الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
معهـد التربيـة البدنيـة و الرياضـية
قسم التربية البـدنيـة و الريـاضية

بحث مقدم ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث"ل.م.د"
في " مناهج و طرق التدريس في التربية البدنية و الرياضية"

تقييم أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة مسحية أجريت على بعض تلاميذ وأساتذة التربية البدنية والرياضية لثانويات ولايات الجنوب الغربي الجزائري (النعامة – بشار - أدرار)

إعداد الطالب الباحث:
✓بوشيبة مصطفى

لجنة المناقشة:

- عطا الله أحمد	أستاذ التعليم العالي	رئيسا
- حرشاوي يوسف	أستاذ التعليم العالي	مقررا
- شريفي علي	أستاذ التعليم العالي	عضوا
- بن قلاوز تواتي	أستاذ التعليم العالي	عضوا
- مقراني جمال	أستاذ محاضر"أ"	عضوا

السنـة الجامعيـة: 2017/2016

محضر المناقشة

فـي يـوم .....مـن شـهر.....سـنة.....بموجـب قرار المناقشة رقم.....
الصادر عن .....اجتمعت لجنة المناقشة مذكرة الدكتوراه

بعنوان

تقييم أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

لجنة المناقشة

الاسم و اللقب	الجامعة التابعة لها	التوقيع
الرئيس:		
المقرر:		
العضو الأول:		
العضو الثاني:		
العضو الثالث:		
العضو الرابع:		

تشكرات

الحمد لله الذي سلم ميزان العدل لذوي الألباب وأنزل عليهم الكتب مبينة للخطأ و الصواب وأحمده حمد من يعلم أنه مسبب الأسباب وأشهد أن محمد عبده ورسوله
يطيب لي أن أتقدم بشكري الجزيل وتقديري الكبير إلى أستاذي ومشرفي "الدكتور حرشاوي يوسف" الذي كانت إرشاداته ونصائحه تنير لي الطريق.
كما أتقدم بالشكر و التقدير إلى السادة الدكاترة و أساتذة معهد التربية البدنية و الرياضية بمستغانم على التوجيهات القيمة و التشجيعات التي قدموها لنا لإتمام هذه الرسالة و أخص بالذكر الأستاذ الدكتور عطاء الله أحمد والدكتور زيتوني عبد القادر والدكتور بن قناب لحاج والدكتور أبومسجد عبد القادر
كما أتقدم بالشكر إلى دكاترة علم النفس بجامعة بشار وإلى أساتذة التربية البدنية والرياضية لولايات الجنوب الغربي النعامة وبشار وأدرار كل باسمه.
والشّكر كل الشّكر إلى كل من ساعد في انجاز هذه الرسالة.

إهداء

الحمد لله الذي هدانا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله أهدي عملي المتواضع هذا إلى منبع الحب والحنان إلى أعز مخلوق في حياتي

إلى أمي ثمّ أمي ثم أمي، ولو أن هذه الكلمات لن توافيها حقها ولكن الله جاز على القليل الكثير

إلى أبي الذي لم يتوان في تلبية رغباتي وله كل الفضل فيما أنا عليه الآن إلى أخوتي وأخواتي وأفراد عائلتي

ولا يفوتني أن أتقدم بإهدائي هذا إلى كافة الأصدقاء و إلى جميع أساتذة التربية البدنية و الرياضية لولاية بشار والنعامة وأدرار كما لا أنسى أساتذة وعمال ثانوية العقيد عثمان والى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل العلمي ولو بكلمة طيبة.

وفي الأخير تقبلوا مني فائق الشكر والاحتلام.

بوشيبة مصطفى

الفهرس :

- تشكرات..... أ
- إهداء..... ت
- الفهرس..... ث
- قائمة الجداول..... ذ

التعر يف بالبحث

1. مقدمة..... 2
2. مشكلة البحث..... 4
3. أهداف البحث..... 5
4. فرضيات البحث..... 5
5. مصطلحات البحث..... 6
6. الدراسات السابقة والمشابهة..... 6

الباب الأول : الدراسة النظرية

الفصل الأول: منهاج التربية البدنية والرياضية

- تمهيد..... 19
1.1. تعريف المنهاج..... 20
2.1. المفهوم التقليدي للمنهاج..... 21
1.2.1. تعريفات المنهاج التقليدي..... 21
2.2.1. نظرة في المنهاج التقليدي..... 22
3.2.1. موقف المنهاج التقليدي من المادة الدراسية..... 23
4.2.1. موقف المنهاج التقليدي من المعلم والمتعلم..... 23
3.1. المفهوم الحديث للمنهاج..... 24
1.3.1. تعريفات المنهاج الحديث..... 24
2.3.1. المبادئ المتضمنة في المفهوم الحديث للمنهاج..... 25
3.3.1. مزايا المنهاج الّتربوي الحديث وخصائصه..... 26
4.1. موازنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث..... 28
5.1. المنهاج والبرنامج..... 30
6.1. مكونات المنهاج..... 31
1.6.1. الأهداف..... 31

.1.1.6.1 مفهوم الأهداف..... 31
.2.1.6.1 مستويات الأهداف..... 31
.3.1.6.1 تصنيف الأهداف..... 32
.4.1.6.1 الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضية..... 36
.2.6.1 المحتوى..... 37
.1.2.6.1 تعريف المحتوى..... 37
.2.2.6.1 معايير اختيار المحتوى..... 37
.3.2.6.1 تصنيفات المحتوى..... 38
.3.6.1 طرائق التدريس والوسائل التعليمية..... 39
.1.3.6.1 تعريف طرق التدريس والوسائل التعليمية..... 39
.2.3.6.1 الوظائف الأساسية للأنشطة والوسائل التعليمية..... 39
.3.3.6.1 الوسائل التعليمية وميول التلاميذ..... 41
.4.6.1 التقويم..... 42
.2.4.6.1 تعريف التقويم..... 42
.2.4.6.1 أسس التقويم..... 42
.7.1 المقاربة بالكفاءات في منهاج التربية البدنية والرياضية..... 44
.1.7.1 تعريف الكفاءة..... 44
.2.7.1 مركبات الكفاءة..... 45
.3.7.1 أنواع الكفاءة..... 47
.4.7.1 مستويات الكفاءة..... 47
.5.7.1 تعريف المقاربة..... 47
.6.7.1 معنى المقاربة بالكفاءات..... 47
.7.7.1 منهاج التربية البدنية والرياضية في ضوء المقاربة بالكفاءات للمرحلة الثانوية... 48
- خلاصة..... 49

الفصل الثاني: التقييم والحاجات النفسية في التربية البدنية والرياضية

.1.2 التقييم في التربية البدنية والرياضية..... 51
- تمهيد..... 51
.1.1.2 مفهوم التقييم..... 51
.2.1.2 تقييم او تقويم..... 52
.3.1.2 التقييم والقياس..... 52

.4.1.2 انواع التقييم..... 53
.1.4.1.2 التقييم التشخيصي..... 53
.2.4.1.2 التقييم التكويني..... 53
.3.4.1.2 التقييم التحصيلي..... 54
.5.1.2 التقييم في التربية البدنية والرياضية..... 55
.6.1.2 اهداف التقييم في التربية البدنية والرياضية..... 55
.7.1.2 وسائل التقييم في التربية البدنية والرياضية..... 56
.1.7.1.2 الاختبارات..... 56
.2.7.1.2 الملاحظة..... 57
- خلاصة..... 58
.2.2 الحاجات النفسية في التربية البدنية والرياضية..... 59
- تمهيد..... 59
.1.2.2 تعريف الحاجات النفسية..... 59
.2.2.2 النظريات المفسرة للحاجة..... 60
.1.2.2.2 نظرية موراى..... 60
.2.2.2.2 نظرية ماسلو..... 62
.3.2.2 تصنيف الحاجات النفسية..... 64
.4.2.2 دور الحاجات النفسية في السلوك..... 66
- خلاصة..... 68

الفصل الثالث: خصائص المرحلة العمرية (15–18) سنة

- تمهيد..... 70
.1.3 مفهوم المراهقة..... 71
.2.3 تعريف المراهقة..... 71
.1.2.3 المعنى اللغوي..... 71
.2.2.3 المعنى الاصطلاحي..... 71
.3.3 بعض التعاريف المختلفة للمراهقة..... 71
.4.3 تحديد مراحل المراهقة..... 72
.1.4.3 المراهقة المبكرة (12–14) سنة..... 72
.2.4.3 المرحلة الوسطى (15–17)سنة..... 73
.3.4.3 المراهقة المتأخرة (18–21)سنة..... 73

5.3.	خصائص النمو في مرحلة المراهقة.....	73
1.5.3.	النمو الجسمي.....	73
2.5.3.	النمو المورفولوجي.....	73
3.5.3.	النمو النفسي.....	74
4.5.3.	النمو الاجتماعي.....	74
5.5.3.	النمو العقلي والمعرفي.....	75
6.5.3.	النمو الوظيفي.....	75
7.5.3.	النمو الحركي.....	75
8.5.3.	النمو الانفعالي.....	76
6.3.	أشكال من المراهقة.....	76
1.6.3.	المراهقة المتوافقة.....	76
2.6.3.	المراهقة المنطوية.....	77
3.6.3.	المراهقة العدوانية.....	77
4.6.3.	المراهقة المنحرفة.....	78
7.3.	أهمية الرياضة بالنسبة للمراهقين.....	78
-	الخلاصة.....	80

الباب الثاني : الدراسة التطبيقية

الفصل الأول: منهجية البحث والإجراءات الميدانية

-	تمهيد.....	83
1.1.	منهج البحث.....	84
2.1.	مجتمع البحث.....	84
3.1.	عينة البحث.....	84
4.1.	متغيرات البحث.....	84
5.1.	مجالات البحث.....	85
1.5.1.	المجال البشري.....	85
2.5.1.	المجال المكاني.....	85
3.5.1.	المجال الزمني.....	86
6.1.	أدوات البحث.....	87
1.6.1.	تحليل منهاج التربية البدنية والرياضية.....	87
2.6.1.	مقابلة شخصية.....	88

3.6.1.	ملاحظة.....	89
4.6.1.	الاستبيان.....	89
1.4.6.1.	الهدف من إعداد الاستبيان.....	90
2.4.6.1.	خطوات إعداد الاستبيان.....	91
3.4.6.1.	الدراسة الاستطلاعية للاستبيان.....	91
4.4.6.1.	أنواع الصدق.....	92
1.4.4.6.1.	الصدق:الظاهري.....	92
2.4.4.6.1.	صدق المحتوى (المحكمين).....	92
3.4.4.6.1.	صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي).....	92
4.4.4.6.1.	الصدق الذاتي.....	92
5.4.6.1.	ثبات الاختبار.....	93
1.5.4.6.1.	عرض الثبات بطريقة اختبار إعادة الاختبار: معامل الارتباط بيرسون.....	93
2.5.4.6.1.	عرض الثبات بطريقة التجزئة النصفية.....	94
3.5.4.6.1.	عرض الثبات بمعامل ألفا كرونباخ.....	95
7.1.	الوسائل الإحصائية المستعملة.....	96
-	خلاصة.....	97

الفصل الثاني: عرض ومناقشة النتائج

-	تمهيد.....	99
1.2.	عرض ومناقشة تحليل منهاج التربية البدنية والرياضية.....	99
2.2.	عرض ومناقشة استبيان اساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي.....	102
3.2.	عرض ومناقشة استبيان تلاميذ الطور الثانوي.....	108
4.2.	مقارنة النتائج القبلية والبعدية للاستبيان اساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي.....	113
5.2.	مقارنة النتائج القبلية والبعدية للاستبيان تلاميذ الطور الثانوي.....	115
6.2.	استنتاجات.....	117
7.2.	مناقشة الفرضيات.....	118
8.2.	خلاصة عامة.....	127
9.2.	إقتراحات.....	128
-	مراجع ومصادر.....	130
-	الملاحق.....	136

قائمة الجدوال

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين موازنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث	27
02	يمثل الثانويات التي وزع فيها الاستبيان	79
03	يوضح العينة الاستطلاعية	85
04	يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون لحساب الصدق الخاص بمحاور استبيان الأساتذة	87
05	يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون لحساب الصدق الخاص بمحاور استبيان التلاميذ	87
06	يوضح نتائج الثبات بطريقة إعادة معامل الارتباط بيرسون الخاص بمحاور استبيان الأساتذة	88
07	يوضح نتائج الثبات بطريقة إعادة معامل الارتباط بيرسون الخاص بمحاور استبيان للتلاميذ	88
08	يوضح قيم معاملات الارتباط بطريقة التجزئة النصفية لاستبيان الأساتذة	89
09	يوضح قيم معاملات الارتباط بطريقة التجزئة النصفية لاستبيان التلاميذ	89
10	يوضح نتائج معاملات الارتباط بمعادلة ألفا كرونباخ لمحاور استبيان الأساتذة	90
11	يوضح نتائج معاملات الارتباط بمعادلة ألفا كرونباخ لمحاور استبيان التلاميذ	90
12	يبين تحليل أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية	94
13	يبين نسبة كل حاجة من الحاجات النفسية في أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية	96
14	يبين نسبة طبيعة الحاجات النفسية في الأهداف التربية البدنية والرياضية	97
15	يمثل التكرارات المشاهدة و النسب المئوية و كا2 للمحاور الثلاثة للاستمارة الأستاذ في بداية السنة	97
16	يمثل التكرارات المشاهدة و النسب المئوية و كا2 للمحاور الثلاثة للاستمارة الأستاذ في نهاية السنة	100
17	يمثل التكرارات المشاهدة و النسب المئوية و كا2 للمحاور الثلاثة للاستمارة التلاميذ في بداية السنة	103
18	يمثل التكرارات المشاهدة و النسب المئوية و كا2 للمحاور الثلاثة للاستمارة التلاميذ في نهاية السنة	105
19	يمثل التكرارات المشاهدة واختبار "ت ستيودنت" للمحاور الثلاثة للاستمارة الاساتذة	108
20	يمثل التكرارات المشاهدة واختبار "ت ستيودنت" للمحاور الثلاثة للاستمارة التلاميذ	110

التعريف بالبحث

1. مقدمة:

تعمل التربية البدنية والرياضية كباقي المواد الأخرى على تنمية وبلورة شخصية الفرد، من جميع النواحي الحركية منها والنفسية والاجتماعية، معتمدة في ذلك على النشاط الحركي الذي يميزها، والذي يأخذ مداه من الأنشطة البدنية والرياضية، كدعامة ثقافية واجتماعية. فهي تمنح المتعلم رصيدا صحيا يضمن له توازنا سليما، وتعايشا منسجما مع المحيط الخارجي، منبعه سلوك فاضلة تمنحه فرصة الاندماج الفعلي (اللجنة الوطنية للمناهج،2007، صفحة 2).

ظل المفهوم الكلاسيكي للمنهاج سائدا فترة من الوقت ومازال راسخا في بعض الاذهان الى يومنا هذا، الا انه تغير نتيجة ظهور العديد من العوامل التي تتمثل في ظهور الكثير من النظريات النفسية التربوية والتطور العلمي والتكنولوجي الهائل الذي كشف لنا الكثير من خصائص نمو المتعلمين وما يوجد بينهم من فروق في جوانب متعددة، نتيجة هذه العوامل ظهرت تصورات حديثة كثيرة لمصطلح المنهاج بحيث يعرفه:

توفيق احمد مرعي ومحمد محمود على انه" جميع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، او جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت اشراف المدرسة وبتوجيه منها، اضافة الى الاهداف، والمحتوين ووسائل التقويم المختلفة" (الحلية، 2011، صفحة 30).

وعرفه محسن علي عطية على انه" لايقتصر على المفردات الدراسية بل يشتمل على الانشطة والخبرات التي يقوم بها الطالب داخل المدرسة وخارجها، وهو لا يقتصر على المادة الدراسية انما يشمل اهداف العملية التعليمية وتقويمها، والمتعلم وما يتصل به من جوانب شخصية عقلية ووجدانية وجسمية". (علي، 2008، صفحة 31)

يقول قلادة فؤاد المنهاج:" هو مجموعة الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية الرياضية والفنية والعلمية...الخ، التي تخططها المدرسة وتهيئها للتلاميذ ليقوموا بتعلمها داخلها او خارجها بهدف اكسابهم انماطا من السلوك او التعديل وتفسير انماط اخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارستهم لجميع الانشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات تساعدهم في اتمام نموهم" (قلادة، 1958، صفحة 33).

ويعرف يحي هندام، نقلا عن فوزي طه ابراهيم، المنهاج بقوله:" هو الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها او خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصياتهم في جوانبها المتعددة نموا يتسق مع الاهداف التعليمية" (الكلزة، 1998، صفحة 09). ويعرف هينو المنهاج على:" أنه تخطيط للعمل البيداغوجي اكثر اتساعا من المقرر التعليمي فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد بل أيضا غايات التربية وانشطة التعليم والتعلم وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم والتعلم"(D'Hainaut, 1983, p. 25) . كما عرفه توان بقوله:"

المنهاج هو مجموعة مهيكلة من تجارب تعليم وتعلم يتضمن جوانب مثل برنامج الدراسات، انشطة التعليم والتعلم الاداة التعليمية، الموارد المادية، المحيط التربوي، والمواقيت".

ويعرف كذلك بأنه:" مجموع الخبرات التي تهيأ للمتعلم والتي تستهدف مساعدته على النمو الشامل والمتكامل لكي يكون اكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين".

وتشتق الأهداف في المجال التربوي من فلسفة التربية التي تعد الرؤية الفكرية التي تسند إليها تلك الأهداف. وفي حقيقة الأمر فإن تلك الأهداف تعمل على توجيه النظام التعليمي بشكل عام أو النشاط التربوي كله، فالعمل التربوي الذي يتمثل في تحديد محتوى المناهج واختيار وسائلة والتعرف على مشكلاته وتقويم نتائجه يحتاج إلى أهداف واضحة توجهه وتضمن له الاستمرار والتأثير في حياة الطلاب، والمجتمع بصفة عامة، ولا يتم ذلك إلا في ضوء أهداف تتحدد أساسا بنوع المجتمع ونوع الأفراد ونوعية العمل، فالعملية التربوية ليست مجرد مناهج ولكن لابد من اختيار كل من محتوى المنهاج والوسائل في ضوء تحديد نوع المجتمع والمواطن، وعلى هذا الأساس يجب أن نذكر أنه إذا لم يكن هناك أهداف محددة واضحة فلن يوجد أساس لاختيار المواد والمحتوى والطرق التعليمية المناسبة.(محمد سعد زغلول،2007، صفحة 57)

ومن هذا القبيل وعلى غرار المواد الأخرى كان ولابد من إعادة النظر في البرامج التعليمية, واستبدالها بمنهاج يتماشى وطموحات المادة من جهة، والتطورات في ميادين علوم التربية والتدريس من جهة أخرى. بما يضمن لها من مسايرة للمستجدات التي طرأت على العالم بصفة عامة , والمجتمع الجزائري بصفة خاصة (اللجنة الوطنية للمناهج،2005، صفحة 2).

إن علم النفس الرياضي فرع من علوم علم النفس العام يدرس الرياضة بصفتها ظاهرة اجتماعية نفسية حيث أن علاقة علم النفس والطرق المتبعة بالتربية البدنية والرياضية علاقة متبادلة. فالرياضة ليست ظاهرة اجتماعية أو نفسية وحسب بل هي جوانب ومظاهر وتقاليد متعددة تسهم في تطوير وتوسيع علم النفس الرياضي ونظرياته وطرائقه.(د.مروان عبد المجيد ود.أياد عبد الكريم العزاوي،2005، صفحة 11).

وأمام هذا التوسع الهائل لعلم النفس وضرورته اليومية , لابد لنا من النظر إلى ما في ذخيرة التربية البدنية والرياضية من نظريات وتحليلات نفسية وسلوكية في هذا المجال.

وتأثير التربية البدنية والرياضية في إطارها التربوي على الحياة الانفعالية للإنسان يتغلغل إلى أعمق مستويات السلوك والخبرة, حيث لا يمكن تجاهل المغزى الرئيسي لجسم الإنسان ودوره في تشكيل سماته النفسية، وحاجاته التي يعرف مورفي الحاجة بأنها الشعور بالنقص شيء معين، إذا ما وجد تحقق الاشباع (خليفة وعبد الله، 1998، صفحة 101)، وقد تكون هذه الحاجة النفسية مثل الثقة بالنفس، وانخفاض التوتر، وإنخفاض التعبيرات

العدوانية. والحاجة النفسية هي التي تنشأ نتيجة لعلاقات الفرد بالآخرين ومن تدفعه للقيام بأفعال معينة إرضاء للمحيطين به أو الحصول على تقديرهم أو تحقيق مكاسب مادية أو معنوية ومن أهم الحاجات النفسية الثقة بالنفس، انخفاض التوتر ، انخفاض التعبيرات العدوانية.

وفي دراسة أجراها رائد علم النفس الرياضة أوجليفي، على عينة تتكون من خمسة عشر ألفا من الرياضيين، أوضحت النتائج أن التربية البدنية والرياضية لها تأثيرات النفسية التالية:

- اكتساب الحاجة إلى تحقيق وإجراء أهداف عالية لأنفسهم ولغيرهم.
- الاتسام بالانضباط الانفعالي والطاعة واحترام السلطة.
- اكتساب مستوى رفيع من الكفاءات النفسية المرغوبة مثل: الثقة بالنفس, الاتزان, الانفعال, التحكم في النفس, انخفاض التوتر, انخفاض في التعبيرات العدوانية(أ،الخاصة،2011، صفحة1).

ويعتبر التقييم احسن وسيلة يتوصل بواسطتها إلى النجاح، فقد عرف ابراهيم محمد عطا فيرى التقييم على أنه الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد مدى نجاح المنهج في تحقيق الاهداف التي وضع من أجلها او هو مجموع الاجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات بفرد او مشروع او ظاهرة او مادة معينة، ودراسة هذه البيانات باسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق اهداف محددة سلفا من اجل اتخاد قرارات معينة" (عطا، 1992، صفحة 26) ويعرف التقييم على انه:" عملية نظامية متفاوتة التركيب، لجمع معلومات وملاحظات وتحليلات تنتهي بإصدار حكم بشان نوعية الشيء المقيم سواء اعتبر بصفة اجمالية او من خلال عنصر او اكثر التي تكونه " (جادو، 1998، صفحة 18) ويصف صالح محمد علي أبو جادو نقلا عن جرولند فيرى التقييم:" عملية منهجية تحدد مدى ماتحقق من الاهداف التربوية من قبل الطلاب، وانه يتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة الى اصدار حكم على القيمة " (جادو، 1998، صفحة 318)

2. مشكلة البحث:

إن منهاج التربية البدنية والرياضية يتكون من الخبرات التعليمية التي يجب أن يتعلمها المتعلم ليبلغ الأهداف بحيث يشتق المنهاج أهدافه من خصائص المتعلم وميوله وتصاغ على شكل أهداف سلوكية وتساعد المتعلم على التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية وتساعد أيضا على الاشتراك التام في التعلم الضروري لتحقيق الحاجات الحيوية والاجتماعية والنفسية المطلوبة منهم.

ولكن الكثير من الأساتذة يجهلون هذه الحاجات التي يحتاج إليها تلاميذ المرحلة الثانوية لأن هذه الفترة انتقالية مؤقتة يعتريها التغيرات السريعة، ولهذه التغيرات تأثير على الاستقرار النفسي. والتلاميذ في هذه المرحلة يحتاجون إلى الكثير من الحاجات النفسية مثل الأمن والحاجة إلى تحقيق الذات، والحاجة إلى الاستقلال، والحاجة

إلى التقدير والمكانة الاجتماعية، واكتساب مستوى رفيع من الكفاءات النفسية المرغوبة(الثقة بالنفس، الاتزان، الانفعال، التحكم في النفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية)، والاتسام بالانضباط الانفعالي والطاعة واحترام السلطة، واكتساب الحاجة إلى تحقيق وإجراء أهداف عالية لأنفسهم ولغيرهم، وكل هذا يكون عن طريق تطبيق أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية والتي يسعى إليها كمادة تعليمية في المرحلة الثانوية وإلى تأكيد المكتسبات الحركية والاجتماعية المتناولة في التعليم الثانوي، وهذا من خلال أنشطة بدنية ورياضية متنوعة وثرية ترمي إلى بلورة شخصية التلميذ وصقلها من حيث:(الناحية البدنية والناحية المعرفية والناحية الاجتماعية والناحية النفسية).

تعدد الحاجات (الاجتماعية والمعرفية والبدنية والنفسية) والدراسات حول منهاج التربية البدينة والرياضية الأمر الذي دفع بالباحث إلى طرح التساؤلات الآتية:

1- هل أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية تحتوى على الحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي؟

2- هل تطبيق أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية تحقق الحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي؟

3- ما مستوى تحقق الحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) في أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي؟

3. أهداف البحث:

1- التعرف على احتواء أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية للحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية).

2- التعرف على تطبيق أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية ومدى تحقيق للحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي.

3- التعرف على مستوى تحقيق هذه الحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) في أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية وذلك في بعض ثانويات الجنوب الغربي الجزائري.

4. فرضيات البحث:

من خلال التساؤلات التي نطرحها نضع الفرضيات التالية:

1- تحتوى أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية على الحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي.

2- تطبيق أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية لا تحقق الحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي.

3- مستوى تحقيق الحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) في أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية ضعيف.

5. مصطلحات البحث:

- **تقييم:** هو عملية الهدف منها تقدير قيمة الأشياء باستخدام وسائل القياس المناسبة لجمع البيانات وإصدار الأحكام.
- **المنهاج:** هو مجموع الخبرات التي تهيأ للتلميذ والتي تستهدف مساعدته على النمو الشامل والمتكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين.
- **التربية:** هي فن يعتني بتنمية قوة الإنسان الطبيعية، والعقلية، والنفسية والبيداغوجية.
- **التربية البدنية:** هي تنمية قدرات الفرد بدنيا وفيزيولوجيا، وتنمية الجانب المهاري باستخدام أنواع مختلفة من الأنشطة الرياضية.
- **التربية البدنية والرياضية:** هي تنمية وتكوين المواطن من جميع النواحي البدنية والنفسية والاجتماعية والمعرفية وذلك عن طريق الأنشطة البدنية والرياضية.
- **الحاجات:**" شعور الفرد بنقص شيء أو فقده، فيسعى في طلبه ليدفع عن نفسه الشعور بالخطر، أو يحقق لها رغبتها في الحصول على ما تطلبه أو تميل إليه.
- **الحاجات النفسية:** هي المستوى الرفيع من الكفاءات النفسية المرغوب فيها مثل: الثقة بالنفس, الاتزان, الانفعال, التحكم في النفس, انخفاض التوتر, انخفاض في التعبيرات العدوانية.

6. الدراسات السابقة والمشابهة:

- **دراسات خاصة بالمنهاج:**
- **دراسة د. محمد محمد سالم (2004) بعنوان "دراسة تحليلية تقويمية لمناهج الحديث والثقافة الإسلامية الثانوية" في المملكة العربية السعودية في ضوء مفاهيم العولمة وقيمها**

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم مناهج الحديث والثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للوقوف على مدى قدرة هذه المناهج في وضعها الراهن على مواجهة العولمة بمفاهيمها وقيمها. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد أداتين : الأولى أداة تحليل محتوى للمناهج الثلاثة اشتملت على فئات التحليل الأساسية والفرعية، والثانية أداو تقويم اشتملت على قائمة بالمعايير التي ينبغي تقويم المناهج في ضوئها.

وقد غطت الدراسة مناهج الحديث والثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية بأكملها للوقوف على ما يقدم في صفوف المرحلة كلها، ولتعميم نتائجها. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي :

- ضعف مناهج الحديث والثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في وضعها الراهن على مواكبة العولمة بمفاهيمها وقيمها. فقد خلت من معظم المفاهيم المرتبطة بالعولمة التي احتوتها أداة التحليل.
- عدم وجود تأثير مباشر للعولمة بمفاهيمها وقيمها على مناهج الحديث والثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

- **دراسة زيتوني عبد القادر (2001) "تقييم فاعلية منهاج التربية البدنية والرياضية على طلبة التعليم الثانوي في تحقيق بعض الأهداف التعليمية".**

تهدف الدراسة الى إقتراح بطارية اختبارات لعينة البحث في المجالين الحس–حركي والمعرفي، وضبط السوابق من الحصيلة الضرورية لمتعلمين في الجوانب الحس–حركية والمعرفية، ومعرفة مدى فاعلية منهاج التربية البدنية والرياضية على ثلاميذ التعليم الثانوي ذكورا وإناثا في تحقيق بعض الأهداف التعليمية العامة في المجال البدني (القوة العضلية، السرعة، الرشاقة، المرونة، المطاولة)، ومعرفة مدى فاعلية منهاج التربية البدنية والرياضية على ثلاميذ التعليم الثانوي ذكورا وإناثا في تحقيق بعض الأهداف التعليمية العامة في بعض المهارات الألعاب الرياضية التعليمية (كرة اليد، كرة السلة، كرة الطائرة)، واشتملت العينة على 151 ثلميذا و50 ثلميذة تمثل ثلاث ثانويات مختلطة بولاية سعيدة، واستخدم الباحث المنهج المسحي حيث كان الاسبيان والاختبارات والقياسات هي ادوات لتطبيق هذه الدراسة واسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

- أظهرت معايير بطارية الاختبارات الحس–حركية ببعديها الاثنين (البدني والمهاري) والمعرفية كفاءة عالية في تقييم نتائج التعلم للقدرة أو درجة المهارة كما وكيفا.
- تباين اتجاهات النتائج التحصيلية في تحقيق بعض الاهداف العامة التعليمية لأغلب الصفات البدنية لعينتي البحث بين إظهار انتظام في التطور المعنوي والظاهري، انعكست في التقييم الكمي للمتغيرات التي لا تشكل جوهرا وفقا لتخطيط النمو للتلاميذ والتقادم لمرحلتين تعليميتين متتالية.

- **دراسة د.وجدي مصطفى الفاتح سيد (1996) " تقويم مناهج الرياضات المائية بقسم التربية البدنية والرياضية بكلية التربية الاساسية بالكويت في ضوء تحقيق الاهداف التربوية والتعليمية والصحية"**

تهدف الدراسة الى التعرف على مدى تحقيق مناهج الرياضات المائية بقسم التربية البدنية والرياضية بكلية التربية الاساسية بالكويت للأهداف التربوية والتعليمية والصحية التي يسعى اليها. والتعرف ايضا على المقترحات التي

تؤدي الى تطوير المناهج الحالية لمقررات الرياضات المائية بقسم التربية البدنية والرياضية بكلية التربية الاساسية بالكويت حتى يمكن أن يحقق اهدافه المنشودة، واشتملت العينة على 176 طالب موزع على النحو الآتي: 101 طالب 75 طالبة مسجلين لمقررات السباحة بالفصل الدراسي الاول، واستخدم الباحث المنهج المسحي حيث كان استمارة استطلاع الراي هو اداة لتطبيق هذه الدراسة واسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

- مناسبة اهداف مقررات الرياضات المائية المقررة بقسم التربية البدنية والرياضية بكلية التربية الاساسية بالكويت لما وضع من اجله.
- تحققت الاهداف التربوية والتعليمية والصحية لمقررات الرياضات المائية بقسم التربية البدنية والرياضية بكلية التربية الاساسية بالكويت بنسبة متوسطة غير موجودة من قبل كل من (السادة الخبراء، مدرسي المقررات، الطلبة والطالبات الذين يدرسون مقررات الرياضات المائية).
- ضعف وقلة الامكانيات المتوفرة في عملية تعليم وتدريب مهارات الرياضات المائية لطلبة وطالبات قسم التربية البدنية والرياضية بكلية التربية الاساسية بالكويت.

- **دراسة د.إبراهيم خليفة وآخرون(1992) "تقويم بعض نواتج التعليم لمناهج التربية الرياضية المطور بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر".**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اثر منهاج التربية الرياضية المطور للمرحلة الابتدائية–المطبق حاليا– على بعض نواتج التعليم الحس حركية التالية:

- مستوى بعض عناصر اللياقة البدنية.
- مستوى الأداء المهاري للتلاميذ في رياضتي الجمباز وألعاب القوى.
- متوسط زمن الأداء الفعلي لدرس التربية الرياضية(فعالية الدرس).
- الحالة القومية للتلاميذ..

واشتملت عينة البحث على (660) من الذكور فقط. (180) تلميذ 9سنوات، (150) تلميذ 10 سنوات، (180) تلميذ 11 سنة.(150) تلميذ 12سنة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي حيث كان الاستبيان أداة لتطبيق الدراسة هذه وأسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط زمن الدرس الفعلي (فعالية درس التربية البدنية والرياضية) قبل تطبيق المنهاج المطور وبعد تطبيقه ولصالح القياس البعدي عام 1991

- ظهور انحرافات قومية باجسام تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر في كل قياسات المرحلة القبلية عام 1984 والمرحلة البعدية عام 1991 وايضا هناك اختلاف في ترتيب ظهور الانحرافات لدى العينة في القياسين القبلي والبعدي. (المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية العدد 16 اكتوبر 1992 ص 17)

- **دراسة د.أحمد عبد الخالق (1991) "معوقات تنفيذ منهاج التربية الرياضية بدولة الإمارات العربية المتحدة".**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي قد تواجه تنفيذ منهاج التربية الرياضية ومحاولة التوصل لبعض الأساليب التي يمكن من خلالها التغلب على هذه الصعوبات، اشتملت عينة البحث على (77) مدرسا تمثلت في مدرسي التربية الرياضية بمناطق (الشارقة–عجمان–أم القيوين)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي حيث كان الاستبيان اداة لتطبيق هذه الدراسة واسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

- عدم اشتراك المدرس في تخطيط منهاج التربية الرياضية.
- عدم كفاية الفترة الزمنية المتخصصة للمنهاج.
- عدم توافر الادوات والاجهزة التي يتطلبها تنفيذ المنهاج.
- عدم وجود المساحات الصالحة بالمدرسة والتي يمكن معها تنفيذ المنهاج.
- استبدال دروس التربية الرياضية بدروس المواد الاخرى.
- عدم استمرار حصص التربية الرياضية حتى نهاية العام.

(المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية العدد 19 ابريل 1994 ص 43)

- **دراسة د. إبراهيم حنفي شعلان (1991) "معوقات تحقيق أهداف التربية الرياضية بين مدارس المناطق النائية والحضر بدولة الإمارات العربية المتحدة دراسة مقارنة".**

تهدف الدراسة الى دراسة معوقات تحقيق اهداف مادة التربية الرياضية بمدراس البنين بدولة الامارات العربية المتحدة والوقوف على درجة حدة كل منها وفق المجالات المحددة لها وتهدف ايضا الى عقد مقارنة في معوقات تحقيق اهداف مادة التربية الرياضية وكذا الانشطة المكملة لها بين المناطق النائية والمناطق الحضر بدولة الامارات العربية المتحدة، والتعرف على الاسباب التي تؤدي الى تواجد هذه المعوقات والمشكلات واقتراح الحلول المناسبة لعلاجها او التقليل من حدتها، وتم اختيار عينية البحث من مدرسي التربية الرياضية بادارة المناطق (ابوظبي، دبي، الشارقة، العين، عجمان، وأم القيوين الشارقة، رأس الخيمة الغربية) بواق اربعة مدرسين يعني 28 مدرس على كامل السنة، واستخدم الباحث المنهج المسحي حيث كان الاستفتاء هو اداة لتطبيق هذه الدراسة واسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

- كثرة المحتوى المنهج وقلة المساحة الزمنية لتنفيذه.
- عدم ملاءمة بعض محتويات المنهج لميول ورغبات التلاميذ بالمناطق النائية.
- عدم واقعية الرياضات المستخدمة (الرماية، الفروسية، التجديف،...) لمجال التنفيذ من خلال درس التربية الرياضية.
- عدم استمرارية التدريس لمحتوى المنهج على مدار العام الدراسي. (المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية العدد 20 يوليو 1994 ص 17).

- **دراسة ابراهيم كرم وعبد الحميد مطر (1990) "معوقات تحقيق اهداف التربية البدنية والرياضية للهيئات الرياضية بدولة الكويت".**

هذا البحث يقتصر على بيان اهداف التربية البدنية والرياضية للهيئات الرياضية تم تحديد معوقات تحقيق هذه الاهداف واقتراح الوسائل لتدليل المعوقات في سبيل تحقيق اهداف التربية البدنية والرياضية للهيئات الرياضية، واشتملت عينة البحث من العاملين في المجال الرياضي في الهيئات الرياضية التالية(اللجنة الاولمبية الكويتية، الاتحادات الرياضية، الاندية الرياضية، وزارة الشؤن الاجتماعية والعمل، ادراة النشاط الرياضي بجانعة الكويت، ادراة التربية البدنية والكشافة في وزارة التربية، الاتحاد الرياضي العسكري للجيش، اتحاد الشرطة الرياضي وزارة الداخلية، مركز الشباب، الحرس الوطني) بمعدل 30عاملا من كل واحدة اي 300 عامل، واستخدم الباحث المنهج المسحي حيث كان الاستفتاء هو أداة لتطبيق هذه الدراسة واسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

- ضرورة وجود هيئة رياضية مستقلة للإشراف على أهمية الحركة الرياضية بدولة الكويت، وذلك لتحقيق أهداف التربية البدنية والرياضية.
- توفير الوسائل لتحقيق الأهداف التربية البدنية والرياضية.
- توفير العتاد والمنشأت الرياضية من أجل تحقيق أهداف التربية البدنية والرياضية. (المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية العدد 7 و8 اكتوبر 1990 ص 15).

- **دراسة د. أحمد عبد الخالق تمام (1991) " تحديد أهداف منهاج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب".**

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد أهداف منهاج التربية الرياضية لطلاب المرحلة الثانوية كما يعبرون عنها كحاجات، و اشتملت عينة البحث على (620) تلميذ في المرحلة الثانوية. (286) تلميذ من الصف الأول، (181) تلميذ من الصف الثاني، (153) تلميذ من الصف الثالث، واستخدم الباحث المنهج الوصفي حيث كان الاستبيان أداة لتطبيق الدراسة هذه وأسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

الحاجات العضوية لطلاب المرحلة الثانوية:

- اكتساب اللياقة البدنية.
- اكتساب القوام الجيد.

الحاجات الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية:

- احترام حقوق الآخرين.
- تنمية الروح الرياضية.

الحاجات الانفعالية لطلاب المرحلة الثانوية:

- الاعتماد على النفس.
- الشعور بالنجاح والتفوق.
- التمتع بالنشاط الرياضي.
- الثقة بالنفس والشجاعة.
- اكتساب القدرة على التعبير عن النفس.
- التحكم في الانفعالات.

الحاجات المعرفية لطلاب المرحلة الثانوية:

- التعرف على أهمية ممارسة النشاط الرياضي.
- معرفة قوانين الأنشطة الرياضية.(المجلة العلمية للتربية البدنية و الرياضية العدد 18 ،اكتوبر 1993 صفحة 55)

- **دراسة قوت عبد التواب الشيمى (1980) "تقييم أهداف التربية الرياضية للمرحلة الابتدائية من الصف الأول إلى الرابع ومدى تحقيق البرنامج للناحية البدنية".**

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى إسهام أهداف التربية الرياضية في المرحلة الابتدائية ومدى تحقيق أهداف التربية الرياضية الموضوعية في تنمية التلميذ مهاريا وتحديد مدى تأثير برنامج التربية الرياضية للصفوف الأربعة على الناحية البدنية للتلاميذ، تكونت عينة الدراسة من(10109) تلميذ وتلميذة تمثلت في تلاميذ وتلميذات الصفوف الأربعة الأولى للمدارس الابتدائية في محافظة الإسكندرية، واستخدمت الباحثة أكثر من أداة لطبيعة البحث وما يحتاجه من بيانات فقد استخدمت الباحثة الملاحظة الموضوعية، المقابلة الشخصية استطلاع رأى، الاختبارات البدنية، وكانت النتائج الدراسة كالأتي:

- الأهداف العامة للتربية والتعليم تسهم في تحقيق أهداف الدولة إسهاما قويا في مجال بناء الإنسان المصري وبناء المجتمع الحديث ولكنها تسهم إسهاما متوسطا في المجال القومي والاقتصادي والسياسي.
- تسهم أهداف التربية الرياضية في المرحلة الابتدائية في تحقيق الأهداف العامة للتربية إسهاما متوسطا.
- اكتشاف القدرات الفردية واتفاق متوسط مع بقية أهداف التربية الرياضية للمرحلة. (عزمي، 2004، صفحة 27).

