ,E d , Gauthier ,Villars , paris, 1971.

153- Littman, r.a,motive,history and Causes, Ln m,rRjones (Ed).nebraska symposium on motivation, lincoln.univ of Nebraska press,vol 6,1958.

154- Land Sheer , G , Introduction à La Rechrche En éducation

155- Marceuil. A El Coll , Guide Pédagogique , Ed Hachette , Paris , 1971.

156- Maaurice Piéron, pédagogie des activites physiques et sport, Editions revus EPS, 1992

157- Maslow,A,H, Motivation and personality, New york.harper rowpub,1954.

158- Marx.M.A.introduction to psychology.london.mcmillan.1976.

159- Paquette .C , Vers Une Pratique De la Pédagougie Ouverte , Ed, N.N.P, 2éme Ed , 1979 .

160- Pos tic .M,Retation é dudactive, 3em edition , Paris, E d ,P.U.F, 1986.P119.

161- Programmes d EPS secretariat a l Enseignement Secondaire et Technique direction des Eenseignement, 1983.

162- Patrick Seners, La leçons d EPS , Gravitation Autour de l'élève édition vigot, 2002.
163- Snyders.G, Pedagogie Progressiste Education Traditionnelle Au Nouvelle, Ed Puf ,Paris , 1975.
164- Vigarillo . G , Réflexion Sur L'origine, L'unité Et La Place De La Theorie En EPS , NI , Paris, 1972.
165- weinberger,j&mc clelland.cognitive versus traditional motivational models,lrreconciable or complementary hand book of motivation and cognition ,new york, The Guildford press,vol 2,1990.

الملاحق

الملحق رقم 1

مقياس السلوك القيادي قبل التحكيم

الرقم	العبـــــــــــــــــارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	يتأكد من أن كل لاعب يؤدي طبقا لقدراته.					
02	يستمع لرأي اللاعبين حول خطط اللاعب في بعض المنافسات المعينة.					
03	يساعد اللاعبين في حل مشاكلهم الشخصية.					
04	يمدح اللاعب أمام اللاعبين عندما يقوم بأداء جيد.					
05	يشرح لكل لاعب طريقة أداء المهارات وخطط اللعب.					
06	يقوم بتخطيط التدريب دون إشراك اللاعبين.					
07	يساعد اعضاء الفريق في تسوية أو إنهاء الصراعات أو المنازعات بينهم.					
08	يعطي أهمية خاصة لإصلاح أخطاء كل لاعب.					
09	يحاول الحصول على موافقة الفريق بالنسبة لموضوعات هامة قبل اتخاذ قرار بشأنها.					
10	يشجع اللاعب الذي يؤدي أداء جيد.					
11	يتأكد من أن وظيفة ومهام المدرب اتجاه التلاميذ مفهومة لدى الجميع اللاعبين.					
12	لايحاول أن يشرح أسباب سلوكه أو قراراته للاعبين.					
13	يهتم بالرعاية الشخصية للاعبين.					
14	يقوم بالتعليم المهارات الأساسية لكل لاعب بصورة فردية.					
15	يسمح للاعبين بالمشاركة في اتخاذ القرارات.					
16	يتأكد من مكافأة اللاعب كنتيجة للأداء الجيد.					
17	يقوم بأداء نموذج للحركة قبل تكرار اللاعبين للأداء.					
18	يشجع اللاعبين على تقديم اقتراحات حول طرق وتنظيم وإدارة التدريب.					
19	يقدم تسهيلات أو خدمات شخصية للاعبين.					
20	يفسر لكل لاعب ما يجب عمله وما لا يجب عمله.					
21	يترك للاعبين حرية تحديد أهدافهم بأنفسهم.					
22	يعبر عن مشاعره الطبية نحو اللاعبين.					