- **دراسة سعاد تادرس (1973) "تقويم منهج التربية الرياضية في المرحلة الابتدائية في محافظة الإسكندرية".**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى صلاحية المنهج وكفاءة المدرسات وكذلك محاولة تحديد المعوقات ووضع حلول واقتراحات لها، واشتملت عينة البحث على (280) تلميذا في المرحلة الابتدائية. (70) مدرسة تربية رياضية، (70) ناظر وناظرة، (7) موجهة للمرحلة الابتدائية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي حيث كان الاستبيان أداة لتطبيق الدراسة هذه وأسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

- هناك عدم اتفاق لبعض أهداف التربية الرياضية مع فلسفة المدرسة المجتمع لوجود عقبات من أهمها الميزانية، وعدم كفاية الأدوات، ويوجد عجز في عدد المدرسات ولا يوجد وعي كافي لتفهم مادة التربية الرياضية. (عزمي، 2004، صفحة 27)

- **دراسات خاصة بالحاجات النفسية:**

- **دراسة م.د. الهام فاضل عباس (2011) " الوحدة النفسية وعلاقتها بالحاجات النفسية عند موظفي جامعة بغداد".**

تهدف الدراسة إلى بناء مقياس للوحدة النفسية لموظفي جامعة بغداد وتهدف ايضا إلى بناء مقياس للوحدة النفسية لموظفي جامعة بغداد، و التعرف على مستوى الوحدة النفسية لدى موظفي جامعة بغداد، و التعرف على مستوى الوحدة النفسية لدى موظفي جامعة بغداد، و التعرف على علاقة الوحدة النفسية بالحاجات النفسية لدى موظفي جامعة بغداد، و التعرف على ترتيب الحاجات النفسية لدى موظفي جامعة بغداد. وتم اختيار عينية البحث المكونة من 300 موظف وموظفة من جامعة بغداد تم اختيارهم عشوائيآ، واستخدم الباحث المنهج المسحي حيث كان الاستبيان هو اداة لتطبيق هذه الدراسة حيث قامت الباحثة بأعداد مقياسين الأول مقياس للوحدة النفسية والثاني مقياس للحاجة النفسيه واسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

1. تشير نتائج الهدفين الأول والثاني إلى فاعلية مقياس الوحدة النفسية ومقياس الحاجات النفسية لموظفي جامعة بغداد في القياس واستخراج النتائج بطرق إحصائية متعددة.

2. تشير نتيجة الهدف الثالث الى نتيجة مهمة وخطيرة وهي وجود اعلى نسبة من موظفي جامعة بغداد من ذوي المستوى العالي يعانون من الوحدة النفسية والبالغة (41%).
3. تشير نتيجة الهدف الرابع الى وجود إشباع بعض الحاجات النفسية لدى موظفي جامعة بغداد من ذوي المستوى العالي من الحاجات النفسية، وبنسبة مئوية بالغة(38%).

- **دراسة الكنج (2010) "الحاجات النفسية وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي والتحصيل الدراسي".**

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الحاجات النفسية ومستوى التوافق الشخصي والاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة تبعا لمتغيرات (الجنس، والسنة الدراسية، التخصص) ومعرفة العلاقة بين الحاجات النفسية، ومتوسط درجات التحصيل الدراسي، وتالفت العينة من (553) طالباً وطالبة من كليات العلوم الاساسية والتطبيقية، والعلوم الانسانية، وتوصلت نتائج الدراسة انه توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين اداء افراد عينة الدراسة على مقياس الحاجات النفسية، ومقياس التوافق الشخصي والاجتماعي تبعاً لمتغيرات الدراسة، ولا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين اداء افراد عينة الدراسة على مقياس الحاجات النفسية ومتوسط درجات التحصيل الدراسي تبعاً لمتغيرات الدراسة.

- **دراسة عبد الوهاب مشرب أنديجاني (2005) " الحاجات النفسية لدى التلاميذ الموهوبين بمدينة مكة المكرمة".**

تهدف الدراسة إلى تحديد الحاجات النفسية للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 10-13 سنة و إعداد مقياس ذي ثمانية محاور وذي إجابتين(اختيارات نعم، لا)، وتم اختيار عينية البحث المكونة من 72 تلميذا موهوبا في المدارس الإبتدائية يمثلون الصف الرابع والخامس والسادس ابتدائي، واستخدم الباحث المنهج المسحي حيث كان الاستبيان هو اداة لتطبيق هذه الدراسة واسفرت نتائج الدراسة عما يلي: ترتيب الحاجات النفسية على حسب الأهمية (الحاجة إلى فهم الذات، الحاجة إالى تقدير الأخرين، الحاجة إلى اتخاذ القرار، الحاجة إلى اللهو والتسلية، الحاجة إلى الثقة بالنفس، الحاجة إلى الإنتماء، الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى العطف والحنان، الحاجة إلى تقدير الذات).

- **دراسة ليلى البيطار (2003)"دراسة تتبعية لمدى تحقيق الحاجات النفسية لطلبة جامعة النجاح الوطنية".**

تهدف الدراسة إلى التعرف إلى مدى تحقيق طلبة جامعة النجاح لحاجاتهم النفسية الاجتماعية في المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس). وبهذا فإنها تحاول أن تقارن بين مستويي تحقيق الحاجات النفسية الاجتماعية للطلبة أنفسهم في السنة الثانية ثم في السنة الرابعة الجامعية. وتم اختيار عينية البحث عشوائيا المكونة من 108 طالب وطالبة، واستخدم الباحث المنهج التتبعي حيث كان الاستبيان هو اداة لتطبيق هذه الدراسة واسفرت نتائج الدراسة عما

يلي: فقد لوحظ أن تنمية الكفاية التي تعبر عن الجوانب الفكرية والجسمية والأدائية أن متوسطها ارتفع لدى الطالبات(2.96-3.56)، والارتفاعات الأخرى لم يكن لها دلالة إحصائية(α 0.05). وهذه النتيجة تشير إلى أن الطالبات أكثر استقرارا من الطلاب، وهن أكثر التزاما بحضور المحاضرات والمشاركة فيها بالإضافة إلى اهتمامهم بالأنشطة الفكرية والثقافية، وهذا يرجع إلى كونهم يتخذون سكنا لهن في أثناء دراستهن؛ أما الطلاب من الصعب أن يحصلوا على سكن لهم، بالإضافة إلى الوضع السياسي القائم في تلك الفترة بالرغم من وجود بعض الاستقرار السياسي للسيادة الفلسطينية.

- **دراسة موني (2003) " الحاجات النفسية وعلاقتها بالدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة".**

تهدف الدراسة الى التعرف على العلاقة بين محاور مقياس الحاجات النفسية والدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي، كذلك الكشف عن الفروق بين افراد عينة الدراسة ذوي الدافعية المرتفعة للانجاز واقرانهم ذوي الدافعية المنخفضة للانجاز في محاور مقياس الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من(470) طالباً وطالبة من كليات التربية البدنية والاداب والعلوم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبيعية وتم اعداد مقياس الحاجات النفسية من قبل الباحثة وتوصلت الباحثة الى اهم النتائج وهي وجود علاقة معنوية بين جميع محاور مقياس الحاجات النفسية والدافعية للانجاز، وكذلك وجود علاقة بين جميع محاور مقياس الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي.

- **دراسة شوكت (2000)" الحاجات النفسية ومصادر اشباعها لدى طلاب وطالبات الجامعة (دراسة مقارنة)".**

هدفت الدراسة الى التعرف على الحاجات النفسية لدى طلاب وطالبات الجامعة في ضوء متغير الجنس، والسن وتكونت العينة من (149) من طلبة وطالبات الكلية في الجامعة. وقد تم اعداد مقياس الحاجات النفسية من قبل الباحثة، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق في الحاجات النفسية الفردية للاناث (كانت الحاجة للترفيه ، ورضا الوالدين) اما الحاجات النفسية للذكور فكانت القيادة تحقق الذات بالعمل. كذلك ان مصادر تحقيق الحاجات النفسية الهامة للذكور ، والاناث في الكلية هي القراءة - المال ومن المصادر الاقل اهمية لتحقيق الحاجات النفسية عند الذكور، والاناث هي السفر، الزيارات، التلفزيون.

- **التعليق على الدراسات السابقة:**

تعتبر الدراسات المشابهة والسابقة من أهم الوسائل المساعدة في البحث العلمي، نظرا لتوفيرها نظرة أولية عن معالجة الموضوع تساعد الباحث في تكوين فكرة عامة واخذ صورة مستقبلية لخطوات البحث. ومن خلال قراءاتنا

واستطلاعاتنا لنتائج الأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، تمكن الباحث من الخروج في الأخير باستخلاص الدراسات المرتبطة بموضوع البحث و التي تم الاستعانة بها.

كانت الدراسات المستعان بها تتراوح إصداراتها ما بين (1973)حتي (2011) و كانت موضوعاتها تتعلق بالمنهاج والحاجات النفسية. و استفاد الباحث منها بعد تحليلها في المنهج المتبع و هو (منهج تحليل المحتوى ، و المنهج الوصفي "استطلاع الرأي"). كما تمكنا من اخذ نظرة حول حجم العينة و الأدوات و الوسائل المستخدمة في جمع البيانات كالطرق المتبعة في تحليل كتب المناهج و كيفية الاستطلاع من الأساتذة و التلاميذ.

و استفدنا أيضا في حصر أدوات القياس المتعلقة بدراستنا هذه و اخترنا منها ما المقياس المناسب أي الأخذ بعين الاعتبار مدى توفرها و حداثتها، اختيار موضوع الدراسة على أساس أن معظم الدراسات السابقة قد بحثت في واحد من موضوعات الدراسة إما تقويم الكتب المدرسية، أو تحليل محتواها، لذلك فإن فكرة الربط والتكامل بينهما قد جاءت من خلال ما ورد في دراسات سابقة. و قد تحلى الباحث أن غالبية الدراسات استعملت مقياس الاستمارات لتحليل المحتوى أي الدمج بين أداتين من أدوات البحث العلمي، وهما الاستبيان، وتحليل المحتوى في الدراسات السابقة ، وتصميم أداة الدراسة الأولى، وهي الاستبيان، من خلال الاطلاع على ما ورد من أدوات واستبيانات سابقة.

كما مكنتنا الدراسات السابقة من التعرف على أهم المراجع التي يمكن الاعتماد عليها و المرتبطة بمتغيرات بحثنا هذا وكذا الوسائل الاحصائة المستعملة سواء من أجل تقنين أدوات البحث أو لأجل المعالجة البيانات بما يناسب أهداف و فرضيات بحثنا حيث تنوعت المعالجات الإحصائية المستخدمة وفقا لطبيعة المشكلة تحت الدراسة فاستخدم الباحثون كا2 و النسب المئوية. كما استفدنا من نتائج هذه الدراسات و البحوث في دعم نتائج الدراسة الحالية سواء كانت بالاتفاق أو الاختلاف.

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها:

– استخدام الطالب الباحث في هذه الدراسة تحيل المحتوى واستبيان للتلاميذ والأساتذة التربية البدنية والرياضية من أجل معرفة مستوى تحقيق الحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية).

– تستهدف الدراسة مناهج التربية البدنية و الرياضية لسنة النهائية للجنوب الغربي الجزائري (النعامة–بشار–أدرار) وأساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم الثانوي.

و أخيرا خلصنا في موضوع منهاج إلى أن دراسات تصب في قالب واحد ان امنهاج التربية البدنية والرياضية لا يتماشى مع متطلبات التلاميذ المرحلة المراهقة.

الباب الأول
الدراسة النظرية

الفصل الأول

منهاج التربية البدنية والرياضية

تمهيد:

تعتبر مناهج التربية البدنية والرياضية مشتقة من المناهج التربوية عامة، إذ "تعتبر مناهج التربية البدنية والرياضية من أهم وسائل التّعليم والتّعلم في مختلف مراحل التعليم، باعتبارها أحد مكونات العملية التّعليمية، وعنصرًا أساسيًا في تجسيد النّوايا الحقيقية وأداء الرسالة التربوية لذا وجب علينا كمربين أن نوجه أقصى طاقاتنا لإعداد منهاج للتربية البدنية والرياضية وإخراجه في أحسن صورة وذلك بغرض تهيئة الظروف وإتاحة الفرص لجميع التلاميذ وفي كامل أطوار التعليم لممارسة النشاط البدني الرياضي" (بوسكرة، 2005، صفحة 3)

وقد ارتأى الباحث أن يخوض بشيء من التفصيل في هذا الفصل في تبيين مختلف مفاهيم المناهج التربوية، وذلك بالتطرق إلى مفهومي المناهج التربوية التقليدي والحديث، بعدها يتم التّطرق إلى عناصر المنهاج التربوي من أهداف تربوية ومحتوى ووسائل تعليمية وتقويم تربوي ليصل بعدها إلى تبيين كيفية بناء المناهج التربوية وأسس تطويرها وخطواتها العملية حسب آراء مختلف الباحثين والأخصائيين التربويين في مجال علم المناهج، ليخلص في الأخير إلى عملية تحليل العملية التعليمية في مجال التربية البدنية والرياضية من تخطيط وتنفيذ وتقويم لمختلف جوانب حصة التربية البدنية والرياضية.

والجدير بالإشارة هنا أن الباحث سيتطرق إلى مختلف المواضيع المذكورة آنفًا لكن بشيء من الاختصار والتّلميح، كون موضوع المناهج التربوية وتطويرها من المواضيع الهامة والشاسعة، والتي لا تكفيها – بطبيعة الحال – الصفحات القليلة من هذا الفصل، وإنّما سيحاول الباحث التركيز على أهم النّقاط التي يراها تخدم موضوع الدراسة وخاصة فيا يخص مجال التربية البدنية والرياضية.

1.1. تعريف المنهاج:

لغة: هو النَّهجُ والمنهجُ والمنهاج الطريق الواضح.(الدعيج ا.، 2007، صفحة 11)

وتعني كلمة" المنهج "أو" المنهاج "في اللغة مشتقة من" النّهج "ومعناه :الطريق أو المسار، وعليه فالمنهج لغة يعني:"وسيلة محدودة توصل إلى غاية معينة" (المفتي، 1999، صفحة 5)

ويعرف ابن منظور" المنهج "بأنه" :الطريق البين الواضح (لسان العرب، 2006، صفحة 542

وقال تعالى: " لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا" (المائدة:48)، فكلمة" منهاج "الواردة في الآية الكريمة تعني الطريق الواضح

اصطلاحا: هو مجموعة من ألمقررات أو المواد الدراسية التي تلزم للتخرج أو الحصول على درجة علمية في ميدان رئيس من ميادين الدراسة مثل منهج المواد الاجتماعية أو منهج الرياضيات.(وآخرون، 2007 ، صفحة 6)

ويعرفه ابراهيم بن عبد العزيز نقلا عن ابراهيم محمد الشافعي وآخرون على أن المنهاج هو كل نشاط هادف تقدمه المدرسة وتنظمه وتشرف عليه وتكون مسؤولة عنه، سواء تم داخل المدرسة أو خارجها.(الدعيج ا.، 2007، صفحة 11)

ويعرفه أيضا زكريا اسماعيل أبو الضبعات على ان المنهاج هو اهتمام المدرسة بنشاط التلميذ بين حين والآخر وبطرق مختلفة، وقيام التلاميذ بنشاط تشرف عليه المدرسة، اي انتقل مفهوم المادة الدراسية تدريجيا من مجرد معلومات بسيطة جافة الى نوع من الخبرات المكتسبة عن طريق النشاط.(الضبعات، 2007، صفحة 20)

ويعرفه محسن علي عطية عل انه مجموعة المواد الدراسية، أو المقررات اللازمة لتأهيل الطلبة في مجال دراسي معين مثل منهج الرياضيات، ومنهج اللغات، ومنهج التربية والعلوم، وغيرها.(عطية، 2009، صفحة 23)

والكلمة الدالة على المنهاج هي Curriculumوهي كلمة مشتقة من جذر لاتيني ومعناها سباق الخيل. وهناك كذلك كلمة" المقرر "التي تقابلها بالإنجليزية Syllabus ويقصد بهذه الكلمة بالعربية والإنجليزية المعرفة التي يطلب من الطلبة تعّلمها في كل موضوع خلال سنة دراسية (الحلية، 2004، صفحة 21)

أما" المنهج الّتربوي "فيرى الكثير من المختصين في المناهج وطرق التدريس أمثال "محمد عزت عبد الموجود "أن المنهاج التربوي هو مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة" (وآخرون م.، 1981، صفحة 11)

2.1. المفهوم التقليدي للمنهاج:

1.2.1. تعريفات المنهاج التقليدي:

في مجال المناهج لا يختلف معنى المنهج في جوهره عن كونه وسيلة منظمة ومحددة تساعد في الوصول إلى غاية أو غايات محددة، وبالرجوع إلى الكتابات في هذا المجال نجد أن هناك مفهومًا تقليديًا للمنهج وآخر حديثًا، فالمفهوم التقليدي للمنهج يعتبر أن المنهج " نبع من التربية التقليدية التي تعتبر أن الهدف الأسمى للتربية هو تزويد المتعلم بأكبر قدر من المعلومات وذلك تمشيًا مع اعتقادهم بأن للمعرفة قيمة في حد ذاتها وبأن تزويد المتعلم بهذه المعرفة يكفي لتوجيه سلوكه بما يّتفق مع مضمون هذه المعرفة" (المفتي، 1999، صفحة 7)

وقد قدم كل من (توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحلية) مجموعة من التعاريف للمنهاج بمفهومه التقليدي تتلخص فيما يلي: (الحلية، 2004، الصفحات 5-6)

- كل تنظيم معين لمفردات دراسية مثل :مناهج الإعداد للجامعة، ومناهج الإعداد للحياة أو للعمل.
- كل المفردات التي تقدم في مجال دراسي واحد مثل :منهاج اللغة العربية، منهاج العلوم ومنهاج الرياضيات ...الخ.
- المادة الدراسية التي تتناول أكبر قدر من المعرفة والمعلومات والحقائق.
- عملية نقل المعلم للمعلومات التي يحتويها المنهاج إلى الطلاب لغرض إعدادهم للإمتحانات.
- كل ما تقرره المدرسة وتراه ضروريًا للتلميذ بغض النّظر عن احتياجاته وقدراته وميوله بعيدًا عن الوسط الإجتماعي والحياة التي تنتظره، وعلى الطالب أن يحفظ المقررات بشّتى الوسائل المتاحة للمتعّلم.

ومن خلال مختلف هذه التعاريف للمنهاج بمفهومه التقليدي يمكن أن نعرف المنهاج

حسب المدرسة التّقليدية وحسب وجهة نظر التربويين التقليديين على أن المنهاج التربوي هو عبارة عن مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها.

لكن مفهوم المنهاج بهذا المنظور قد لاقى الكثير من النّقد بسبب تمركزه حول محور واحد وهو المعرفة، مما أدى إلى إهمال الجوانب الأخرى لنمو المتعّلم كالجانب الاجتماعي، الفّني الرياضي والجسمي... وغيرها من جوانب النّمو، ونتيجة للدراسات الحديثة في علم النفس وفي مجال طرق التدريس التي ركزت على شخصية المعّلم وعلى أهمية النّشاط في العملية التّعليمية ظهر المنهاج بمفهومه الحديث الذي تعددت تعريفاته واختلفت مفاهيمه لدى التربويين المعاصرين وعلماء المناهج.

2.2.1. نظرة في المنهاج التقليدي:

جاء مفهوم المنهاج التقليدي كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى المدرسة، إذ كانت ترى أن هذه الوظيفة تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى التّلاميذ، ثم التأكد عن طريق الإختبارات ولاسيما التّسميع، من حسن استيعابهم لها، ولعلّ السبب الرئيسي في تشكيل تلك النّظرة الضيقة لوظيفة المدرسة يعود إلى تقديس المعرفة باعتبارها حصيلة التّراث الثّقافي الثّمين الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة.

ولقد جرت العادة على تنظيم المادة الدراسية (المعارف،المعلومات،الحقائق والإجراءات..) في موضوعات، وتوزيع تلك الموضوعات على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة، وقد كان يطلق على المواد الدراسية التي تدرس في سنة دراسية معينة المقررات الدراسية ...حيث أصبحت الكتب هي المصدر الوحيد الذي يتلّقى منه الطلبة علومهم. (الحلية، 2004، صفحة 23)

فالمنهج بمفهومه التقليدي يركز على المعلومات والحقائق والمفاهيم وقد أدى هذا التّركيز إلى إهمال معظم جوانب العملية التربوية، ونتيجة لذلك فقد وجهت إليه الإنتقادات التالية:

1. إهمال النّمو الشامل للتلميذ.
2. إهمال حاجات وميول ومشكلات التلاميذ.
3. إهمال توجيه سلوك التلاميذ.
4. عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
5. إهمال تكوين العادات والإتجاهات لدى التلاميذ والإعتماد على النّفس.

هذا بالنسبة للتلميذ كونه محور العملية التعليمية، أمّا بالنّسبة للمواد الدراسية والجو

المدرسي العام فقد وجهت للمنهج بمفهومه التقليدي الانتقادات التالية:

1. تضخم المقررات الدراسية.
2. عدم ترابط المواد.
3. إهمال الجانب العلمي.
4. إهمال الأنشطة بمختلف أنواعها.
5. ملل التلاميذ من المدرسة ونفورهم منها.

إضافة إلى عدم مراعاة الظروف البيئية في العملية التعليمية حيث ضعفت الصلة بين البيئة والمدرسة وذلك بسبب عدم إتاحة الفرص للمعّلم أو المربي للقيام بالأدوار الموكلة إليه من إشراف وتوجيه ومتابعة للتلاميذ.

3.2.1. موقف المنهاج التقليدي من المادة الدراسية:

ركزت المادة الدراسية اهتمامها على الناحية العقلية وأغفلت نواحي النمو الأخرى

الجسمية والإجتماعية والإنفعالية ...وهذا ما يتعارض مع التصور السليم لشخصية المتعّلم التي يراد لها النّماء والتّكامل.

وقد أكد المنهاج التّربوي على المنفعة الذاتية للمعارف والمعلومات بضرورة تعّلمها وحفظها مهما بلغت درجة صعوبتها، وإلى جانب ذلك فقد أدى التّركيز الزائد على المعارف إلى جعل المعلمين والمتعلمين يتصورون أن هذه المعارف ذات كيان مستقل عن المصادر التي نشأت عنها، مما أدى إلى انفصالهم عن البيئة المادية والإجتماعية التي يعيشون فيها، ولا شك أن ذلك يعرقل توافرهم مع المجتمع والحياة (AL,BOWE.(1992).

كما تقتصر عملية اختيار محتوى المادة الدراسية على مجموعة من المتخصصين في المواد التعليمية، وكان جهد هؤلاء المتخصصين يتمثل في البحث عن المعارف التي يميلون إليها ويشعرون بقيمتها لتقديمها للمتعلمين، دون أن يأخذوا في اعتبارهم وجهة نظر المعلمين الذين يقومون بتدريس هذه المواد أو الطلبة الذين يدرسونها ولا يخفى أن ذلك يغفل اهتمام الطلبة والفروق الفردية التي بينهم في الميول والاستعدادات والقدرات والاحتياجات والخبرات السابقة مما كان له كبير الأثر في عزوف الطلبة عن معظم الدروس.

وانصب الإهتمام على حفظ المادة الدراسية وأصبح تحقيق ذلك غاية في ذاته بغض النظر عند جدواه في حياة الطلبة، وكان من نتائج ذلك (Carker 1993, Kainan1992)) استبعاد أي نشاط يمكن أن يتم خارج غرف الدراسة، ويمكن أن يسهم في تنمية مهارات الطلبة الحركية ويزيد من ثقتهم بأنفسهم، وكذلك استبعاد تنمية الاتجاهات النفسية السليمة، واكتساب طرق التفكير العلمية، فالجهد كله كان يصرف في تحفيظ الطلبة للمعلومات وفي استخدام الوسائل الكفيلة بالكشف عن مقدار ما حفظوه منها. (الحلية، 2004، الصفحات 24-25)

فالمنهج التقليدي كان يركز على المعلومات في صورة مقررات دراسية، وبذلك أصبح محصورًا في نطاق ضيقن ولكن بمرور الوقت ونتيجة للإنتقادات التي وجهت إليه من ناحية وظهور بعض العوامل والأفكار والنظريات من ناحية أخرى، دخل المنهج في مجال أكثر آتساعًا وشمولا وأدى ذلك إلى ظهور المنهج بمفهومه الحديث (المفتي، 1999، صفحة 25)

4.2.1. موقف المنهاج التقليدي من المعلم والمتعلم:

يعد المنهاج التقليدي النجاح في الامتحانات وظيفة من أهم وظائف المادة الدراسية، وآتخاذ نتائجها أساسًا لنقل الطلبة من فصل إلى فصل آخر، أو أساسًا لإعطاء شهادة المرحلة الدراسية في النّهاية، وقد ترّتب على ذلك شعور

الطلبة بأن دورهم يتمثل في حفظ المادة الدراسية والّنجاح في الامتحانات مما حدا بهم إلى العزوف عن البحث والإطلاع والإعتماد على المعلم في تبسيط المادة وتقريبها إلى أذهانهم كي يتسّنى لهم النجاح بأيسر السبل، وبذلك حرموا من فرص الإعتماد على النفس وتحمل المسؤولية بشكلها الصحيح. (البابطين، 1995، صفحة 19)

ويؤكد المنهاج بمفهومه التقليدي على ضرورة تزويد المعلومات كاملة عن التغيرات التي حدثت في المنهاج الجديد... وقد وضح" هيريوت" (Herriot 1979)

في أبحاثه أن كثيرًا من التجديدات في المنهج لم تطبق بنجاح لأن المعلمين لم يفهموا بوضوح طبيعة التغييرات التي حصلت في المنهج (وآخرون ج.، 1995، صفحة 360)

ومنه يتبين لنا أن المنهاج التربوي بمفهومه التقليدي لايعطي الّتكوين العلمي الجيد للمعّلم ولا يزوده بالخبرات العلمية التي تعينه على تقديم المعلومة للمتعّلم في ظروف تربوية هادفة واعتماد الّتلقين المباشر لا غير.

كذلك" إهمال توجيه الطلبة التوجيه التربوي الضروري وتجاهل طبيعتهم من خلال التأكيد عليهم بعدم الحركة والتزام الهدوء أثناء الدرس، والإكثار من النواهي والأوامر والزجر والعقاب مما أدى إلى سلبيتهم في حجرة الدراسة وجعل الحياة المدرسية تبدو في أعينهم جافّة مقيتة، مما يسهم في خلق نظرة عدائية لديهم نحو معلميهم (الحلية، 2004، صفحة 26)، وذلك ما نشاهده في كثير من مؤسساتنا التربوية.

كما أّنه في المنهاج التقليدي يهمل المعلم ميول وقدرات واستعدادات الطلبة، ويتعامل بالمستوى نفسه دون مراعاة للفروق الفردية بينهم ولا يشركهم في عملية التعليم، ويتعامل مع عقولهم وكأنها أوعية فارغة تتطلب التعبئة من قبل المعلم والكتاب.

3.1. المفهوم الحديث للمنهاج:

1.3.1. تعريفات المنهاج الحديث:

مع بداية القرن العشرين عالج كثير من المربين والّتربويين مفهوم المنهاج التربوي حيث ظهرت الكتب المتخصصة والمجلات الدورية والّنشرات العلمية ذات الاختصاص العالمي خاصة بعد ظهور كتاب المناهج لمؤّلفه "بوبيت" Bobbitt عام 1918، وبتغير طبيعة المعرفة وتغير مفاهيم التعليم والتعّلم، وتغير متطلبات الحياة الاجتماعية، كانت الحاجة إلى تغيير مفهوم المنهج، فلقد لاحظ" ديوي" Dewey أن أحد المشاكل الرئيسية التي تواجه الّتربية وبشدة هي انفصال المناهج عن الخبرة الحياتية (فالوقي، 1997، صفحة 26)

وقد اختلف علماء المناهج والّتربويون المعاصرون في تعريفهم للمنهاج الّتربوي بمفهومه الحديث، فيرى" جلاتهورن " أن تعريف المنهاج من أصعب التعاريف جميعها، لأن مصطلح "المنهج "استخدم بمعان مختلفة منذ بداية تكوين المجال. (وآخرون ج.، 1995، صفحة 3)

يعرف" اللّقاني "المنهاج التّربوي على أنّه "جميع الخبرات (النّشاطات أو الممارسات) المخططة التي توّفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النّتائج التّعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم (اللقاني، 1995، صفحة 4) ويعرفه" الخوالدة "على أنّه" مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم والنّظريات التي تقدم إلى المتعّلمين في مرحلة تعليمية بعينها، وتحت إشراف المدرسة الرسمية وإدارتها، إلا أن المنهاج التربوي في الواقع قد يتجاوز هذا التّعريف ويصبح: "مجموعة منظمة من النّوايا التربوية الرسمية أو التّدريسية أو كليهما معًا. (الخوالدة، 2004، صفحة 18)

ويرى كل من" كازول "و" كمبل "أن المنهج" يتكون من جميع الخبرات التي يحّققها الأطفال تحت توجيه المدرسين، بينما" تايلور "فيعرفه بأنه جميع الخبرات التعليمية المخططة والموجهة من المدرسة لتحقيق الأهداف التّعليمية، وأما" بيكر "فيعرفه على أنّه جميع النّتائج المخطّطة للتّعليم التي تكون المدرسة مسؤولة عنها، وأما" سايلو ولويس "فيعرفان المنهج التربوي على أنّه خطة لتحقيق مجموعة من الفرص التّعليمية لأشخاص يجب أن يعّلموا. (الحارثي، 1998، صفحة 12)

كما يعرف المنهاج بمفهومه المعاصر على أنّه" مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم، وهي مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، ويكون مرتبطًا بالمتعّلم ومجتمعه، ومطبقًا في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النّمو المتكامل شخصية المتعّلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كّله لدى المتعّلم. (عبدالله، 2004، صفحة 64)

ومما سبق ذكره من تعاريف للمنهاج التربوي بمفهومه الحديث يمكن ذكر التعريف التالي كتعريف إجرائي للمنهاج التربوي وهو أّنه" مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها، وذلك بغرض مساعدتهم على النّمو الشامل والمتكامل أي النّمو في كامل الجوانب العقلية، الثقافية، الدينية، الاجتماعية، الجسمية، النّفسية والفّنية نموًا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم وابتكاراتهم حلولا لما يواجههم من مشكلات (الحلية، 2004، الصفحات 30-31)

2.3.1. المبادئ المتضمنة في المفهوم الحديث للمنهاج:

من خلال تعريفات المنهاج التربوي يمكننا استخلاص المبادئ الآتية للمنهاج الحديث (المفتي، 1999، الصفحات 6-7)

- إن المنهج ليس مجرد مقررات دراسية فقط، وإّنما هو جميع النّشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها، إضافة إلى الأهداف والمحتوى ووسائل التّقويم المختلفة.

- إن التعليم الجيد ينبغي أن يهدف إلى مساعدة المتعّلمين على بلوغ الأهداف الّتربوية المراد تحقيقها وأن يرتفع إلى غاية قدراتهم واستعداداتهم، مع الأخذ بعين الاعتبار ما بينهم من اختلافات وفروق فردية.
- إن المنهاج ينبغي أن يكون متكيفًا مع حاضر الطلبة ومستقبلهم، وأن يكون مرنًا بحيث يتيح للمعّلمين القائمين على تنفيذه أن يوافقوا بين أفضل أساليب الّتعليم وبين خصائص نمو طلبتهم
- إن المنهاج ينبغي أن يراعي ميول الطلبة واّتجاهاتهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم وأن يساعدهم على الّنمو الشامل وعلى إحداث تغييرات في سلوكهم في الاّتجاه المطلوب.

3.3.1. مزايا المنهاج الّتربوي الحديث وخصائصه:

يرى كل من (توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحلية) أن المنهاج التربوي الحديث يتميز بعدة مزايا عكس المنهاج الّتقليدي والتي تتلخص فيما يلي: (الحلية، 2004، الصفحات 8-9)

- يساعد المنهاج التربوي الحديث الطلبة على تقبل التغيرات التي تحدث في المجتمع وعلى تكييف أنفسهم مع متطلباتها.
- ينوع المعّلم في طرق التدريس ويختار أكثرها ملائمة لطبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فردية.
- يستخدم المعلم الوسائل التعليمية المتنوعة والمناسبة لأن من شأن ذلك أن يجعل التعليم محسوسا والتعلم أكثر ثباتًا.
- تمثل المادة الدراسية جزءًا من المنهاج وينظر إليها على أنها وسائل وعمليات لتعديل سلوك المتعلم وتقويمه.
- يقوم دور المعلم في المنهاج التربوي الحديث على تنظيم تعلم الطلبة وليس على التلقين والتعليم المباشر.
- يهتم المنهاج التربوي الحديث بتنسيق العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال الأولياء والمعلمين والاستفادة من خبرات المتخصصين.
- يهتم المنهاج التربوي الحديث بأن تضطلع المدرسة بدورها باعتبارها مركز إشعاع في بيئتها وأن تكون على وعي كامل بدور المؤسسات والهيئات الاجتماعية وما تقدمها من نشاطات تربوية لتجنب تكرار هذه النشاطات في البيئة الواحدة.
- يهتم المنهاج التربوي الحديث بإقامة فرص اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية للمتعلم وأن يثق بمقدرته على المشاركة الإيجابية والّنشيطة.
- يهتم المنهاج التربوي الحديث بتنمية شخصية المتعلم بجميع أبعادها لمواجهة التحديات التي تواجهه وتنمية قدرته على التعلم الذاتي وتوظيف ما تعلمه في شؤونه الحياتية.

ويبين" محمد هاشم فالوقي "أن المنهاج بمفهومه الحديث يتضمن أربعة خصائص يذكرها كما يلي: (فالوقي، 1997، الصفحات 27-28)

لا ينظر المنهاج الحديث إلى الجوانب الرئيسية في الموقف التعليمي على أنّها أبعاد منفصلة لأن الغاية هي إعداد التلميذ ليعيش في مجتمع معين ويكون قادرًا على ممارسة دوره فيه، ووسيلته في ذلك قدر من المعرفة.

1. لا تكمن وظيفة المناهج التربوية الحديثة في تخريج أفراد يعملون في سوق العمل والإنتاج فقط وإنّما أيضًا في تخريج أفراد لديهم الكفاءة اللازمة لتطوير مجتمعهم وتنقية ما علق بالثقافة الاجتماعية من عادات وتقاليد سيئة مما يعوق حركة المجتمع وتطوره.
2. أن خصوصية المناهج التربوية الحديثة في كونها ذات أبعاد ثلاثية متداخلة (المتعلم، المعرفة والمجتمع) لا يعني أن نظرية المناهج واحدة تصلح لكل مجتمع وفي كلّ زمان ومكان، وإنّما تقوم النّظرية في عمومها المطلق على هذه الأبعاد الثلاثة.
3. إذا كان أسس أي نظرية في المناهج التربوية هي المتعلم والمعرفة والمجتمع، فإن المعلم على صلة مباشرة بها، إذ أنّه يتوّلى مسؤولية تربية التلميذ أي أن المعلم ينبغي أن يعي طبيعة هذا المتعلم وإمكاناته وطبيعة الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه ومتطلباته.

أما" أحمد الوكيل و أمين مفتي "فهما يريان أن المنهاج بمفهومه الحديث ووفقًا للتعاريف المختلفة حوله فإنّه يعني أمورًا عديدًة، وهي كما يلي: (المفتي، 1999، الصفحات 7-8)

أن المنهج يتضمن خبرات تربوية أو خبرات مربية وهي خبرات مفيدة تعمم تحت إشراف المدرسة لاكتساب التلاميذ مجموعة من المعلومات والمهارات والاّتجاهات المرغوب فيها.

1. أن هذه الخبرات تتنوع بتنوع الجوانب التي ترغب المدرسة في إحداث النّمو فيها، ولا تركز على جانب واحد فقط من جوانب النّمو.
2. أن التعلم هنا يحدث من خلال مرور المتعّلم بالخبرات المختلفة ومعايشته و مشاركته في مواقف تعليمية متنوعة، وأن الهدف الذي يسعى إليه المنهج عن طريق مختلف الخبرات التعليمية هو النّمو الشامل والمتكامل للمتعّلم والذي يؤدي إلى تعديل سلوكه ...وإلى تعّلمه.

ويبين كذلك" محمود الخوالدة "خصائص المنهاج التربوي الحديث وأهم مزاياه وذلك من خلال مختلف مضامين التعريفات المختلفة الحديثة للمنهاج التربوي، والتي يلخصها في ما يلي: (الخوالدة، 2004، صفحة 19)

1. يتضمن المنهاج التربوي الحديث (المنهاج الرسمي) النّوايا، وهي التي تم اختيارها بصورة هادفة لتدعيم التعّلم وتعزيزه، كما يلاحظ أن المنهاج لا يشمل على نشاطات عشوائية أو غير عشوائية أو منافية للتعّلم.
2. أن للمنهاج التربوي نوايا مقصودة أو خطط ذهنية مكتوبة على الورق أو على شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) أو على وسائط تعليمية أخرى متعددة.

ومن خلال مختلف الآراء السابقة ومن التعاريف المتعددة للمنهاج التربوي، يمكن

تلخيص كل من خصائص ومزايا المنهاج التربوي في النقاط التالية:

- يساير المنهاج التربوي الحديث كل التغيرات التي تحدث في المجتمع ويحاول تكييف التلاميذ معها.
- ينوع المنهاج التربوي الحديث أساليب التدريس وفق حاجات التلاميذ وميولهم ولما بينهم من فروق.
- يعتمد المنهاج التربوي على المادة الدراسية ويعتبرها وسيلة لتعديل سلوك التلاميذ وتقويمهم.
- يعمل المنهاج التربوي بتنسيق العلاقة المتبادلة بين المدرسة والأسرة لتسهيل عملية تقويم التلاميذ.
- يركز المنهاج التربوي الحديث على تنمية شخصية المتعّلم عبر كامل أطوار التعليم.

4.1. موازنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث:

يمّثل الجدول التالي :مختلف الفروق الجوهرية بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث.

جدول رقم(01) : يبين موازنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث (الحلية، 2004، الصفحات 33-35)

المجال	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
طبيعة المنهاج	-المقرر الدراسي مراد للمنهاج. -ثابت لا يقبل التعديل بسهولة. -يركز على الكم الذي يتعلمه الطلب. -يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. -يهتم بالّنمو العقلي للطلبة فقط.	-المقرر الدراسي جزء من المنهاج. -مرن يقبل التعديل. -يركز على الكيف. -يهتم بطريقة تفكير الطالب. -يهتم بجميع أبعاد الّنمو.
تخطيط المنهاج	– يعده المختصون في المادة الدراسية. -يركز على اختيار المادة الدراسية. -تعد المادة الدراسية محور المنهاج.	-يشارك في إعداده جميع الأطراف. -يشمل عناصر المنهاج الأربعة. -المتعلم هو محور المنهاج.
المادة	-غاية في ذاتها.	-وسيلة تساعد الطالب على الّنمو

الدراسية	-لا يجوز إدخال أي تعديل عليها. -يبنى المقرر على التنظيم المنطقي للمادة. -المواد الدراسية متكاملة. -مصدرها الكتاب المقرر.	المتكامل. -تعدل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم. -يبنى المقرر في ضوء سيكولوجية الطلبة. -المواد الدراسية متكاملة ومترابطة. -مصادرها متعددة.
طريقة التدريس	-تقوم على التعليم والتلقين المباشر. -لا تهتم بالّنشاطات. -تسير على نمط واحد. -تغفل استخدام الوسائل الّتعليمية الّتعّلمية.	-تقوم على توفير الشروط الملائمة للتعلم. -تهتم بالّنشاطات بأنواعها. -لها أنماط متعددة. -تستخدم وسائل تعليمية تعّلمية المتنوعة.
المتعّلم	-سلبي غير مشارك. -يحكم عليه بمدى نجاحه في الامتحانات.	-إيجابي مشارك. -يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف.
المعّلم	-علاقة تسّلطية مع الطلبة. -يحكم عليه بمدى نجاح تلاميذه في الامتحانات -لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة. -يشجع على الّتنافس في حفظ المادة. -دور المعّلم ثابت. -يهدد بالعقاب ويوقعه.	-علاقة تقوم على الانفتاح والّثقة والاحترام. -يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة. -يراعي الفروق الفردية بينهم. -يشجع على اختيار الأنشطة وممارستها. -دور المعّلم متغير ومتجدد. -يوجه ويرشد الطلبة.
الحياة	-تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة	-تهيؤ للمتعّلم الجو المناسب لعملية

المدرسية	المادية. -لا تربط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع. -لا توّفر جوًا ديمقراطيًا. -لا تساعد على النّمو السوي للمتعّلم.	التعّلم. -تقوم على العلاقات الإنسانية الواقعية. -توّفر الحياة الديمقراطية داخل المدرسة. -تساعد على النمو السوي المتكامل للمتعّلم.
البيئة الإجتماعية للمتعّلمين	-يتعامل مع الطالب باعتباره فردًا مستقلا. -يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلمين. -لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة. -يقيم الحواجز بين المدرسة والبيئة المحلية.	-يتعامل معه لاعتباره فردا اجتماعيا متفاعلا -لا يهمل القيمة الإجتماعية. -يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية. -لا يوجد حواجز بين المجتمع والمدرسة.

نلاحظ من هذا الجدول المبين لهذه المقارنة الموجزة بين المنهاجين التقليدي والحديث، أن هناك تطور ملحوظ ومتباين في مدى تطبيق المناهج التربوية وأهدافها، والجدير بالذكر– كذلك -أن تطوير المناهج عملية صعبة لكّنها في غاية الأهمية خاصة في مجال التربية البدنية والرياضية أين يجد المدرس أو أستاذ التربية البدنية والرياضية نفسه أمام البرامج الدورية والفصلية والذي يتوجب عليه تطبيقها في حصته مراعيًا شروط وبرامج المنهاج المقرر لديه.

5.1. المنهاج والبرنامج:

المنهاج: أخذ مصطلح المنهاج في الستينيات (حمدان)، جامعة محمد الخامس، صفحة 09)، يتميز شيئا فشيئا عن مدلوله التقليدي كبرنامج مدرسي، فاتسعت دلالته لتشمل فيما بعد المجموع المهيكل لخبرات التعليم والتعلم (الاهداف، القدرات انشطة التعليم والتعلم، السيرورات التعليمية التعلمية، الوسائل التعليمية، الموارد البشرية، المواقيت...الخ) والمقدمة تحت اشراف مؤسسة مدرسية قصد بلوغ المرامي التربوية المحددة مسبقا.