23	يسمح اللاعبين بالأداء بطريقتهم الخاصة حتى ولو ارتكبوا بعض الأخطاء.					
24	يشجع اللاعبين على أن يثقوا به.					
25	يوضح لكل لاعب نقاط قوته ونقاط ضعفه.					
26	يرفض الحل الوسط في أي أمر من الأمور المرتبطة بالفريق.					
27	يعبر عن استحسانه عندما يؤدي اللاعب جيدا.					
28	يعطي إرشادات خاصة لكل لاعب حول ما ينبغي عمله في كل موقف.					
29	يستفسر عن رأي اللاعبين في بعض الأمور الهامة في التدريب.					
30	يشجع العلاقات الودية أوغير الرسمية بينه وبين اللاعبين.					
31	يهتم يترابط الفريق كله كوحدة واحدة.					
32	يترك الحرية للاعبين للأداء طبقا لسرعتهم الخاصة.					
33	يمارس عمله بصورة مستقلة عن اللاعبين.					
34	يشرح كيفية إسهام اللاعب في الأداء الجماعي للفريق.					
35	يدعو اللاعبين لزيارته في المنزل.					
36	يوضح ماهو متوقع من كل لاعب بطريقة محددة.					
37	يسمح للاعبين بتحديد خطط اللاعب التي يمكن تطبيقها في المباراة.					
38	يحاول إعطاء تعليماته وإرشاداته بطريقة لا تعطي اللاعبين فرصة المناقشة أو الاستفسار.					

مقياس السلوك القيادي بعد التحكيم

الرقم	العبارات
1	يتأكد من أن كل تلميذ يؤدي طبقا لقدراته.
2	يستمع لرأى التلاميذ حول خطط اللعب في بعض المقابلات الموجهة.
3	يساعد التلاميذ في حل مشاكلهم الشخصية.
4	يمدح التلميذ أمام زملائه عندما يقوم بأداء جيد
5	يشرح لكل تلميذ طريقة أداء المهارات وخطط اللعب.
6	يقوم بتخطيط الحصة دون إشراك التلاميذ.
7	يساعد التلاميذ في تسوية أو إنهاء الصراعات أو المنازعات بينهم
8	يعطي أهمية خاصة لإصلاح أخطاء كل تلميذ.
9	يحاول الحصول على موافقة التلاميذ بالنسبة لموضوعات هامة قبل اتخاذ قرار بشأنها
10	يشجع التلميذ الذي يؤدي أداء جيدا.
11	يتأكد من أن وظيفة ومهام الأستاذ تجاه التلاميذ مفهومة لدى الجميع.
12	لا يحاول أن يشرح أسباب سلوكه أو قراراته للتلاميذ.
13	يهتم بالرعاية الشخصية للتلاميذ.
14	يقوم بتعليم المهارات الأساسية لكل تلميذ بصورة فردية.
15	يسمح للتلاميذ بالمشاركة في اتخاذ القرارات.
16	يتأكد من مكافأة التلميذ كنتيجة للأداء الجيد.
17	يقوم بأداء نموذج للحركة قبل تكرار التلاميذ للأداء.
18	يشجع التلاميذ على تقديم اقتراحات حول طرق وتنظيم وإدارة الحصة
19	يقدم تسهيلات أو خدمات شخصية للتلاميذ
20	يفسر لكل تلميذ ما يجب عمله و ما لا يجب عمله
21	يترك للتلاميذ حرية تحديد أهدافهم بأنفسهم.

22	يعبر عن مشاعره الطبية نحو التلاميذ.
23	يسمح للتلاميذ بالأداء بطريقتهم الخاصة حتى ولو ارتكبوا بعض الأخطاء.
24	يشجع التلاميذ على أن يثقوا به.
25	يوضح لكل تلميذ نقاط قوته ونقاط ضعفه.
26	يرفض الحل الوسط في أي أمر من الأمور المرتبطة بالتلاميذ.
27	يعبر عن استحسانه عندما يؤدي التلميذ جيدا.
28	يعطي إرشادات خاصة لكل تلميذ حول ما ينبغي عمله في كل موقف.
29	يستفسر عن رأي التلاميذ في بعض الأمور الهامة في الحصة.
30	يشجع العلاقات الودية أو غير الرسمية بينه وبين التلاميذ.
31	يهتم بترابط التلاميذ كلهم كوحدة واحدة.
32	يترك الحرية للتلاميذ للأداء طبقا لسرعتهم الخاصة.
33	يمارس عمله بصورة مستقلة عن التلاميذ.
34	يشرح كيفية إسهام التلميذ في الأداء الجماعي للفوج (الفريق)
35	يدعوا التلاميذ لزيارته في منزله.
36	يوضح ماهو متوقع من كل تلميذ بطريقة محددة.
37	يسمح للتلاميذ بتحديد خطط اللعب التي يمكن تطبيقها في المقابلات الموجهة.
38	يحاول إعطاء تعليماته و إرشاداته بطريقة لا تعطي للتلاميذ فرصة المناقشة أو الاستفسار.

وصف مقياس السلوك القيادي:

▪ **مقياس السلوك القيادي:** يشمل مقياس السلوك القيادي لدكتور محمد حسن علاوي علي أبعاد أساسية لتحليل سلوك المدرب وهي:

البعد الأول: أسلوب التدريب(التعليمات) يتكون من **11** عبارة هم بالترتيب:

. أرقام عبارات بعد السلوك التدريبي(التعليمات) هي:**1/5/8/11/14/17/20/26/29/35/37**

و في هذا البعد يكون سلوك الأستاذ موجها نحو تطوير أداة التلاميذ، بتركيز الاهتمامات على مطلب التعليم و التدريس و التعليمات الخاصة بوضع هيكل التنسيق بين نشاطاتهم.

البعد الثاني: الأسلوب الديمقراطي يتكون من **09** عبارات وهم على الترتيب التالي:

. أرقام عبارات السلوك الديمقراطي هي: **2/9/15/18 /21/24/30/33/23**

وفي هذا البعد يكون سلوك الأستاذ بتفضيل أكبر عدد من التلاميذ في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بأهداف المجموعة، وأساليب العمل والنشاط.

البعد الثالث: الأسلوب الأوتوقراطي يتكون من **05** عبارة وهم على الترتيب التالي:

. أرقام و عبارات بعد السلوك الأوتوقراطي:**6/12/27/34/38**

سلوك الأستاذ في هذا البعد يتميز بالاستقلالية التامة في عملية اتخاذ القرار والتركيز على السلطة الشخصية.

البعد الرابع: أسلوب الدعم الاجتماعي المساعد يتكون من **08**عبارت وهم على الترتيب التالي:

. أرقام عبارات بعد سلوك الدعم الاجتماعي المساعد:**3/7/ 19/25/31/32/36/13**

سلوك الأستاذ في هذا البعد يتميز بالاهتمام بمصالح التلاميذ في محاولة تامين ظروف جيدة و تنمية العلاقات الشخصية بين التلاميذ.

البعد الخامس:أسلوب الإثابة (التحفيز):يتكون من **05** عبارات وهم على الترتيب التالي:

. أرقام عبارات بعد سلوك الإثابة(التحفيز): **4/10/16/22/28**

سلوك الأستاذ في هذا البعد يعزز التلميذ بطريقة إيجابية من خلال تقدير و مكافأة الجهد معنويا.