البرنامج: يعرف على انه:" وثيقة بيداغوجية رسمية وإجبارية تقدم جملة من المواد والمسائل التي يمكن ان يسأل عنها التلاميذ لامتحان او مسابقة، والتي يتعين تعلمها في قسم معين" (حمدان)، جامعة محمد الخامس، صفحة 10).

يستنتج الباحث من هذا التعريف انه يقتصر فقط على المحتويات التي يتعين تدريسها، واكتساب المعلومات والموضوعات الدراسسية التي تشكل غاية في ذاتها، تهمل حاجات المتعلمين وما بينهم من فروق فردية، وكذلك اقتصاره على الجانب المعرفي واهمال الجوانب الاخرى لشخصية المتعلم.

6.1. مكونات المنهاج:

1.6.1. الأهداف:

1.1.6.1. مفهوم الأهداف:

يعرف الهدف التربوي علة أنّه" وصف لتغير سلوكي متوّقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما". (الحلية، 2004، صفحة 71)

ويربط هذا التعريف الهدف بالتعّلم، حيث" يحدد مقدار التعّلم بمقدار التغير ويوجه التغير إلى السلوك وهذا الأخير يلاحظ ويقاس ويقيم، ولتحقيق الهدف لا بد أن يمر المتعّلم بخبرة ما وإلا فلن يتحّقق، والخبرة يجب أن تكون خبرًة تعّلمية، أي يمر بها المتعّلم بنفسه" (الحلية ، 2004، صفحة 71)

كما أن وضوح الأهداف لدى القائمين بالعملية التعليمية يزيد حماسهم ويرفع معنوياتهم فهي تعين المشرف التربوي على معرفة مستوى تلاميذه ونوعية مشكلاتهم وتوجيههم تربويًا ومهنيًا، كما تعتبر معيارًا للمعلم لتقييم نتائج عمله ..كما يساعد على تحديد سير اّتجاه البرامج والأنشطة الّتعليمية التي تترجم حاجات واّتجاهات وقيم كل من الفرد والمجتمع.

لذلك فإن عدم وجود أهداف واضحة ومحددة يؤدي إلى تعرض العمل التربوي إلى العشوائية والارتجال، وقد أوضح " روبرت ماجر " Robert Mager" ذلك حين قال:"..وعندما تنقصنا الأهداف المحددة بوضوح فإنه يستحيل أن يقوم مقرر دراسي أو برنامج تعليمي على نحو فعال، ولن يتوفر لدينا أساس سليم لانتقاء المواد والمحتوى وطرق التدريس الملائمة" (عفيفي، 1998، صفحة 67)

2.1.6.1. مستويات الأهداف:

الشائع لدى كثير من المعلمين ان انماطا محددة من الاهداف التربوية، هي الاهداف العامة والاهداف الخاصة والاهداف الاجرائية وهذه الانماط هي التي تمثل العمود الفقري في مستويات الاهداف، لكن يحق لنا ان نطرح السؤال الآتي: ما هي على وجه التحديد مستويات الاهداف المتواترة في الادب التربوي العالمي المتخصص والتي تحظى باتفاق معظم الباحثين؟ هذا السؤال هام جدا. إذ سيدفهنا الى ذكر مستويات الاهداف الاكثر تداولا. بالرغم من اختلاف الباحثين في تصورهم لمستويات الاهداف غير ان الذي يمكن ان نلاحظه ايضا هو اتفاقهم على حصر هذه المستويات في مستويين اثنين هما:

أ. **المستوى العام**: ويشمل الغايات والمرامي والأهداف العامة.

ب. **المستوى الخاص**: ويشمل الاهداف الخاصة والإجرائية.

أ. **المستوى العام**:

1. الغايات:

لابد في البداية من الاشارة الى انه ينبغي التفريق بين غايات النظام التربوي وغايات المنهاج غاية المنهاج اخص من غايات النظام التربوي. ويرى هاملين في هذا الصدد ان غاية النظام التربوي هي:" اعلان مبدئي يقوم مجتمع من خلاله بتحديد ونقل قيمة انها تمنح للنظام التربوي الخطوط العريضة وطرق تناول الخطاب في شان التربية" (عطا، 1992، صفحة 81). وتعرف غاية المنهاج على انها:" المرامي العامة التي تهدف اليه التعليم في منهاج ما بعبارات عامة غير تنفصيلية".

ومن خلال التعريف لكل من غاية النظام التربوي وغاية المنهاج، نستخلص ان غاية النظام التربوي هي عبارات تصف مايراه المفكرون ورجال السياسة من مبادئ وقيم عليا توحي بتوجهات السياسة التربوية وتحاول الاجابة عن السؤال التالي. ما هو الفرد الذي نريد تكوينه؟ أما غاية المنهاج فهي تصريح غير تفصيلي مرتبط مباشرة بتوحيهات النظام التربوي، تصف نتائج يهدف اليها التعليم في منهاج ما.

مثال: منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي هي تعلم الانشطة البدنية والرياضية.

2. المرامي:

تأتي مباشرة بعد الغايات واقل منها عمومية وتجريد ويعرفها **هاملين** بانها:" التعبير الذي يحدد عموما المقاصد المتبعة من طرف مؤسسة معينة من خلال برنامج"(Hameline, 1982, p. 98) . ويعرف **دينو** المرامي في قوله:" هي عبارات اقل عمومية واكثر وضوحا من الغايات تظهر على مستوى التسيير التربوي اين تحدد المرامي التي تقود الى تحقيق غايات السياسية التربوية وتترجم عادة في مخططات عمل ومناهج تحدد ملمح التلميذ" (Louis, 1983, p. 11). المرامي يعبر عن الجزء الظاهر للسياسة التعليمية، تاتي في صدارة المناهج، ويشتق من غايات المنهاج، هو المستوى الذي ينبغي ان يعبر فيه عن نوايا التربية في شكل منتوج او في شكل النتائج المنتظرة من المتعلم. وفي هذا الصدد يقدم **احمد شبشوب** المرامي بوصفه:" الجزء الظاهر لنظام تربوي معين يعمل على ضبط توجهاته الكبرى اعتمادا على القيم الاجتماعية السائدة فيه" (شبشوب، 1991، صفحة 54).

يتضح من خلال التعريفات السابقة ان المرامي هي تلك العبارات غير التفصيلية التي تعبر عن النية التربوية في شكل النتائج المنتظرة من المتعلم.

مثال: قيمة الشعور بالواجب (المجال الوجداني).

3. الاهداف العامة:

فذا كانت المرامي عبارة عن توجهات عامة تحدد مجمل المراحل التعليمية، فان الاهداف تعتبر تجسيدا لهذه التوجهات، يعرفها **ماجر**:" وصف لمجموعة من السلوكات التي سيبرهن المتعلم من خلال القيام بها على قدرته" (Nadeau, 1988, p. 05). وقد عرفت الاهداف العام في علوم التربية بانها:" اهداف تصف النتيجة الفعلية المراد تحقيقها من جزء منهاج دراسي او من من مجموعة من الدروس، وغالبا ما ياتي على شكل صيغ يقدم بها المقترحات المعبرة عن المضامين الرسمية الواردة بصدد مادة من المواد تنجز في مستوى من المستويات" (وآخرون ع.، 1994، صفحة 240). ويصف **ليتون** الاهداف العامة على انها:" عبارات على درجة متوسطة من التحديد تصف السلوك او الاداء النهائي المتوقع صدروه عند المتعلم، بعد تدريس مادة او مقرر دراسي معين، تضعه السلطة المخول لها صلاحية بناء المناهج، لذلك فهي تظهر على مستوى تنفيذ الفعل التربوي، وتكون مرتبطة بوحدة دراسي او نشاط محدد" (Lethan، 1981، صفحة 44). ويعرفها كل من حسن حسين زيتون وآخرون:" النواتج العامة المرغوبة لمنظومة المنهج" (زيتون، 1995، صفحة 33).

نلاحظ من خلال ما تقدم من تعاريف انها تصب في مجرى واحد وهو ان الاهداف العامة هي النتائج المراد تحقيقها عند المتعلمين بعد مرورهم من خبرات تربوية ايجابية في منهاج من المناهج التعليمية.

ويعرف الباحث الاهداف العامة لمنهاج التربية البدنية والرياضية بانها عبارات تصف النتيجة الفعلية التي تظهر عند المتعلم على شكل قدرات ومهارات، والتي يحققها منهاج التربية البدنية والرياضية أو جزء منه.

ب. المستوى الخاص:

1. الاهداف الخاصة:

يعرفها **ديكورت** على انها:" تغيير صالح ومرغوب فيه وممكن تحقيقه في سلوك المتعلم وهذا التغيير يرجع الى التعليم الذي تلقاه التلميذ، والذي نريد به ان يكتسب سلوكا جديدا او يتقن سلوكا مكتسبا في السابق" (decorte، 1996، صفحة 50). ويصفها كل من **عباس احمد السامرائي وآخرون** بأنها:" هي التي تجسد كل مناه مهارة واحدة يمكن مباشرة ملاحظتها وحصرها كما يمكن قياسها" (السمارائي، 1991، صفحة 35). ويبين **محمد الدريج** ان الاهداف الخاصة هي:" اهداف مصاغة بعبارات واضحة تعبر عن السلوك المراد تحقيقه عند التلميذ وعن المهارات القابلة للملاحظة والتي سيملكها في نهاية التعليم" (شعلة، 2000، صفحة 40). ويستخلص الباحث ان الاهداف الخاصة تشتق من الاهداف العامة، وهي جمل مصاغة بشكل واضح تعبر عن مهارات وقدرات على شكل سلوك متوقع تحقيقه عند المتعلم وهو قابل للملاحظة والقياس.

2. الاهداف الاجرائية:

قبل التطرق الى تعريف الاهداف الاجرائية، لابد من التعرض الى مفهوم الاجرائية او الاجرأة.الاجرائية بالمفهوم العام تعنى تحويل او نقل مفهوم او مبدأ أو تعريف الى الاطار الملموس للفعل و التطبيق المباشر . اما في مجال الاهداف التربوية، الاجرأة تعني:"عملية بناء، تركيبة لغوية، يقوم بها المدرس بطريقة منهجية، تمكنه من انشاء هدف_يمكن عند قراءته_التعرف على المتغير التابع، وهو التلميذ، والمتغيرات المستقلة، وهي الفعل السلوكي الواضح والقابل للملاحظة، وشروط تحقيق هذا الفعل، ومحكات انجازه، ومستواه وتصنيفه،بهدف بلوغ نتيجة محددة، ومتوقعة سلفا". (بوعلاق، 1999، صفحة 15).

الأهداف الاجرائية: حتى يسهل تحقيق الاهداف الخاصةن فقد اتفق المتخصون على ان هذا التحقيق لايكون الا عن طريق ترجمة تللك الاهداف الخاصة الى اهداف اجرائية(سلوكية).

يعرف **بلبل** الاهداف الاجرائية بقوله:"يكون هدفا اجرئيا اذا كان ققابلا للملاحظة والقياس وان يصاغ بألفاظ واضحة، وغير قابل للتأويل على وجه التخصيص،لان يشكل موضوع تواصل واضح بين الشخص الذي ينظم عملية التعلم ويقومها (اي المدرس)والشخص الذي ينجز (اي التلميذ).كما هدف ما اجرائيا عندما يكون ما يصفه عملية يستطيع التلميذ انجازها، و التعبير عن نتاج هذا الانجاز بواسطة سلوك ملاحظ.هكذا، يمكن تحديد الهدف الاجرائي على انه قدرة مكتسبة من المتعلم اثناء تعلم ما او عند نهايته، فالامر لايتعلق بمعرفة ما فعله المدرس او ما يريد فعله، بل بتحديد ما سيكون التلميذ قادرا على فعله" (Pepel، 1993، صفحة 10). .ويوصف **ماجر** الاهداف الاجرائية على انها (وصف لمجموعة من السلوكات او الانجازات سيبرهن المتعلم من خلال القيام بها على قدرته" (Nadeau، 1988، صفحة 07).

ووفقا لما سبق يمكن تعريف الاهداف الاجرائية بانها عبارات لغوية تصف بدقة وبوضوح، سلوك المتعلم المتوقع أثناء أو بعد التعلم، على أن يكون هذا السلوك ملحوظا وملموسا وقابلا للقياس ولكي تكون هذه الصياغة اجرائية فإنها تكون مرفوقة بالشروط الضرورية لتحقيق الانجاز، وبتحديد دقيق لمحكات النجاح المقبول حتى تتم عملية تقييمه. والمقصود هنا بشروط الانجاز، هي الظروف التي سيظهر في إطارها السلوك المستهدف.

3.1.6.1. تصنيف الأهداف:

1. تصنيف" جرونلاند:"

صّنف" جرونلاند "نتائج التعلم في مجالات رئيسية يمكن أن تضم الأهداف التربوية في مظاهر سلوكية وهذه المجالات هي: (عفيفي، 1998، صفحة 71)

1. **المعرفة**: وتشمل معرفة مصطلحات وحقائق معينة ومبادئ عامة وطرق وإجراءات مختلفة.
2. **الفهم**: ويشمل القدرة على تطبيق واستخدام المعرفة في تطبيق مواقف جديدة.
3. **مهارات التفكير**: وتشمل القدرة على تعميم البيانات المعطاة وتمييزها وتبيين نواحي القصور فيها.
4. **المهارات العامة**: وتشمل المهارات المختبرية والإنجازية ومهارات تبادل الآراء.. وغيرها.
5. **المواقف**: وتشمل المواقف العلمية والاجتماعية.
6. **الإهتمامات**: وتشمل الاهتمامات المهنية والشخصية.
7. **التّقدير**: ويشمل الحكم النّقدي حول الموضوع الذي يعتبر موضوع تقدير وتذوق واستمتاع.
8. **التكيف**: ويشمل التكيف الاجتماعي والإنفعالي.

2. تصنيف" بلوم" (Bloom):

يعتبر" بنيامين بلوم "صاحب أشهر فكر تربوي في مجال الأهداف التربوية، حيث قدم تصنيفًا للأهداف التربوية في كتابه" تصنيف الأهداف التربوية"، وكان جهده موجهًا نحو وضع لغة تربوية يفهمها كلّ التربويون وُتصاغ الأهداف التربوية من خلالها، وقد صّنف" بلوم "هذه الأهداف إلى ثلاثة مجالات رئيسية وهي:

1- **الجانب المعرفي *Cognitive Domain***:ويشمل الأهداف التي تعبر عن المعرفة وتذكرها، ويقتضي تعديلا في السلوك الفعلي أو المعرفي للفرد مثل تذكر الحقائق وفهمها وتطبيق القوانين وبرهنتها أو تحليل بناء تنظيمي لعبارة لغوية، ويدخل تحت هذا النّوع ستة مستويات وهي :التذكر، الفهم، النّتطبيق، النّتحليل، البرهنة أو النّتركيب والنّتقويم.

2- **الجانب الوجداني *Affective Domain***: ويشمل الأهداف التي تعبر عن الجوانب العاطفية، وتتصل بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشيء معين، وهي تتضمن أنواعًا من السلوك تتصف بدرجة كبيرة من الثبات مثل الاتجاهات والميول والقيم، وتقتضي هذه الأهداف الوجدانية من الفرد أن يسلك سلوكاً عاطفيًا يتعلق بإبداء المشاعر والرغبات والانفعالات، ويدخل تحت هذا النوع من الأهداف خمسة مستويات وهي :الرضا أو القبول، الاستجابة، التقييم أو التقدير التنظيم والنّتخصيص أو النّتمييز.

3- **الجانب الحركي *Psychomotor Skills Domain***: ويشمل الأهداف التي تعبر عن الجانب المهاري، وتّتصل بقدرة الفرد على استعمال أصابعه وعضلات يديه والتحكم في أطراف جسده، ويتميز بالدّقة وسرعة الحركة، وتقتضي الأهداف المهارية من الفرد سلوكًا فيه أداء الحركة واستخدام الجسم، ويدخل تحت هذا النوع من الأهداف ثلاث مستويات وهي:

. مهارات بسيطة ذات حركة واحدة.

. مهارات مركبة وتشمل اكثر من حركة.

. مهارات يتم فيها استخدام جسم مستقل عن جسم الإنسان (فالوقي، 1997، الصفحات 71-72)

4.1.6.1. الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضية:

إن الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضية خاصة في الطور الثانوي هي تلك الأهداف التي يتم تحقيقها خلال أو بعد ثلاث سنوات من التعليم الثانوي، حيث تتم صياغة هذه الأهداف مع مراعاة النّمو البيولوجي والنّفسي للتلاميذ وضرورة تعّلمهم كيفية التعايش مع الآخرين ومعرفة القيم والمعايير والقيم الاجتماعية، وتُوزع هذه الأهداف على ثلاث مجالات أساسية تبرز الأهمية التربوية لمادة التربية البدنية والرياضية، وهي كما يلي: (بوسكرة، 2005، الصفحات 10-13)

- **أهداف المجال الحسي الحركي :**ومن أهمها:

- أن يدرك التلميذ جسمه ويتحكم فيه، ويتعلم تدرجيًا حركات متزايدة الصعوبة والّتعقيد.
- ينتقل من وضعية حركية إلى أخرى باستعمال الأداة أو بدونها في مختلف الوضعيات.
- يتحكم في التقنيات الحركية القاعدية والوضعيات التكتيكية للأنشطة في المؤسسة التعليمية.
- يتحكم في توزيع الجهد في مختلف الوضعيات وينمي قدرات رد الفعل والتصور الذهني.

- **أهداف المجال الاجتماعي العاطفي :**وأهمها:

- يكون التلميذ اتجاهات إيجابية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي.
- يندمج بسرعة في فعاليات النشاط ويتهذب خلقيًا ويحترم قواعد وقوانين اللعبة.
- يحب ويمجد الحياة الجماعية في إطار المعايير الاجتماعية المقبولة في الفعاليات المختلفة.
- يتقمص مختلف الأدوار ويعبر عن انفعالاته بطريقة إيجابية.

- **أهداف المجال المعرفي :**حيث ينتظر من التلميذ أن يحقق الأهداف التربوية التالية:

- يعرف المادة وأهدافها وفوائدها، ويعرف قوانين الألعاب والأنشطة التي يمارسها.
- يعرف تاريخ اللعبة وأبطالها الوطنيين والدوليين، ويعرف المفاهيم المرتبطة بالنشاط.
- يعرف قواعد الأمن والسلامة لتفادي الإصابات، ويعرف الصفات والقدرات البدنية.
- يعرف النواحي الفنية والمهارات الحركية وخطط اللعب والأجهزة والأدوات وتسميتها.
- يعرف تأثير النشاط البدني على الجسم وعلى الصحة العامة والمظهر الخارجي.

2.6.1. المحتوى:

1.2.6.1. تعريف المحتوى:

يعتبر المحتوى احد مكونات الاساسية للمنهاج وهو اول من يتاثر بالهداف وينبغي ان يعرض في المنها مرتبط بالاهداف، هناك عدة مسميات للمحتوى وهذا ما تؤكده **عفاف عبد الكريم** بقولها:" في المراجع التربوية يطلق على المحتوى مسميات عدة مثل: محتوى التعليم، مواد التعليم، مواد المنهاج او المادة" (الكريم، 1989، صفحة 96). يعرف المحتوى كل من **محمد الحماحمي وامين الخولي** بانه:" اوجه النشاط المختلفة والخبرات التربية التي تم اختيارها وتنظيمها لتحقيق الاهداف المرجوة" (الخولي، 1990، صفحة 29). وتصف **عفاف عبد الكريم** المحتوى بانه:" يتضمن الانشطة البدنية ...مجموعة من المعارف، تخص الثقافة البدنية والرياضية، بالضافة من المطالب البدنية، ومن المعارف بمعنى الخبرات التربوية" (الكريم، 1989، صفحة 96).

يعرف المحتوى على أّنه" نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيمًا أم حقائق أم أفكارًا أساسية" (عفيفي، 1998، صفحة 90)

2.2.6.1. معايير اختيار المحتوى:

إختيار المحتوى لا يعتبر عملية سهلة، فالمادة تشمل عدة مجالات وكل مجال يشمل عدة موضوعات ولكلّ موضوع عدة محاور رئيسية وأخرى فرعية، لذا فعملية اختيار المحتوى لها معايير معينة يجب أن تأخذ في الاعتبار وهي: (الحلية ، 2004، الصفحات 79-80)

1. أن يكون المحتوى مرتبطًا بالأهداف :حيث يعتبر ارتباط المحتوى بالأهداف المراد تحقيقها من أهم معايير الإختيار، ذلك لأننا خلال العملية التعليمية نحاول الوصول لأهداف معينة، لذا يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف وإلا لماتم كّنا من تحقيقها.

2. أن يرتبط المحتوى بالواقع الّثقافي الذي يعيشه الّتلميذ: يجب أن تكون المعارف المختارة متمشية مع واقع حياة التلميذ، وُتساعده على فهم الظواهر التي تحدث حوله والمشكلات التي يمكن أن تنجم عن هذه الظواهر وكيفية مواجهتها.

3. أن يكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى :فالشمول يعني المجالات التي يغطيها المحتوى ويتناولها بالدراسة، بحيث تكفي لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها، أما العمق فيعني تناول أساسيات المادة مثل المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وكذلك تطبيقاتها بشيء من الّتفصيل الذي يلزم لفهمها كاملا ويربطها بغيرها من المبادئ والمفاهيم التي يمكن تطبيقها في مواقف جديدة.

4. أن يراعي المحتوى ميول وحاجات التلميذ :حيث تعتبر الدافعية من أهم شروط حدوث عملية التعّلم، والاهتمام بميول التلاميذ وحاجاتهم من خلال المحتوى يوجد الدافع لديهم للإقبال على دراسة المحتوى، وييسر عملية تعّلمهم، لذا فهو يعتبر مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم هو أحد المعايير التي يتم على أساسها اختيار المحتوى بحيث يكون مناسبًا لمستوى التلاميذ ومختلف قدراتهم.

3.2.6.1. تصنيفات المحتوى:

مادام المحتوى هو مجموعة المعارف والمعلومات فإن تصنيفات المحتوى هي تصنيفات المعرفة ولذلك تصّنف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب ارتباط المعرفة بالأهداف فتكون لدينا:(الحلية، 2002، صفحة 50)

- معرفة إدراكية.
- معرفة قيمية.
- معرفة أدائية.

كما تصّنف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب المجالات أو الحقول الكبرى للمعرفة المنظمة إلى ما يلي: (الحلية، 2002، صفحة 53)

- المعرفة الطبيعية.
- المعرفة الإنسانية.
- المعرفة الّتشكلية (الرياضية).
- المعرفة الّتطبيقية.
- المعرفة الحاسوبية (المعلوماتية).

كما قد تصّنف المعرفة المنظمة من المحتوى حسب نتاجات التعلم المختلفة، حسب التسلسل التالي: (الحلية، 2002، صفحة 53-54)

-الإّتجاهات والقيم.

-المهارات.

-الفرضيات والّنظريات.

-المبادئ والّتعميمات.

3.6.1. طرائق التدريس والوسائل التعليمية:

1.3.6.1. تعريف طرق التدريس والوسائل التعليمية:

إن الشروط الموضوعية للممارسة البيداغوجية الحديثة، تقتضي وجود علاقة ترابط بين الطريقة المعتمدة في نشاط تربوي معين، وبين الأهداف المحددة كمقاصد يسعى النشاط البيداغوجي الى تحقيقها بشكل إجرائي يمكن ملاحظتها ومن ثمة تقييمها، ترتبط طرائق التدريس والأنشطة التعليمية ارتباطا وثيقا بمحتويات المنهاج وأهدافه. والمنهاج الحديث ينبغي ان يشير الى طرائق التي تبناها من أجل تحقيق أهدافه. وتعرف الطريقة على أنها" مجموعة التقنيات المنظمة المعتمدة من اجل تحقيق أهداف بيداغوجية" (Renald، 1993، صفحة 842).

وتعرف الوسائل التعليمية على أنها" تلك الوسائل والأدوات التي تعمل على تكوين المدركات واكتساب المعلومات وفهمها بطريقة أفضل وأعمق ..لأّنها تعمل على تشغيل حواس التلميذ المختلفة في عملية التعلم" (المفتي، 1999، صفحة 155)

أما" ديل" (Dal)فيعرفها على أّنها " تلك المواد التي لا تعتمد أساسًا على القراءة واستخدام الألفاظ والرموز لنقل معانيها وفهمها، وهي مواد يمكن بواسطتها زيادة جودة الّتدريس وتزويد التلاميذ بخبرات تعليمية باقية الأثر" (Dal، 1984، صفحة 3)

وتجدر الإشارة هنا إلى أن" ديل"يشير في تعريفه للوسائل السمعية والبصرية كوسائل تعليمية حيث غلب تسمية الوسائل السمعية والبصرية على الوسائل التعليمية خاصة في المجال التربوي التعليمي.

ويراعى عند استخدام هذه الوسائل التعليمية - على اختلاف مسمياتها - ما يلي: (الحلية، 2002، صفحة 64)

- الإدراك بالوحي (مصدر إلهي).
- الإدراك بالإلهام.
- الإدراك بالحواس.
- الإدراك بالتجريب.
- الإدراك بالعقل.

2.3.6.1. الوظائف الأساسية للأنشطة والوسائل التعليمية:

مما لاشك فيه أن الأنشطة والوسائل التعليمية من أهم عناصر المنهاج التربوي، لذا فلهذه الأنشطة والوسائل وظائف متعددة لا غًنى عنها في العملية التعليمية، وهذه الوظائف هي كما يلي:

1. تنمية المهارات المعرفية لدى المعلم:

حيث أن الأنشطة والسائل التعليمية تثير الاهتمام وتدفع إلى التّساؤل مما يعد بداية للنشط العقلي وأسلوبًا جيدًا لتعليم الفرد كيفية التفكير.

2. تنمية الميول والاتجاهات والقيم لدى المعّلم:

حيث يعد النشاط فرصة حقيقية لتنمية هذه الجوانب ويساعد على تهيئة خبرات جديدة تضاف إلى الرصيد المتكون لدى المتعلم من تلك الجوانب الهامة.

3. الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي:

فالكثير مما يدرسه المتعلم خلال الدرس يبقى دون دلالة أو معنى حّتى يثبت له صحته من خطئه والسبيل إلى ذلك أن يشاهد المتعلم ما يدلّ على ما قدم له من معارف وما يثبتها بشكل علمي.

4. تنمية مهارات الاّتصال والّتواصل مع أطراف العملية التعليمية:

حيث يوّفر الّنشاط المدرسي بمختلف أشكاله للمتعلم فرصة ممارسة مهارات الاّتصال والتواصل المختلفة والتدرب عليها.

5. تعّلم الّتخطيط والعمل ضمن فريق:

حيث يحتاج الّنشاط دائمًا إلى الّتخطيط والعمل المتعاون، فهناك مشروعات وزيارات ومقابلات يقوم بها المتعّلمون، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا من خلال الّتخطيط والعمل ضمن فريق. (الهيجاء، 1998، الصفحات 66-67)

ويذكر الّلقاني (1989) أن للأنشطة الّتعليمية محددات أجملها في ما يلي:

1. فلسفة المنهج:

فكل منهج يستند إلى فلسفة معينة، فإذا كانت تلك الفلسفة تعطي كل الّثقل أو معظمه للمادة الّتعليمية فهذا يؤدي إلى غياب النشاط المدرسي من خريطة العمل التربوي، أما إذا كانت بعكس ذلك فذلك يؤدي إلى أنشطة متنوعة.

2. نمط الإشراف السائد:

يحدد نمط الإشراف السائد في المؤسسة التربوية طبيعة الأنشطة التي سُتمارس، لذلك لا يمكن تحقيق أهداف المنهج دون تكامل بين عناصره.

3. عملية التّقويم:

يحدد هذا الجانب مدى قابلية المعلم لاستخدام النشاط أو عدم استخدامه، فإذا كانت عملية التّقويم تقوم على قياس ما حصله المتعّلم من معلومات سيؤدي ذلك إلى تكريس معظم جهده لتغطية المقرر دون رعاية لمسألة النّشاط، بينما إذا كانت تلك العملية تقيس مهارات معرفية فيؤدي ذلك إلى المزيد من الاهتمام بالأنشطة والتّركيز عليها.

4. الإمكانات المتاحة:

فمن أهم العوامل التي تتحكم في الأنشطة توافر الإمكانات لتنفيذ تلك الأنشطة، فلا يستطيع المعلم ولا الطلبة تنفيذ أي نشاط دون إمكانات مادية ومعنوية أيضًا (اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، 1989، الصفحات 50-55)

3.3.6.1. الوسائل التعليمية وميول التلاميذ:

أكد معظم الرواد الأوائل من التّربويين وعلماء النفس أمثال: "روسو "و"بستالوزي" و"هربارت " و"فروبل "و"ديوي "وغيرهم، على أهمية ميول الفرد فيما يقوم به من نشاطات مختلفة كما بينت نتائج الدراسات والأبحاث السيكولوجية ما يوجد بين الأفراد من فروق بين القدرات.

ولقد أكدت الدراسات النّفسية الحديثة الاهتمام بميول التلاميذ، ونحن في مجال التربية والتّعليم نهتم بهذه النّواحي لأنّها غايات ووسائل معًا، بمعنى أنّها أهداف نسعى إلى تحقيقها بالنسبة للمتعّلمين وفي نفس الوقت تعمل هذه الاهتمامات أو الميول بمثابة قوى دافعية فيما يتّصل بخبرات المتعّلم لتحقيق الأهداف التّربوية، وتبعاً لذلك ينبغي أن يتعرف المدرس على اهتمامات التلاميذ المختلفة حتى يمكن أن تتّخذ بؤرة للإهتمام التّربوي فيما يتّصل بنشاط المنهج وطرق التّدريس. (جابر، 1996، الصفحات 24-25)

فيحس التلميذ في مثل هذه المواقف بالإشباع نتيجة لما يقوم به من عمل أو نشاط، وهكذا نرى أن التلميذ في قيامه بهذه الأنواع المختلفة من الأعمال والنشاطات التي ينهمك فيها، إنّما يقوم بهذا اللون من العمل أو النّشاط لأنّه يغريه ويستحوذ على اهتمامه، وهو في نشاطه هذا يصدر عن واقع داخلي نحو تحقيق أهداف تدخل في إطار خبرته وفي حدود فهمه، مما يجعل النّشاط الذي يقوم به مرضيًا و ممتعًا. (جابر، 1996، صفحة 26)

4.6.1. التقويم:

1.4.6.1. تعريف التقويم:

التقويم هو" العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذا نقاط القوة والضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة لأحسن صورة ممكنة" (المفتي، 1999، صفحة 161)

كما يعني التقويم" أنّه عملية تشخيص وعلاج لموقف المتعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كّله في ضوء الأهداف الّتربوية المنشودة" (وآخرون م.، 1981، صفحة 159)

ويعرف كذلك على أنّه" عملية مستمرة مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بعملية التربية فهي إحدى وظائفها الضرورية وهي الأساس الذي ينبغي أن يشيد عليه أي تغيير يحدث فيها" (شعلة، 2000، صفحة 22)

أما التقويم الّتربوي فهو" عملية تقدير مدى صلاحية أو ملائمة شيء في ضوء الموضوعات المختلفة" (الشيخ، 1975، صفحة 3)

حيث يرى" تن برنك" Ten Brink أن التقويم التربوي هو" عملية الحصول على المعلومات واستخدامها للتوصل إلى أحكام توظف بدورها في آتخاذ القرارات، كما يرى" وارنث" Worthen و" ساندرز"Sendres أن "التقويم التربوي يتضمن إصدار أحكام عن العملية التعليمية"

ومن خلال استعراض مختلف التّعاريف والمفاهيم يمكن الخروج بتعريف شامل للّتقويم الّتربوي وهو أنّه عملية مقصودة ومنظمة تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات عن جوانب العملية التعليمية بهدف تحديد جوانب القوة لتدعيمها وجوانب الضعف لعلاجها.

2.4.6.1. أسس التقويم:

يقوم التقويم التربوي على جملة من الأسس العامة، ويرتكز على عدة مبادئ أساسية تشكل فيما بينها أرضية صلبة للنجاح وتحقيق الأهداف التي من أجلها تجرى عملية التقويم، ومن بين الأسس العامة التي يجب مراعاتها وتوفرها في عملية التقويم التربوي لتكون ناجحة ومحققة مايلي: (مذكور، 1998، صفحة 262)

1. **الإرتباط بالأهداف الّتعليمية:** والمقصود بذلك أن يكون الّتقويم منسقًا مع أهداف البرنامج المراد تقييمه، أي أن ترتبط عملية الّتقويم الّتربوي بالأهداف العامة للمنهج التعليمي، فإذا كان الغرض من تقويم العملية التعليمية هو اكتشاف نواحي القوة والضعف فيها وتصحيح مسارها فالوقوف على أهدافها والانطلاق منها واجب الّتنفيذ حتى يكون الحكم عليها سليمًا. (فالوقي، 1997، صفحة 193)

2. **الشمول :**وشمول عملية التقويم التربوي تتجّلى في عدة صور أهمها مايلي: (الشيخ، 1975، صفحة 33)

- أن الّتقويم ليس مرادفًا للامتحانات والاختبارات، فهو أشمل منها جميعًا.
- أن الّتقويم ليس مجرد تقييم، بل يتعدى ذلك إلى بيان جوانب القوة والضعف.
- أن الّتقويم عملية شاملة لجميع أنواع السلوك ومستوياتها
- **الإستمرارية** : فاستمرارية التقويم تتيح الُفرصة للتوصل إلى نتائج دقيقة بحيث تسمح ب: (الشيخ، 1975، صفحة 35)
- تغطية جميع الجوانب المراد تقويمها.
- تحديد نقاط القوة والضعف (عملية تشخيص).
- الكشف عن المعوقات والصعوبات.
- إتاحة الُفرص لاستعمال الوسيلة أكثر من مرة بحيث يتم التوصل إلى نتائج ثابتة.
- إتاحة الُفرصة لاشتراك عدد كبير من الأفراد في عملية التقويم.

التكامل: ويقصد به الّتناسق بين الوسائل المختلفة والمتنوعة، بحيث يتم في عدة مجالات منها: (الله، 2004، صفحة 148)

- تكامل بين الوسائل المختلفة المستخدمة في عملية التقويم
- تكامل بين عملية الّتقويم وعملية التدريس.
- تكامل بين الأساليب المختلفة المستخدمة في عملية التقويم.
- تكامل بين التقويم والّنظم المختلفة سواء للتدريب أو الإشراف أو التوجيه.

3. **العلميّة:** والمقصود بالعلمية" توخي الصدق والموضوعية والثبات والدّقة عند إصدار الأحكام وتحديد قيمة الأشياء"، بحيث" تستخدم كل من الطرق الكمية والكيفية لجمع المعلومات وتحليلها، كذلك يجب التخطيط لعملية التقويم وتجّنب العشوائية في العمل كي لا تضيع الجهود والإمكانات سدى" (فالوقي، 1997، صفحة 195)

4. **الّتكلفة:** بحيث" يجب أن تكون عملية الّتقويم إقتصادية من حيث الجهد والوقت والتكلفة" (مذكور، 1998، صفحة 263)،"فبالنسبة للجهد فلا يجب أن تستنفد عملية التقويم جهدًا كبيرًا من المتعّلم كي لايصاب بالملل فتضعف طاقته على العمل، أما بالنسبة للوقت فلا يجب على المعلم إرهاق التلاميذ بالاختبارات المتتالية والواجبات المنزلية، حتى لا تستغرق الجزء الأكبر من وقتهم في المنزل ولا تدع لهم

الوقت الكافي للاستذكار أو الاطلاع الخارجي أو النشاط الاجتماعي أو الرياضي ...أما بالنسبة للّتكاليف فمن الواجب ألا تكون هناك مغالاة في الاّتفاق على عملية الّتقويم حتى لا تكون عبئًا على الميزانية المخصصة للّتعليم وكثرة الإنفاق ليست دلالة على حسن الأداء" (المفتي، 1999، صفحة 170).

5. **الّتنوع**: ويقصد به" استخدام مجموعة من المعايير والأساليب والوسائل والأدوات التي تكمل بعضها بعضًا وُتعطي نتائج أكثر مصداقية وبخاصة فيما يتعّلق بالأشياء ذات العلاقة بالسلوك الإنساني كالّتعليم مثلا، وبهذا يجب أن تتنوع أساليب ووسائل وأدوات الّتقويم الّتربوي حّتى يتسّنى الحصول على معلومات أو فرد الوصول إلى حكم أدق" (الشيخ، 1975، صفحة 38)

فالّتقويم" ليس وسيلة للحكم على فاعلية العملية التربوية فقط بل هو أيضًا خطة أساسية لعملية التغيير والتطوير التربوي، وهو عملية تعزيز لأداء الأفراد والجماعات، فهو ينمي لديهم الدوافع لمزيد من العمل والإنتاج" (مذكور، 1998، صفحة 264)

إذن فالّتقويم التربوي عملية يجب أن تنمي مشاعر المحبة والاحترام والإقدام بين المتعلمين وكل من يساعدهم على عملية التعّلم وتحقيق الذات.

7.1. المقاربة بالكفاءات في منهاج التربية البدنية والرياضية:

1.7.1. تعريف الكفاءة:

الكفاءة هي نشاط مهاري يمارس على وضعيات، ويستدعي مصطلح الكفاءة مجموعة الموارد التي يقوم الفرد بتعبئتها في وضعية ما بهدف النجاح في انجاز فعل، كما أن الكفاءة تعني توظيف الشخص لمعارف، معارف كينونة، معارف استشراف، في وضعية معينة، بمعنى لا يمكن أن تخرج الكفاءة من سياق وضعية ما، وهي دائما تابعة للتصور الذي يحمله الشخص عن الوضعية، من جهة أخرى يستدعي التوظيف من الشخص تعبئة ناجحة لجملة من الموارد الوجيهة في علاقتها بالوضعية، ويمكن أن تكون هذه الموارد معرفية (معارف) أو وجدانية (إنتماء الوضعية لموضوع شخصي) أو اجتماعية (الإعانة المطلوبة من المدرس أو الزميل) أو التي يستوجبها السياق، إلى جانب تعبئة الموارد على الشخص أن ينتقي أنجعها بالنسبة للوضعية، وعليه أيضا أن يحسن الربط بين مختلف الموارد المتخيرة...أنشطة الانتقاء والربط لا تعني تكديس الموارد إنما نسج شبكة عملياته لموارد منتقاة. (حثروبي، 2002، صفحة 12. 76)

2.7.1. مركبات الكفاءة:

1.2.7.1. القدرة: وهي كل ما يستطيع المتعلم أن يستثمره من استعدادات لمواجهة مختلف الوضعيات المطروحة أمامه، و قد تكون هذه الاستعدادات مكتسبة أو فطرية تمكنه من انجاز أي نشاط كان (فكريا، بدنيا، مهنيا أو اجتماعيا). (هني، 2005، صفحة68).

ومن مميزاتها:

- القدرات المستعرضة.
- القدرات التطورية.
- القدرات التحولية أو التحولية.
- القدرات للتقويم.

2.2.7.1. الإستعداد:"وهو يمثل الحالة التي يكون فيها الفرد جاهزا و قادرا على تعلم سلوك جيد". ويعرف أيضا على انه" القدرة الطبيعية أو الفطرية للفرد على اكتساب أنواع عامة وخاصة من المعارف والخبرات" (حسين، 1998، صفحة62)

و من أهم الخصائص التي يتميز بها الاستعداد نذكر:

- وراثي في أصله دون إغفال اثر للاكتساب في تكوينه.
- قد يكون عاما أو خاصا.
- يظهر في سن المراهقة .
- تتوزع بين الأفراد وفق التوزع الطبيعي.
- له أهمية في التوزيع.

3.2.7.1. المهارة: "هي موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للصيرورة المعرفية، الحسية، الأخلاقية، الحركية، والمهارة ثابتة نسبيا لانجاز فعال لمهمة أو تصرف، و هي أكثر خصوصية من القدرة لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة." (حاجي، 2005، صفحة 11)

4.2.7.1. المحتوى: هو كل ما يتناوله المتعلم من أشياء ،وقد صنف الباحثون هذه الأشياء في هذه الأنماط الثلاثة:

- المعارف الفعلية (المهارات).

- المعارف المحضة (الصرفية).

- المعارف السلوكية (الموقف).

و هذه المعارف الضرورية التي يستند عليها المتعلم لإكتساب كفاءة من الكفاءات.

5.2.7.1. الوضعية: "وهو مصطلح يدل على الإشكالية التي يتم إيجادها لتكون تعلما عند توظيف مجموعة المعارف والقدرات والمهارات من اجل أداء نشاط محدد ". (حثروبي، 2002، صفحة 48)

ويقصد بها الإشكالية التي تطرح أمام التلميذ (المتعلم) لتكون مادة لنشاطه وتعلماته والتي من خلالها تظهر كفاءته وقدراته. وتتألف الوضعية من ثلاث مكونات:

1. **الرافد:** ويتمثل في مجموعة العناصر المادية التي تقدم للمتعلم (نص مكتوب، مسألة، صور، مخطط،...الخ).
2. **التعليمات:** الخاصة بالانجاز المبلغة الى المتعلم بصورة واضحة.
3. **بعد الوضعية:** وهو الإنتاج المسبق المنتظر.

3.7.1. أنواع الكفاءة:

هناك أنواع متعددة للكفاءات وسنقتصر في هذا المجال على ذكر ما يلي:

1.3.7.1. كفاءات معرفية:

و هي لا تقتصر على المعلومات و الحقائق، بل تمتد إلى امتلاك التعلم المستمر و استخدام أدوات المعرفة، و معرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

2.3.7.1. كفاءات الأداء:

و تشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات/مشاكل على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحققها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

3.3.7.1. كفاءات الانجاز أو النتائج:

إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل، دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فهذا يعني القدرة على إظهار قدرات في الممارسة، دون وجود مؤشر يدلّ على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين.

و من هنا فالكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس، هي التمكّن من المعلومات و المهارات و حسن الأداء، و درجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها، و كذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها.(حاجي، 2005، صفحة 7)

4.7.1. مستويات الكفاءة:

بني المنهاج لبلوغ كفاءات بمختلف مستوياتها، خلال المسار الدّراسيّ، تظهر في سلوكات الطّفل وتصرّفاته عند مواجهته لما يصادفه من إشكاليات في حياته اليوميّة العاديّة. انطلاقا من ملمح الدخول وخصائص المتعلم في هذه المرحلة، من النواحي البدنية والمعرفية والنفسية الحركية والوجدانية، وما يراد تحقيقه لدى المتعلم كملمح للخروج في نهاية المرحلة.

1.4.7.1. الكفاءة النهائية: صيغت كفاءة تتويجا للمرحلة الثانوية وهي تعبر عن المكتسبات والمؤهلات المراد تحقيقها لدى التلاميذ.

2.4.7.1. الكفاءة الختامية: اشتقت من الكفاءة النهائية ثلاث كفاءات ختامية متدرجة في الصعوبة ومترابطة فيما بينها فضلا عن كونها متماشية مع سن التلاميذ تعبر كل واحدة منها عن مستوى من مستويات المرحلة (السنة الأولى ثانوي، السنة الثانية ثانوي، السنة الثالثة ثانوي).

3.4.7.1. الكفاءة القاعدية: اشتقت من كل كفاءة ختامية ثلاث كفاءات قاعدية مرتبطة بالأنشطة البدنية والرياضية التي تمثل القاعدة الأساسية لها. (للمناهج، 2006، صفحة 15)

5.7.1. تعريف المقاربة:

هي طريقة تناول موضوع ما وتمثل الإطار النظري الذي يعالج قضية ما، وهي كيفية معينة لدراسة مشكلة أو تناول موضوع ما بغرض الوصول إلى نتائج معينة، وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية عمل.
إن كل مقاربة تتطلب إستراتيجية، وكل إستراتيجية تتطلب طريقة، وكل طريقة تتطلب تقنية أو تقنيات، وكل تقنية تتطلب إجراء، وهكذا حتى الوصول إلى الوصفة. (أحمد، 2009، صفحة62)

6.7.1. معنى المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات تعني الانتقال من التعليم والتلقين إلى منطق التعلم عن طريق الممارسة والوقوف على مدلول المعارف ومدى أهميتها ولزوميتها في الحياة اليومية للفرد بذلك فهي تجعل محورها التربوي التعليمي التلميذ وتعمل على إشراكه في مسؤوليات القيادة وتنفيذ عمليات التعلم، كما أنها تحدد أدوار متكاملة لكل من المعلم والمتعلم. (أحمد، 2009، صفحة62)

ويعرفها الطيب نايت "هي تعبر عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءة المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية، تعلمية لضبط إستراتيجية تكوين في المدرسة من حيث طرائف التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته".
(سليمان، 2004، صفحة29)

7.7.1. منهاج التربية البدنية و الرياضية في ضوء المقاربة بالكفاءات للمرحلة الثانوية:

التربية البدنية و الرياضية جزء أساسي من النظام التربوي، يمثل جانبا من التربية العامة التي تهدف إلى إعداد المواطن (التلميذ) إعدادا بدنيا و نفسيا و عقليا في توازن تام، و يجب أن تساهم في تحقيق هذا الأمر، حيث أنها تعتبر أكثر البرامج التربوية قدرة على تحقيق أهداف المجتمع.

ويتضح هذا من خلال ما مدى تحقيق أهداف التربية البدنية في المرحلة الثانوية، تتحقق أهداف التربية البدنية بالمرحلة الثانوية بدرجات متفاوتة و ذلك حسب المواقف المتاحة في درس التربية البدنية والرياضية كي يتعلم منها التلميذ المهارات و السلوكات الحركية للمساهمة بنجاح في مساره التعلمي أولا ثم في حياته المهنية ثانيا، وفي هذا السياق فإن معرفة خصائص النمو واحتياجات التلميذ لها أهمية بالغة. فأغلبية تلاميذ التعليم الثانوي في مرحلة المراهقة، و ما تتميز به من صعوبات نفسية واضطرابات فسيولوجية، تجعلهم بحاجة إلى درجة كبيرة من العناية و الاهتمام.

يعتبر أستاذ التربية البدنية في هذه المرحلة الحساسة حجر الزاوية و العمود الفقري للعملية التربوية، لما يمتاز به من احتكاك مباشر بالتلاميذ. و بذلك فهو يغرس فيهم قيما أخلاقية أساسها كفاءات وخبرات ضرورية ترمي للتكفل الذاتي و التأثير في المحيط الخارجي. وكون التلميذ المحور الأساسي في عملية التعلم، أصبح من الضروري العناية به وإعداده لما يتناسب و تطور المجتمع في الميدان النفسي والتكنولوجي والعلمي والمعرفي والبيئي والصحي.

وهنا فالأستاذ يسهر على تجسيد النوايا التربوية المقررة في المنهاج ، والتي تتمحور في ما يلي :

- إدراك أهمية المادة (التربية البدنية والرياضية) في المرحلة الثانوية و علاقاتها مع المواد الأخرى .
- الإحساس بدوره في العملية التربوية التي ترتكز على استراتيجية التعلم.
- الفهم الجيد لأهداف التربية البدنية و الرياضية و أبعادها التربوية في ظل المقاربة بالكفاءات.
- إدراك أهمية المقاربة المنتهجة و فهم كيفية تطبيقها.
- الإطلاع على هيكلة المنهاج و اشتقاق الكفاءات.
- تبني الملمح الأخلاقي و المهني للأستاذ.
- الإطلاع على كل التوجيهات البيداغوجية و التشريعية المنوطة بالمادة و كل ما يحيط بها والعمل بها.
- فهم نموذج لإنجاز وحدة تعليمية.
- فهم نموذج لإنجاز وحدة تعليمية.

- التمرن على صياغة الأهداف بمدلولها الإجرائي.
- التقويم البيداغوجي المحكم و النزيه.
- توظيف النشاطات اللاصفية (الرياضة المدرسية)و كل ما يترتب عنها من سلوكات ومبادرات، بما يتماشى والأهداف المبرمجة.
- التحكم في تنظيم القسم (التفويج) وكلما يترتب عنه من مواقف في التسيير البيداغوجي.
- التحكم في تعليمية المادة و الأنشطة البدنية و الرياضية.
- المحافظة على الوسائل التعليمية مع كيفية استعمالها و صيانتها.
- فهم المصطلحات البيداغوجية الخاصة بالمادة و كل ما يحيط بها من علوم و معارف. (للمناهج، 2006، صفحة 3).

- **خلاصة:**

من خلال هذا العرض في هذا الفصل تتبين الأهمية الكبيرة لضرورة تطوير المناهج التربوية في العملية التعليمية خاصة في عصرنا الراهن وفي ظل الإصلاحات الكثيرة للمنظومة التربوية، الذي يفرض علينا الأخذ بأسباب التقدم والتطور لمواكبة التغيرات الطارئة، في مختلف المجالات خاصة في المجال التربوي.

وتطوير المناهج التربوية والعمل على تقويمها باستمرار لا شك أنّه يساعد كثيرًا العملية التعليمية فيما يخص النشاط البدني الرياضي خاصة في مجال التعليم الثانوي، أين يجد المربي (المعلم) نفسه أمام فئة المراهقة من التلاميذ الذين يستدعي عليه أن يربط بينهم علاقة متينة والتي تكون مساعدة على تحقيق الأهداف المسطرة، حيث يستوجب عليه أن يوّفر لهم الجو المناسب للتعّلم من معارف وعادات صالحة ووسائل تعليمية وطرائق تدريسية توافق حاجاتهم وميولهم ورغباتهم.

لذا كان من الواجب العمل بجد على تطوير وتقويم المناهج للتربية البدنية والرياضية، وذلك لتسهيل مهمة المربي أو أستاذ التربية البدنية والرياضية في أداء مهمته الشريفة في الحقل التربوي على أحسن وجه، هذا من جهة، ومن جهة أخرى العمل على توفير وسائل التعّلم النّاجعة للفرد المتعّلم، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

الفصل الثاني

التقييم والحاجات النفسية في التربية البدنية والرياضية

1.2. التقييم في التربية البدنية والرياضية

تمهيد:

يعتبر التقييم كما هو معلوم مكونا اساسيا من مكونات المنهاج الدراسي والعملية التعليمية برمتها وأصبح يحظى في العقود الاخيرة باهتمام متزايد من الباحثين والدارسين باعتباره وسيلة فعالة لتوجيه المتعلم والمعلم نحو انجح السبل التربوية وأقومها وتوجيه المدرسة والنظام التربوي برمته ليقوم بدوره على خير وجه. فالمنهاج إذا كانت قد حددت له أهداف معينة، فهذا الامر يتطلب العمل على معرفة مدى تحقيق هذه الاهداف ووسيلة ذلك هي عملية التقييم العلمي بكل ما تشمله من شروط ومعايير علمية.

1.1.2.مفهوم التقييم :

يقال قيم السلعة البائع، اي اعطاها قيمة، وقيم الشيء وزن قيمته، وقيم المعلم اعمال تلاميذه اعطاها قيمة ووزنا وعرف الى اي مدى افاد التلاميذ من المادة المدرسة، والى اي مدى تغيرت مهاراتهم وقدراتهم وسلوكهم. والتقييم التربوي يشمل العمليات التي نستطيع ان نتاكد من تحقيق اهداف العملية التربوية لفترة تعليمية معينة. قدمت لمصطلح التقييم التربوي تعاريف متعددة، ووجدنا من بين اهم هذه التعاريف مايلي:

فقد عرف فؤاد سليمان قلادة التقييم : " هو اصدار حكم عن مدى تحقيق اهداف منشودة على النحو التالي الذي تحدده تلك الاهداف " (قلادة، 1987، صفحة 491) اما ابراهيم محمد عطا فيرى التقييم على أنه الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد مدى نجاح المنهج في تحقيق الاهداف التي وضع من أجلها او هو مجموع الاجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات بفرد او مشروع او ظاهرة او مادة معينة، ودراسة هذه البيانات باسلوب علمي للتاكد من مدى تحقيق اهداف محددة سلفا من اجل اتخاد قرارات معينة" (عطا، 1992، صفحة 26) حدده عبد االلطيف الفاربي واخرون بأنه:" جملة عمليات وإجراءات هادفة الى الحصول على معلومات وبيانات تمكن من الحكم على ملاءمة او كفاية او مردود من منهاج معين عن طريق تحليل للمعلومات المحصل عليها بواسطة ادوات ووسائل، والتي تمكن من اتخاذ قرارات" (الفاربي، 1994، صفحة 125) ويعرف التقييم على انه:" عملية نظامية متفاوتة التركيب، لجمع معلومات وملاحظات وتحليلات تنتهي بإصدار حكم بشان نوعية الشيء المقيم سواء اعتبر بصفة اجمالية او من خلال عنصر او اكثر التي تكونه " (جادو، 1998، صفحة 18) ويصف صالح محمد علي ابو جادو نقلا جرولند فيرى التقييم:" عملية منهجية تحدد مدى ماتحقق من الاهداف التربوية من قبل الطلاب، وانه يتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة الى اصدار حكم على القيمة " (جادو، 1998، صفحة 318)

وفي هذا السياق نعرف التقييم على النحو التالي: هي تلك العملية المنهجية التي تتضمن جمع معلومات وبيانات عن سمة معينة باستخدام ادوات القياس المناسبة، ثم استخدام هذه المعلومات في اصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفا لتعرف مدى كفايتها.

2.1.2.تقييم او تقويم:

هناك خلط في استخدام كلمتي التقييم والتقويم، حيث يعتقد الكثيرون بان كليهما يعطي المعنى ذاته. ومع العلم انهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا ان كلمة التقويم تعني بالإضافة الى بيان قيمة الشيء، تعديل او تصحيح ما اعوج منه. اما كلمة التقييم فتدل على اعطاء الشيء قيمة فقط. وفي الواقع، لم يختلف مايعنيه مصطلح التقييم في اللغة عنه في التربية. في العموم مصطلح التقويم مرتبط بدرجة رئيسية بالتعديل والتصحيح والتقييم يعني التثمين والتقدير او تحديد قيمة الشيء. وهذا مايؤكده عبد اللطيف الفاربي وآخرون بقولهم:" فاننا نرى التقييم كعملية انسانية يتم بها تقرير الصلاحية القيمة التربوية للمنهج، اما التقويم فهو عملية تصحيحية. يتم بها تحسين المنهج كوثيقة تربوية للتعلم والتعليم، وذلك حسب مقتضيات الحكم التقييمي على صلاحيته قيمته التربوية. فالتقييم اذن عملية وأداة سابقة للتقويم المنهجي الذي يجسد بدوره هدفا ونتاجا لسابقة (التقييم)" (الفاربي، 1994، صفحة 122) وهذا مايتبناه الباحث.

3.1.2. التقييم والقياس:

التقييم والقياس مصطلحان مختلفان. إذ يشير كل منهما الى نوع معين من الاجراءات إلا انهما يرتبطان ببعضهما ليخدما غرضا واحدا وهو اتخاذ القرارات التربوية، او اصدار احكام معينة تتعلق بالاهداف الموضوعة مسبقا. وتتضح هذه العلاقة بصورة واضحة اذا كان الهدف من التقييم، الحكم على مدى فعالية المنهاج المدرس، ومدى تقدم المتعلم في تحقيق الاهداف المرغوب فيها. ومن زاوية النظر هذه، يمكن القول بأن مصطلح القياس يشير الى الاجراءات التي تتضمن تحديد وتعريف مايجب قياسه وترجمته الى معلومات يسهل وصفها بمستوى مقبول . وهذا مايؤكده برناد ماكرو: "القياس هو وصف كمي للسلوكيات " (Maccario, 1986, p. 27) وهكذا يظهر ان القياس اجراء يعطي معلومات عن الموضوع المعد لقياسه. بينما يشير التقييم الى مجموعة الاجراءات التي توظف المعلومات الكمية التي توفرها ادوات القياس، بهدف تحديد درجة تحقيق الاهداف او اتخاذ القرارات ذات العلاقة. (الدكتور احمد عودة) الفرق بين القياس و التقييم تشمل بصورة ضمنية اجراءات عملية التقييم. بمعنى ان مفهوم التقييم اعم واشمل من مفهوم القياس. فالقياس يصف السلوك وصفا كميا بناء على ان القياس عدد ووحدة. بينما يصفه التقييم وصفا كميا ونوعيا" (عودة، 1993، صفحة 37) والقياس في مجال التربية البدنية والرياضية، هو وصف الانجاز على شكل رقم او مدة زمنية. بينما التقييم اصدار احكام على هذا الانجاز.

4.1.2. انواع التقييم:

اذا كان المنهاج المدرسي يتضمن مجموعة من المكونات الأساسية الأهداف المحتوى الطرائق، الوسائل التعليمية، التقييم ، فان التقييم بالنسبة لرجل المنهاج هو المتعلم باعتباره الزبون الاول وصاحب المصلحة الاولى من العملية التعليمية فان التقييم بالنسبة لكل ذلك يقسمه أغلب الدارسين والباحثين في هذا المجال الى ثلاثة انماط وهي:

- التقييم التشخيصي – التقييم التكويني- التقييم التحصيلي.

قبل التعرض الى انماط التقييم، لابد من الاشارة الى ان هناك عدة مسميات لانماط التقييم نذكر على سبيل المثال: التقييم التشخيصي يقابله التقييم الإبتدائي، التقييم القبلي اما التقييم التكويني يقابله التقييم البنائي، وأخيرا التقييم التحصيلي يقابله التقييم النهائي الختامي. الاختلاف هنا هو الالفاظ فقط.

1.4.1.2. التقييم التشخيصي:

هو ذلك النوع من التقييم الذي يزود مقيم المنهاج بمجموعة من المعلومات والبيانات (كمية وكيفية) حول مستويات المتعلمين المختلفة عن طريق الاختبارات المقننة لتحديد مستوى المنهاج للمتعلمين. ويعتمد هذا النوع من التقييم اساسا على البيانات والمعلومات التي قد يكون مصدرها المتعلم او المعلم او السلطات التربوية،...الخ. ويعمل التقييم التشخيصي على تحقيق الاهداف التالية:

- " الوقوف على الحاجات الفعلية للمستفيدين، والإمكانات المتاحة من اجهزة وادوات،...والقادة اللازمين للتنفيذ". (رضوان، 1994، صفحة 27)
- تشخيص المشاكل والصعوبات التي تعوق عملية التحصيل.
- ضبط السوابقاي الحصيلة الضرورية للمتعلمين في الجانب البدني والجانب المهاري حتى يشرعوا في عملية التعلم في المنهاج.
- توفير معلومات عن" مستوى المعرفة لدى المتعلم التي لها علاقة بالمحتويات المراد تعلمها والتي قد تسهل انتقال اثر التعلم" (وآخرون، 1993، صفحة 11). وهكذا فان التقييم التشخيصي يساعد، بكيفية احسن على ضمن امكانية تنفيذ المنهاج.

2.4.1.2. التقييم التكويني:

يعتبر سكريفن اول من اقتراح التقييم التكويني في مجال تطوير المناهج الدراسية. التقييم التكويني عبارة عن "مسار للتقييم المستمر الذي يهدف الى ضمان تدرج كل فرد في مسعى التعلم بغرض تعديل وضعية التعلم او وتيرة هذا التدرج من اجل ادخال التحسين او التصحيح المناسبين عند الحاجة" (Goupil, 1993, p. 272). ويرى

ميشال برلو:" ان التقييم التكويني اجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار التعليم والتعلم" (Barlow, 1990, p. 172)

انطلاقا من هذه التعاريف فان التقييم التكويني هو اجراء عملي يهدف الى تحديد درجة مواكبة المتعلم للعملية التعليمية التعلمية ومدى الصعوبات التي يمكن اتن تصادفه خلال التعلم. كم انه يزود المعلم والمتعلم بما يجب على كل منهما فعله، اذ يتبين لكل من المعلم والمتعلم جوانب القوة وجوانب الضعف. فيحدد كل منهما الطرق والاساليب التي يمكن ان يستخدمها في تعديل الاهداف او تطويرها وتعديل المحتوى او الخبرات التعليمية التي يتم تناولهما او اساليب التدريس المتعبة او كل ذلك اذا اقتضى الامر. ويعد التقييم التكويني مكونا رئيسيا في تطوير المناهج وتحسينها لأنه يحقق مايلي:

- استمرارية التقييم والتأكد من تكامل عناصر المنهاج وانسجامها دون تعارض.
- معرفة قبلية لجزيئات المنهاج المطبق ومدى فعاليتها وجدواها.
- المعلومات المجمعة تساعد على تحسين المنهاج وتوجيهه الى المستهدف منه.

3.4.1.2. التقييم التحصيلي:

يعرف نادو التقييم التحصيلي بانه:" نظام يقتضي جمع معلومات مفيدة، اثر نهاية مراحل هامة في تمدرس المتعلم، كنهاية برنامج دراسي او طور من الاطوار تتعلق بنوعية التعلم المحقق من قبل المتعلم بغرض ترقيته او اعتماده بسبب المقرر المتبع، او لاثبات شهادة"(Nadeau, 1988, p. 419) . ويرى دولنشير ان:" التقييم التحصيلي يكتسي طابع الحصيلة على خلاف التقييم التكويني الذي يجري عادة عقب مهام التعلم، من اجل التدخل مباشرة لمواجهة الصعوبات المعترضة" (De Landsheere, 1980, p. 239)

وفقا للتعاريف المذكورة سابقا نستطيع ان نقول بان التقييم التحصيلي عملية إجرائية تتم في نهاية التدريس. وهو العملية التي تستهدف الوقوف على مدى التحقق من الاهداف التي حددت للمنهاج وهو اكثر انواع التقييم شيوعا. يعتمد فيه غالب الاحيان على الجانب التحصيل لدى المتعلمين، باستخدام وسائل الاختبارات المتعددة. وقد اكد اغلبية الدارسين في مجال تقييم المناهج انه يفيد فيما يلي:

- تقدير مدى التحصيل التلاميذ او كفاءتهم في نهاية التعليم الذي وضع من اجله لمنهاج.
- تقدير مدى كفاءة المدرسي المقيم.
- تزويدنا بيانات يمكن على اساسها ان تعدل تخطيط المنهاج موضوع الدراسة.

5.1.2. التقييم في التربية البدنية والرياضية:

في ضوء كوون التقييم عملية قياس وتقدير واصدار احكام على الاشخاص، فان القييم في التربية البدنية والرياضية لا يخرج عن هذا المفهوم الذي ذكر، فهو يشمل قياسا تقديرا الاداء المتعلمين، كما يحدد ماحصله من نتائج التعلم. في هذا الصدد يقول محمد صبحي حسنين عن التقييم في التربية البدنية والرياضية:" استخدام القياس والتقويم امر يبدو حتميا اذا ما لردنا ان نعرف مدى فائدة او فاعلية البرامج التي تدرس وما يتم عن طريقها واذا اردنا التحقق من ان هذه البرامج تحقق فعلا الاغراض الموضوعية من اجلها" (حسنين، 1979، صفحة 39) يعتمد الاداء كمعيار للحكم على اتقان المتعلم للاداء الحركي.

6.1.2. اهداف التقييم في التربية البدنية والرياضية:

يعتبر التقييم من اجراءات الاساسية والضرورية لتحقق التقدم في الميدان التربوي بصفة عامة، وفي مجال التربية البدني والرياضية بصفة خاصة، وحيمنا تفتقد التربية البدنية والرياضية الى التقييم، فانها في ذلك تشبه المثل التري الذي يقول:" اذا لم يكن متأكدا من الوجهة التي تسير اليها فانك حتما ستتيه "
(De Landsheere, 1980, p. 76) ويعد تحسين وتطوير التعليم و التعلم من اهم الاهداف التي يسعى الى تحقيقها التقييم في مجال التربية البدنية والرياضية، الا ان هناك مجموعة من الاهداف تريد التربية البدنية والرياضية تحقيقها، وهذه الاهداف هي:

- التشخيص: منجملة ما يهدف اليه التقييم، هو كشف مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين في مجال معين من مجالات التحصيل، وتساعد الاختبارات التشخيصية على التعرف على المواطن القوة في مجال ما لتدعيمها، او مواطن الضعف للمساعدة في علاج الضعف والتغلب عليه بعد معرفة اسبابه.
- الحصيلة: عي بمثابة اثبات حالة. ويذكر في هذا الصدد كل من كمال عبد الحميد اسماعيل ومحمد نصر الدين رضوان انه اجراء يتم:" في نهاية التعليم للحصول على معلومات بعدية عن انجاز التلميذ بعد انتهاء الزمن المخصص للبرنامج للتعرف على ما اذا كانت التغيرات التي حدثت بالنسبة له تتفق مع الاغراض المرجوة من البرنامج او لا" (رضوان، 1994، صفحة 105.104) ويستخدم من اجل الترتيب.
- التصنيف: يسمح بتوزيع المتعلمين في مجموعات وفق قداتهم ومستواهم في اللياقة البدنية والمهارية.
- التنبؤ: يسمح بالتنبؤ بالمستوى التحصيلي للمتعلم في انشطة بدنية ورياضية لاحقة ويستخدم من اجل التوجيه.

- خدمة اهداف البحث العلمي: يحتل التقييم مكانة مهمة في بعض مراحل البحث العلمي، فقد يحتاج الباحث، الى التقييم للحكم على مدى فعالية منهاج التربية البدنية والرياضية كوسيلة في تحقي الاهداف المسطرة.

7.1.2. وسائل التقييم في التربية البدنية والرياضية:

بما ان التقييم في مجال التربية البدنيةو الرياضية يتناول جوانب عديدة ومعقدة ويستخدم وسائل متنوعة متسقة مع طبيعة اهداف التقييم، بحيث تقيس هذه الوسائل المختارة ما هو مفروض ان تقيسه. يمكن تعريق وسيلة التقييمعلى انها:" وسيلة يستعملها المعلم من اجل جمع المعلومات فيما يتعلق بتحصيل المتعلمين" (Goupil، 1993، صفحة 324). ولا تختلف الوسائل التي تستعمل في التقييم التحصيلي عن التي تعتمد في التقييم التكويني الا من حيث تغطيتها لعدد هام من الاهداف، اما من حيث نوعها او شكلها فلا فرق. وتتسم هذه الوسائل بميزات تجعلها اكثر قدرة على التقييم، وهذه الميزات هي: الصدق والثبات والموضوعية. المقصود هنا بالصدق:" هي صفة تطلق على اداة قياس قادرة على قياس ما وضعت لقياسه، أي قياس ما هو مطلوب". وبالثبات:" ثبات الاختبار يعني باعطائه لنتائج ثابتة نسبيا عند تكرار استخدامه". وبالموضوعية:" صفة تطلق على وسائل القياس المبنية على منطق واقعي أي ان نتائجها لا تختلف عند استخدامها من مدرس الى آخر او مع نفس المدرس من وقت الى آخر". واكثر وسائل التقييم استخداما في المجال التربية البدنية والرياضية، يمكن تقسيمها إلى جزءين:

1.7.1.2. الاختبارات:

يعرف محمد صبحي حسانين الاختبار بانه:" مجموعة من الاسئلة او المشكلات او التمرينات التي تعطي بهدف التأكد من معرفة الشخص او قدراته او استعدادته او كفاءته" (حسنين، 1979، صفحة 181). وتعرفه عفاف عبد الكريم بانه:" الوسيلة او الاجراء الذي يتم بموجبه مواجهة الفرد بمجموعة من المطالب، يطلب منه ان تستجيب لها مستقلا عن الآخرين" (عبدالكريم، 1989، صفحة 321). ومن هنا يستشف الباحث ان الاختبار في مجال التربية البدنية والرياضية يعني ببساطة، اداة للقياس تتكون من مجموعة من المهمات او الاسئلة او التمرينات تعطي للمختبر بغرض الكشف على ما طرأ من تغيرات في سلوكه الحس حركي او المعرفي او الانفعالي.

حتي يكن للاختبار قدرة التقييم والقياس ينبغي ان يتوافر على ميزات، ذكرتها في السابق (الصدق، الثبات، الموضوعية)، وهذا مايعبر عنه المتخصصون ب التقنين، ويؤكد هذا محمد صحبي حسانين بقوله:" ليس صحيحا أي موقف او سؤال او تمرين يصلح كاختبار فالامر يتطلب شروطا ومواصفات محددة ينبغي توافرها حتى يحق لنا القول ان هذا اختبار او مقياس مناسب" (حسنين، 1979، صفحة 181). لكي الاختبار يصلح ان يكون تمرينا.

2.7.1.2. الملاحظة:

ومن طرق المستخدمة في التقييم العملية التربوية ملاحظة المتعلمين في الموقف التقييمي وتسجيل المعلومات والمهمات التي يؤدونها ان قيام معلم التربية والبدنية والرياضية بملاحظة السلوك بنفسه يعتبر خطوة هامة وضرورية اذ عن طريق الملاحظة يتمكن المعلم ان يكون لنفسه الفكرة الواقعية عن طبيعة السلوك الممارس. ففي التربية البدنية والرياضية تستخدم الملاحظة في تقييم مستوى اداء المتعلمين للكثير من الحركات والانشطة البدنية والرياضية المختلفة.

يعرفها محمد حسن علاوي:" ملاحظة السلوك الخارجي الظاهري بطريقة عملية لمحاولة الكشف عن ظاهرة او مشكلة تحت ظروفها الطبيعية" (رضوان م.، 1987، صفحة 82). ويعرف كل من حسن احمد الشافعي وسوزان احمد على مرسي:" الملاحظة هي اداة من ادوات جمع البايانات والمعلومات" (المرسي، 1995، صفحة 201).

ووفقا للتعرفين السابقين يستطيع الباحث ان يعرف الملاحظة بانها تقنية منظمة تتيح للمعلم الحصول على معلومات وبيانات عن سلوك المتعلم او موضوع معين، بكيفية مباشرة قصد اثبات حالة.

وللملاحظة الموضوعية الجيدة شروط حددها كل من حسن احمد الشافعي وسوزان مرسي. (المرسي، 1995، صفحة 201).

يجب تخطيط التقييم مهما كان نمطه عندما يخطط التعليم وتضمن هذه العملية تقييم وجيه. يمثل تخطيط عملية تقيميه في تحديد: هدف التقييم، موضوع التقييم، اشتراطات التقييم.

هدف التقييم: يجب ان تحدد المعلم بالتدقيق هدف التقييم ونمطه.

موضوع التقييم: يجب تعيين محتوى الاختبارات او الملاحظة (يمكن استعمال الصنافات الثلاثة المعروفة، صنافة المجال المعرفي، صنافة المجال الحس الحركي، واخيرا صنافة المجال الوجداني).

اشتراطات التقييم: التي تتضمن المراحل التالية:

- تحديد فترة العملية(في البداية، خلالها، او في النهاية).
- تعين شكلها (اختيار اداء او ملاحظة).
- تحديد تعليمات واضحة.

خلاصة:

يعتبر التقييم من اجراءات الاساسية والضرورية لتحقق التقدم في الميدان التربوي بصفة عامة، وفي مجال التربية البدني والرياضية بصفة خاصة، ويجب على المقيم تخطيط للتقييم مهما كان نمطه عندما يخطط التعليم وتضمن هذه العملية تقييم وجيهة، بحيث تساعد على تخطيط لعملية تقيمية في تحديد (هدف التقييم، موضوع التقييم، اشتراطات التقييم)، ويجب ان تحدد المعلم بالتدقيق هدف التقييم ونمطه، ويجب أيضا تعيين محتوى الاختبارات او الملاحظة (يمكن استعمال الصنافات الثلاثة المعروفة، صنافة المجال المعرفي، صنافة المجال الحس الحركي، واخيرا صنافة المجال الوجداني)، وفي الأخير يعتبر التقييم كما هو معلوم مكونا اساسيا من مكونات المنهاج الدراسي والعملية التعليمية برمتها.

2.2. الحاجات النفسية في التربية البدنية والرياضية

تمهيد

إن لحاجات الإنسان بشكل عام دورا هاما و كبيرا في حياته، لما لها من أثر كبير في سلوكه ،فإشباع هذه الحاجات يؤدي إلى التوازن ، و مثلما ظن إشباع حاجات فسيولوجية هام جدا فأيضا إشباع الحاجات النفسية له نفس الأهمية ، من خلال الحاجات النفسية يستطيع الفرد تحقيق ذاته و السمو بها إلى أرقى المستويات مما يجعله كائن فعالا ومنتجا في مجتمعه ، يعمل دائما على النمو و التطور خاصة إن علماء النفس اهتموا بالحاجات النفسية بشكل كبير ، لما لها من تأثير في شخصية الفرد و سلوكه ، ومن بين هذه الحاجات ركز الباحث على الثقة بالنفس و انخفاض التوتر وانخفاض التعبيرات العدوانية هذه الحاجات لها دور كبير في نجاح التلميذ في مستواه الدراسي، والرقى في التفكيره وفي حياته اليومية.

1.2.2. تعريف الحاجات النفسية

الحاجة لغة: "حاج بمعنى افتقر إليه ، و جعله محتاجا " ، فالحاجة هي ما تحتاج إليه.(المجند، 1965،صفحة 16)

الحاجة اصطلاحا: الحاجة هي " دافع أو حالة داخلية أو استعداد فطري ،أو مكتسب شعوري أو لا شعوري عضوي أو اجتماعي أو نفسي يثير السلوك الحركي أو الذهني و يسهم في توجيهه إلى غاية شعورية أو لا شعورية " (زيدان،1994، الصفحات 52-53)

ويعرفها موراى الحاجة بأنها مركب فرضي في المخ يمثل قوة تعمل على تنظيم إدراكنا و عملياتنا المعرفية لإشباع حاجاتنا (وجاردنرليندزي، 1978، صفحة 231)

و من ناحية أخرى فان أبو الحطب يفرق بين مفهوم الحاجة و الدافع ، حيث يشير إلى إن " الدافع شرط أو حالة مؤقتة متذبذبة من حيث القوة ، تبعا للظروف اللاحقة لحالات النقص أو الإشباع ، بينما الحاجة سمة على قدر كبير من الاستقرار النسبي في ظروف النقص المرتبطة لها " (صادق، 1984، صفحة 426)

في حين يعرفها زهران بأنها " افتقار إلى شئ ضروري أو نوع من النقص أو العوز المقترن بالتوتر ، الذي يزول متى أشبعت هذه الحاجة و زوال النقص " (زهران، 1999، صفحة 125)

و من خلال ما سبق من تعريفات للحاجة يرى الطالب الباحث انه ورغم اختلاف الباحثين في تعريفهم للحاجة، إلا إن هناك اتفاقا بينهم على إن الحاجات سوء فيسيولوجية منها أو نفسية ، تعتبر من القوى المحركة و الدافعة للسلوك حيث إن التعريفات السابقة تتفق على إن الحاجة هي نقص الشيء ما، يؤدي إلى التوتر وفقدان الثقة بالنفس واللوجئ الى سلوكات عدوانية. فيعمل على إشباع هذا النقص بهدف خفض حالة التوتر وكسب

التقة بالنفس وخفض التعبيرات العدوانية، وبذلك يرى الطالب الباحث إن الحاجة هي التي توجه السلوك، حيث يعمل الفرد على إشباعها ، فهي نقطة الانطلاق في السلوك الإنساني و هي بداية اي نشاط يقوم به الفرد ، نتيجة ما تحدثه من عدم اتزان داخله ، حيث يعمل على البحث عن وسيلة أو هدف لإشباع الحاجات و إعادة التوازن ، سواء في الجانب البدني أو النفسي .

2.2.2. النظريات المفسرة للحاجة

1.2.2.2. نظرية موراى

يشير مراى وفق ما ذكر في **كالفين هول وحاردنرليندزي (1978)** إلى إن الحاجة هي عبارة عن القوة المحركة للسلوك الإنساني، فقد موراى بنظريته و التي تعتبر نظرية بالدافعية جوهرها الحاجة ، و سعى وراء دراسة عدد كبير من الحاجات التي تحكم سلوك الإنسان على عكس العلماء الآخرين الذين اختزلوا هذه الحاجات لعدد قليل. (وجاردنرليندزي، 1978، صفحة 231)

الحاجة عند موراى " مركب أو مفهوم فرضي يتمثل في منطقة بالمخ ، و يرتبط بالعمليات الفسيولوجية الكامنة في المخ، و يتصور موراى إن الحاجات تستثار داخليا أو خارجيا (نتيجة تنبيه خارجي) ، و بكلتا الحالتين فان الحاجة تؤدي إلى نشاط الفرد حتى يتم إشباع حاجاته " .

ويمكن إن نستدل على وجود الحاجة من :

- اثر السلوك أو النتيجة النهائية
- الأسلوب المتبع للوصول للسلوك المتعلم
- الاستجابة لنوع خاص من موضوعات التنبيه
- التعبير عن انفعال أو وجدان خاص
- السرور في الإشباع أو الضيق في عدم الإشباع ولقد حدد موراى 20 نوعا من الحاجات
- الحاجة إلى الإذلال أو التحقير (وهي تقليل الذات)
- الحاجة إلى الانجاز (التغلب على العقبات – زيادة تقدير الذات)
- الحاجة إلى الانتماء و إقامة علاقات
- الحاجة إلى العدوان (المعارضة بقوة)
- الحاجة إلى الاستقلال الذاتي (التصرف وفق الدافع حتى لو كان مخالفا للعرف)
- الحاجة إلى المضادة (الدفاع عن النفس –كبت الخوف و التغلب عليه)
- حاجة دفاعية (تدعيم قوة الأنا)

- الحاجة إلى الانقياد و الانصياع و الإذعان
- الحاجة إلى السيطرة (التحكم في البيئة البشرية)
- الحاجة إلى الاستعراض (إحداث الانطباع أو ترك الأثر)
- الحاجة إلى تجنب الأذى (الهرب من المواقف الخطرة)
- تجنب المذلة (الهرب من المواقف المحرجة)
- الحاجة إلى العطف على الآخرين
- الحاجة إلى النظام
- الحاجة إلى للعب
- الحاجة إلى للنبذ (عدم الاكتراث عدم المبالاة)
- الحاجة إلى الجنس
- الحاجة للعطف من الأخر
- الحاجة إلى الفهم (وجاردنرليندزي، 1978، الصفحات 231-238)

وقد ميز موراى بين الحاجات من حيث خصائصها على النحو التالي:

- حاجات أولية و حاجات ثانوية

o الحاجات الأولية: هي الحاجات الفسيولوجية مثل (الهواء و الطعام و الشراب و الجنس و التبرز و الرضاعة)

o الحاجات الثانوية : و هي الحاجات النفسية مثل (الحاجة إلى الاكتساب و البناء و الانجاز و السيطرة و الانقياد) و الحاجات الثانوية تشتق من الحاجات الأولية إلا أنها لا ترتبط بها من ناحية إشباع فسيولوجي.

- الحاجات الظاهرة و الحاجات الكامنة

o الحاجات الظاهرة : هي التي تعبر عن نفسها بسلوك حركي

o الحاجات الكامنة : هي التي تنتمي لعالم الأحلام و التخيلات

- الحاجات المتركزة و الحاجات المنتشرة

o الحاجات المتركزة : و هي التي ترتبط بأنواع محددة من الموضوعات البيئية

o الحاجات المنتشرة : و هي التي تعمم بحيث يمكن استخدامها في اي موقف بيئي

- حاجات ايجابية مبادءة و حاجات استجابة

o الحاجات المبادءة هي الفعل الناتج من الفرد

o الاستجابة هي الرد الفعل الناتج من البيئة (و هذا وصف للعلاقات بين الأفراد فيمكن إن يكون شخص هو المنبه لاستجابة شخص أخر)

- حاجات الأداء و حاجات الكمال و حاجات النفع

o حاجات النفع : و هي التي تؤدي بالنتيجة إلى شيء مرغوب فيه

o حاجات الأداء : و هي القيام بالعمليات العشوائية (الرؤية السمع الفكر الكلام) وظيفتها المتعة و هدفها الأداء.

o حاجات الكمال وهي تقديم شيء على درجة عالية من الدقة و الجودة (Murray,1975 , p153-154)

ويشير موراى إلى انه ما لم يثبت أي حاجات بشكل غير اعتيادي فان الحاجة قد تتغير ،فالحاجات لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض و لكن إذا ظهرت أكثر من حاجة في نفس الوقت فالأهمية في الإشباع للحاجات الاساسية ، حيث يشير موراى لثلاثة مصطلحات تنظم علاقة الحاجات (الصراع بين الحاجات – التحام الحاجات– تبعية الحاجات) (Ewen , 1974 , p302-305)

2.2.2.2. نظرية ماسلو :

يعتبر ماسلو من أهم العلماء الذين تحدثوا عن الحاجات ، من خلال هرمه الشهير الذي وزع الحاجات من خلاله ، حيث تدرج في هذا الهرم بداية من الحاجات الفسيولوجية، و ينتهي بتحقيق الذات، و يشمل هذا الهرم الحاجات موزعة كالتالي :

- الحاجات الفيسيولوجية : وهي كل مل من شأنه المحافظة على حياة الإنسان مثل الطعام الماء ، الهواء ، و بدون إشباعها يكون الموت هو النتيجة، في مقابل إشباعها يضمن الانتقال إلى المستوى التالي و هو إشباع الحاجة إلى الأمن.
- حاجات الأمن : و هي من الحاجات التي تتوقف على إشباع الحاجات الفسيولوجية للفرد ، فالفرد يعمل على تجنب كل شيء يعيق شعوره بالأمن.
- حاجات الحب و الانتماء : و هي حاجات متبادلة بين الأفراد، تقوم على مبدأ الاخد و العطاء و عدم إشباعها يؤدي بالفرد للوحدة و العزلة.
- حاجات الاحترام و التقدير : ترتبط هذه الحاجة باحترام الذات و الكفاءة الشخصية و استحسان الاخرين، و عدم إشباع هذه الحاجة يؤدي إلى عدم فعالية الفرد و عدم مشاركته للآخرين .
- تحقيق الذات : و هي سعي الفرد للوصول لدرجة متقدمة من تحقيق إمكانياته و مواهبه و قدراته للوصول بها إلى الوحدة و التكامل . وذلك عن طريق الثقة بالنس وخفض التوتر وخفض التعبيرات العدوانية.

و حيث إن ماسلو قسم الحاجات بشكل هرمي دي مستويات متدرجة ، و تتضمن هده الحاجات قسمين هامين هما الحاجات الأساسية (الفيسيولوجية ، و الأمن) ، و الحاجات النفسية (الحب و الانتماء تقدير الذات ، تحقيق الذات) و تأخد الصفة الاجتماعية و التي سماها ماسلو بالحاجات الاجتماعية. (المقصودة، 2000، صفحة 155)

وهناك الحاجات أخرى تحدث عنها ماسلو منها وفق ما تذكرها (أحمد، 2003، صفحة 388)

- الحاجات المعرفية : و التي تهدف إلى تحقيق المعرفة و هدفها هنا ليس نفعيا و لكن تهدف لتحقيق المتعة، و لها دور في التكيف ، و تساعد في إشباع الحاجات الأساسية و التغلب على المشكلات و العقبات .
- الحاجات الجمالية: و هي المرحلة التي يصل بها الفرد إلى تحقيق و إشباع كل حاجاته، و هذا ما يساعده على التمتع بقيم الكون الجمالية، و هي من الحاجات الفطرية حسب ماسلو و توجد بشكل واضح عند من يحقق ذاته من الأفراد.