استخدم ميزان لكارت الخماسي مكون من خمسة نقاط:

- دائما تمنح خمسة (05) درجات
- غالبا تمنح أربعة (04) درجات
- أحيانا تمنح ثلاثة (03) درجات
- نادرا تمنح درجتان (02)
- أبدا تمنح درجة واحدة (01)

الملحق رقم 2

مقياس دافعية الإنجاز قبل التحكيم

الرقم	العبـــــــــــــــــارات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
01	أجد صعوبة في محاولة النوم عقب هزيمتي في المنافسة.					
02	يعجبني اللاعب الذي يتدرب لساعات إضافية لتحسين مستواه.					
03	عندما أرتكب خطأ في الأداء أثناء المنافسة فإنني أحتاج لبعض الوقت لكي أنسى هذا الخطأ.					
04	الامتياز في الرياضة لا يعتبر من أهدافي الأساسية.					
05	أحس غالبا بالخوف قبل اشتراكي في المنافسة مباشرة.					
06	أستمتع بتحمل أية مهمة والتي يرى بعض اللاعبين الآخرين أنها مهمة صعبة.					
07	اخشي الهزيمة في المنافسة.					
08	الحظ يؤدي إلى الفوز بدرجة أكبر من بذل الجهد.					
09	في بعض الأحيان عندما انهزم في منافسة فان ذلك يضايقني لعدة أيام.					
10	لدي استعداد لتدريب طوال العام بدون انقطاع لكي أنجح في رياضتي.					
11	لا أجد صعوبة في النوم ليلة اشتراكي في المنافسة.					
12	الفوز في المنافسة يمنحني درجة كبيرة من الرضا.					
13	أشعر بالتوتر قبل المنافسة.					
14	أفضل أن أستريح من التدريب في فترة ما بعد الانتهاء من المنافسة الرسمية.					
15	عندما أرتكب خطأ في الأداء فان ذلك يرهقني طوال فترة المنافسة.					
16	لدي رغبة عالية جدا لكي أكون ناجحا في رياضتي.					
17	قبل اشتراكي في المنافسة لا أنشغل في التفكير عما يمكن أن يحدث في المنافسة أو عن نتائجها.					
18	أحاول بكل جهدي أن أكون أفضل لاعب.					
19	أستطيع أن أكون هادئا في اللحظات التي تسبق المنافسة مباشرة.					
20	هدفي هو أن أكون مميزا في رياضتي.					

مقياس دافعية الإنجاز بعد التحكيم

العبارات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
1/أجد صعوبة في محاولة النوم عقب هزيمتي في المنافسة خلال حصة التربية البدنية والرياضية					
2/يعجبني التلميذ الذي يمارس الرياضة لساعات إضافية لتحسين مستواه					
3/عندما أرتكب خطاء في الأداء أثناء المنافسة في حصة التربية البدنية والرياضية فإنني أحتاج لبعض الوقت لكي أنسى هذا الخطأ.					
4/الامتياز في الرياضة لا يعتبر من أهدافي الأساسية.					
5/أحس غالبا بالخوف قبل اشتركي في المنافسة مباشرة في حصة التربية البدنية والرياضية					
6/أستمتع بتحمل أية مهمة والتي يرى بعض التلاميذ الآخرين أنها مهمة صعبة.					
7/أخشى الهزيمة في المنافسة أثناء حصة التربية البدنية والرياضية					
8/الحظ يؤدي إلى الفوز بدرجة أكبر من بذل الجهد.					
9/في بعض الأحيان عندما أنهزم في منافسة خلال حصة التربية البدنية والرياضية فإن ذلك يضايقني لعدة أيام.					
10/لدى استعداد للممارسة الرياضة طوال العام بدون انقطاع لكي أنجح في رياضتي المفضلة.					

11/لا أجد صعوبة في النوم ليلة اشتراكي في المنافسة أثناء حصة التربية البدنية والرياضية .					
12/الفوز في المنافسة خلال حصة التربية البدنية والرياضية يمنحني درجة كبيرة من الرضا.					
13/اشعر بتوتر قبل المنافسة في حصة التربية البدنية والرياضية					
14/أفضل أن أستريح من الممارسة الرياضية في فترة ما بعد الانتهاء من المنافسة الرسمية.					
15/عندما أرتكب خطأ في الأداء فإن ذلك يرهقني طوال فترة المنافسة في حصة التربية البدنية والرياضية.					
16/لدي رغبة عالية جدا لكي أكون ناجحا في رياضتي.					
17/قبل اشتراكي في المنافسة في حصة التربية البدنية والرياضية لا أنشغل في التفكير عما يمكن أن يحدث في المنافسة أو عن نتائجها.					
18/أحاول بكل جهدي أن أكون أفضل تلميذ رياضي.					
19/أستطيع أن أكون هادئا في اللحظات التي تسبق المنافسة مباشرة في حصة التربية البدنية والرياضية.					
20/هدفي هو أن أكون مميزا في رياضتي.					