وهنا لابد من الإشارة إلى إن تصنيف ماسلو للحاجات لا غبار عليه و لكن اعتبارها كترتيب لتلك الحاجات أي لا يتم تحيق حاجة إلا بتحقيق حاجة التي تسبقها فهناك انتقاد جوهري للعديد من العلماء لذلك حيث إن ماسلو لم ياخد بعين الاعتبار ما يحيط بالفرد أو الجماعة من ظروف ثقافية و اجتماعية و سياسية ووطنية و دينية ، و التي قد تجعل الفرد يسعى لتحقيق الحاجات العليا في الهرم و إهمال الحاجات الأساسية نظرا لتلك الظروف التي تحيط به .

و لقد استبدل ماسلو مفهوم تحقيق الذات بمصطلح أخر هو الإنسانية الكاملة، و التي تعني قدرة الفرد على التجريد ، و الحب ، و السمو (أحمد، 2003، الصفحات 388-389)

و لقد قسم ماسلو على أساس نظرته للفرد بأنه كل متكامل منتظم، و يتضح من تنظيم ماسلو لهذه الحاجات انه نظمها على حسب قوة هده الحاجات و فعاليتها فكان من هذه الحاجات لا تظهر إلا إذا أشبعت الحاجات التي قبلها في الترتيب الهرمي (برقاوي، 1979، الصفحات 16-17)

و يرى ماسلو إن الترتيب الهرمي للحاجات يعتمد على قوتها، و كلما انخفضت في الترتيب الهرمي كلما كانت اقوي ، و كلما كانت مميزة للإنسان بشكل اكبر ، و الأساسية المشتركة بين الإنسان و الحيوان ، في المقابل يتميز الإنسان وحده بالحاجات العليا، حيث يرى ماسلو إن الحاجات الأساسية يسهل اشباعها، فالشخص قد يتعرض أحيانا للجوع والعطش، رغم ذلك يضل قادرا على اشباع حاجاته العليا، ولا يخضع حياته للجوع والعطش (جابر، 1990، الصفحات 583-585)

والتصنيف سهير أحمد (2003) أن ماسلو لخص الفروق بين الحاجات العليا والحاجات الدنيا عام 1975 بما يلي:

- كلام ارتفعت الحاجة كان ظهورها متأخرا في عملية التطور.
- الحاجة العليا تحدث متأخرة نسبيا في نمو الفرد.
- للحاجات العليا علاقة من بقاء أقل من تلك التي (أحمد، 2003، صفحة 586)

والحاجات النفسية الثانوية تختلف من فرد لأخر بشكل أكبر من الحاجات الفسيولوجية، وهناك بعض الخصائص التي تميز الحاجات الثانوية منها:

- تتأثر بشكل كبير بما يمر به الفرد من خبرة.
- تتنوع من شخص لآخر من حيث النمط والكثافة.
- تتغير داخل الفرد ذاته.
- لا تعمل بشكل منفرد وانما ضمن جماعة.
- هي مشاعر غامضة ليست ملموسة كالحالات الفيسيولوجية.
- لها تأثير على السلوك بشكل عام.

و الحاجات الفيسيولوجية النفسية رغم أنها صنفت كقسمين الا أنها في حقيقة الأمر لا تنفصل عن بعضها البعض، فالحاجات الفيسيولوجية للجسم تؤثر على النفسية والعكس صحيح، وهذا ما يطلق عليه (المفهوم الكلي) (القطان، 1979، الصفحات 181-182)

3.2.2. تصنيف الحاجات النفسية:

لا شك أن البيئة التي يعيش فيها الفرد وما تشمله من ثقافة وظروف اجتماعية واقتصادية لها دور هام في تعدد وتنوع الحاجات النفسية أو قلتها، والحاجة لا تبقى على حالة من الجمود، وإنما تتطور وتنمو بحسب ما يتعرض له الإنسان نفسه من تغيرات نفسية وجسمية، في مراحل نموه المختلفة، وبحسب ما يكتسبه الفرد من تعلم وخبرات تكسبه حاجات جديدة ومتنوعة، وتوقف إشباع حاجات قديمة، وأيضا كل ما يطرأ على بيئته المحيطة من تطور وتغير له دور هام في ذلك، والحاجات النفسية تختلف من مجتمع لآخر ويرجع هذا الاختلاف حسب تمايز الجنسية للأفراد، حيث أن الدور الجنسي للفرد له أثر كبير لاختلاف الحاجات النفسية، فالذكر تختلف حاجاته النفسية عن الأنثى، بحسب عناصر الثقافة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد وذلك يؤدي لاختلاف الحاجات النفسية بالطبع.

فالمجتمع وما يتمتع به من ثقافة لها دور بتحديد الطريقة التي تشبع بها أفراده حاجاتهم، فمثلا دول الغرب وخاصة الولايات المتحدة يسهل تحقيق الحاجة إلى استقلال والتي تعتبر هامة جدا لهم، في المقابل فإن الحاجة إلى الانتماء أو الصلة، يمكن أن يكون تحقيقها صعبا، من ناحية أخرى فإن تحقيق الحاجة إلى استقلال في البلاد العربية يكون من الصعب تحقيقه، ويسهل تحقيق الحاجة إلى الانتماء أو الصلة (Staub & Pearlman, 2002 , p87).

وكذلك فالحاجات التي تكون في مرحلة عمرية هامة وحيوية، قد تصبح حاجات غير هامة فالحاجة إلى عطف وحنان الوالدين تكون مهمة للطفل، ولا تكون كذلك في سلوك الراشدين، ولقد اختلف العلماء في تصنيف الحاجات ونتيجة لذلك تعددت الحاجات وتنوعت حسب كل نظرية وعالم وحسب منهج البحث والدراسة.

حيث يرى هيلجارد **Hilgard** أن الاختلاف في تصنيف الحاجات النفسية يرجع إلى:

- أن الحاجات النفسية مكتسبة ومتعلمة من المجتمع، ويتم التعبير عنها بالطريقة التي يسمح بها هذا المجتمع، مما يؤدي إلى اختلاف الأفراد في طريقة تعبيرهم عن حاجاتهم النفسية.
- قد يدفع عملية سلوكية واحدة عدة حاجات اجتماعية، فالدافع للباحث في عمله قد يكون الصيت العلمي أو كسب المال أو أمور عديدة أخرى.
- ظهور الحاجات بصورة مقنعة وليس بصورة واضحة وصريحة.
- يمكن التعبير عن الحاجات النفسية بطرق مختلفة من فرد الآن، فهدف حاجة ما عند فرد قد لا يكون نفسه عند الآخر (زيدان،1989، صفحة 49)

وبما أن البيئة التي يعيش فيها الفرد، تلعب دورا هاما في طبيعة الحاجات من حيث تعددها أو قلتها، وكذلك اختلاف الحاجات حسب طبيعة أعمار الأفراد، وما يعيشه الفرد من أوضاع مادية ونفسية وجسمية، فهنا لابد على المجتمع من العمل على توفير الظروف والأجواء المناسبة لتدعيم وتعزيز تحقيق الفرد لحاجاته، والذي يؤدي إلى تمتع الفرد بدرجة جيدة من الصحة النفسية، وأن يكون قادرا على تحقيق طموحاته، ورغباته.

ويشير أحمد راجح (1982) إلى تعدد الدوافع والحاجات التي يشترك فيها الإنسان والحيوان على حد سواء، وهي الحاجات الفطرية الفسيولوجية لأن مثيراتها غدية، أو عصبية، أو كيماوية، والكائن لا يحتاج لتعلمها لأنها تنقل بالوراثة، ولها علاقة مباشرة أو غير مباشرة لبقاء النوع ومنها:

- حاجات الطعام والماء والهواء والنوم والتبول والتبرز وهي من الحاجات التي تكفل بقاء الكائن.
- الحاجات الجنسية ودوافع الأمومة والتي تكفل بقاء النوع.

- الحاجة إلى التنبيه الحسي الخارجي.
- الحاجة إلى استطلاع البيئة ومعالجتها (راجح، 1982، صفحة 73)

ويضيف أحمد راجح (1982) إن هناك حاجات تميز الإنسان عن الحيوان وهي حاجات عديدة، حيث يعتبر السلوك الإنساني متعدد الجوانب ومختلف المظاهر، وهذا يؤدي إلى اختلاف أساليب إشباع الحاجات وتعددها.

أي أن هناك حاجات تشترك بها الكائنات الحية على وجه العموم، وهي الحاجات الفسيولوجية والتي تتسم بأنها ضرورية وهامة للحفاظ على حياة تلك الكائنات، لفي المقابل يتميز الإنسان بأنه المخلوق الوحيد الذي يسعى لتحقيق حاجاته النفسية، والتي تميزه عن الكائنات الأخرى، مثل الانتماء، والحب وتقدير الذات، إلى باقي تلك الحاجات الهامة أيضا في أن يتمتع هذا الإنسان بصحة نفسية جيدة.

4.2.2. دور الحاجات النفسية في السلوك:

تلعب الحاجات النفسية دورا هاما في سلوك الفرد، وسلوكه في الغالب يوجه بحاجاته النفسية على اختلافها، والدور الأكبر سوف يكون للحاجات الأكثر أهمية بالنسبة للفرد، أي أن نمط سلوك الفرد سوف يعتمد وبشكل كبير على الحاجة النفسية الهامة لديه، فمثلا نجد الأفراد الذين تغلب على سلوكهم حاجة السيطرة والزعامة يعملون على إشباع تلك الحاجة من خلال ميلهم للأدوار التي فيها تزعم للآخرين ويشعرون بالضيق عندما يشعرون بأن ليس لهم دور في قيادة الوسط الذي هم فيه، ونراهم يميلون للمناقشة ورغم ذلك فهم لا يقبلون آراء الآخرين بسهولة، في حين نجد أن الأفراد الذين تغلب عليهم الحاجة للإنجاز فسيغلب على سلوكهم ما يجعلهم يحققون تلك الحاجة، حيث يعملون بكل جد واجتهاد على إنجاز الأعمال الموكلة لهم بإتقان وتفوق مما يشعرهم بالتفوق والنجاح والشهرة، في المقابل نجد أن السلوك الغالب على الأفراد الذين لديهم الحاجة للاستقلال الذاتي هو عدم اعتمادهم على الآخرين، وتكون هذه الحاجة بشكل كبير في مرحلة المراهقة، حيث يكون المراهقون بحاجة لكل ما يثبت استقلالهم ويرغبون بأن يعاملهم الآخرون بشكل يؤكد ذلك، وهم حساسون تجاه أي شيء يؤثر على أو يسم استقلالهم، وهناك حاجات نفسية تزداد في مرحلة الشباب بشكل عام هي الحاجة للتغيير والتنويع، خاصة وأنهم على أعتاب عالم جديد عليهم هو عالم الكبار، فشعورهم بالطاقة والحيوية يجعلهم يعملون على استكشاف هذا العالم، وشعورهم بالملل الذي لا يتناسب مع تلك الحيوية يجعلهم يعون نحو التجريب والتغيير وربما المخاطرة أحيانا (المفدي، 1994، الصفحات 44-47)

تعتبر الحاجات النفسية من المحددات الرئيسية التي يجب التعرف عليها كي نستطيع فهم السلوك بل يمكن القول بأنها المفتاح الحقيقي لفهم السلوك بوجه عام، وسلوك الإنسان بشكل خاص، حيث أن مظاهر الاضطراب

تظهر لدى الكائن الحي أو الإنسان خصوصا عندما يواجه صعوبات تحول دون قدرته على إشباع حاجاته، ومن هنا يمكن إدراك طبيعة وأهمية الحاجات النفسية، فالحاجات النفسية ومنذ زمن طويل كانت و لا تزال من المجالات الخصبة للبحوث والدراسات العلمية، ففي البداية كانت مجالا للدراسة الفلسفية، والتجريدية، والتأملية، من جهة ومن جهة أخرى للدراسات الدينية، فنجد ان الامام (أبوا حامد الغزالي)، استخدم في تفسيره للسلوك الإنساني مفهوم الدافع ولقد أكد على الوظيفة المزدوجة للدافع (العثمان، 1981، صفحة 207)

والحاجات النفسية لا توال تعتبر من أولويات واهتمامات الباحثين والعلماء نظرا لأهميتها والاهتمام بالحاجات النفسية بدأ من أول القرن العشرين على يد العامل "ماكدوجل" قم مواري من بعده ولكن الاهتمام الأكبر بهذا المصطلح برز بعد نظرية ماسلو حول هرمية الحاجات، حيث انصبت جهود الباحثين والعلماء على دراسة الحاجات النفسية انطلاقا من الإطار الذي حدده ماسلو لتلك الحاجات النفسية أو من منطلقات أخرى (جمعة، 2002، صفحة 3)

و الحاجات النفسية نعنبر محركا للسلوك، وتقدم لنا الكثير من التفسيرات لما به الفرد من سلوك ، و الحاجات النفسية لا تقتصر على المجتمع بذاته فهي تتميز بأنها عالمية من خلال أنها توجد لدى جميع البيئات والمجتمعات الإنسانية دون استثناء، وتكتسب الحاجات النفسية خصائصها من ثقافة البيئة التي يعيش فيها الفرد، فأهمية الحاجات النفسية تختلف من مجتمع لآخر فمثلا المجتمعات الغربية ترتكز على تنمية الحاجة الى الاستقلال لدى أبنائها، في المقابل فان المجتمعات الشرقيي تنمي الحاجة للإنتماء عند أبنائها، وقد يختلف الحاجات النفسية في المجتمع الواحد أو البيئة الواحدة او يرجع هذا الاختلاف لطبيعة الفرد دور الفرد في البيئة التي يعيش فيها، فحاجات الذكور تختلف لحاجات الاناث، والاختلاف قد يرجع أيضا الى المستوى التعليمي والاجتماعي لدى أفراد البيئة الواحدة (علي، 2005، صفحة 4).

و بهذا يرى الباحث الحاجات النفسية انها لها دور في السلوك الذي يقوم به الفرد، فالفرد الذي يستطيع تحقيق حاجاته نفسية بشكل جيد ومناسب، والذي يحصل دعم وتعزيز من مجتمعه في هذا الأمر فإن سلوكه يكون سليما ويتميز بالراحة النفسية، والقدرة على البذل والعطاء، ويكون عضوا فاعلا في مجتمعه، في المقابل الحاجات النفسية لها دور عكسي في حالة عم الاشباع فالفرد غير المشبع لرغباته وحاجاته يتسم بالقلق والتوتر، وهذا ما يدر على الدور الهام و الحيوي للحاجات النفسية في سلوك الفرد.

خلاصة:

إن الحاجات النفسية تختلف من فرد إلى أخر من منطقة الى اخرى بحيث لها دور في نجاح التلميذ في حياته اليومية وتساعده على التقدير ذاته وكل هذا يجب أن يكون بمساعدة الأخرين الذين من حوله (أستاذ والإدارة)، وتعتبر الثقة بالنفس وانخفاض التوتر وانخفاض التعبيرات العدوانية من أهم الحاجات التي تساعد الفرد أو التلميذ على بناء مستقبل جيد ومناسب على حسب راغباته، ولأنها حاجات دائمة قد يكون محتاج لها الأنسان طول حياته وليس مؤقتة مثل حاجة العطف والحنان، ولكن قد تكون عكسية عليه وذلك عن طريق الإفراط الزائد الذي قد يكون من طرف التلميذ أو الاستاذ.

الفصل الثالث

خصائص المرحلة العمرية
(15-18) سنة

تمهيد:

يعتقد العلماء والباحثون أن دراسة فترة المراهقة تكون لاعتبارات مدرسية فقط، إلا أن ذلك لا يمنع من دراسة هذه المرحلة لاعتبارات عملية نفعية تجعلنا أقدر على التعامل مع المراهق من جهة، وعلى فهم وذاتنا والأصول النفسية من جهة أخرى.

فالمراهقة مرحلة من المراحل الأساسية في حياة الإنسان وأصعبها لكونها تشمل على عدة تغييرات عقلية وجسمية ونفسية، إذ تنفرد بخاصية النمو السريع غير المنتظم وقلة التوافق العضلي العصبي، بالإضافة إلى النمو الانفعالي والتخيل. وعلى هذا الأساس يجب دراسة الظواهر النفسية والسلوكية للمراهق وكذا ما يحدث في جسمه من تغيرات فيزيولوجية وعقلية وانفعالية وعاطفية إدراكا لما قد ينجر عنها من نتائج سلبية أو إيجابية. فهذه الفترة قد تكون المحطة الأخيرة للفرد كي يعدل سلوكه ويتم شخصيته في ظل الخبرات الجديدة في حياته.

ومن هذا المنظور ارتأينا في هذا الفصل التطرق لمختلف أنواع المراهقة ومشكلاتها وخصائصها،حتى يتسنى لنا الإلمام بجميع جوانب الموضوع.

1.3. مفهوم المراهقة:

إن المراهقة مصطلح نصفي لفترة أو مرحلة من العمر والتي يكون فيها الفرد غير ناضج انفعاليا، وتكون خبرته في الحياة محدودة ويكون قد اقترب من النضج العقلي والجسدي والبدني، وهي الفترة التي تقع ما بين مرحلة الطفولة وبداية مرحلة الرشد .

وبذالك المراهق لا يعد لا طفلا ولا راشدا إنما يقع في مجال تداخل هاتين المرحلتين، حيث يصفها عبد العالي الجسيماني "بأنها المجال الذي يجدر بالباحثين أن ينشدوا فيه ما يصبون إليه من وسائل وغايات . (عبد العالي الجسيماني، 1994، صفحة 195)

(عبد الغني الديدي ، 1995، صفحة 96) وتتميز بأنها فترة بالغة التعقيد لما تحمله من تغييرات عضوية ونفسية وذهنية تجعل من الطفل كامل النمو. وليس للمراهقة تعريفا دقيقا محددا، فهناك العديد من التعارف والمفاهيم الخاصة بها.

2.3. تعريف المراهقة:

1.2.3. المعنى اللغوي:

يعرفها البهي السيد :" المراهقة تفيد معنى الاقتراب أو الدنو من الحلم، وبذلك يؤكد علماء فقه اللغة هذا المعنى في قولهم رهق بمعنى غشى أو لحق أو دنى من فالمراهق بهذا المعنى هو الفرد الذي يدنو من الحلم واكتمال النضج ". (فؤاد البهي السيد، 1956، صفحة 257)

2.2.3. المعنى الاصطلاحي:

يقول مصطفى فهمي :"إن كلمة مراهقة Adolescence مشتقة من الفعل اللاتيني Adolesereومعناها التدرج نحو النضج البدني الجنسي والانفعالي والعقلي وهنا يتضح الفرق بين كلمة مراهقة وكلمة بلوغ وهذه الأخيرة تقتصر على ناحية واحدة من نواحي النمو، وهي الناحية الجنسية فنستطيع أن نعرف البلوغ بأنه نضج الغدد التناسلية واكتساب معالم جنسية جديدة تنتقل بالطفل من مرحلة الطفولة إلى بدء النضج ". (مصطفى فهمي، 1986، صفحة 189)

وقد عرّفها العالم "هوروكس" على أنّها الفترة التي يكسر فيها المراهق شرنقة الطفولة، ليخرج إلى العالم الخارجي ويبدأ في التعامل معه والاندماج فيه (سعدية محمد علي هادر، في سيكولوجية المراهق، 1998، ص 27).

3.3. بعض التعاريف المختلفة للمراهقة :

المراهقة مصطلح عام يقصد به عادة مجموعة التحولات الجسدية والسيكولوجية التي تحدث مابين مرحلة الطفولة والرشد.

فيقول Le halleالمراهقة هي مرحلة البحث عن الاستقلالية والاندماج بالمجتمع، وتبدأ من اثني عشر سنة إلى العشرون (12-20)سنة وهي تحديدات غير دقيقة لأن ظهور المراهقة ومدتها تختلفان حسب الجنس والظروف الاجتماعية والاقتصادية ،كما تتميز بتحديد النشاط الجنسي إلى جانب نمو القدرات العقلية على التفكير المنطقي والتجرد والتخيل .(LEHALLE.H, 1985, p. 13)

كما يرى Silamyإن " المراهقة هي مرحلة من الحياة بين الطفولة والرشد، تتميز بالتحولات أيضا الجسمية والنفسية، تبدأ عند حوالي (12–13) سنة، وتنتهي عند سن (18–20) سنة، هذه التحديدات غير دقيقة لأن ظهور المراهقة ومدتها يختلفان حسب الجنس، الظروف الجغرافية والعوامل الاقتصادية والاجتماعية. (SILLAMY, 1983, p. 14)

ويعرفها Horrocksعام 1961 بأنها " الفترة التي تكسر فيها المراهقة شرنقة الطفولة ليخرج إلى العالم الخارجي، ويبدأ في التفاعل معه والاندماج فيه ". (سعدية محمد علي بدر، 1980، صفحة 27)

من خلال جميع هذه التعاريف السابقة نقول أن المراهقة هي مرحلة انتقالية بين الطفولة والرشد، حيث تعتبر من المراحل الحساسة في حياة الفرد ، وذلك لما يحدث فيها من تغيرات فيزيولوجية وجسمية ونفسية التي تؤثر بصورة بالغة على حياة الفرد في المراحل التالية من عمره.

4.3. تحديد مراحل المراهقة :

إن مرحلة المراهقة هي مرحلة تغير مستمر لذا من الصعوبة تحديد بدء مرحلة المراهقة ونهايتها، فهي تختلف من فرد لآخر ومن مجتمع لآخر، فالسلالة والجني والنوع والبيئة لها آثار كبيرة في تحديد مرحلة المراهقة وتحديد بدايتها ونهايتها، كذلك يختلف علماء النفس أيضا في تحديدها، بعضهم يتجه إلى التوسع في ذلك فيرون أن فترة المراهقة يمكن أن نضم إليها الفترة التي تسبق البلوغ، وهم بذلك يعتبرونها ما بين سن العاشرة وسن الحادي والعشرون (10–21)سنة، بينما يحصرها بعض العلماء في الفترة ما بين سن الثالثة عشر وسن التاسعة عشر (13–19)سنة.

وبداية المراهقة تختلف من فرد لآخر ومن مجتمع لآخر، فبعض الأفراد يكون بلوغهم مبكرا في سن الثانية عشر أحيانا، وبعضهم قد يتأخر بلوغه حتى سن السابعة عشر. (راجح أحمد عزت، 1945، صفحة 9)، وفيما يلي أقسامها كما جاءت في كتاب "**علم نفس النمو للطفولة والمراهقة**" لمؤلفه حامد عبد السلام:

1.4.3. المراهقة المبكرة (12–14) سنة :

تمتد منذ بدء النمو السريع الذي يصاحب البلوغ حوالي سنة إلى سنتين بعد البلوغ لاستقرار التغيرات البيولوجية الجديدة عند الفرد.

في هذه المرحلة المبكرة يسعى المراهق إلى الاستقلال ويرغب دائما في التخلص من القيود والسلطات التي تحيط به ويستيقظ لديه إحساس بذاته وكيانه ويصاحبها التفطن الجنسي الناتج عن الاستثارة الجنسية التي تحدث جراء التحولات البيولوجية ونمو الجهاز التناسلي عند المراهق . (حامد عبد السلام زهران، 1995، الصفحات 252-263)

2.4.3. المرحلة الوسطى (15-17)سنة :

يطلق عليها أيضا المرحلة الثانوية وما يميز هذه المرحلة هو بطئ سرعة النمو الجنسي نسبيا مع المرحلة السابقة وتزداد التغيرات الجسمية والفيزيولوجية من زيادة الطول والوزن واهتمام المراهق بمظهره الجسمي وصحته الجسمية وقوة جسمه ويزداد بهذا الشعور بذاته.

3.4.3. المراهقة المتأخرة (18-21)سنة :

يطلق عليها بالذات مرحلة الشباب ، حيث أنها تعتبر مرحلة اتخاذ القرارات الحاسمة التي يتخذ فيها اختيار مهنة المستقبل وكذلك اختيار الزواج أو العزوف ،وفيها يصل النمو إلى مرحلة النضج الجسمي ويتجه نحو الثبات الانفعالي والتبلور لبعض العواطف الشخصية مثل : الاعتناء بالمظهر الخارجي وطريقة الكلام والاعتماد على النفس والبحث عن المكانة الاجتماعية وتكون لديه نحو الجماليات ثم الطبيعة والجنس الآخر. (حامد عبد السلام زهران، 1995، صفحة 263)

5.3. خصائص النمو في مرحلة المراهقة :

1.5.3. النمو الجسمي:

في هذه المرحلة تظهر الفروق التي تميز تركيب جسم الفتى والفتاة بصورة واضحة كما يزداد نمو عضلات الجذع والصدر والرجلين بدرجة أكبر من نمو العظام وبذلك يستعيد الفرد اتزانه الجسمي ويلاحظ أن الفتيان يتميزون بالطول وثقل الوزن عند الفتيات ، وتصبح عضلات الفتيان قوية في حين تتميز عضلات الفتيات بالطراوة والليونة. (عنايات محمد أحمد فرج ، 1998)

2.5.3. النمو المورفولوجي:

تتميز هذه المرحلة بضعف التحكم في الجسم، حيث تمثل مرحلة غياب التوازن في النمو بين مختلف أطراف الجسم وهذا نتيجة لعوامل غير المتوازنة إذا أنه تبعا لاستطالة الهيكل العظمي فإن احتياطات الدهون تبدأ في الزوال خاصة عند الذكور،كما أن العضلات تستطيل مع استطالة الهيكل العظمي ولكن دون زيادة في الحجم، وهذا يميز الذكور بطول القامة ونحافة الجسم،كما أن الأطراف السفلى تستطيل أسرع من الجذع والأطراف العليا وفي هذه

المرحلة يبدأ ظهور التخصص الرياضي (مفتي إبراهيم حمادة، 1996، صفحة 121). الذي يعتمد بنسبة كبيرة على البنية المورفولوجية لجسم الرياضي.

3.5.3. النمو النفسي :

تعتبر مرحلة النمو النفسي عند المراهق مرحلة من مراحل النمو، حيث تتميز بثروة وحيرة واضطراب يترتب عليها جميعا عدم تناسق وتوازن ينعكس على انفعال المراهق مما يجعله حساسا إلى درجة بعيدة، وأهم هذه الحساسيات والانفعالات وضوحا هي: (توما جورج خوري، 2000، صفحة 91)

1-خجل بسبب نموه الجسمي إلى درجة يظنه شذوذا أو مرضا.

2- إحساس شديد بالذنب يثيره انبثاق الدافع الجنسي بشكل واضح.

3- خيالات واسعة وأمنيات جديدة وكثيرة

4-عواطف وطنية، ودينية وجنسية.

5- أفكار مستحدثة وجديدة.

كما ينمو عند المراهق الفكر النقدي وسعة الملاحظة ، ويصبح مضادا للعادات والتقاليد ومبتعدا عن القيم العائلية ويتبع سياسة الهروب نحو الأمام ،وهذا عن طريق حلم اليقظة ويصبح كثير البحث عن الإمكانيات التي تمكنه من إبراز شخصيته ،ومرحلة لتنمية المقدرة عن التحكم في الانفعالات خلال مواقف اللعب المختلفة . (محمد كاشف، 1991، صفحة 96)

4.5.3. النمو الاجتماعي :

في هذه المرحلة يبلغ الطفل مرحلة النضج حيث ينعكس هذا النضج في نموه الاجتماعي الواضح، فيبدو المراهق إنسانا يرغب في أخذ مكانة في المجتمع وبالتالي يتوقع من المجتمع أن يقبله كرجل أو امرأة .

كما يبدأ المراهق بإظهار الرغبة الاجتماعية من حيث الانضمام إلى النوادي والأحزاب أو الجمعيات على اختلاف ألوانها مما يؤمن له شعورا بالانتماء إلى المجتمع كإنسان ذي قيمة فعالة .

أما الشيء الملفت للنظر في هذه المرحلة فهو ميل الجنس إلى عكسه لأنه على هذا الميل يتوقف بقاء الجنس البشري لذلك ترى المراهق مهتما بمظهره الخارجي وذاته الجسمية من أجل جذب اهتمام الآخرين من الجنس الآخر نحو شخصه، مما يترتب عليه ميل اجتماعي جديد للمشاركة فيما بعد لأن يكون إنسانا قادرا على بناء مستقبله . (توما جورج خوري، 2000، صفحة 111)

كما يرى البعض أن:" هذه المرحلة تعتبر سن البحث عن الصديق الكاتم لأسراره، والمصغي له ". (بولسر و أخرون، 1976، صفحة 428)

5.5.3. النمو العقلي والمعرفي :

في هذه المرحلة العمرية يكون المراهق غير قادر على استيعاب ولا فهم المجرد كمنا تكون اهتماماته هي محاولة معرفة المشكلة العقائدية ، وهي المرحلة التي تبدأ في التفكير في المستقبل وهكذا شيئا فشيئا تتبلور لديه الاتجاهات الفكرية ويبدأ في البحث عن تكسير سلسلة الطفولة. (أنوف ويتج، 1994، صفحة 50)

كما يلاحظ أو المراهق يقترب من النضج ويحصل لديه نمو معتبر في القدرات العقلية، مما يؤدي إلى حب الإبداع واكتشاف الأمور التي تبدو غامضة، والبحث عن أشياء ومثيرات جديدة. (حامد عبد السلام زهران، 1995، صفحة 337)

6.5.3. النمو الوظيفي :

في هذا الجانب الكثير من الباحثين لفتوا الانتباه إلى أن النمو الوظيفي يبرز بعض الميول بالنسبة للنمو المورفولوجي، ومن بين علامات هذا الميول نلاحظ تذبذب وعدم التوازن الوظيفي للجهاز الدوراني التنفسي أي نقص في السعة التنفسية والتي أرجعها (جودان) GODAIN إلى بقاء القفص الصدري ضيق، وهنا يدخل دور الرياضة أو بالتدقيق " التربية التنفسية " ويلاحظ كذلك اتساع عصبي حسبGAMAVA راجع إلى توازن وتطور القلب وهذا بالتأقلم مع الاحتياجات الوظيفية الجديدة فيزداد حجمه ويبدأ بالاستناد على الحجاب الحاجز الذي يمثل له وضعية جيدة ومناسبة للعمل حيث أن القدرة المتوسطة للقلب تتراوح بين 200–220 سم^3 ، بينما القدرة الحيوية تتراوح بين 1800-3000 سم^3 وتعمل شبكة الأوعية الدموية – المرتبطة بحجم الجسم – دور الوسيط بين القلب والأعضاء وهذا ما يعطيها أهمية لا تقل عن أهمية القلب والرئتين في العملية التنفسية للمراهق أثناء العمل أو الجهد البدني . (قاسم حسن حسين، 1990، الصفحات 98-99)

كما يؤكد كل من "شريكين" و "دتسومسكي" أن "مرحلة المراهقة تتميز بالإمكانات الوظيفية الفيزيولوجية العالية وزيادة القدرة على التكيف مع المجهود البدني. (عنايات محمد أحمد فرج ، 1998، صفحة 70)

7.5.3. النمو الحركي :

تتعارض الآراء بالنسبة لمجال النمو الحركي في مرحلة المراهقة، فلقد اتفق كل من "جوركن" ،"هامبورجر" و "منيل " على أن حركات المراهق في بداية المرحلة تتميز بالاختلال في التوازن والاضطراب بالنسبة لنواحي التوافق والتناسق والانسجام، وأن هذا الاضطراب الحركي يحمل الطابع الوقتي ،إذ لا يلبث المراهق بعد ذلك أن تبدل حركاته لتصبح أكثر توافقا وانسجاما عن ذي قبل، أي أن مرحلة المراهقة هي "فترة الارتباك الحركي وفترة الاضطراب".

إلا أن " ماتييف" أشارت إلى أن النمو الحركي في مرحلة المراهقة لا يتميز بالاضطراب ولا ينبغي أن نطلق على هذه المرحلة مصطلح الأزمة الحركية للمراهق بل على العكس من ذلك يستطيع الفرد في هذه المرحلة أن يمارس العديد من المهارات الحركية ويقوم بتثبيتها . (عنايات محمد أحمد فرج ، 1998، صفحة 71)

كما أن هذه الفترة تمثل انفراجا في المستوى بالنسبة للأفراد العاديين من ناحية والموهوبين من ناحية أخرى، وبذلك فهي ليست مرحلة تعلم ولكنها مرحلة أداء مميز، حيث نرى تحسنا في المستوى في بداية المرحلة وثباتا واستقرار حركيا في نهايتها. (بسطويسي أحمد، 1996، صفحة 185)

8.5.3. النمو الانفعالي :

انفعالات المراهق تختلف في أمور كثيرة عن انفعالات الأطفال وكذلك الشباب، يشمل هذا الاختلاف في النقاط التالية (بسطويسي أحمد، الصفحات 177-183) :

- تمتاز الفترة الأولى من المراهقة فترة انفعالات عنيفة فيثور المراهق لأتفه الأسباب .
- المراهق في هذه المرحلة لا يستطيع أن يتحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية فهو يصرخ ويدفع الأشياء عند غضبه ونفس الظاهرة تبدو عليه عندما يشعر بالفرح فيقوم بحركات لا تدل على الاتزان الانفعالي.
- يتعرض بعض المراهقين لحالات التوتر والعدوان واليأس والقنوط والحزن نتيجة لما يلاقونه من إحباط، تتميز المرحلة بتكوين بعض العواطف الشخصية تتجلى في اعتناء المراهق بمظهره بطريقة كلامه إلى الغير.
- يسعى المراهق إلى تحقيق الاستغلال الانفعالي أو النظام النفسي عن الوالدين.
- بالرغم من حاجة المراهق إلى الرعاية إلا أنه يميل إلى نقد الكبار.

6.3. أشكال من المراهقة :

توجد 4 أنواع من المراهقة :

1.6.3. المراهقة المتوافقة:

من سماتها:

- الاعتدال والهدوء النسبي والميل إلى الاستقرار .
- الإشباع المتزن وتكامل الاتجاهات والاتزان العاطفي .
- الخلو من العنف والتوترات الانفعالية الحادة .
- التوافق مع الوالدين والأسرة، فالعلاقات الأسرية القائمة على أساس التفاهم والوحدة لها أهمية كبيرة في حياة الأطفال، فالأسرة تنمي الذات وتحافظ على توازنها في المواقف المتنوعة في الحياة. (محمود حسن، 1981، صفحة 24)

1.1.6.3. العوامل المؤثرة في المراهقة المتوافقة :

– المعاملة الأسرية السمحة التي تتم بالحرية والفهم واحترام رغبات المراهق وعدم تدخل الأسرة في شؤونه الخاصة وعدم تقييده بالقيود التي تحد من حريته فهي تساعده في تعلم السلوك الصحيح والاجتماعي السليم ولغة مجتمعه وثقافته وتشبع حاجاته الأساسية . (رابح تركي، 1990، صفحة 173)

– توفير جو من الصراحة بين الوالدين والمراهق في مناقشة مشكلاته.

– شعور المراهق بتقدير الوالدين واعتزازهما به وشعوره بتقدير أقرانه وأصدقائه ومدرسيه وأهله وسير حال الأسرة وارتفاع المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي للأسرة.

– تشغل وقت الفراغ بالنشاط الاجتماعي والرياضي وسلامة الصحة العامة، تزد على ذلك الراحة النفسية والرضا عن النفس.

2.6.3. المراهقة المنطوية:

هو تعبير عن النقص في التكيف للموقف أو إحساس من جانب الشخص أنه غير جدير لمواجهة الواقع ، لكن الخجل والانطواء يحدثان بسبب عدم الألفة بموقف جديد أو بسبب مجابهة أشخاص غرباء ، أو بسبب خبرات سابقة مؤلمو مشابهة للموقف الحالي التي تحدث للشخص خجلا وانطواء .

– التفكير المتمركز حول الذات ومشكلات الحياة ونقد النظم الاجتماعية .

– الاستغراق في أحلام اليقظة التي تدور حول موضوعات الحرمان والحاجات الغير مشبعة والاعتراف بالجنسية الذاتية.

– محاولة النجاح المدرسي على شرعية الوالدين.

1.2.6.3. العوامل المؤثرة فيها :

– اضطراب الجو الأسري:الأخطاء الأسرية التي فيها: تسلط وسيطرة الوالدين، الحماية الزائدة، التدليل، العقاب القاسي.....الخ.

– تركيز الأسرة حول النجاح مما يثير قلق الأسرة والمراهق .

– عدم إشباع الحاجة إلى التقدير وتحمل المسؤولية والجذب العاطفي .

3.6.3. المراهقة العدوانية:

(المتمردة) من سماتها:

– التمرد والثورة ضد المدرسة، الأسرة والمجتمع.

– العداوة المتواصلة والانحرافات الجنسية: ممارستها باعتبارها تحقق له الراحة واللذة الذاتية.

مثل: اللواط، العادة السرية، الشذوذ، المتعة الجنسية....الخ. (عبد الغني الديدي ، 1995، صفحة 153)

1.3.6.3 العناد:

هو الإصرار على موقف والتمسك بفكرة أو اتجاه غير مصوغ والعناد حالة مصحوبة بشحنة انفعالية مضادة للآخرين الذين يرغبون في شيء، والمراهق يقوم بالعناد بغية الانتقام من الوالدين والغير من الأفراد، ويظهر ذلك في شكل إصرار على تكرار تصرف بالذات . (يوسف ميخائيل أسعد، بدون سنة ، صفحة 157)

- الشعور بالنقص والظلم وسوء التقدير والاستغراق في أحلام اليقظة والتأخر الدراسي .

4.6.3. المراهقة المنحرفة:

من سماتها ما يلي:

- الانحلال الخلقي التام والجنوح والسلوك المضاد للمجتمع.
- الاعتماد على النفس الشامل والانحرافات الجنسية والإدمان على المخدرات .
- بلوغ الذروة في سوء التوافق .
- البعد عن المعايير الاجتماعية في السلوك .

1.4.6.3.العوامل المؤثرة فيها :

- المرور بخبرات حادة ومريرة وصدمات عاطفية عنيفة وقصور في الرقابة الأسرية .
- القسوة الشديدة في المعاملة وتجاهل الأسرة لحاجات هذا المراهق من حاجات جسمية ونفسية واجتماعية...الخ
- الصحبة المنحرفة أو رفاق السوء وهذا من أهم العوامل المؤثرة.
- الفشل الدراسي الدائم والمتراكم، سوء الحالة الاقتصادية للأسرة.

هذا فإن أشكال المراهقة تتغير بتغير ظروفها والعوامل المؤثرة فيها وإن هذه تكاد تكون هي القاعدة، وكذلك تؤكد هذه الدراسة أن السلوك الإنساني مرن مرونة يسمح بتعديله .

وأخيرا فإنها تؤكد قيمة التوجيه والإرشاد والعلاج النفسي في تعديل شكل المراهقة المنحرفة نحو التوافق. (حامد عبد السلام زهران، 1995، صفحة 440)

7.3. أهمية الرياضة بالنسبة للمراهقين :

إن الرياضة عملية تسلية و ترويح لكلا الجنسين ، هذا حيث أنها تحضر المراهق نفسيا وفكريا و بدنيا كما تزوده من المهارات والخبرات الحركية من أجل التعبير عن الأحاسيس والمشاعر النفسية المكتظة التي تؤدي إلى اضطرابات نفسية وعصبية عند انفجاره فيتحصل المراهق من خلالها على جملة من القيم المقيدة التي لا يستطيع تحصيلها في الحياة الأسرية ، كما تعمل الحصص التدريبية على صقل مواهب الرياضي وقدراته النفسية والبدنية وفق متطلبات

العصر ، وأنجح منهج لذلك هو مكيف الحصص الرياضية من أجل شغل وقت الفراغ الذي يحس فيه الرياضي بالقلق والملل وبعد الرياضة يتعب المراهق عضليا وفكريا، فيستسلم حتما للراحة والنمو بدلا من أن يستسلم للكسل والخمول ، ويضيع وقته فيما لا يرضي الله ولا النفس ولا المجتمع ، وعند مشاركة المراهق في التجمعات الرياضية والنوادي الثقافية من أجل ممارسة مختلف أنواع النشاطات الرياضية ، فإن هذا يتوقف على ما يحس به عن طريق التغيرات الجسمية والنفسية والعقلية التي يمر بها .

- ❖ إعطاء المراهق نوعا من الحرية وتحميله بعض المسؤوليات التي تتناسب مع قدراته، واستعداداته كحرية اختيار أماكن اللعب مثلا .
- ❖ التقليل من الأوامر والنواهي .
- ❖ مساعدة المراهق على اكتساب المهارات والخبرات المختلفة في الميادين الثقافية والرياضية لتوفر الوسائل والإمكانيات والجو الذي يلائم ميول المراهق فهو دائما في حاجة ماسة إلى النصح والإرشاد والثقة والتشجيع ، فعلى المدرب أداء دوره في إرشاد وتوجيه وبث الثقة في حياة المراهقين طوال مشوارهم الرياضي . (معروف رزيق، 1986، صفحة 15)

الخلاصة :

من خلال كل ما تم تقديمه عن فترة المراهقة، نستطيع القول بشكل عام بان مرحلة المراهقة تعد إحدى أهم مراحل النمو، والنضج للإنسان نظرا لما تحتوي من تغيرات، وتحولات جسمية، نفسية، اجتماعية حركية، بدنية.....الخ

هذه التحولات إذا حسن استغلالها وتطويرها بشكل متناسق وفعال أمكننا الوصول بالمراهق إلى مرحلة الرشد، وهو في أحسن قدراته الجسمية والنفسية أي يعد بطريقة حسنة ليصبح فردا فعالا ومنتجا في المجتمع الذي يعيش فيه، وعلى العكس من ذلك تماما فعند أي خلل في هاته الفترة الحرجة يؤدي إلى تأثيرات عميقة على نفسية المراهق تستمر معه طوال ما تبقى من مشوار حياته، وقد تؤدي في بعض الحالات الصعبة إلى الانحراف النفسي، والذي يعد من أخطر الأضرار التي يمكن للمراهق مواجهتها مستقبلا إذا لم تتم رعايته في فترة المراهقة.

وعليه فقد ارتأينا دراسة هاته المرحلة من كل الجوانب حتى تكون لدينا نظرة ولو صغيرة عن الأفراد الذين نعني بصدد التعامل معهم، وأردنا أن نلقي الضوء ولو بالقليل عن هذه الفترة، والتي تحتاج إلى عناية خاصة من طرف الآباء و المربين و المدربين، من حيث أسلوب التعامل، فلا بد أن تتاح الفرص الكافية للمراهق للتعبير عن نفسه والاستغلال العقلاني والموزون لإمكانياته وطاقاته وقدراته، بالإضافة إلى إعطاء جرعات من الثقة في النفس خفض التوتر والتعبيرات العدوانية دون الخروج عن المثل العليا ومحاولة صقل وتطوير مواهبه وتوجهاته حسب ميوله ورغباته الذاتية والشخصية وفي الختام لا يسعنا إلا القول بأن مرحلة المراهقة مرحلة جد حساسة من حياة الإنسان إذا صلحت و استغلت بشكل ايجابي وجد الفرد نفسه راشد من دون مشاكل تعيقه، أما إذا فشلت وأهملت فإن الفرد سيعيش مع ما تبقى من حياته من دون أهداف واضحة، ولا تفكير سليم و يجد نفسه بشكل أو بآخر يعيش على هامش المجتمع، وهذا بدوره يؤدي به إلى العزلة والابتعاد، وإما الانحراف.

الباب الثاني
الدراسة التطبيقية

الفصل الأول

منهجيةالبحث والإجراءات الميدانية

تمهيد:

يعتبر هدا الفصل جوهر البحث حيث تم فيه معالجة مشكلة البحث المطروحة والتي يتناول مضمونها تقييم أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ،حيث تم اقتراح أداة قياس الحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة ولهذا تطرقنا في هدا الفصل إلى توضيح منهجية البحث وخاصة المنهج المسحي والدي تقوم عليه منهجية موضوعنا أو بحثنا، وكدا الإجراءات الميدانية المتخذة من اجل تحقيق مجموعة من الهداف المرغوب تحقيقها من هذا البحث العلمي.

1.1. منهج البحث:

تختلف المناهج المتبعة في الدراسات العلمية حسب نوع المشكلة و الأهداف المتوخاة من الدراسة ، و بالنظر إلى طبيعة مشكلة البحث الذي نحن بصدد إنجازه و الذي يندرج في إطار الدراسات النفسية، فإن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي والمنهج التاريخي.

المنهج الوصفي: الذي يعتبر حسب مل ورد في معظم مصادر البحث العلمي أنه عبارة عن استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي عليه ، بقصد تشخيصها و كشف جوانبها و تحديد العلاقة ، ثم توضيح العلاقة بينهما و بين العناصر الأخرى ، و يتم ذلك عن طريق جمع البيانات و وصف الظروف و الممارسات الشائعة ، ثم بعد ذلك تنظم هذه البيانات و تحلل و تستخرج منها الاستنتاجات ذات الدلالة بالنسبة إلى ألإشكالية المطروحة. (الفاضل، 1994، ص28).

2.1. مجتمع البحث: هو مرحلة التعليم الثانوي.

إن مجتمع الدراسة يمثل مرحلة التعليم الثانوي وهي عبارة عن تلاميذ وأساتذة التربية البدنية والرياضية من التعليم الثانوي وذلك في بعض ثانويات الجنوب الغربي الجزائري (النعامة- بشار- أدرار) ولقد أخذنا عينة من هذا المجتمع لأننا لم نستطيع دراسة كافة مجتمع الدراسة الذي يبلغ عدده على النحو الاتي: 8234 تلميذ من المرحلة النهائية من جميع الولايات ويبلغ عدد الأساتذة 198 أستاذ تربية بدنية ورياضية.

3.1. عينة البحث:

"إن اختيار عينة البحث على جانب كبير من الأهمية لأن عليها تتوقف أمور كثيرة فعليها تتوقف كل القياسات والنتائج التي يخرج بها الباحث من بحثه"(مروان ع المجيد ابراهيم طرق ومناهج البحث العلمي 2002. ص 58)

" العينة هي مجموعة من الأفراد يبني الباحث عمله عليها و هي مأخوذة من مجتمع أصلي تكون ممثلة تمثيلا صادقا".(المكي، 1994،ص56)

العينة الأولى: شملت 120 أستاذ التربية البدنية والرياضية.

العينة الثانية: شملت 3000 تلميذ من التعليم الثانوي في المرحلة النهائية، حيث تم أخذ 1000 تلميذ من كل ولاية.

4.1. متغيرات البحث:

استنادا إلى فرضيات البحث تبين لنا جليا أن هناك متغيرين اثنين أحدهما مستقلا والآخر تابع.

أولا: تعريف المتغير المستقل: ويسمى أيضا "المتغير التجريبي"، وهو المتغير الذي يتحكم فيه الباحث عن طريق تثبيت جميع المتغيرات، ماعدا متغير واحد، أو هو المتغير الذي يفترض الباحث أنه السبب، أو أحد

الأسباب لنتيجة معينة ودراسته قد تؤدي إلى معرفة آثره على متغير آخر.(بوداود عبد اليمين وعطا الله، 2009، صفحة 139).

- تحديد المتغير المستقل: منهاج التربية البدنية الرياضية.

ثانيا: تعريف المتغير التابع: هو العامل الذي يتبع العامل المستقل ويعرف بأنه المتغير الذي يتغير نتيجة تأثير المتغير المستقل، أو هو المتغير الذي يراد معرفة تأثير المتغير المستقل عليه. (بوداود عبد اليمين وعطا الله، 2009، صفحة 141).

- تحديد المتغير التابع: الحاجات النفسية.

5.1. مجالات البحث:

1.5.1. المجال البشري:

تمثل المجال البشري للبحث في الأساتذة الدائمين في بعض ثانويات ولايات الجنوب الغربي(النعامة- بشار-أدرار) والذي كان عددهم يقدر ب 120 أستاذا، و بعض تلاميذ من أقسام السنة الثالثة لبعض الثانويات والذي كان عددهم يقدر ب 3000 تلميذا.

2.5.1. المجال المكاني:

لقد تم توزيع الاستبيان ببعض ثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة- بشار-أدرار) وهي كالآتي:

الجدول رقم(02): يمثل الثانويات التي وزع فيها الاستبيان.

الرقم	ثانويات ولاية النعامة	ثانويات ولاية بشار	ثانويات ولاية أدرار
01	ث/ العربي بن مهيدي مغرار	ث/ العقيد عثمان بشار	ث/بودة الجديدة
02	ث/ محمد شريف مساعدية مكمن بن عمار	ث/ ابي حسن الأشعري بشار	ث/حمادي بن حمو أقروت
03	ث/ الجديدة المشرية	ث/ ابي ريحان البيروني بشار	ث/ مالك بن النبي أقروت
04	متقن أحمد توفيق المدني المشرية	ث/ الشهيد العوفي عبد الكريم بشار	ث/ الشهيد نواري ميلود أقروت
05	ث/ الأخوة الخمسة حميدات المشرية	ث/ هارون الراشيد بشار	ث/هكسة حمو أوقروت
06	ث/ العقيد لطفي المشرية	ث/ ابي بكر الرازي بشار	ث/بلكين الثاني أدرار
07	ث/ مفدي زكريا النعامة	ث/ بلحوسين التهامي بشار	متقنة حكومي العيد أدرار

08	ث/ محبوبي الحاج عامر المشرية	ث/ دادة محمد القنادسة	ث/خالد بن الوليد أدرار
09	ث/ الحسن بن الهيثم النعامة	ث/ العقيد لطفي بني ونيف	ث/أبي حامد الغزالي أدرار
10		ث/ ابي حامد الغزالي بشار	ث/تيليلان الجديدة أدرار
11		ث/ الرائد فراج بشار	ث/المنصورية أدرار
12		ث/ الأخوين فاسي تاغيث	متقنة هواري بومدين تيميمون
13		ث/ سعيداني أحمد بشار	ث/ موسى بن نوصير تيميمون
14		ث/ ابن بيطار بني عباس	ث/فنوغيل الجديدة
15		ث/ يعيش بوجمعة بشار	ث/ تسابيت الجديدة

3.5.1. المجال الزمني:

مر بحثنا بعدة خطوات زمنية:

الخطوة الأولى:

مرحلة مشروع البحث وتم فيها تقديم فكرة عامة أولية ومسبقة عن البحث للمجلس العلمي، قصد الموافقة، وكان ذلك في أول السنة الدراسية (2010-2011)

الخطوة الثانية:

تم فيها جمع المادة الخبرية قصد تأسيس نظري للبحث يسمح لنا بتكوين فكرة عامة وموسعة تسمح لنا بمعالجة جيدة للمشكلة، مع إجراء عدة مقابلات مع أساتذة جامعيين في مختلف التخصصات أصحاب خبرة وكفاءة متميزة و جمع الخلفيات النظرية وضبط الفصول النظرية و بناء الاستمارة و الأداة، و لبناء الاستمارة قمنا بمراجعة المراجع الخاصة بعلم النفس و الأساتذة المختصين بعلم النفس وتم استخراج حاجات نفسية المقررة وتم إجراء الدراسة الاستطلاعية لغرض مسح و معرفة مدي صدق الاستمارة (استمارة تحليل المنهاج و استمارة التلاميذ واستمارة اساتذة التربية البدنية والرياضية) و تحكيمها من طرف الأساتذة المختصين و معرفة الكيفيات التي تتم من خلالها عملية توزيع على الاساتذة والتلاميذ.

من خلال هذا فقد توصلنا إلى تحكيم هذه الدراسة و تصحيحها من طرف الأساتذة و قد تم استخلاص الحاجات النفسية والعبارات المناسبة لموضوع دراستنا (للاستمارة).

و بعد عرضها علي مجموعة من المحكمين (أ.د. عطاء الله أحمد، د. بن قلاوز تواتي، د. أحسن أحمد، د. بالكبيش قادة ، د. زيتوني عبد القادر، د. أبو مسجد عبد القادر ، د. بن سي قدور الحبيب، د. صبان محمد، د.شرفاوي الحاج من جامعة بشار، د. سعودي محمد من جامعة بشار، د.رفاف عبد القادر من جامعة بشار).

تم الوصول إلي الصيغة النهائية للاستمارة تحليل المنهاج ، و استمارة الموجهة لأساتذ التربية البدنية والرياضية واستمارة الموجهة لتلاميذ المرحلة الثانوية السنة الثالثة. ثم تم تحليل مناهج التربية البدنية و الرياضية للسنة الثالثة، وكان ذلك في نهاية السنة الدراسية الأولى(2010-2011) إلي غاية نهاية الفصل الثاني للسنة الدراسية الثانية (2011-2012).

الخطوة الثالثة:

تم في هته المرحلة التنفيذ أي توزيع الاستمارات على الأساتذة و التلاميذ في أواخر السنة الدراسية أي في أواخر الفصل الثالث من السنة الدراسية(2011-2012).

6.1. أدوات البحث:

تعتبر هذه الوسائل و الأدوات العلمية يلجا إليها الباحث لجمع الحقائق والمعلومات حول موضوع الدراسة، لذلك فقد تختلف أدوات البحث وفق طبيعة الموضوع وأهدافه، لذلك يجب على الباحث أن يحسن اختيار الأداة المناسبة للحصول على نتائج نهائية تعكس دقة وموضوعية وصدق و أمانة المعطيات، وفي دراستنا هذه استخدمنا الأدوات التالية:

1.6.1. تحليل منهاج التربية البدنية والرياضية:

ونعني به تحليل المحتوى الذي يعرفه العساف "عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال لأنه يؤكد على الخصائص التالية:

–تحليل المحتوى لا يجري بغرض الحصر الكمي لوحدة التحليل فقط وإنما يتعداه لمحاولة تحقيق هدف معين.

–أنه يقتصر على وصف الظاهر وما قاله الإنسان أو كتبه بصراحة فقط دون اللجؤ إلى تأويله.

–أنه لم يحدد أسلوب اتصال دون غيره ولكن يمكن للباحث أن يطبقه على أي مادة اتصال مكتوبة أو مصورة. (العساف، 1989، صفحة 235)

و بتعريف أخر "تحليل المحتوى هو أحد أساليب البحث العلمي و هو عملية يقوم بها الفرد تهدف الى قرائة محتوى معين بقرأة متأنية ليعرف ما يتضمنه من معارف و مهارات و وجدانيات" (رفعت، 2006، صفحة 69)

- **الخطوات المنهجية لتحليل المحتوى:**
- **تصنيف المحتويات المبحوثة:**

حيث يعد أهم خطوة في تحليل المحتوى لإنه انعكاس مباشر للمشكلة المراد دراستها ومن الأمثلة على التصنيف . تصنف محتويات دفاتر الإعارة من المكتبات المدرسية إلى كتب أدبية وكتب علمية.

- **تحليل وحدات التحليل :** حيث عدد بيرلسون خمس وحدات أساسية في للتحليل هي : الكلمة، الموضوع، الشخصية ، المفردة ، الوحدة القياسية أو الزمنية.

فالكلمة : كأن يقوم الباحث بحصر كمي للفظ معين له دلالته الفكرية أوالسياسية أو التربوية.

والموضوع : وهو إما جملة أو أكثر تؤكد مفهومًا معينا نفسيا أو اجتماعيًا أو اقتصاديا.

والشخصية :يقصد با الحصر الكمي لخصائص وسمات محددة ترسم شخصية معينة سواء أكانت تلك الشخصية شخصًا بعينه أو فئة من الناس أو مجتمع من المجتمعات.

المفردة : وهي الوحدة التي يستخدمها المصدر في نقل المعاني والأفكار.

الوحدة القياسية أو الزمنية : كأن يقوم الباحث بحصر كمي لطول المقال أو عدد صفحاته أو مقاطعه أو حصر كمي لمدة النقاش فيه عبر وسائل الاعلام.

– **تصميم استبيان التحليل :** وهي الاستبيان الذي يصممها الباحث ليفرغ فيها محتوى كل مصدر في حال تعدادها ، بحيث تنتهي علاقته بعد ذلك بمصدر ذلك المحتوى وتحتوي استبيان التحليل على أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية للطور الثانوي.

– **تصميم جداول التفريغ**: ويفرغ فيها الباحث المعلومات من استبيان التحليل تفريغًا كميًا

– **تفريغ محتوى كل وثيقة بالاستبيان الخاص**: و هي ممثلة في موضوعنا هذا باستبيان تحليل المناهج.

– **الخطوة السادسة**: تطبيق المعالجات الاحصائية اللازمة الوصفية منها والتحليلة.

– **الخطوة السابعة**: سرد النتائج وتفسيرها. (العساف، 1989، صفحة 230)

2.6.1. مقابلة شخصية:

استخدم الطالب الباحث المقابلة الشخصية شبه المقننة مع بعض المبحوثين من مفتشين والأساتذة والتلاميذ بهدف الحصول على معطيات واقعية ميدانية تعيشها العينة بهدف بناء استبيان يكون صادق وملم بكل الجانب التي تخص الحاجات النفسية:

- الثقة بالنفس.
- انخفاض التوتر.

- انخفاض التعبيرات العدوانية.

وقد راع الباحث أن تكون المقابلة حرة، لكي تسمح بالحصول على البيانات المطلوبة بأقل قدر من التوجيه للمبحوث وبأكبر قدر من التلقائية.

3.6.1. ملاحظة:

هي وسيلة اساسية من البحث العلمي يستخدمها في جمع البيانات والحقائق التي تمكنه من تحديد مشكلة بحثة ومعرفة عناصرها وتكون فروضه وتحقيق هذه الفروض، والتأكد من صحتها.(مروان مجيد، 2002، صفحة1)، وموضوع بحثنا كانت الملاحظة مباشرة في بعض ثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة–بشار–أدرار)، خلال فترة الدراسة في الثانوية وحضور بعض الحصص التطبيقية التي من شانها أن تأسس عندنا نوع من الحكم والتعرف أكثر فأكثر على أفراد مجتمع الدراسة، وتساعد على تسهيل مهمتنا في الحصول على إجابات تتميز بالمصداقية نوعا ما.

4.6.1. الاستبيان:

يعتبر الاستبيان أو الاستقصاء أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين ويقدم الاستبيان بشكل عدد من الاسئلة يطلب الاجابة عنها من قبل عدد من الافراد المعنيين بموضوع الاستبيان.(بوداود عبد اليمين، 2010، صفحة59)، وقام الطالب الباحث بتصميم استبيان يشتمل على: عبارة عن مقياس تم بناؤه من قبل الطالب الباحث وأطلقت عليه اسم (مقياس الحاجات النفسية) و ذلك بعد اللجوء الى الدراسات السابقة والدراسات النظرية من الجانب النظري وكتب التربية النفسية للسنوات النهائية من التعليم الثانوي واستعنا أيضا بالدكتور شرفاوي لحاج المختص في علم النفس من جامعة بشار، ويهدف هذا الاستبيان إلى معرفة مدى تحقيق الحاجات النفسية في حصة التربية البدنية و الرياضية من وجهة نظر الأستاذ ووجهة نظر التلميذ، ولقد راع الطالب الباحث عند بنائه لهذا الاستبيان الشروط الأولية في بناء المقاييس وهي: (سليمان.وعلي، 1998، الصفحات 349-350)

(أ) الموضوعية :

حيث قام الباحث بتوحيد إجراءات الاختبار من حيث وضوح التعليمات، وتحديد زمن الإجابة وطريقة التصحيح، فقد تمت صياغة تعليمات الإجابة عن المقياس كما يلي:

أمامك مجموعة من العبارات التي تعبر عن بعض الحاجات النفسية، والمطلوب منك الإجابة على هذه العبارات بعفوية كيف هو تحقيقها في حصة درس التربية البدنية و الرياضية أجب (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) حسب مطابقة العبارة لوضعيتك التي تعيشها أو تمارسها .

أما زمن الإجابة فلم يتم تحديده لجميع المبحوثين لكن يتم استرجاع الاستبيان في نفس اليوم، مع هامش مرونة وفقا لمتطلبات الموقف. أما مفاتيح التصحيح فقد قامت الطالب الباحث بإعدادها مسبقا، وبالتالي ضمان توحيد طريقة التصحيح حيث كانت على النحو الآتي:

عبارات الثقة بالنفس هي:33/29/28/23/20/14/18/12/8/4/2 وكلها عبارات إيجابية في اتجاه البعد.

عبارات انخفاض التوتر هي:31/27/24/21/17/10/9/6/1 وكلها عبارات إيجابية في اتجاه البعد ماعدا العبارات: 19/15 فهي عبارات في عكس اتجاه البعد.

عبارات انخفاض التعبيرات العدوانية:32/26/25/22/16/11/3 وكلها عبارات إيجابية في اتجاه البعد ماعدا العبارات: 30/13/7/5 فهي عبارات في عكس اتجاه البعد.

ويتم تصحيح عبارات كل بعد على حدى طبقا لما يلي:

العبارات في اتجاه البعد تصحح كمايلي: بدرجة جيدة= 5 درجات، بدرجة حسنة= 4 درجات، بدرجة متوسطة= 3 درجات، بدرجة ضعيفة= درجتان، بدرجة ضعيفة جدا= درجة واحدة. أما العبارات في عكس اتجاه البعد فيتم تصحيحها كمايلي: بدرجة جيدة= درجة واحدة، بدرجة حسنة= درجتان، بدرجة متوسطة= 3 درجات، بدرجة ضعيفة= 4 درجات، بدرجة ضعيفة جدا= 5 درجات.

(ب) الشمول:

راع الباحث أن يشمل الاستبيان جميع جوانب محتوى البيانات الأساسية اللازمة للدراسة، وان يناسب مستويات عقلية متباينة للمبحوثين.

(ج) التقنين:

ولكي تكون درجة المبحوث على الاستبيان هي تعبير حقيقي عن مهاراته واستعداداته لتطويرها، قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينة كبيرة من مجتمع الدراسة الميدانية، وذلك لتحديد الخصائص السيكومترية التي تدل على جودة الاختبار، أي مدى توفر شروط الصدق والثبات والموضوعية والمعايير، وهذا ما سيتم توضيحه لاحقا في الخطوات الموالية.

1.4.6.1. الهدف من إعداد الاستبيان:

01- الإجابة على تساؤلات البحث المطروحة.

02- التحقق من الفرضيات الموضوعة.

03- تحقيق أهداف البحث المرسومة.

2.4.6.1. خطوات إعداد الاستبيان:

01- الرجوع للمصادر العلمية والدراسات السابقة والمشابهة وكل ما له ارتباط ببحثنا.

02- مناقشة جوانب مشكلة الدراسة عموما مع بعض الأساتذة في الجامعة في مختلف التخصصات، وذلك قصد تكوين فكرة موسعة ووضع تصور عام للمعالجة من شانه أن يسهل انجاز هدا العمل.

04- إعداد الاستبيان في صورته الأولية مشتملا على المحاور والعبارات لأنواع الصدق والثبات قبل توزيعها في شكلها النهائي.

3.4.6.1. الدراسة الاستطلاعية للاستبيان:

هي عبارة أولية يقوم بها الباحث على عينة قبل قيامه ببحثه لاختيار أساليب البحث وأدواته (معجم علم النفس والتربية، 2000، صفحة 101)

وقد تم القيام بالدراسة الاستطلاعية على بعض الأساتذة ببعض الثانويات المختلفة ، ولبعض تلاميذ ثانوية العقيد عثمان. و ذلك بهدف معرفة مدى ملائمة الأسئلة من حيث مقصودها وأبعادها أي معقدة أو مفهومة إلى غير ذلك. قد تم تقديم 12 استبيان إلى أساتذة التعليم الثانوي للتربية البدنية و الرياضية و21 تلاميذ السنة النهائية وذلك في بداية الفصل الثاني للسنة الدراسية(2011-2012) حيث أعطينا الاستبيان للعينات مثال: نعطيهم الاستمارة اليوم ثم بعد أسبوع نعطيهم نفس الاستبيان ثم إجراء الصدق و الثبات بأنواعه. وكان الهدف الرئيسي من هذه العملية هو اختبار أدوات البحث الملائمة التي تسمح لنا بتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة.

جدول رقم (03) يوضح العينة الاستطلاعية :

الولاية	اسم الثانوية	عدد الأساتذة	تلاميذ السنة النهائية
بشار	ثانوية العقيد عثمان بشار	02	21
	ثانوية أبي الحسن الأشعري بشار	02	00
	ثانوية الرائد فراج بشار	02	00
أدرار	حمادي بن حمو أوقروت	02	00
	مالك بن النبي أوقروت	01	00
النعامة	متقن أحمد توفيق المدني المشرية	02	00
	الأخوة الخمسة حميدات المشرية	01	00
المجموع الكلي		12	21

4.4.6.1. أنواع الصدق:

1.4.4.6.1.الصدق:الظاهري:

يعتمد على منطقية محتويات الاختبار ومدى ارتباطها بالظاهرة المقاصة، وهو يمثل الشكل العام للاختبار أو مظهره الخارجي من حيث مفرداته وموضوعيتها ووضوح تعليماتها، و لتحقيق الصدق الظاهري تم الاعتماد على الدراسات السابقة والمشابهة الخاصة بمتغيرات البحث وتعد هذه الأبحاث والدراسات مصدرا مهما من مصادر مادة الإستبانية وخصوصا التي عنت الحاجات النفسية و هذه الدراسات ساعدتنا في الانطلاق بطريقة صحيحة من حيث وضع إطار عام للبحث يتناسب مع العينة المبحوثة و مسح الكتب التي تهتم بامنهاج والحاجات النفسية.

2.4.4.6.1.صدق المحتوى (المحكمين):

تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على 12 محكم في مجال التربية البدنية والرياضية، وعلم النفس التربوي، واللغة العربية من أصحاب الخبرة في التدريس الجامعي وطلب منهم عن طريق طلب تحكيم صلاحية مقياس وتحديد مدى شمولية الفقرات التي تم صياغتها لأبعاد الاستبيان في ضوء المعايير والتعريفات الإجرائية، كما طلب منهم تحديد مدى صلاحية كل عبارة الاستبيان لكل الحاجة، ومدى ملاءمتها للتطبيق والتعليق كلما تطلب الأمر، وقد أسفرت نتائج التحكيم على حصول معظم العبارات الخاصة بكل قيمة على درجة اتفاق بين المحكمين تزيد عن 75% وهذا ما اتفق مع سليمان علي (سليمان.وعلي، 1998، صفحة 351)، وتبين من خلال ذلك أن معظم عبارات المقياس جيدة وتحمل صدقاً ظاهرياً جلياً، وملائمة للتطبيق على مجتمع الدراسة.

ولقد قمنا بتعديل بعض العبارات، بناء على ملاحظات واقتراحات بعض أعضاء لجنة التحكيم، وبعد إجراء التعديلات أعيدت صياغة الفقرات والتأكد من سلامتها لغوياً، وعرضها على أربعة محكمين آخرين لإعطاء رأي نهائي بشأنها وسنعرض خطوات التي تم القيام بها.

3.4.4.6.1.صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي):

قمنا بحساب قيمة معامل الارتباط بيرسون عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلى للمحور الذي تمثله، قصد معرفة قيمة ارتباط كل عبارة بالمحور من اجل حذفها أو تركها.

4.4.4.6.1.الصدق الذاتي:

صدق الاختبار نعني بصدق الاختبار "المدى الذي يؤدي الغرض الذي وضع من أجله (صبحي، 1995، صفحة 185) ومن أجل صدق الاختبار هذه الدراسة استعمل صدق المحكمين (الأساتذة) والصدق الداخلي،

و جرى التحقق من صدق الاستبيان الداخلي للإستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية بلغ حجمها (21) تلميذ (12) أستاذ من مجتمع الدراسة، وقد تم حساب الجذر ألتربيعي لمعامل الثبات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (04): يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون لحساب الصدق الخاص بمحاور استبيان الأساتذة

الرقم	الوسائل	الثبات	ن	مستوى	درجة	ر (ج)	نوع الدلالة
01	الثقة بالنفس	0,85	12	0.05	11	0.684	دال إحصائيا
02	انخفاض التوتر	0,94					
03	انخفاض التعبيرات العدوانية	0,89					

جدول رقم (05): يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون لحساب الصدق الخاص بمحاور استبيان التلاميذ:

الرقم	الوسائل	الثبات	ن	مستوى	درجة	ر (ج)	نوع الدلالة
01	الثقة بالنفس	0,95	21	0.05	20	0,49	دال إحصائيا
02	انخفاض التوتر	0,84					
03	انخفاض التعبيرات العدوانية	0,89					

نلاحظ من خلال الجدولين أعلاه أن قيم معاملات الصدق الخاصة بمحاور استبيان الأساتذة ومحاور استبيان التلاميذ جاءت مرتفعة مما يعبر على صدق الاستبيان في قياسه لما وضع لأجله.

5.4.6.1. ثبات الاختبار:

يعرفه مقدم عبد الحفيظ على أنه "مدى استقرار ظاهرة معينة في مناسبات مختلفة "ويعرفه كذلك "بأنه مدى دقة أو استقرار نتائجها فيها لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين (الحفيظ، 1999، صفحة 109) وهو من أهم الركائز الأساسية لأي اختبار حيث يفترض أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا أعيد استخدامه مرة أخرى على نفس الأفراد في نفس الظروف (الهادي، 1999، صفحة 110).

1.5.4.6.1.عرض الثبات بطريقة اختبار إعادة الاختبار: معامل الارتباط بيرسون:

طريقة إعادة التطبيقTest-retest Method: وتعتبر هذه الطريقة من أبسط الطرق وأسهلها في تعيين معامل ثبات الاختبار، وتتلخص هذه الطريقة في تطبيق الاستبيان على مجموعة من الأفراد ثم يعاد التطبيق مرة أخرى على نفس المجموعة، ويحسب معامل الارتباط بين التطبيقين لتحصل على معامل ثبات درجات الاختبار.

جدول رقم (06): يوضح نتائج الثبات بطريقة إعادة معامل الارتباط بيرسون الخاص بمحاور استبيان الأساتذة:

الرقم	الوسائل	الثبات	ن	مستوى	درجة	ر (ج)	نوع الدلالة
01	الثقة بالنفس	0,92	12	0.05	11	0.684	دال إحصائيا
02	انخفاض التوتر	0,97					
03	انخفاض التعبيرات العدوانية	0,94					

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط الخاصة بكل محاور استبيان الأساتذة جاءت دالة وبقيم كبيرة حيث بلغت (0,92، 0,97، 0,94), وهي اكبر من (ر) الجدولية التي تبلغ (0.684) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (11)، مما يدل على انه هناك ارتباط طردي قوي يعكس ثبات الاستبيان.

جدول رقم (07): يوضح نتائج الثبات بطريقة إعادة معامل الارتباط بيرسون الخاص بمحاور استبيان للتلاميذ:

الرقم	الوسائل	الثبات	ن	مستوى	درجة	ر (ج)	نوع الدلالة
01	الثقة بالنفس	0,97	21	0.05	20	0.49	دال إحصائيا
02	انخفاض التوتر	0,91					
03	انخفاض التعبيرات العدوانية	0,94					

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط الخاصة بكل محاور استبيان الأساتذة جاءت دالة وبقيم كبيرة حيث بلغت (0,97،0,94،0,91)، وهي اكبر من (ر) الجدولية التي تبلغ (0.49) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (20)، مما يدل على انه هناك ارتباط طردي قوي يعكس ثبات الاستبيان.

2.5.4.6.1.عرض الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

طريقة حساب الثبات بالتجزئة النصفية وهذه الطريقة تعتمد على تقسيم مفردات المقياس إلى قسمين، أو نصفين ثم يجري ربط الدرجات في كلا النصفين، وغالباً ما يتم تقسيم المفردات إلى مجموعتين:الأولى تحتوي المفردات ذات الأرقام المفردة والثانية ذات الأرقام الزوجية.

جدول رقم (08): يوضح قيم معاملات الارتباط بطريقة التجزئة النصفية لاستبيان الأساتذة.

الرقم	الوسائل الإحصائية / العوامل	الثبات	عدد العبارات	درجة الحرية	ر الجدولية	مستوى	الدلالة
01	الثقة بالنفس	0,83	11	10	0.62	0.05	دال إحصائيا
02	انخفاض التوتر	0,93	11	10	0.62		
03	انخفاض التعبيرات العدوانية	0,98	11	10	0.62		

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيم الارتباط المتحصل عليها مرتفعة جدا وهي دالة إحصائيا، مما يؤكد قوة ثبات الاستبيان، وتم حسابه بطريقة التجزئة النصفية التي تعتمد على تقسيم نتائج العبارات إلى زوجية وفردية ثم حساب معامل الارتباط الخاص بكل واحدة منها، وبعد ذلك استخدام معادلة سبيرمان براون.

جدول رقم (09): يوضح قيم معاملات الارتباط بطريقة التجزئة النصفية لاستبيان التلاميذ.

الرقم	الوسائل الإحصائية / العوامل	الثبات	عدد العبارات	درجة الحرية	ر الجدولية	مستوى	الدلالة
01	الثقة بالنفس	0,97	11	10	0.62	0.05	دال إحصائيا
02	انخفاض التوتر	0,98	11	10	0.62		
03	انخفاض التعبيرات العدوانية	0,92	11	10	0.62		

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيم الارتباط المتحصل عليها مرتفعة جدا وهي دالة إحصائيا، مما يؤكد قوة ثبات الاستبيان، وتم حسابه بطريقة التجزئة النصفية التي تعتمد على تقسيم نتائج العبارات إلى زوجية وفردية ثم حساب معامل الارتباط الخاص بكل واحدة منها، وبعد ذلك استخدام معادلة سبيرمان براون.

3.5.4.6.1.عرض الثبات بمعامل ألفا كرونباخ:

طريقة الاتساق الداخلي أو التجانس الداخلي Internal Consisteney: وتعتمد فكرة هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاستبيان وكذلك ارتباط كل فقرة أو محور مع الاستبيان ككل.وهو ما يسمى عادة بمعامل ألفا الذي اقترحه كرونباخ1951:وهو الثبات الذي يشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات في الإستبانة، وهو الذي يستخدمه أغلب الباحثين من خلال الحاسب الآلي ،حيث يذكر أن معامل ألفا الذي اقترحه كرونباخ يمثل مدى ارتباط العبارات مع بعضها البعض داخل الإستبانة، وكذلك ارتباط كل عبارة مع الإستبانة ككل. (سعد، 1983، صفحة 207)

جدول رقم (10): يوضح نتائج معاملات الارتباط بمعادلة ألفا كرونباخ لمحاور استبيان الأساتذة:

الرقم	الوسائل	الثبات	ن	مستوى	درجة	ر (ج)	الدلالة
01	الثقة بالنفس	0,90	12	0.05	11	0,49	دال
02	انخفاض التوتر	0,97					
03	انخفاض التعبيرات العدوانية	0,93					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معاملات الارتباط المحسوبة بمعادلة ألفا كرونباخ التي تقيس علاقة العبارات بالسمة (المحور) التابعة لها، جاءت مرتفعة ومعبرة عن قوة الارتباط والعلاقة بين العبارات وانتماءها لكل محور خاص بها

جدول رقم (11): يوضح نتائج معاملات الارتباط بمعادلة ألفا كرونباخ لمحاور استبيان التلاميذ:

الرقم	الوسائل	الثبات	ن	مستوى	درجة	ر (ج)	الدلالة
01	الثقة بالنفس	0,97	21	0.05	19	0,49	دال
02	انخفاض التوتر	0,91					
03	انخفاض التعبيرات العدوانية	0,94					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معاملات الارتباط المحسوبة بمعادلة ألفا كرونباخ التي تقيس علاقة العبارات بالسمة (المحور) التابعة لها، جاءت مرتفعة ومعبرة عن قوة الارتباط والعلاقة بين العبارات وانتماءها لكل محور خاص بها.

7.1. الوسائل الإحصائية المستعملة:

يقول أبو صالح وآخرون أن علم الإحصاء هو ذلك العلم الذي يبحث في جميع البيانات وتنظيمها وعرضها وتحليلها واتخاذ القرارات، بناءا عليها. (سعد، 1991، صفحة 184), ولمعالجة النتائج المتحصل عليها استخدمنا البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss) ، من اجل الحصول على نتائج الاختبارات التالية:

-المتوسط الحسابي

-الانحراف المعياري

-النسبة المؤوية

- النسب المؤوية لحساب التوزيع النسبي للعبارات

-معامل ارتباط بيرسون للثبات

-معامل الارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي

-معامل ارتباط ألفا كرونباخ

-معامل ارتباط التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون

اقل فرق دال للمتوسطات توكي (tukey)

-كا2.

- "ت" ستيودنت

- خلاصة:

يمكن اعتبار هذا الفصل الذي تناولنا فيه منهجية البحث، من بين أهم الفصول التي ضمتها دراستنا هذه لأنه يحتوي على أهم العناصر الأساسية التي قادتنا إلى احتواء أهم المتغيرات والعوامل التي كان بالإمكان أن تعيق السير الحسن لهذه الدراسة.إن هذا الفصل يعتبر بمثابة الدليل أو المرشد الذي ساعدنا على تخطي كل الصعوبات، وبالتالي الوصول إلى تحقيق أهداف البحث بطريقة منهجية وعلمية صحيحة .كما تناولنا فيه أهم العناصر التي تهم دراستنا بشكل كبير، منها متغيرات البحث، المنهج المتبع، أدوات البيانات ...الخ من العناصر التي يعتمد عليها أي باحث في الجانب التطبيقي لدراسته.

الفصل الثاني

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد:

مهما تكن النتائج الخام من المعلومات المتحصل عليها من خلال الدراسة الميدانية فلا قيمة لها إن لم تخضع للمعالجة الإحصائية من اجل التحليل و المناقشة ثم الاستنتاج.ومن هذا المنطلق فقد عالجت الباحثة النتائج الخام التي تحصلت عليها بواسطة مقياس دافعية الإنجاز و الاختبارات المهارية عن طريق مجموعة من المقاييس الإحصائية أين تم تحويلها إلى درجات قابلة للتحليل و التفسير ثم الحكم و الاستنتاج و بذلك يمكن إصدار أحكام موضوعية علمية معتمدة الأمر الذي سيتم التطرق إليه بالتفصيل في هذا الفصل.

1.2. عرض ومناقشة تحليل منهاج التربية البدنية والرياضية:

جدول رقم (12):يبين تحليل أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية

الرقم	الأهداف التربوية المسطرة في المنهاج	طبيعة الحاجة النفسية			الحاجات النفسية الموجودة
		مباشرة	غير مباشرة	لا توجد	
01	تطوير وتحسين الصفات البدنية(عوامل التنفيذ)	x			1
02	تحسين المردود الفيسيولوجي	x			2-1
03	التحكم في نظام وتسيير المجهود وتوزيعه	x			1. 2- 3-6
04	تقدير وضبط جيد لحقل الرؤية	x			4-3-1
05	التحكم في تجنيد منابع الطاقة	x			4-3-2-1
06	قدرة التكيف مع الحالات والوضعيات		x		6-1
07	تنسيق جيد للحركات والعمليات	x			4-2-1
08	المحافظة على التوازن خلال التنفيذ	x			8-7-6-2-1
09	الرفع من المردود البدني وتحسين النتائج الرياضية	x			2-1
10	معرفة تركيبة جسم الإنسان ومدى تأثير المجهود عليه			x	
11	معرفة بعض القوانين المؤثرة على جسم الإنسان			x	
12	معرفة قواعد الإسعافات الأولية أثناء الحوادث الميدانية		x		6-4-3-1
13	معرفة قواعد الوقاية الصحية			x	
14	قدرة الاتصال والتواصل الشفوي والحركي	x			-5-4-3-1 8-7-6

15	معرفة قوانين وتاريخ الألعاب الرياضية وطنيا ودوليا			x	
16	تجنيد قدراته لإعداد مشروع رياضي			x	
17	معرفة حدود مقدرته ومقدرة الغير	x			5-4-1
18	التحكم في نزواته والسيطرة عليها		x		8-6-4-3
19	تقبل الآخر والتعامل معه في حدود قانون الممارسة		x		8-2-1
20	التمتع بالروح الرياضية وتقبل الهزيمة والفوز		x		8-7-4-2-1
21	روح المسؤولية والمبادرة البناءة		x		2-1
22	التعايش ضمن الجماعة والمساهمة الفعالة لبلوغ الهدف المنشود		x		2-1

من خلال الجدول نلاحظ انه تتوافر الحاجات نفسية والتي تتمثل في اكتساب الحاجة إلى تحقيق وإجراء أهداف عالية لأنفسهم ولغيرهم، والاتسام بالانضباط الانفعالي والطاعة واحترام السلطة.

واكتساب مستوى رفيع من الكفاءاتالنفسية المرغوبة مثل: الثقة بالنفس، الاتزان، الانفعال، التحكم في النفس، انخفاض التوتر، انخفاض في التعبيرات العدوانية، وذلك في معظم أهداف التربية البدنية والرياضية بصفة مباشرة أو غير مباشرة.

جدول رقم(13): يبين نسبة كل حاجة من الحاجات النفسية في أهداف منهاج التربية البدنية الرياضية.

الحاجات النفسية	تكرار	نسبة المئوية
– اكتساب الحاجة إلى تحقيق وإجراء أهداف عالية لأنفسهم ولغيرهم	16	%72.72
– الاتسام بالانضباط الانفعالي والطاعة واحترام السلطة	10	%45.45
– الثقة بالنفس	6	%27.27
– الاتزان	8	%36.36
– الانفعال	2	%9.09
– التحكم في النفس	6	%27.27
– انخفاض التوتر	3	%13.63
– انخفاض التعبيرات العدوانية	5	%22.72

من خلال الجدول نلاحظ ان نسبة اكتساب الحاجة إلى تحقيق وإجراء أهداف عالية لأنفسهم ولغيرهم تقدر ب 72.72% وتقدر نسبة الاتسام بالانضباط الانفعالي والطاعة واحترام السلطة ب 45.45% أما نسبة الثقة بالنفس و التحكم في النفس تقدر ب27.27% وتقدر نسبة الاتزان ب 36.36% وتقدر نسبة الانفعال ب 9.09% وتقدر نسبة انخفاض التوتر ب 13.63% وتقدر نسبة انخفاض التعبيرات العدوانية ب 22.72% ومنه نستنتج الحاجات النفسية كلها متواجدة في أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية للمرحلة النهائية من التعليم الثانوي لكنها بنسب متفاوت.

جدول رقم (14): يبين نسبة طبيعة الحاجات النفسية في الأهداف التربية البدنية والرياضية.