وصف مقياس دافعية الانجاز

استخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز الرياضي المصمم من طرف جوولس 1982 و المعرب من طرف الدكتور محمد حسن علاوي بحيث كان المقياس يحتوي على بعدي دافع إنجاز النجاح و دافع تجنب الفشل وعدد عباراته هي (20 عبارة).

جدول: يبين درجات المقياس المستخدم لعبارات (دافعية الإنجاز الرياضي)

* العبارات في اتجاه البعد:(العبارات الموجبة)

بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
5 درجات	4 درجات	3 درجات	درجتان	درجة واحدة

*العبارات عكس اتجاه البعد:(العبارات السالبة)

بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
درجة واحدة	درجتان	3 درجات	4 درجات	5 درجات

*عبارات بعد دافع إنجاز النجاح هي: " **20/18/16/14/12/10/8/6/4/2** كلها عبارات ايجابية في اتجاه البعد ما عدا عبارات رقم **14/8/04** فهي عبارات عكس اتجاه البعد.

*عبارات بعد تجنب الفسل (الخوف من الفشل) هي: **19/17/15/13/11/9/7/5/3/1**

كلها عبارات ايجابية في اتجاه البعد ما عدا عبارات رقم **19/17/11** فهي عبارات عكس اتجاه البعد.

الملحق رقم 3

جدول: يمثل توزيع درجات وتكرار دافع انجاز النجاح في العينة الكلية لدراسة.

الرقم	الدرجات	التكرار
1	25	2
	26	1
	27	2
2	28	4
	29	2
	30	3
3	31	7
	32	6
	33	7
4	34	15
	35	12
	36	9
5	37	15
	38	10
	39	15
6	40	20
	41	15
	42	14
7	43	15
	44	10
	45	13
8	46	8
	47	4
	48	4
9	49	1
	50	0
	51	0
	52	1
المجموع	**-**	**215**

جدول: يمثل توزيع درجات وتكرار دافع تجنب الفشل في العينة الكلية لدراسة.

الرقم	الدرجات	التكرار
1	13	1
	14	0
	15	0
	16	1
2	17	1
	18	1
	19	1
	20	2
3	21	5
	22	6
	23	6
	24	5
4	25	10
	26	6
	27	7
	28	8
5	29	10
	30	14
	31	8
	32	12
6	33	15
	34	10
	35	10
	36	15
7	37	13
	38	10
	39	10
	40	10
8	41	4
	42	2
	43	2
	44	6
9	45	1
	46	2
	47	1
المجموع	**-**	**215**

جدول: يمثل توزيع درجات وتكرار دافعية الانجاز في العينة الكلية لدراسة.

الرقم	الدرجات	التكرار
1	46	1
	47	0
	48	0
	49	0
	50	0
2	51	1
	52	2
	53	0
	54	1
	55	1
3	56	4
	57	3
	58	3
	59	4
	60	2
4	61	4
	62	5
	63	4
	64	2
	65	4
5	66	10
	67	5
	68	10
	69	5
	70	16
6	71	10
	72	18
	73	18
	74	10
	75	5
7	76	12
	77	10
	78	10
	79	8
	80	12
8	81	2
	82	2
	83	1

0	84	
2	85	
1	86	9
1	87	
2	88	
1	89	
2	90	
0	91	10
0	92	
0	93	
1	94	
215	**-**	**المجموع**

جدول: يمثل توزيع درجات وتكرار السلوك التدريبي (التعليمات) في العينة الكلية لدراسة.

الرقم	الدرجات	التكرار
1	20	1
	21	0
	22	0
	23	1
2	24	1
	25	1
	26	1
	27	2
3	28	6
	29	4
	30	3
	31	2
4	32	10
	33	6
	34	10
	35	10
5	36	10
	37	15
	38	19
	39	15
6	40	8
	41	12
	42	8
	43	8
7	44	14
	45	12
	46	6
	47	6
8	48	5
	49	4
	50	5
	51	7
9	52	2
	53	0
	54	1
المجموع	**-**	**215**

جدول: يمثل توزيع درجات وتكرار السلوك الديمقراطي في العينة الكلية لدراسة.

الرقم	الدرجات	التكرار
1	13	1
	14	0
	15	1
2	16	2
	17	3
	18	3
3	19	2
	20	0
	21	1
4	22	5
	23	4
	24	3
5	25	3
	26	8
	27	8
6	28	6
	29	12
	30	11
7	31	12
	32	20
	33	16
8	34	18
	35	12
	36	5
9	37	15
	38	10
	39	14
10	40	10
	41	5
	42	4
المجموع	**-**	**215**

جدول: يمثل توزيع درجات وتكرار السلوك الأوتوقراطي في العينة الكلية لدراسة.

الرقم	الدرجات	التكرار
1	7	2
	8	2
2	9	4
	10	3
3	11	18
	12	15
4	13	20
	14	15
5	15	10
	16	15
6	17	30
	18	39
7	19	10
	20	4
8	21	8
	22	15
9	23	2
	24	1
10	25	0
	26	2
المجموع	**-**	**215**

جدول: يمثل توزيع درجات وتكرار السلوك الدعم الاجتماعي المساعد فيا لعينة الكلية لدراسة.

الرقم	الدرجات	التكرار
1	13	1
	14	0
	15	0
2	16	2
	17	3
	18	2
3	19	3
	20	3
	21	6
4	22	6
	23	6
	24	12
5	25	14
	26	15
	27	15
6	28	14
	29	10
	30	10
7	31	14
	32	20
	33	20
8	34	8
	35	4
	36	4
9	37	4
	38	6
	39	7
10	40	2
	41	2
	42	2
المجموع	**-**	**215**

جدول: يمثل توزيع درجات وتكرار سلوك الاثابة (التحفيز) في العينة الكلية لدراسة.

الرقم	الدرجات	التكرار
1	8	1
	9	0
2	10	2
	11	1
3	12	7
	13	6
4	14	7
	15	8
5	16	12
	17	20
6	18	25
	19	30
7	20	10
	21	19
8	22	27
	23	20
9	24	8
	25	12
المجموع	**-**	**215**

الملحق رقم 4

قائمة الأساتذة المحكمين (لمقياس دافعية الإنجاز والسلوك القيادي)

الرقم	اسم الأستاذ	الدرجة العلمية	التخصص	المؤسسة الأصلية للعمل
1	بن تومي عبد الناصر	أستاذ دكتور	علم النفس الرياضي	معهد تكنلوجيا الرياضة- دالي ابراهيم - الجزائر
2	زيان سعيد	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي	كلية علم النفس- جامعة الجزائر 2
3	بوحاج مزيان	محاضر " أ "	التدريب الرياضي الرفيع المستوي	معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية – جامعة البويرة
4	شريفي مسعود	محاضر " أ "	التدريب الرياضي الرفيع المستوي	معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية – جامعة البويرة
5	بن عبد الرحمن سيد علي	محاضر " ب "	النشاط البدني التربوي	معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية – جامعة البويرة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المدية **السنة الدراسية 2014/2013**

مصلحة التمدرس والإمتحانات

مكتب التعليم الثانوي

جدول: يبين ثانويات وعدد التلاميذ السنة الثالثة ثانوي (ذكور + إناث)