طبيعة حاجة	حاجات نفسية مباشرة	حاجات نفسية غير مباشرة	لا توجد حاجات نفسية	المجموع
التكرار	10	7	5	22
النسبة المئوية	%45.45	%31.81	%22.72	%100

من خلال الجدول نلاحظ انه توجد حاجات نفسية مباشرة بنسبة 45.45% أما حاجات نفسية غير مباشرة فتقدر ب 31.81% ومن هذا يدل على أن 77.26% أهداف التربية البدنية والرياضية المسطرة في المنهاج تحتوي على حاجات نفسية بصفة مباشرة أو غير مباشرة. أما 22.72% من أهداف التربية البدنية والرياضية لا تحتوى على الحاجات النفسية.

ومن خلا ل النتائج نستنتج أن أهداف التربية البدنية والرياضية المسطرة في المنهاج تحتوى على حاجات نفسية بصفة مباشرة أو غير مباشرة بنسبة كبيرة تفوق النصف.

2.2. عرض ومناقشة استبيان اساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي:

الجدول رقم(15): يمثل التكرارات المشاهدة و النسب المئوية و كا2 للمحاور الثلاثة للاستمارة الأستاذ في بداية السنة:

المحاور	الإجابة بالدرجات	التكرارات المشاهدة	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	مستوي الدلالة	درجة الحرية	كا2 الجدولية	كا2 المحسوبة
المحور الأول الثقة بالنفس	جيد	00	%00	20	0,001	4	18.46	67.5
	حسن	15	%12.5					
	متوسط	35	%29.16					
	ضعيف	50	%41.66					
	ضعيف جدا	20	%16.66					
المحور الثاني انخفاض التوتر	جيد	00	%00					135.3
	حسن	08	%6.66					
	متوسط	31	%25.83					
	ضعيف	65	%54.16					

	ضعيف جدا	16	%13.33					
المحور الثالث انخفاض التعبيرات العدوانية	جيد	00	%00					220.7
	حسن	00	%00					
	متوسط	32	%26.66					
	ضعيف	78	%65					
	ضعيف جدا	10	%8.33					
مجموع كل محور		120	%100					

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه بعد تفريغ الاستمارة الموجهة للأساتذة لتقييم أهداف منهاج التربية البدنية و الرياضية في ظل الحاجات النفسية لدي تلاميذ ثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة-بشار- أدرار)، و الذي بلغ عددهم 120 أستاذ فأجاب 50 أستاذ في المحور الأول أن ثقة التلاميذ بأنفسهم ضعيفة بنسبة 46,16 %، أما الأساتذة الذين أجابوا أن ثقة التلاميذ بأنفسهم متوسطة فكان عددهم 35 أستاذ بنسبة 29,16% ، أما الأساتذة الذين أجابوا أن ثقة التلاميذ بأنفسهم ضعيفة جدا فكان عددهم 20 أستاذ بنسبة 16,66%، أما الأساتذة الذين أجابوا أن ثقة التلاميذ بأنفسهم حسنة فكان عددهم 15 أستاذ بنسبة 12,5%، أما ثقتهم بأنفسهم لم يجب عليها أي أستاذ. و لدلالة الفروق بين الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار حسن المطابقة كا2 حيث بلغت قيمة كا2 المحسوبة 67.5و هي أكبر من كا2 الجدولية التي بلغت 18.46 عند مستوي الدلالة 0،001 (درجة الثقة 99 ‰ و درجة الشك 1 ‰) و منه يستنتج الطالب الباحث أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أساتذة الثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة-بشار- أدرار)، لصالح الإجابات التي تقول على أن تلاميذ ثقتهم بأنفسهم ضعيفة، والدليل على ذلك أن أعلى نسبة كانت 41.16% الذين أجابوا أن تلاميذ ثقتهم ضعيفة.

أما المحور الثاني فأجاب 65 أستاذا أن انخفاض التوتر عند التلاميذ ضعيفة بنسبة 54,16 %، أما الأساتذة الذين أجابوا أن انخفاض التوتر عند التلاميذ متوسطة فكان عددهم 31 أستاذ بنسبة 25,83% ، أما الأساتذة الذين أجابوا أن انخفاض التوتر عند التلاميذ ضعيفة جدا فكان عددهم 16 أستاذ بنسبة 13,33%، أما الأساتذة الذين أجابوا أن انخفاض التوتر عند التلاميذ حسن فكان عددهم 08 أساتذ بنسبة 6,66%، أما انخفاض التوتر عند التلاميذ جيد لم يجب عليها أي أستاذ.

و لدلالة الفروق بين الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار حسن المطابقة كا2 حيث بلغت قيمة كا2 المحسوبة 135,3هي أكبر من كا2 الجدولية التي بلغت 18.46 عند مستوي الدلالة 0،001 (درجة الثقة 99 ‰ و درجة الشك 1 ‰) ، و منه يستنتج الطالب الباحث أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أساتذة أساتذة الثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة–بشار– أدرار)، لصالح الإجابات التي تقول على أن انخفاض التوتر عند التلاميذ ضعيفة، والدليل على ذلك أن أعلى نسبة كانت 54.16% الذين أجابوا أن تلاميذ انخفاض التوتر ضعيفة.

وأما بالنسبة للمحور الثالث حيث أجاب 78 أستاذ أن انخفاض التعبيرات العدوانية عند التلاميذ ضعيفة بنسبة 65 %، أما الأساتذة الذين أجابوا أن انخفاض التعبيرات العدوانية عند التلاميذ متوسطة فكان عددهم 32 أستاذ بنسبة 26,66% ، أما الأساتذة الذين أجابوا أن انخفاض التعبيرات العدوانية عند التلاميذ ضعيفة جدا فكان عددهم 10 أستاذ بنسبة 8,33%، أما انخفاض التعبيرات العدوانية عند التلاميذ حسن وجيد لم يجب عليها أي أستاذ. و لدلالة الفروق بين الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار حسن المطابقة كا2 حيث بلغت قيمة كا2 المحسوبة 220.7 و هي أكبر من كا2 الجدولية التي بلغت 18.46 عند مستوي الدلالة 0،001 (درجة الثقة 99 ‰ و درجة الشك 1 ‰)، ومنه يستنتج الطالب الباحث أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الأساتذة الثانويات لولايات الجنوب الغربي (النعامة–بشار– أدرار)، لصالح الإجابات التي تقول على أن انخفاض التعبيرات العدوانية لدى التلاميذ ضعيفة.

و منه نستنتج أيضا أن التعبيرات العدوانية تظهر بشكل كبير عند تلاميذ الطور الثانوي في ولايات الجنوب الغربي (النعامة–بشار– أدرار) في حصة التربية البدنية و الرياضية.

الجدول رقم(16): يمثل التكرارات المشاهدة و النسب المئوية و كا2 للمحاور الثلاثة للاستمارة الأستاذ في نهاية السنة:

المحاور	الإجابة بالدرجات	التكرارات المشاهدة	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	مستوي الدلالة	درجة الحرية	كا2 الجدولية	كا2 المحسوبة
المحور الأول الثقة بالنفس	جيد	1	%0.83	20	0,001	4	18.46	111.5
	حسن	14	%11.66					
	متوسط	37	%30.83					
	ضعيف	58	%48.33					
	ضعيف جدا	10	%8.33					
المحور الثاني انخفاض التوتر	جيد	2	%1.66					131.7
	حسن	10	%8.33					
	متوسط	31	%25.83					
	ضعيف	65	%54.16					
	ضعيف جدا	12	%10					
المحور الثالث انخفاض التعبيرات العدوانية	جيد	2	%1.66					149.3
	حسن	7	%5.83					
	متوسط	38	%31.66					
	ضعيف	65	%54.16					
	ضعيف جدا	8	%6.66					
مجموع كل محور		120	%100					

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه بعد تفريغ الاستمارة الموجهة للأساتذة لتقييم أهداف منهاج التربية البدنية و الرياضية في ظل الحاجات النفسية لدي تلاميذ ثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة-بشار- أدرار)، و الذي بلغ عددهم 120 أستاذ فأجاب 58 أستاذ في المحور الأول أن ثقة التلاميذ بأنفسهم ضعيفة بنسبة 48.33 %، أما الأساتذة الذين أجابوا أن ثقة التلاميذ بأنفسهم متوسطة فكان عددهم 37 أستاذ بنسبة 30.83 % ، أما الأساتذة الذين أجابوا أن ثقة التلاميذ بأنفسهم ضعيفة جدا فكان عددهم 10 أستاذ بنسبة 8.33 %، أما الأساتذة الذين أجابوا أن ثقة التلاميذ بأنفسهم حسنة فكان عددهم 14 أستاذ بنسبة 11.66 %، أما ثقتهم بأنفسهم جيدة فأجاب أستاذ واحد. و لدلالة الفروق بين الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار حسن المطابقة كا2 حيث بلغت قيمة كا2 المحسوبة 111.5 و هي أكبر من كا2 الجدولية التي بلغت 18.46 عند مستوي الدلالة 0،001 (درجة الثقة 99 ‰ و درجة الشك 1 ‰) و منه يستنتج الطالب الباحث أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أساتذة الثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة- بشار- أدرار)، لصالح الإجابات التي تقول على أن تلاميذ ثقتهم بأنفسهم ضعيفة، والدليل على ذلك أن أعلى نسبة كانت 48.33 % الذين أجابوا أن تلاميذ ثقتهم ضعيفة.

أما المحور الثاني فأجاب 65 أستاذا أن انخفاض التوتر عند التلاميذ ضعيفة بنسبة 54,16 %، أما الأساتذة الذين أجابوا أن انخفاض التوتر عند التلاميذ متوسطة فكان عددهم 31 أستاذ بنسبة 25,83% ، أما الأساتذة الذين أجابوا أن انخفاض التوتر عند التلاميذ ضعيفة جدا فكان عددهم 12 أستاذ بنسبة 10 %، أما الأساتذة الذين أجابوا أن انخفاض التوتر عند التلاميذ حسن فكان عددهم 10 أساتذ بنسبة 8.33 %، أما انخفاض التوتر عند التلاميذ جيد فأجاب أستاذان.

و لدلالة الفروق بين الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار حسن المطابقة كا2 حيث بلغت قيمة كا2 المحسوبة 131.7 هي أكبر من كا2 الجدولية التي بلغت 18.46 عند مستوي الدلالة 0،001 (درجة الثقة 99 ‰ و درجة الشك 1 ‰) ، و منه يستنتج الطالب الباحث أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أساتذة الثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة-بشار- أدرار)، لصالح الإجابات التي تقول على أن انخفاض التوتر عند التلاميذ ضعيفة، والدليل على ذلك أن أعلى نسبة كانت 54.16% الذين أجابوا أن تلاميذ انخفاض التوتر ضعيفة.

وأما بالنسبة للمحور الثالث حيث أجاب 65 أستاذ أن انخفاض التعبيرات العدوانية عند التلاميذ ضعيفة بنسبة 54.16 %، أما الأساتذة الذين أجابوا أن انخفاض التعبيرات العدوانية عند التلاميذ متوسطة فكان عددهم 38 أستاذ بنسبة 31.66 % ، أما الأساتذة الذين أجابوا أن انخفاض التعبيرات العدوانية عند التلاميذ ضعيفة جدا

فكان عددهم 08 أساتذ بنسبة 6.66 %، أما الأساتذة الذين أجابوا أن انخفاض التعبيرات العدوانية عند التلاميذ حسن فكان عددهم 07 أساتذ بنسبة 5.83 %،وأما جيد انخفاض التعبيرات العدوانية عند التلاميذ حسن فكان عددهم أستاذان بنسبة 1.66 %. و لدلالة الفروق بين الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار حسن المطابقة كا2 حيث بلغت قيمة كا2 المحسوبة 149.3 و هي أكبر من كا2 الجدولية التي بلغت 18.46 عند مستوي الدلالة 0،001 (درجة الثقة 99 %o و درجة الشك 1 %o)، ومنه يستنتج الطالب الباحث أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الأساتذة الثانويات لولايات الجنوب الغربي (النعامة-بشار-أدرار)، لصالح الإجابات التي تقول على أن انخفاض التعبيرات العدوانية لدى التلاميذ ضعيفة.

و منه نستنتج أيضا أن التعبيرات العدوانية تظهر بشكل كبير عند تلاميذ الطور الثانوي في ولايات الجنوب الغربي (النعامة-بشار- أدرار) في حصة التربية البدنية و الرياضية.

3.2. عرض ومناقشة استبيان تلاميذ الطور الثانوي:

جدول رقم(17): يمثل التكرارات المشاهدة و النسب المئوية و كا2 للمحاور الثلاثة للاستمارة التلاميذ في بداية السنة:

المحاور	الإجابة بالدرجات	التكرارات المشاهدة	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	مستوى الدلالة	درجة الحرية	كا2 الجدولية	كا2 المحسوبة
المحور الأول الثقة بالنفس	جيد	00	%00	600	0,001	4	18.46	3338.98
	حسن	160	%5.33					
	متوسط	870	%29					
	ضعيف	1720	%57.33					
	ضعيف جدا	250	%8.34					
المحور الثاني انخفاض التوتر	جيد	10	%0.33					4429.33
	حسن	100	%3.33					
	متوسط	903	%30.1					
	ضعيف	1904	%63.47					
	ضعيف جدا	83	%2.77					
المحور الثالث انخفاض التعبيرات العدوانية	جيد	30	%1					2871.32
	حسن	150	%5					
	متوسط	800	%26.67					
	ضعيف	1650	%55					
	ضعيف جدا	370	%12.33					
مجموع كل محور		3000	%100					

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه بعد تفريغ الاستمارة الموجهة لتلاميذ لتقييم أهداف منهاج التربية البدنية و الرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى تلاميذ ثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة–بشار–

أدرار)، و الذي بلغ عددهم 3000 تلميذ فأجاب 1720 تلميذ في المحور الأول أن ثقتهم بأنفسهم ضعيفة بنسبة 57.33 %، أما التلاميذ الذين أجابوا أن ثقتهم بأنفسهم متوسطة فكان عددهم 870 تلميذ بنسبة 29% ، أما التلاميذ الذين أجابوا أن ثقتهم بأنفسهم ضعيفة جدا فكان عددهم 250 تلميذ بنسبة 8.34%، أما التلاميذ الذين أجابوا أن ثقتهم بأنفسهم حسنة فكان عددهم 160 تلميذ بنسبة 5.33%، أما ثقتهم بأنفسهم جيدة لم يجب عليها أي تلميذ. و لدلالة الفروق بين الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار حسن المطابقة كا2 حيث بلغت قيمة كا2 المحسوبة 3338.98و هي أكبر من كا2 الجدولية التي بلغت 18.46 عند مستوي الدلالة 0.001 (درجة الثقة 99 ‰ و درجة الشك 1 ‰) و منه يستنتج الطالب الباحث أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات تلاميذ ثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة–بشار– أدرار)، لصالح الإجابات التي تقول على أن تلاميذ ثقتهم بأنفسهم ضعيفة، والدليل على ذلك أن أعلى نسبة كانت 57.33% الذين أجابوا أن ثقتهم ضعيفة.

أما المحور الثاني فأجاب 1904 تلميذ ا أن انخفاض التوترهم ضعيفة بنسبة 63.47 %، أما التلاميذ الذين أجابوا أن انخفاض التوترهم متوسطة فكان عددهم 903 تلميذ بنسبة 30.01 %، أما التلاميذ الذين أجابوا أن انخفاض التوترهم ضعيفة جدا فكان عددهم 83 تلميذ بنسبة 2.77 %، أما التلاميذ الذين أجابوا أن انخفاض التوترهم حسن فكان عددهم 100 تلميذ بنسبة 3.33 %، أما انخفاض التوترهم جيد فأجاب 10 تلميذ بنسبة 0.33 %. و لدلالة الفروق بين الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار حسن المطابقة كا2 حيث بلغت قيمة كا2 المحسوبة 4429.98 هي أكبر من كا2 الجدولية التي بلغت 18.46 عند مستوي الدلالة 0.001 (درجة الثقة 99 ‰ و درجة الشك 1 ‰) ومنه يستنتج الطالب الباحث أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات تلاميذ الثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة–بشار– أدرار)، لصالح الإجابات التي تقول على أن انخفاض التوترهم ضعيفة، والدليل على ذلك أن أعلى نسبة كانت 63.47 % الذين أجابوا أن انخفاض التوترهم ضعيفة.

وأما بالنسبة للمحور الثالث حيث أجاب 1650 تلميذ أن انخفاض التعبيراتهم العدوانية ضعيفة بنسبة 55 %، أما التلاميذ الذين أجابوا أن انخفاض التعبيراتهم العدوانية متوسطة فكان عددهم 800 تلميذ بنسبة 26.67% ، أما التلاميذ الذين أجابوا أن انخفاض التعبيراتهم العدوانية ضعيفة جدا فكان عددهم 370 تلميذ بنسبة 12.33%، أما انخفاض التعبيراتهم العدوانية حسنة فكان عددهم 150 تلميذ بنسبة 5 %، أما انخفاض التوترهم جيد فأجاب 30 تلميذ بنسبة 1 %. و لدلالة الفروق بين الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار حسن المطابقة كا2 حيث بلغت قيمة كا2 المحسوبة 2871.32 و هي أكبر من كا2 الجدولية التي بلغت

18.46 عند مستوي الدلالة 0.001 (درجة الثقة 99 %و و درجة الشك 1 %و)، ومنه يستنتج الطالب الباحث أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات التلاميذ الثانويات لولايات الجنوب الغربي (النعامة– بشار– أدرار)، لصالح الإجابات التي تقول على أن انخفاض التعبيراتهم العدوانية لدى التلاميذ ضعيفة.

و منه نستنتج أيضا أن التعبيرات العدوانية تظهر بشكل كبير عند تلاميذ الطور الثانوي في ولايات الجنوب الغربي (النعامة–بشار– أدرار) في حصة التربية البدنية و الرياضية.

جدول رقم(18): يمثل التكرارات المشاهدة و النسب المئوية و كا2 للمحاور الثلاثة للاستمارة التلاميذ في نهاية السنة:

المحاور	الإجابة بالدرجات	التكرارات المشاهدة	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	مستوي الدلالة	درجة الحرية	كا2 الجدولية	كا2 المحسوبة
المحور الأول الثقة بالنفس	جيد	10	%0.33	600	0,001	4	18.46	3054.14
	حسن	400	%13.33					
	متوسط	900	%30					
	ضعيف	1700	%56.66					
	ضعيف جدا	220	%7.33					
المحور الثاني انخفاض التوتر	جيد	30	%1					3588.98
	حسن	280	%9.33					
	متوسط	900	%30					
	ضعيف	1750	%58.33					
	ضعيف جدا	40	%1.33					
المحور الثالث انخفاض التعبيرات	جيد	40	%1.33					2913.64
	حسن	210	%7					
	متوسط	950	%31.66					

العدوانية	ضعيف	1600	%53.33					
	ضعيف جدا	200	%6.66					
مجموع كل محور		3000	%100					

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه بعد تفريغ الاستمارة الموجهة لتلاميذ لتقييم أهداف منهاج التربية البدنية و الرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى تلاميذ ثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة–بشار– أدرار)، و الذي بلغ عددهم 3000 تلميذ فأجاب 1700 تلميذ في المحور الأول أن ثقتهم بأنفسهم ضعيفة بنسبة 56.66 %، أما التلاميذ الذين أجابوا أن ثقتهم بأنفسهم متوسطة فكان عددهم 900 تلميذ بنسبة 30% ، أما التلاميذ الذين أجابوا أن ثقتهم بأنفسهم ضعيفة جدا فكان عددهم 220 تلميذ بنسبة 7.33%، أما التلاميذ الذين أجابوا أن ثقتهم بأنفسهم حسنة فكان عددهم 400 تلميذ بنسبة 13.33%، أما ثقتهم بأنفسهم جيدة فأجاب 10 تلاميذ بنسبة 0.33 %. و لدلالة الفروق بين الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار حسن المطابقة كا2 حيث بلغت قيمة كا2 المحسوبة 3054.14 و هي أكبر من كا2 الجدولية التي بلغت 18.46 عند مستوي الدلالة 0.001 (درجة الثقة 99 %0 و درجة الشك 1 %0) و منه يستنتج الطالب الباحث أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات تلاميذ ثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة– بشار– أدرار)، لصالح الإجابات التي تقول على أن تلاميذ ثقتهم بأنفسهم ضعيفة، والدليل على ذلك أن أعلى نسبة كانت 56.66 % الذين أجابوا أن ثقتهم ضعيفة.

أما المحور الثاني فأجاب 1750 تلميذ ا أن انخفاض التوترهم ضعيفة بنسبة 58.33 %، أما التلاميذ الذين أجابوا أن انخفاض التوترهم متوسطة فكان عددهم 900 تلميذ بنسبة 30 %، أما التلاميذ الذين أجابوا أن انخفاض التوترهم ضعيفة جدا فكان عددهم 40 تلميذ بنسبة 1.33 %، أما التلاميذ الذين أجابوا أن انخفاض التوترهم حسن فكان عددهم 280 تلميذ بنسبة 9.33 %، أما انخفاض التوترهم جيد فأجاب 30 تلميذ بنسبة 1 %. ولدلالة الفروق بين الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار حسن المطابقة كا2 حيث بلغت قيمة كا2 المحسوبة 3588.98 هي أكبر من كا2 الجدولية التي بلغت 18.46 عند مستوي الدلالة 0.001 (درجة الثقة 99 %0 و درجة الشك 1 %0) ومنه يستنتج الطالب الباحث أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات تلاميذ الثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة–بشار– أدرار)، لصالح الإجابات التي تقول على أن

انخفاض التوترهم ضعيفة، والدليل على ذلك أن أعلى نسبة كانت 58.33 % الذين أجابوا أن انخفاض التوترهم ضعيفة.

وأما بالنسبة للمحور الثالث حيث أجاب 1600 تلميذ أن انخفاض التعبيراتهم العدوانية ضعيفة بنسبة 53.33 %، أما التلاميذ الذين أجابوا أن انخفاض التعبيراتهم العدوانية متوسطة فكان عددهم 950 تلميذ بنسبة 31.66 %، أما التلاميذ الذين أجابوا أن انخفاض التعبيراتهم العدوانية ضعيفة جدا فكان عددهم 200 تلميذ بنسبة 6.66 %، أما انخفاض التعبيراتهم العدوانية حسنة فكان عددهم 210 تلميذ بنسبة 7 %، أما انخفاض التوترهم جيد فأجاب 40 تلميذ بنسبة 1.33 %. و لدلالة الفروق بين الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار حسن المطابقة كا2 حيث بلغت قيمة كا2 المحسوبة 2913.64 و هي أكبر من كا2 الجدولية التي بلغت 18.46 عند مستوي الدلالة 0.001 (درجة الثقة 99 ‰ و درجة الشك 1 ‰)، ومنه يستنتج الطالب الباحث أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات التلاميذ الثانويات لولايات الجنوب الغربي (النعامة-بشار- أدرار)، لصالح الإجابات التي تقول على أن انخفاض التعبيراتهم العدوانية لدى التلاميذ ضعيفة.

و منه نستنتج أيضا أن التعبيرات العدوانية تظهر بشكل كبير عند تلاميذ الطور الثانوي في ولايات الجنوب الغربي (النعامة-بشار- أدرار) في حصة التربية البدنية و الرياضية.

4.2. مقارنة النتائج القبلية والبعدية للاستبيان اساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي:

الجدول رقم(19): يمثل التكرارات المشاهدة واختبار "ت ستيودنت" للمحاور الثلاثة للاستمارة الاساتذة:

المحاور	الإجابة بالدرجات	التكرارات في البداية السنة	التكرارات في النهاية السنة	مستوي الدلالة	درجة الحرية	T الجدولية	T المحسوبة
المحور الأول الثقة بالنفس	جيد	00	1	0,001	2999	3.090	0.5
	حسن	15	14				
	متوسط	35	37				
	ضعيف	50	58				
	ضعيف جدا	20	10				
المحور الثاني انخفاض التوتر	جيد	00	2				0.5
	حسن	08	10				
	متوسط	31	31				
	ضعيف	65	65				
	ضعيف جدا	16	12				
المحور الثالث انخفاض التعبيرات العدوانية	جيد	00	2				0.5
	حسن	00	7				
	متوسط	32	38				
	ضعيف	78	65				
	ضعيف جدا	10	8				
المجموع كل محور		120	120				

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه بعد تفريغ الاستمارة الموجهة لأساتذة التربية البدنية والرياضية لتقييم أهداف منهاج التربية البدنية و الرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى تلاميذ ثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة-بشار- أدرار)، والذي بلغ عددهم 120 أستاذ فأجاب 50 أستاذ في المحور الأول أن ثقتهم بأنفسهم ضعيفة في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 58 أستاذ، أما الأساتذة الذين أجابوا أن ثقتهم بأنفسهم متوسطة فكان عددهم 35 أستاذا في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 37 أستاذا، أما الأساتذة

الذين أجابوا أن ثقتهم بأنفسهم ضعيفة جدا فكان عددهم 20 أستاذا في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 10 أساتذة، أما الأساتذة الذين أجابوا أن ثقتهم بأنفسهم حسنة فكان عددهم 15 أستاذ في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 14 أستاذ، أما ثقتهم بأنفسهم جيدة لم يجب أي أستاذ في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب أستاذ واحد. ولدلالة الفروق بين الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار "ت" ستيودنت حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة 0.50 وهي أصغر من "ت" الجدولية التي بلغت (3.090) عند مستوي الدلالة 0.001 (درجة الثقة 99 %o و درجة الشك 1 %o) و منه يستنتج الطالب الباحث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الأساتذة التربية البدنية والرياضية لثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة-بشار-أدرار) في بداية السنة ونهايتها، ومنه نستنتج أنه مستوى تحقيق الثقة بالنفس في أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية ضعيفة.

أما المحور الثاني فأجاب 65 أستاذا أن انخفاض التوترهم ضعيفة في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 65 أستاذا أيضا، أما الأساتذة الذين أجابوا أن انخفاض التوترهم متوسطة فكان عددهم 31 أستاذا في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 31 أستاذا أيضا، أما الأساتذة الذين أجابوا أن انخفاض التوترهم ضعيفة جدا فكان عددهم 16 أستاذا في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 12 أستاذا، أما الأساتذة الذين أجابوا أن انخفاض التوترهم حسن فكان عددهم 8 أساتذة في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 10 أساتذة، أما انخفاض التوترهم جيد فلم يجب اي استاذ في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب استاذين. ولدلالة الفروق بين الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار "ت" ستيودنت حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة 0.50 هي أصغر من "ت" الجدولية التي بلغت (3.090) عند مستوي الدلالة 0.001 (درجة الثقة 99 %o و درجة الشك 1 %o) و منه يستنتج الطالب الباحث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الأساتذة التربية البدنية والرياضية لثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة-بشار- أدرار) في بداية السنة ونهايتها، ومنه نستنتج أنه مستوى تحقيق انخفاض التوتر في أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية ضعيفة.

وأما بالنسبة للمحور الثالث حيث أجاب 78 أستاذ أن انخفاض التعبيراتهم العدوانية ضعيفة في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 65 أستاذ، أما الأساتذة الذين أجابوا أن انخفاض التعبيراتهم العدوانية متوسطة فكان عددهم 32 أستاذ في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 38 أستاذ، أما الأساتذة الذين أجابوا أن انخفاض التعبيراتهم العدوانية ضعيفة جدا فكان عددهم 10 أساتذة في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 8 أساتذة، أما انخفاض التعبيراتهم العدوانية حسنة فلم يجب أي استاذ في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 7 أساتذة، أما انخفاض التوترهم جيد فلم يجب أي استاذ في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب أستاذين. ولدلالة الفروق بين

الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار "ت" ستيودنت حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة 0.50 وهي أصغر من "ت" الجدولية التي بلغت (3.090) عند مستوي الدلالة 0.001 (درجة الثقة 99 ‰ و درجة الشك 1 ‰) و منه يستنتج الطالب الباحث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الأساتذة التربية البدنية والرياضية لثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة-بشار- أدرار) في بداية السنة ونهايتها، ومنه نستنتج أنه مستوى تحقيق انخفاض التعبيرات العدوانية في أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية ضعيفة.

5.2. مقارنة النتائج القبلية والبعدية للاستبيان تلاميذ الطور الثانوي:

الجدول رقم(20): يمثل التكرارات المشاهدة واختبار "ت ستيودنت" للمحاور الثلاثة للاستمارة التلاميذ:

المحاور	الإجابة بالدرجات	التكرارات في البداية السنة	التكرارات في النهاية السنة	مستوي الدلالة	درجة الحرية	T الجدولية	T المحسوبة
المحور الأول الثقة بالنفس	جيد	00	10	0,001	2999	3.090	0.20
	حسن	160	400				
	متوسط	870	900				
	ضعيف	1720	1700				
	ضعيف جدا	250	220				
المحور الثاني انخفاض التوتر	جيد	10	30				0.50
	حسن	100	280				
	متوسط	903	900				
	ضعيف	1904	1750				
	ضعيف جدا	83	40				
المحور الثالث انخفاض التعبيرات العدوانية	جيد	30	40				0.50
	حسن	150	210				
	متوسط	800	950				
	ضعيف	1650	1600				
	ضعيف جدا	370	200				
مجموع كل محور		3000	3000				

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه بعد تفريغ الاستمارة الموجهة لتلاميذ لتقييم أهداف منهاج التربية البدنية و الرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى تلاميذ ثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة–بشار–أدرار)، و الذي بلغ عددهم 3000 تلميذ فأجاب 1720 تلميذ في المحور الأول أن ثقتهم بأنفسهم ضعيفة في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 1700 تلميذ، أما التلاميذ الذين أجابوا أن ثقتهم بأنفسهم متوسطة فكان عددهم 870 تلميذ في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 900 تلميذ، أما التلاميذ الذين أجابوا أن ثقتهم بأنفسهم ضعيفة جدا فكان عددهم 250 تلميذ في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 220 تلميذ، أما التلاميذ الذين أجابوا أن ثقتهم بأنفسهم حسنة فكان عددهم 160 تلميذ في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 400 تلميذ، أما ثقتهم بأنفسهم جيدة لم يجب أي تلميذ في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 10 تلاميذ. ولدلالة الفروق بين الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار "ت" ستيودنت حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة 0.20 وهي أصغر من "ت" الجدولية التي بلغت (3.090) عند مستوي الدلالة 0.001 (درجة الثقة 99 %o و درجة الشك 1 %o) و منه يستنتج الطالب الباحث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الأساتذة التربية البدنية والرياضية لثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة–بشار– أدرار) في بداية السنة ونهايتها، ومنه نستنتج أنه مستوى تحقيق الثقة بالنفس في أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية ضعيفة.

أما المحور الثاني فأجاب 1904 تلميذ ا أن انخفاض التوترهم ضعيفة في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 1750 تلميذ، أما التلاميذ الذين أجابوا أن انخفاض التوترهم متوسطة فكان عددهم 903 تلميذ في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 900 تلميذ، أما التلاميذ الذين أجابوا أن انخفاض التوترهم ضعيفة جدا فكان عددهم 83 تلميذ في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 40 تلميذ، أما التلاميذ الذين أجابوا أن انخفاض التوترهم حسن فكان عددهم 100 تلميذ في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 280 تلميذ، أما انخفاض التوترهم جيد فأجاب 10 تلاميذ في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 30 تلميذ. ولدلالة الفروق بين الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار "ت" ستيودنت حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة 0.50 هي أصغر من "ت" الجدولية التي بلغت (3.090) عند مستوي الدلالة 0.001 (درجة الثقة 99 %o و درجة الشك 1 %o) و منه يستنتج الطالب الباحث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الأساتذة التربية البدنية والرياضية لثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة–بشار– أدرار) في بداية السنة ونهايتها، ومنه نستنتج أنه مستوى تحقيق انخفاض التوتر في أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية ضعيفة.

وأما بالنسبة للمحور الثالث حيث أجاب 1650 تلميذ أن انخفاض التعبيراتهم العدوانية ضعيفة في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 1600 تلميذ، أما التلاميذ الذين أجابوا أن انخفاض التعبيراتهم العدوانية متوسطة فكان عددهم 800 تلميذ في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 950 تلميذ، أما التلاميذ الذين أجابوا أن انخفاض التعبيراتهم العدوانية ضعيفة جدا فكان عددهم 370 تلميذ في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 200 تلميذ، أما انخفاض التعبيراتهم العدوانية حسنة فكان عددهم 150 تلميذ في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 210 تلميذ، أما انخفاض التوترهم جيد فأجاب 30 تلميذ في بداية السنة أما في نهاية السنة فأجاب 40 تلميذ. ولدلالة الفروق بين الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار "ت" ستيودنت حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة 0.50 وهي أصغر من "ت" الجدولية التي بلغت (3.090) عند مستوي الدلالة 0.001 (درجة الثقة 99 ‰ و درجة الشك 1 ‰) و منه يستنتج الطالب الباحث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الأساتذة التربية البدنية والرياضية لثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة–بشار– أدرار) في بداية السنة ونهايتها، ومنه نستنتج أنه مستوى تحقيق انخفاض التعبيرا العدوانية في أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية ضعيفة.

6.2. استنتاجات

في حدود أراء عينة البحث ومن خلال عرض ومناقشة النتائج تم التوصل إلى الاستنتاجات الأتية:

- منهاج التربية البدنية والرياضية يحتوى على الحاجات النفسية.
- توجد الحاجات النفسية بصفة مباشرة وغير مباشرة في أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية.
- معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي لا يهتمون بالجانب النفسي.
- معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية ليست لهم دراية بأهداف منهاج التربية البدنية والرياضية.
- ظهور عدم الثقة بالنفس والتعبيرات العدوانية والتوتر عند تلاميذ الطور الثانوي في المرحلة النهائية.
- معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية يهتمون بالجانب البدني فقط.
- عدم إدراج ألعاب وتمارين تنمي حاجات نفسية أثناء حصص التربية البدنية والرياضية.
- جل أساتذة التربية البدنية والرياضية في الجنوب الغربي جعلوا حجم حصة التربية البدنية والرياضية ساعة واحدة بدل ساعتين وذلك في بداية ونهاية السنة لأنهم يشتكون درجة الحرارة العالية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الأساتذة التربية البدنية والرياضية لثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة–بشار– أدرار) في بداية السنة ونهايتها.

– مستوى تحقيق الحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض الحاجات النفسية) في أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية ضعيفة.

7.2. مناقشة الفرضيات

بعد أن استخلص الطالب الباحث الإستنتاجات من خلال التحليل ومناقشة النتائج تم مقارنتها بفرضيات البحث كانت كالآتي :

الفرضية الأولى: والتي نفرض فيها أن أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية تحتوي على الحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي، و لإثبات هذه الفرضية تبين لنا من خلال أرقام الجداول رقم (12-13-14) التي يمثل متوسطات تكرار الحاجات الموجودة في الاستمارة، لمناهج التعليم الثانوي ونسبها المئوية و تقنينها حيث نلحظ أن جميع الحاجات النفسية وموجودة في المنهاج.

و هذه النتيجة التي توصلنا إليها تتماشى مع ما توصل إليه الباحثون السابقون في دراساتهم و عليه فمنهج التربية البدنية في التعليم االثانوي، يحقق الفرضية الأولي لأن المنهاج عند بنائها وتصميمه أو اقتراحه يراعي الجانب النفسي حيث إذا رجعنا إلي الخلفيات النظرية نجد أن عند تصميم المناهج نعتمد علي أربع أسس نفسي، اجتماعي، فلسفي، ثقافي، حيث أن فيما يخص الأساس الفلسفي نجد أن الفلسفة في التربية يعرفها توفيق أحمد مرعي بأنها " تطبيق النظريات و الأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية و تنظيمها في منهاج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها" (أحمد.مرعي.و.محمد.محمود.الحيلة، 2000، صفحة 114) .

فالأهداف من المنظور المنهجي من خلال التعريف السابقة الذي يمس الجانب النظري نشتقها من خمس مصادر (أ-فلسفة المجتمع و حاجاته (الدعليج، 2007، صفحة 22) ، ب-فلسفة التربية، ج-طبيعة المتعلم و عملية التعلم (أبو.الضباعات، 2007، صفحة 176) ، د-المتخصصون في مادة الدراسة (المفتي، 1988، صفحة 118) ، هـ-مجموعة الحاجات التي يتبناها المجتمع (أبو.الضباعات، 2007، صفحة 177)) ، أو بصيغة أخرى : ففي فلسفة المجتمع وحاجاته يقول الدكتور إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج أن: " لكل مجتمع من المجتمعات فلسفة خاصة به بما تتضمنه من مبادئ و الاتجاهات بمواصفات معينة لتحقيق أهدافه و حاجاته، و نمط الحياة فيه ،و أساليب التقنية المستخدمة". (الدعليج، 2007، صفحة 22) .

وفي هذا شأن يقول أبو الضبعات في طبيعة المتعلم و عملية التعلم " المتعلمون أنفسهم، و يقصد بذلك ميولهم و مراحل نموهم و حاجاتهم الأساسية " (أبو.الضباعات، 2007، صفحة 176) إذ في مرحلة المراهقة تكون الاحتياجات حسب مراحل النمو، وهي تقبل الاعتماد المتبادل كحقيقة واقعية وهذا سيتتبع العمل مع نفسه اي

يقوم الفرد بتقدير ذاته بحيث يعمل على بناء مستقبله بنفسه وذلك عن طريق ثقته بنفسه، والخفض من التوتر، والخفض من التعبيرات العدوانية، بالإضافة إلى الاحتياجات البيولوجية والاجتماعية.

و المتخصصون في مادة الدراسة يقول حلمي أحمد الوكيل، و محمد أمين المفتي " أن المتخصصون في المواد الدراسية المختلفة يمكنهم الاقتراح و المشاركة في تحديد الأهداف و ذلك كل في مجال تخصصه وصولا إلي وضع الأهداف التربوية" (المفتي، 1988، صفحة 118) فمجموعة الحاجات التي يتبناها الفرد يقول زكريا إسماعيل أبو الضبعات " ، تعتبر أساسا جديدا يمكن إضافته و هو بمعني أن لا تتعارض الأهداف مع فلسفة المجتمع التي ارتضاها لنفسه " (أبو.الضباعات، 2007، صفحة 177) .

و منه نستخلص أن الهدف التربوي هو جميع التغييرات والانجازات و السلوكيات التي تسعي إلي تحقيقها عند التعلم بالرجوع إلي مصادر اشتقاقها ، و غايات الهدف في التربية البدنية و الرياضية هو كل التغيرات التي يمكن أن تحدث في المتعلم من جميع المجالات الحس حركية و المعرفية و الانفعالية ...الخ بواسطة أنشطتها البدنية و الرياضية، و الأهداف أنواع منها سلوكية أي حسب محسن علي عطية "تشتق من الأهداف الخاصة ، و تصاغ بعبارات سلوكية يمكن ملاحظتها و قياسها" (عطية، 2008، صفحة 28) ، و من بين الأهداف المرغوب فيها هي الأهداف النفسية والتي تصل بالفرد أو التلميذ إلى النجاح في مستقبله، وتتمثل السلوك في جوانب أهمها :- الجانب النفسي – الجانب الإجتماعي –الجانب البدني – و في مقام التنمية المعرفية. يقول أمين أنور خولي :"إن الأفراد يلعبون من أجل أن يتعارفوا و ينشطوا أنفسهم". (خولي، 1997، صفحة 163) .

فباتباعنا لهاته الجوانب نحقق بعض الحاجات النفسية لأن بالتعارف تنتج قيم أخرى مثلا (الاتصال و التواصل، الصداقة ، توثيق القيم الاجتماعية و الروابط الأسرية ، احترام الغير، و أما عن الجانب البدني فنجد أن النشاط يولد عنه القوة و الرشاقة و بذلك نحن نحقق قيم منها (التوافق و الانسجام الحركي).

إذا فهنا تحقيق لهدفين الجانب الاجتماعي، و البدني. أما عن الجانب النفسي فيعبر هدف التنمية النفسية عن مختلف القيم والخبرات والخصائص الانفعالية الطبية المقبولة و التي يمكن أن تكتسبها برامج التربية البدنية والرياضية ويساهم هدف التنمية النفسية عبر أنشطة هو اللعب و الحركة ، بحيث يتخلص الإنسان من التوتر و الضغوطات النفسية، و مما سبق و من استخلاصنا لمفهوم المنهاج الحديث ألا و هو بتعريف توان" جميع الخبرات المخططة التي تتيحها المدرسة و توجه بها تلاميذها التي تساعدهم علي مجموع الخبرات الايجابية التربوية، الثقافية، الرياضية، الفنية و العلمية التي تتاح للمتعلم و التي تستهدف مساعدته على النمو الشامل المتكامل" (توان، 1997، صفحة 05) المتمثل في(النمو الجسمي وفي هذا الصدد يقول : عبد.الرحمن.محمد.عيسوي " تمتاز مرحلة المراهقة بسرعة النمو الجسمي واكتمال النضج، حيث يزداد الطول والوزن وتنمو العضلات والأطراف، ولا يتخذ النمو معدلا

واحدا في السرعة في جميع جوانب الجسم" (عيسوي، 1985، صفحة 279) ، ويقول فؤاد.الباهي.السيد النمو الحركي : " يتأخر النمو العضلي في بعض نواحه عن النمو العظمي الطولي، لذلك يشعر المراهق بآلام النمو الجسمي، لتوتر العظام المتصلة بالعظام النامية المتطورة" (السيد، 1997، صفحة 237)، وفي شأن النمو العقلي بقول عبد العلي الجسماني هو: "إن الخيال والتفكير الاستدلالي اللذين يصاحبان الطفولة يبلغان أشدهما في مرحلة المراهقة.