الرقم	المؤسسة	عدد التلاميذ السنة الثالثة ثانوي
1	ثانوية ابن شنب	299
2	ثانوية بن رويسي خديجة	196
3	ثاوية فخار عبد الكريم	206
4	ثانوية زروق بوشريط	156
5	ثانوية احمد عروة	158
6	ثانوية نور الدين زرواق	308
7	ثانوية الطيب بوقاسمي	131
8	متقن محمود باشن	194
9	ثانوية بن زميرلي خالد	230
10	ثانوية وزرة الجديدة	لايوجد
1	ثانوية سي المحجوب	100
12	ثانوية وامري امعمر بوسيلة	210
13	ثانوية رابح بن داود بن شكاو	172
14	ثانوية بوعبد اللاوي	189
15	ثانوية علي فراح	240
16	متقن مصطفى نابي	208
17	ثانوية الصديقي النوري	173
18	ثانوية ياحي الميلود العمارية	258
19	ثانوية هيلالي محمد	322
20	ثانوية سيدي نعمان	392
21	ثانوية مكيوي العيد بوشراحيل	352
22	ثانوية موسى بن نصير	387
23	ثانوية محمد بوضياف	253

24	ثانوية سعد دحلب	241
25	متقن الخوارزمي	344
26	ثانوية ملايكة الطيب	119
27	ثانوية بوغزول الجديدة	79
28	ثانوية خلفي بلحوت عزيز	114
29	ثانوية فارس بن مهل	228
30	ثانوية راجي عين بوسيف	232
31	متقن عين بوسيف	300
32	ثانوية عين بوسيف الجديدة	86
33	ثانوية يحي بن علية	397
34	ثانوية الإخوة يسبع	208
35	ثانوية سي أمحمد بوقرة	361
36	ثانوية بلعالم محمد بني سليمان	271
37	ثانوية العقيد عميروش	213
38	ثانوية مفتي عبد القادر	288
39	ثانوية السواقي بلقاسمي احمد	239
40	ثانوية تابلاط القديمة	294
41	ثانوية تابلاط الأخوين جغدلي	231
42	ثانوية القطب الحضري	120
43	ثانوية العزيزية قطاش حمود	222
44	متقن العزيزية كرباش مبارك	182
45	ثانوية الميهوب الجديدة	89
46	ثانوية القلب الكبير	265
47	ثانوية الزبيرية	لا يوجد
48	ثانوية بئر بن عابد	192
المجموع		**10449**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المدية **السنة الدراسية 2014/2013**

مصلحة التمدرس والإمتحانات

مكتب التعليم الثانوي

جدول: يبين الثانويات المختارة حسب الدوائر

الرقم	الدائرة	عدد الثانويات	الثانوية المختارة	عدد التلاميذ (ذكور)
1	المدية	09	نور الدين زرواق	310
2	وزة	02	رابح بن داود بن شكاو	70
3	سي المحجوب	01	سي المحجوب	40
4	وامري	01	امعمر بوسيلة	100
5	البرواقية	04	بوعبد اللاوي	110
6	العمارية	01	ياحي الميلود	100
7	سغوان	02	هلالي محمد	130
8	سيدي نعمان	02	سيدي نعمان	140
9	قصر البخاري	05	موسى بن نصير	120
10	بوقزول	01	بوغزول الجديدة	40
11	سبت عزيز	01	خلفي بلحوت عزيز	40
12	شهبونية	01	فارس بن مهل	80
13	عين بوسيف	03	متقن عين بوسيف	90
14	شلالة العذاورة	02	يحي بن علية	180
15	بني سليمان	03	سي امحمد بوقرة	140
16	السواقي	02	مفتي عبد القادر	100
17	تابلاط	03	تابلاط القديمة	150
18	العزيزية	03	قطاش حمود	90
19	القلب الكبير	02	القلب الكبير	120
المجموع	**19**	**48**	**19**	**2150**