فيمكن القول بتوظيفهما في ميداني التحصيل وتكوين الاتجاهات و دور المراهقة يتسرع المراهق ليعي بعض المفاهيم المجردة ليتشبع بقيم بعض المفاهيم المجردة كالحق والعدالة والفضيلة، فجدر توجيهه" (الجسماني، 1994، صفحة 179) و نحن يجب أن نستغل هاته المميزات لتحقيق مبتغياتنا تحصيل و تكوين الاتجاهات ، و من بين هذه التحصيلات تحقيق لقيم المواطنة و ذكرها في المناهج، أما عن النمو الاجتماعي فيقول فيه عبد.الرحمن.محمد.عيسوي:" المراهق يتأثر بالبيئة الاجتماعية والأسرية التي تعيش فيها، فيما يوجد من ثقافة وتقاليد وعادات وعرف واتجاهات وميول، يؤثر في المراهق ويوجه سلوكه ويجعل عملية تكيفه مع نفسه ومع المحيطين عملية سهلة. (عيسوي، 1985، صفحة 273)) و من السابق بلوغ العملية المرغوبة ، و ذلك تبعا لقدراتهم أي تبعا لمراحل نموهم" نجد أن المفهوم الحديث للمنهاج يتفق مع الأهداف المرجوة من المنظومة التربوية ، و في المنهاج عدم ذكر بنود تخص التاريخ و التوعية الرياضية مما لا يحقق للجانب المعرفي و أغلب الأهداف هي غير متوفرة أي لم تذكر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة كما يلزم في المناهج المقصودة أي أن الأساس الفلسفي لم يستخدم كما ينبغي في تصميم المناهج بإدخاله الأهداف المرغوب فيها من المنظومة التربوية السابقة الذكر .

فبالرغم من أن وضوح الأهداف التربوية و التي ساعد علي اختيار الوسائل أي في محتوى المنهاج أي عند وضع معايير اختيار المحتوي التي تنص بقول: هشام الحسن، وشفيق القايد " هنالك سبع معايير مهمة لاختيار المحتوي و هي: – ارتباط المحتوي بالأهداف، صدق المحتوي و أهميته، ملاءمة المنهج لحاجات التلاميذ و ميولهم (لما سبق ذكره من احتياجات النمو)، ملاءمة محتوي المنهج الخاص بقدرات التلاميذ، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، مسايرا للواقع الثقافي والاجتماعي للتلاميذ، التوازن بين شمول و عمق المحتوي (حيث أن هذه المعايير تتفق مع الأهداف المسطرة و مراحل نمو المراهق السابقة الذكر) أي يتفق قول توان المنهاج الحديث (النمو الشامل المتكامل لهذه المرحلة) " (شفيق.والقايد، 1990، صفحة 159) و التي تعين المدرس علي أداء رسالته بعد أن تنظم هذا الأخير بتنظيم معتمد ، ومراحل مثل تنظيم حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين مفتي في كتابهما: " تراكم التعلم واستمراره و تكامله، الربط بين العلوم المختلفة للعلوم :و نقصد هنا الربط بين مجموعة من المقررات التي تنتمي إلي مجال واحد : مثل التاريخ ،الجغرافيا، و التربية الوطنية في مقرر مثل المواد الاجتماعية، التوازن بين الترتيب المنطقي

و الترتيب النفسي، تمركز المحتوي حول بؤرة معينة، استخدام أكثر من طريقة للتعلم (أساليب التدريس المناسبة للمراهقة و التلاميذ المتعامل معهم أي حسب ما قال هشام الحسن، وشفيق القايد في بعض بنوده –ملاءمة محتوي المنهج لقدرات التلاميذ – مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ. (شفيق.والقايد، 1990، صفحة 159))،الاستمرار في تنظيم المحتوى" (المفتي، 1988، الصفحات 109-156)

يمكن إرجاعه لعدة أمور من أهمها :–أنها تساعد علي وضوح الغايات بتوجيه الجهود– تساعد علي اختيار المحتوي و الطريقة و الوسيلة و المقصود بالوسيلة هنا(طريقة التدريس(الأنشطة التعليمية) التي عند اختيارنا لها يجب مراعاة عدة معايير و التي هي بمفهوم محسن علي عطية كالتالي: " صلتها بمحتوي المادة التعليمية، صلتها بالموضوع المراد تعليمه و احتوائها علي ما يثري الموضوع، استنادها إلي الفلسفة التربوية التي يستند إليها المنهج، مراعاتها خصائص المتعلمين و قدراتهم، و مراحل نموهم، و عاداتهم و قيمهم، مراعاة مستوي المعلم و تأهيله، صلتها بأهداف المنهج و أهداف الموضوع، مراعاتها لنظم التعليم، و الإمكانيات اللازمة لتنفيذها" (عطية، 2008، صفحة 101))و – يمكن بواسطتها أن يوصف بأنه فلسفة و أن موقف الفلسفة المثالية من القيم حسب" مرعي و آخرون" "تعد القيم من قبل الفلسفة المثالية أمرا مطلقا . فقيم الحق و الجمال و الخير هي ذاتها علي مر الزمن، و هي لا تختلف كذلك باختلاف المجتمعات و الأجيال، ذلك لكونها ليست من صنع الإنسان، و إنما هي جزء من العلم و الكون" (مرعي.توفيق.و.أخرون، 1993، صفحة 55). لأن من بين شروط الأهداف التربوية الجيدة هي : (الشافعي.و.أخرون، 1996، صفحة 185):

–أن تكون الأهداف التربوية متماشية مع فلسفة المجتمع

– أن يراعي في تحديد الأهداف التربوية طبيعة المتعلم (الجانب السيكولوجي النفسي للمراهق حيث يقول في المراهق عصام.نور من حيث جانبه السيكولوجي النفسي " المراهقون يميلون إلى حدة الطبع والكآبة، وشدة الحساسية وكثرة النقد والمبالغة، والشعور بالذات والحيرة". (نور، 2004، صفحة 21))

– أن نراعي طبيعة العلاقة بين المؤسسة التربوية و البيئة (طبيعة المجتمع)– ينبغي أن لا ننسأ ثقافتنا علي اعتبار أنها هي التراث و بتعمقنا في الأساس الاجتماعي هو القوي الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج و تنفيذه و تستمد هذه من التراث الثقافي للمجتمع (الأصول و العادات و الدين)، و القيم و المبادئ التي تسوده، و الاحتياجات و المشكلات التي تهدف إلي حلها حيث هي مستخلصة من كتب التربية الاجتماعية و كتب التربية الإسلامية و هي غير موجودة بنسب عالية حتى و لو بنسب متوسطة في تصميم المناهج و هو ما يتطابق مع اقتراحات "محمد سعد زغلول، و مكارم حامي أبو هرجة" في كتابهم منهاج التربية الرياضية المدرسية موجهة قيميا في مواجهة انعكاسات عصر العولمة " متطلبات منهاج التربية البدنية و الرياضية من القيم: (1–القيم الأخلاقية و منهاج

التربية الرياضية: يجب إعداد معلمي التربية الرياضية و أن يكونوا علي وعي بأهمية اكتساب القيم الأخلاقية للمتعلمين و إعداد برامج لذلك في كليات التربية البدنية و الرياضية مع إحياء وزارة التربية و التعليم لدور منهاج التربية الرياضية في إكساب و تنمية القيم و أن تكون لكل قيمة مستوي و القيم موجودة في الجانب النظري)). (أبو.هرجة .وزغلول، 2005، صفحة 75) 2- القيم الجمالية و منهاج التربية الرياضية: الحركات الرياضية علي المستوي الجمالي تعد فن.

و لذا فإن أشكال حركة الإنسان تتطلب جميع حركات الإنسان و طاقاته و إبداعه و تلك يمثل فلسفة جمالية حيث توجد بعض الرياضات التي تعتبر عنصر الجمال أحد مقوماتها الأساسية، و في الواقع فإن الأنشطة الرياضية تصنف تبعا للخبرات الجمالية. (أبو.هرجة .وزغلول، 2005، صفحة 87) و أغلب قيم الجمال المذكورة تصب في أنها قيم اقتصادية للجهد 3- القيم الاجتماعية و منهاج التربية الرياضية: نجد أن حسب محمد سعد زغلول، و مكارم حامي أبو هرجة من المفروض أن يكون المنهاج " يتيح منهاج التربية البدنية و الرياضية المدرسي قدرا من القيم الاجتماعية إذ أنه يساهم في تحقيق عدة قيم . حيث نلاحظ أنه من خلال الأنشطة الرياضية الموجهة توجيها علميا سليما تعطي للفرد فرصا واسعتا للتعرف علي قيم المجتمع و معاييره الاجتماعية فمن خلال أنشطة المنهاج الرياضي المدرسي يعتاد المتعلم علي التعاون و كيفية التفاهم مع الغير و الاهتمام بمصالح الآخرين فوق مصلحته الشخصية و الثقة بالنفس و الروح الرياضية و كل ذلك قيم اجتماعية يكتسبها المتعلم.

لذا فمناهج التربية البدنية و الرياضية تلعب دورا هاما في تنمية القيم بصفة عامة" (أبو.هرجة .وزغلول، 2005، صفحة 104) أي أن المناهج عند تصميمها لم يرعي فيها الأسس كما ينبغي و خاصتا الأسس الفلسفية في إدخال القيم إذ يقول في هذا الصدد محمد صابر سليم و آخرون في كتابهم بناء المناهج و تخطيطها " من الطبيعي أن تستند مناهج التعليم إلي فلسفة تربوية" (سليم.و.أخرون، 2006، صفحة 32) و الأساس الاجتماعية التي يدخل ضمن مكوناتها(ثقافة المجتمع"عادات و تقاليد و خصوصياته الثقافية،الأرض التي نعيش فيها، الأنظمة الاجتماعية، الأفراد المتعامل معهم(المراهقون و المراهق بتعريف إبراهيم كاظم العضماوي " تعتبر المراهقة نقطة انعطاف في حياة الإنسان، أي أن ما يبلغه من تقدم وما يحققه من مزايا في النمو البدني والعاطفي يرفعه من مستوى الطفولة الوسطى إلى مرحلة النضج و الحداثة. (العضماوي، 1992، صفحة 331) ")فلسفة المجتمع، و في الأخير قيم المجتمع) التي تربط بيناها سلوكيات تكون محملة بالقيم أما الأساس السيكولوجي النفسي ، يؤكد أيضا هيلجارد أن السيكولوجيين يعرفون كثيرا عن التعلم.

و لأهمية الجانب النفسي نجد أن في تجربة بعض الأخصائيين حول أهمية الاستكشاف الذاتي و التفاعل بين المعلم و التلاميذ داخل حجرة الدراسة و ذلك علي 50 مدرسة من مدارس لندن حسب العالم كالي أن

استفادة التلاميذ من التعلم لم تكن كما هو متوقع لها، نتيجة عدم التزام المعلمين و التلاميذ بإيجاد نوع من العلاقات التفاعلية داخل حجرة الدراسة من جهة، و نتيجة لاعتبار المعلم هو المصدر الوحيد للمعلومات من جهة أخرى. (kally.A.V., 2000, p. 71) و هي النظرة القديمة للمنهاج و ليست الجديدة إذا الأسس مرتبطة يبعضها و تحقيق لقيمة الاتصال و التواصل، و لي ضرورة ارتباط هذه الأسس في بناء المناهج و تصميمها و تكميلها لبعضها فحسب "أبي هرجه مكام حلمي" و "سعد زغلول محمد" أن المناهج الدراسية: "تعد الوسيلة التي تمكن بوساطتها تحقيق ما يرجوه النظام التعليمي في أي مرحلة من مراحله، من أهداف تعليمية و تربوية" (مازن، 2009، صفحة 42) إذ مناهج التربية البدنية و الرياضية لم توجه قيمي بالأسس و المكونات إذا الجانب النظري متفق مع الدراسات السابقة، و من بين الأهداف التي يتم بها مراجعة و تقييم المناهج التقويم بأنواعه حيث أنه هو حسب فؤاد أبو حطب و سيد عثمان: " التقويم هو إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذي تحدد به تلك الأهداف، و يتضمن ذلك دراسة الآثار التي تحددها بعض العوامل والظروف في تسيير الوصول إلى تلك الأهداف أو تعطيلها". (ابراهيم، 1999، صفحة 37) .

و بتمثل التقويم في من المخطط الجانب النظري (الملاحظة المباشرة لأنشطة التلاميذ، الأسئلة و المناقشات، الاختبارات الشفهية ، الإختبارات التحريرية بأنواعها، البحوث و التقارير) و معرفة المستوي حسب المبتغي مثلا قياس القيم المستعملة و المذكورة) ، و في الأخير ثم تصحيحه بالطرق السابقة الذكر الأسس و الأهداف و غيرها.

الفرضية الثانية: والتي نفترض تطبيق أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية لا تحقق الحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي. وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بتوزيع استمارة الحاجات النفسية. فقد أثبتت النتائج المستخلصة من الجداول رقم (15-16-17-18) التي تمثل علي التوالي (التكرارات المشاهدة و النسب المئوية و كا2 للمحاور الثلاثة للاستمارة المقدمة للأساتذة وللتلاميذ)، صحة هذه الفرضية حيث من خلال مقارنة الجداول لأربعة نجد أن تحليل استمارة الأساتذة و استمارة التلاميذ و النتائج المتحصل عليها أنه عند تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية في الولايات الجنوب الغربي لا يحقق الحاجات النفسية المتمثلة في الثقة بالنفس وانخفاض التوتر وانخفاض التعبيرات العدوانية وهو ما يثبته زيتون عبد القادر في دراسته أنه أظهرت معايير بطارية الاختبارات الحس-حركية ببعديها الاثنين (البدني والمهاري) والمعرفية كفاءة عالية في تقييم نتائج التعلم للقدرة أو درجة المهارة كما وكيفا، وأنه هناك تباين اتجاهات النتائج التحصيلية في تحقيق بعض الاهداف العامة التعليمية لأغلب الصفات البدنية لعينتي البحث بين إظهار انتظام في التطور المعنوي والظاهري، انعكست في التقييم الكمي للمتغيرات التي لا تشكل جوهرا وفقا لتخطيط النمو للتلاميذ والتقادم لمرحلتين تعليميتين متتالية. وهذا يدل على جل الأساتذة يهتمون بالجانب البدني أكثر من الجانب

النفسي على غرار أن مرحلة النمو النفسي تعتبر عند المراهق مرحلة من مراحل النمو، حيث تتميز بثروة وحيرة واضطراب يترتب عليها جميعا عدم تناسق وتوازن ينعكس على انفعال المراهق مما يجعله حساسا إلى درجة بعيدة. (توما جورج خوري، 2000، صفحة 91)

حيث في هذه المرحلة يتعرض التلميذ جميع الضغوطات ويتعرض بعض المراهقين لحالات التوتر والعدوان واليأس والقنوط والحزن نتيجة لما يلاقونه من إحباط، تتميز المرحلة بتكوين بعض العواطف الشخصية تتجلى في اعتناء المراهق بمظهره بطريقة كلامه إلى الغير.

و يؤكد أيضا بياجي " إن المراهقين غالبا ما يكونوا مهتمين بشكل كبير بمفاهيم من الحقيقة والعدل والمساواة". (محمد، 2004، الصفحات 431-432) ، أي أنهم مازالوا في النمو و لم يفهموا المعني الجيد للحصة ،و ذلك أيضا لأن التلاميذ في تعاملهم مع بعضهم أثناء الحصة تظهر بعض الحاجات النفسية بنسب متفاوتة ولأن الأستاذ لا يستطيع تتبع كل تلميذ وحده.

و إذا قارنا بين الجداول نجد انه نسبة الحاجات النفسية (الثقة بالنفس وانخفاض التوتر، وانخفاض التعبيرات العدوانية) لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي الثقة ضعيفة إلى متوسطة وهذا ما يدل على أن أساتذة التربية البدنية والرياضية ليس لديهم اهتمام بالجانب النفسي على الرغم أنه من أهم الجوانب التي تساعد التلميذ على بناء مستقبله ونجاح في دراسته.

وقام عبد الوهاب مشرب أنديجاني في دراسته بترتيب الحاجات النفسية على حسب الأهمية (الحاجة إلى فهم الذات، الحاجة إالى تقدير الأخرين (انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية)، الحاجة إلى اتخاذ القرار، الحاجة إلى اللهو والتسلية، الحاجة إلى الثقة بالنفس، الحاجة إلى الإنتماء، الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى العطف والحنان، الحاجة إلى تقدير الذات). وهذا يدل على أن التلميذ بحاجة كبيرة إلى (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) في المرحلة التعليم الثانوي.

الفرضية الثالثة: والتي نفترض أن مستوى تحقيق الحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) في أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية ضعيف. وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بتوزيع استمارة الحاحات النفسية. فقد أثبتت النتائج المستخلصة من الجدولين رقم (19-20) التي تمثل علي التوالي (يمثل التكرارات المشاهدة واختبار "ت ستيودنت" للمحاور الثلاثة للاستمارة الاساتذة والتلاميذ)، صحة هذه الفرضية حيث من خلال مقارنة الجدولين نجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الأساتذة والتلاميذ في بداية السنة ونهايتها. وهذا يدل على أن التلميذ لايكتسب أي حاجة من الحاجات النفسية (الثقة

بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية)، أثناء الحصة التربية البدنية على غرار أنه بحاجة ماسة إليها في حياته اليومية.

وفي هذه المرحلة يبدأ النمو الفكر النقدي وسعة الملاحظة عند المراهق، ويصبح مضادا للعادات والتقاليد ومبتعدا عن القيم العائلية ويتبع سياسة الهروب نحو الأمام ،وهذا عن طريق حلم اليقظة ويصبح كثير البحث عن الإمكانيات التي تمكنه من إبراز شخصيته ،ومرحلة لتنمية المقدرة عن التحكم في الانفعالات خلال مواقف اللعب المختلفة . (محمد كاشف، 1991، صفحة 96)، وهذا ما يعود عليه بالسلب أن ما لم يستغل بشكل الجيد من طرف الأساتذ التربية البدنية والرياضية الذي يعتبر الأب والأخ للتلميذ.

وقد اتضح من دراسة شوكت انه توجد فروق في الحاجات النفسية الفردية للاناث (كانت الحاجة للترفيه ، ورضا الوالدين) اما الحاجات النفسية للذكور فكانت القيادة تحقق الذات بالعمل. كذلك ان مصادر تحقيق الحاجات النفسية الهامة للذكور ، والاناث في الكلية هي القراءة - المال ومن المصادر الاقل اهمية لتحقيق الحاجات النفسية عند الذكور، والاناث هي السفر، الزيارات، التلفزيون.

خلاصة عامة

8.2. خلاصة عامة:

من خلال هذا البحث الذي يتضمن تقييم أهداف التربية البدنية والرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى تلاميذ الطور الثانوي نستخلص الأهمية الكبيرة لضرورة تطوير المناهج التربوية في العملية التعليمية خاصة في عصرنا الراهن وفي ظل الإصلاحات الكثيرة للمنظومة التربوية، وهو ما يفرض علينا الأخذ بأسباب التقدم والتطور لمواكبة التغيرات الطارئة، في مختلف المجالات، خاصة في المجال التربوي.

وتطوير المناهج التربوية والعمل على تقويمها باستمرار لا شك أّنه يساعد كثيرًا العملية التعليمية فيما يخص النشاط البدني الرياضي خاصة في مجال التعليم الثانوي، أين يجد المربي (المعلم) نفسه أمام تلاميذ في مرحلة المراهقة وهو ما يستدعي منه أن يربط بينهم علاقة متينة والتي، تكون مساعدة على تحقيق الأهداف المسطرة، حيث يستوجب عليه أن يوّفر لهم الجو المناسب لتعّلم معارف وعادات صالحة ووسائل تعليمية وطرائق تدريسية توافق حاجاتهم وميولهم ورغباتهم.

لذا كان من الواجب العمل بجد على تطوير وتقويم المناهج للتربية البدنية والرياضية، وذلك لتسهيل مهمة أستاذ التربية البدنية والرياضية في أداء مهمته الشريفة في الحقل التربوي على أحسن وجه، هذا من جهة، ومن جهة أخرى العمل على توفير وسائل التعّلم النّاجعة للفرد المتعّلم، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

وإن الحاجات النفسية تختلف من فرد إلى آخر ومن منطقة الى أخرى بحيث لها دور في نجاح التلميذ في حياته اليومية، وتساعده على تقدير ذاته، وكل هذا يجب أن يكون بمساعدة الآخرين الذين من حوله (أستاذ وإدارة)، وتعتبر الثقة بالنفس وانخفاض التوتر وانخفاض التعبيرات العدوانية من أهم الحاجات التي تساعد الفرد أو التلميذ على بناء مستقبل جيد ومناسب حسب راغباته، ولأنها حاجات دائمة قد يكون الانسان محتاجا لها طول حياته، وليست مؤقتة مثل حاجة العطف والحنان، وقد تكون عكسية عليه، بالإفراط الزائد الذي قد يأتي من طرف التلميذ أو الاستاذ.

ويعتبر التقييم من الإجراءات الاساسية والضرورية لتحقق التقدم في الميدان التربوي بصفة عامة، وفي مجال التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة، ويجب على المقيم تخطيط للتقييم مهما كان نمطه، عندما يخطط للعملية التعليمية بحيث تضمن هذه العملية تقييما وجيها، بحيث وتساعد على تخطيط لعملية تقيمية في تحديد (هدف التقييم، موضوع التقييم، اشتراطات التقييم)، كما يجب أن يحدد المعلم بالتدقيق هدف التقييم ونمطه، وتعيين محتوى الاختبارات أو الملاحظة (يمكن استعمال الصنافات الثلاث المعروفة، صنافة المجال المعرفي، صنافة المجال الحس الحركي، واخيرا صنافة المجال الوجداني)، وفي الأخير يعتبر التقييم، كما هو معلوم مكون أساسي من مكونات المنهاج الدراسي والعملية التعليمية بكاملها.

من خلال هذا البحث تم التطرق إلى هذه المرحلة وهي مرحلة المراهقة، ونستطيع القول بشكل عام إن فترة المراهقة تعد إحدى أهم مراحل النمو، والنضج للإنسان نظرا لما تحتويه من تغيرات، وتحولات جسمية، نفسية، اجتماعية حركية، بدنية.....الخ

هذه التحولات إذا حسن استغلالها وتطويرها بشكل متناسق وفعال، أمكننا الوصول بالمراهق إلى مرحلة الرشد، وهو في أحسن قدراته الجسمية والنفسية أي يتم إعداده بطريقة حسنة ليصبح فردا فعالا ومنتجا في المجتمع الذي يعيش فيه، وعلى العكس من ذلك تماما فعند أي خلل في هاته الفترة الحرجة يؤدي إلى تأثيرات عميقة على نفسية المراهق تستمر معه طوال ما بقى من مشوار حياته، وقد تؤدي في بعض الحالات الصعبة إلى الانحراف النفسي، الذي يعد من أخطر الأضرار التي يمكن للمراهق مواجهتها مستقبلا إذا لم تتم رعايته في فترة المراهقة.

وعليه فقد ارتأينا دراسة هاته المرحلة من كل الجوانب حتى تكون لدينا نظرة ولو صغيرة عن الأفراد الذين نحن بصدد التعامل معهم، وأردنا أن نلقي الضوء ولو بقليل عن هذه المرحلة، التي تحتاج إلى عناية خاصة من طرف الآباء و المربين و المدربين، من حيث أسلوب التعامل، فلا بد أن تتاح الفرص الكافية للمراهق للتعبير عن نفسه والاستغلال العقلاني والموزون لإمكانياته وطاقاته وقدراته، بالإضافة إلى إعطاء جرعات من الثقة في النفس لخفاض التوتر والتعبيرات العدوانية دون الخروج عن المثل العليا، ومحاولة صقل وتطوير مواهبه وتوجهاته حسب ميوله ورغباته الذاتية والشخصية.

وفي الختام لا يسعنا إلا القول أن مرحلة المراهقة مرحلة جد حساسة من حياة الإنسان إذا صلحت و استغلت بشكل ايجابي وجد الفرد نفسه راشدا من دون مشاكل تعيقه، أما إذا فشلت وأهملت فإن الفرد سيعيش ما بقى من حياته من دون أهداف واضحة، ولا تفكير سليم، و يجد نفسه بشكل أو بآخر يعيش على هامش المجتمع، وهذا بدوره يؤدي به إلى العزلة والابتعاد، وإما الانحراف.

9.2. إقتراحات:

ارتأى الباحث في نهاية هذه الدراسة أن يقدم بعض الاقتراحات فيما يخص التوسع في موضوع هذا البحث أو القيام بدراسته وفق بعد آخر، لكون البحث العلمي يكمل بعضه بعضا ومن جملة الإقتراحات التي يقدمها الباحث مايلي:

- القيام بدراسة مسحية شاملة تخص جميع المؤسسات التربوية من الثانويات ومتاقن، ولتكن في مناطق أخرى من الجزائر، للوقوف على واقع تطبيق الأهداف التربية البدنية والرياضية ومدى تحقيقه للحاجات النفسية.
- محاولة اقتراح ألعاب وتمارين من خلالها تحقق الحاجات النفسية في الطور الثانوي والمتوسط.
- دراسة مدى تطبيق وتنويع مختلف أساليب التدريس الحديثة في ظل تحقيق الحاجات النفسية.

مراجع وصادر

مراجع ومصادر

مراجع باللغة العربية:

1. أبو الهيجاء, راتب عاشور، عبدالرحيم. (1998). المنهج بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.
2. أحمد, سهير. (2003). سكولوجية الشخصية. مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.
3. أحمد, ش. (1990). علوم التربية. الجزائر: الدار التونسية للنشر، والمؤسسة الوطنية للكتاب.
4. أحمد, عطاء الله، وأخرون. (2009). تدريس التربية البدنية الرياضية في الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
5. أنوف, ويتج، وآخرون. (1994). مقدمة في علم النفس. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية.
6. البابطين, جيمس كييف، ترجمة عبد العزيز.(1995). التدريس من أجل تنمية الفكر. الرياض: منشورات مكتب التربية العربي.
7. الحارثي, إبراهيم أحمد مسلم. (1998). تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي. الرياض: مكتبة الشقري.
8. الحلية, توفيق أحمد مرعي، محمد محمود. (2004). المناهج التربوية الحديثة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
9. الحلية, توفيق أحمد مرعي، محمد محمود. (2002). طرائق التدريس العامة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
10. الحلية, توفيق أحمد مرعي، محمد محمود. (1983). الكفايات التعليمية في ضوء النظم. عمان: دار الفرقان.
11. الخوالدة, أحمد محمود. (2004). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي. عمان: دار المسيرة.
12. السمارائي, ع. أ. (1991). كفايات تدريسية في طرائق التدريس التربية. بغداد.
13. الشيخ, عمر. (1975). طرق التقويم وأدواته. بيروت: معهد التربية "أونرودا" اليونسكو.
14. العثمان, عبد الكريم. (1981). الدراسات النفسية عند المسلمين وعند الغزالي بوجه خاص. القاهرة: مكتبة وهبة
15. العساف, م. ص. (1989). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

16. القطان, مصطفى فهمي، محمد. (1979). علم النفس الاجتماعي "دراسات نظرية وتطبيقات علمية". القاهرة: مكتبة الخانجي

17. اللقاني, أحمد حسين. (1995). تطوير مناهج التعليم. القاهرة: عالم الكتب.

18. اللقاني, أحمد حسين. (1989). المناهج بين النظرية والتطبيق. القاهرة: عالم الكتب.

19. المرسي, م. ع. (1995). المعلم والمناهج.. وطرق التدريس. الرياض: عالم الكتب.

20. المفتي, حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين. (1999). المناهج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

21. إبراهيم, م. ع. (2002). إدارة البطولات والمنافسات الرياضية. عمان: الدار العلمية للنشر.

22. إبراهيم, بن عبدالعزيز الدعليج. (2007). المناهج. مصر: دار القاهرة.

23. بسطويسي, أحمد. (1996). أسس و نظريات الحركة. القاهرة: دار الفكر العربي.

24. بهادر, س. م. (1980). سيكولوجية المراهقة. القاهرة: دار الفكر العربي.

25. بوسكرة, أحمد. (2005). مناهج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي والتقني. الجزائر: دار الخلدونية.

26. بوعلاق, م. (1999). الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته. البليدة: قصر الكتاب.

27. بولسر, ترجمة علي السلامة وأخرون. (1976). أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة. الكويت: مكتبة الفلاح.

28. توما جورج خوري. (2000). سيكولوجية النمو عند الطفل و المراهق. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات.

29. جابر, أحمد خيري كاظم، جابر عبدالحميد. (1996). الوسائل التعليمية والمنهج. القاهرة: دار النهضة العربية.

30. جابر, جابر عبدالحميد. (1990). نظريات الشخصية " البناء-الديناميات-النمو-طرق البحث-التقويم". القاهرة: دار النهضة العربية للطبع والنشر.

31. جادو, ص. أ. (1998). علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

32. جلاتهورن, آلن، ترجمة سلام سلام وآخرون. (1995). قيادة المنهج. الرياض: جامعة الملك سعود.

33. حاجي, فريد. (2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

34. حامد عبد السلام زهران. (1995). الطفولة و المراهقة الأولى. القاهرة: عالم الكتاب.

35. حثروبي, محمد الصالح. (2002). المدخل إلى التدريس بالكفاءات. الجزائر:دار الهدى.

36. حسنين, م. (1995). القياس و التقويم في التربية البدنية و الرياضية. القاهرة: دار الفكر العربي.

37. حسنين, م. ص. (1979). التقويم والقياس في التربية البدنية. القاهرة: دار الفكر العربي.

38. حسين, قاسم حسن. (1998). الموسوعة البدنية والرياضية الشاملة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

39. رابح, تركي. (1990). أصول التربية و التعليم. الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية.

40. راجح, أحمد عزت. (1982). أصول علم النفس. القاهرة: المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر.

41. راجح, أحمد عزت. (1945). مشاكل الشباب النفسية. مصر: جماعة النشر العالمي.

42. رضوان, ك. ع. (1994). مقدمة التقويم في التربية الرياضية. القاهرة: دار الفكر العربي.

43. رضوان, م. ح. (1987). الاختبارات المهارية والنفسية في المجال الرياضي. القاهرة: دار الفكر العربي.

44. رفعت, م. ح. (2006). اتقان محتوى دروس مادة التخصص. القاهرة: كلية التربية مشروع تطوين برنامج.

45. زكريا, اسماعيل أبوالضباعات. (2007). المناهج أسسها و مكوناتها. الأردن: دار الفكر.

46. زهران, حامد. (1999). علم النفس النمو . القاهرة: عالم الكتاب.

47. زيتون, ح. ح. (1995). تصنيف الأهداف التدريسية. القاهرة : دار المعارف.

48. زيدان, محمد. (1994). النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية. السعودية: دار الشروق.

49. زيدان, محمد. (1989). الدوافع والانفعالات. السعودية.: شركة مكاتب عكاظ للنشر والتوزيع.

50. سليمان، طيب نايت، و آخرون. (2004). المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم. الجزائر: دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

51. شعلة, محمد عبد السميع. (2000). التقويم التربوي للمنظومة التربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.

52. صادق, فؤاد أبو الخطب، أمال. (1984). علم النفس التربوي. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

53. طاهر, سعد. (1991). علاقة التفكير وابتكار لتحصيل دراسي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية .

54. عبد الرحمان, سعد. (1983). القياس النفسي. الكويت: مكتبة الفلاح.

55. عبد العالي, الجسيماني. (1994). سيكولوجية الطفولة و المراهقةو حقائقها الأساسية. لبنان: دار البيضاء للعلوم.

56. عبد الغني, الديدي . (1995). ظواهر المراهق و خفاياه. القاهرة:دار الفكر للملايين.

57. عبد اللطيف, الفاربي، وآخرون. (1994). معجم مصطلحات علوم التربية. مكناس: دار الكتاب الوطني.

58. عبد الله, جودت سعادة إبراهيم. (2004). المنهج المدرسي المعاصر. عمان: دار الفكر.

59. عطا, إ. م. (1992). المناهج بين الأصالة والمعاصرة. مصر: النهضة المصرية

60. عفيفي, محمد الهادي. (1998). التربية والتغير الثقافي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

61. علي, محمود الوطبان، جمال. (2005). الفروق بين الجنسين في الحاجات النفسية الأساسية لدى طلاب. مصر: دار الفكر العربي.

62. عنايات, محمد أحمد فرج . (1998). مناهج وطرق تدريس التربية البدنية . مصر : دار الفكر العربي.

63. عودة, أ. (1993). القياس والتقويم في العملية التدريسية. عمان: دار الأمل.

64. فالوقي, محمد هاشم. (1997). بناء المناهج التربوية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

65. فؤاد, البهي السيد. (1956). الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة. مصر: دار الفكر العربي.

66. قاسم, حسن حسين. (1990). الفيزيولوجيا مبادئها و تطبيقاتها في المجال الرياضي. بغداد: دار الحكمة.

67. قلادة, ف. س. (1987). الأهداف التربوية والتقويم. القاهرة: دار المعارف.

68. للمناهج ,اللحنة الوطنية. (2007). الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية .الجزائر :وزارة التربية الوطنية.

69. للمناهج ,اللحنة الوطنية .(2006) .الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية .الجزائر : وزارة التربية الوطنية.

70. للمناهج ,اللحنة الوطنية .(2005). الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية .الجزائر : وزارة التربية الوطنية.

71. محمد, الدريج، وآخرون. (1993). الدليل التربوي. البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

72. محمد, أمين.الخولي، الحمامي. (1990). أسس بناء برنامج التربية الرياضية. القاهرة: دار الفكر العربي.

73. محمد, عزت عبدالموجود وآخرون. (1981). أساسيات المنهج وتطبيقاته. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر

74. محمد, كاشف. (1991). الإعداد النفسي لرياضين. القاهرة: دار الفكر العربي.

75. محمود, حسن. (1981). الأسرة ومشكلاتها. بيروت: دار النهضة العربية.

76. مذكور, علي أحمد. (1998). مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها. القاهرة: دار الفكر العربي

77. مصطفى, فهمي. (1986). سيكولوجية الطفولة و المراهقة. القاهرة: دار المعارف الجديدة.

78. معروف, رزيق. (1986). خطايا المراهقة. دمشق: دار الفكر.

79. مفتي, ابراهيم حمادة. (1996). التدريب الرياضي من الطفولة الى المراهقة. مصر: دار الفكر العربي.

80. مقدم, عبدالحفيظ. (1999). الاحصاء و القياس و التقويم. الأردن: دار النشر.

81. مكر, ا. م. (1956). لسان العرب. بيروت: مجلد 13.

82. نبيل, عبدالهادي. (1999). القياس و التقويم. الأردن: دار النشر.

83. هني, خير الدين. (2005). مقاربة التدريس بالكفاءات. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

84. وجاردنرليندزي, كالفين هول. (1978). نظريات الشخصية. القاهرة، الكويت، أمستردام.: دار الشايع للنشر.

85. يوسف, ميخائيل أسعد. (بدون سنة). رعاية المراهقين. بدون بلد: دار غريب للطباعة و النشر.

مراجع باللغة الأجنبية:

86. Barlow, M.(1990), Formuler et évaluer ses objectifs en fotmation, l'essentiel 4 ed. lyon.
87. Dal. (1984). Audio-Visual Méthode in Theaching. New york: the Dryden Press
88. De Landsheere, Gilbert. (1980) Evaluation nontinue et examen (docimologie). Ed, Labor.
89. Decorte , E.(1996), Les fondements de l'action didactique. Boeck. Larcier.
90. Ewen, R,B. :(1974) : An introduction to theries of presonality second édition Brace jovanoric, publishers, N,Y.
91. Goupil, G. L. (1993). Apprentissage et enseignement en mili scolaire. Gaètan, Morin: éditeur.
92. Hameline, Daniel.(1982). Les obejectifs pédagogiques en formation et en formation continue. Ed, E.S.F, Paris.
93. LEHALLE.H. (1985). psychologie des l'adolescent. sans èdition
94. Lethan, Khoi, (1981). L'éducation comparée. Ed, Armond. Colin. Paris.
95. Murray,H.(1975) : A need theory of personality, N.Y. Harper and Row publishers.

96. Nadeau, M. (. (1988). L'évalution des programmes théorie et pratique. paris: Ed, les presses de l'université Lval.
97. Pelpel,P (1993). Se former pour enseigner. Ed, Dumond, Paris
98. Renald, Legendre. (1993). Dictionnaire de l'éducation. Edition Guerin.
99. SILLAMY. (1983). dictionnaire de la psychologie. sans vill: bordes.

مجلات :

100. المفدي, ع. ع. (1994). الحاجات النفسية للشباب في المرحلتين المتوسطة والثانوية بدول الخليج العربية Dans .مجلة رسالة الخليج العربي. السعودية: مكتب التربية العربي.
101. المقصودة, أ. ا. (2000). دراسة الحاجات النفسية لدى الأطفال في مراحل تعليمية متباينة . Dansمجلة كلية التربية. عين الشمس مصر: مجلة كلية التربية.
102. برقاوي, م. (1979). 1- محمد برقاوي (1979)، رضا طلاب معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن عن الانتماء للمعاهد والدراسة فيها وعلاقة ذللك بتكليفهم لمهنة التدريس Dans .رسالة دكتوراه. بغداد: كلية التربية.
103. جمعة, ع. م. (2002). الحاجات النفسية لمرحلة وسط العمر Dans .مجلة كلية التربية بالزقازيق (p. 41)مصر: مجلة كلية التربية بالزقازيق.
104. عباس, ا. ف. (2011). الوحدة النفسية وعلاقتها بالحاجات النفسية عند موظفي جامعة بغداد . Dansمجلة البحوث التربوية والنفسية .(p. 32) بغداد: كلية التربيه للبنات.
105. المجلة العلمية للتربية البدنية و الرياضية العدد 18 ،اكتوبر 1993
106. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية العدد 7 و8 اكتوبر 1990
107. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية العدد 20 يوليو 1994
108. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية العدد 16 اكتوبر 1992
109. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية العدد 19 ابريل 1994

الملاحق

الملحق رقم (01)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

معهد التربية البدنية والرياضية

استمارة تحليل أهداف المنهاج

السلام عليكم ورحمة الله أما بعد؛

قمت فيما يلي بتحليل الأهداف التربوية المسطرة في منهاج التربية البدنية والرياضية من أجل الكشف عن الحاجات النفسية ان كانت موجودة بصفة مباشرة أو غير مباشرة أو لا توجد.

وبغية الأخذ بآرائكم وتوجيهاتكم العلمية حول الحاجات النفسية المتواجدة في منهاج التربية البدنية والرياضية قصد تحقيق هدف الدراسة الاساسية والمتمثل في تقييم أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوي. وعليه أرجو من سيادتكم المحترمة تحكيم هذه الاستمارة.

وفي الاخير تقبلوا سيدي فائق التقدير والاحترام والشكر على مساعدتي في هذه الاستمارة.

إعداد الطالب:

1. بوشيبة مصطفى

إشراف الأستاذ:

– الدكتور حرشاوي يوسف

السنة الجامعية: 2012/2011

1. اكتساب الحاجة إلى تحقيق وإجراء أهداف عالية لأنفسهم ولغيرهم.
2. الاتسام بالانضباط الانفعالي والطاعة واحترام السلطة.

- اكتساب مستوى رفيع من الحاجات النفسية المرغوبة مثل:

3. الثقة بالنفس
4. الاتزان
5. الانفعال
6. التحكم في النفس
7. انخفاض التوتر
8. انخفاض في التعبيرات العدوانية(أ،الخاصة، 1:2011).

- **تحليل أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية :**

الرقم	الأهداف التربوية المسطرة في المنهاج	طبيعة الحاجة النفسية			الحاجات النفسية الموجودة
		مباشرة	غير مباشرة	لا توجد	
01	تطوير وتحسين الصفات البدنية(عوامل التنفيذ)				
02	تحسين المردود الفيسيولوجي				
03	التحكم في نظام وتسيير المجهود وتوزيعه				
04	تقدير وضبط جيد لحقل الرؤية				
05	التحكم في تجنيد منابع الطاقة				
06	قدرة التكيف مع الحالات والوضعيات				
07	تنسيق جيد للحركات والعمليات				
08	المحافظة على التوازن خلال التنفيذ				
09	الرفع من المردود البدني وتحسين النتائج الرياضية				
10	معرفة تركيبة جسم الإنسان ومدى تأثير المجهود عليه				
11	معرفة بعض القوانين المؤثرة على جسم الإنسان				
12	معرفة قواعد الإسعافات الأولية أثناء الحوادث الميدانية				
13	معرفة قواعد الوقاية الصحية				
14	قدرة الاتصال والتواصل الشفوي والحركي				

15	معرفة قوانين وتاريخ الألعاب الرياضية وطنيا ودوليا				
16	تجنيد قدراته لإعداد مشروع رياضي				
17	معرفة حدود مقدرته ومقدرة الغير				
18	التحكم في نزواته والسيطرة عليها				
19	تقبل الآخر والتعامل معه في حدود قانون الممارسة				
20	التمتع بالروح الرياضية وتقبل الهزيمة والفوز				
21	روح المسؤولية والمبادرة البناءة				
22	التعايش ضمن الجماعة والمساهمة الفعالة لبلوغ الهدف المنشود				

الملحق رقم (02)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

معهد التربية البدنية والرياضية

تحكيم استبيان خاص بأساتذة التربية البدنية والرياضية

السلام عليكم ورحمة الله وباركته أما بعد؛

نظرا لأهمية خبرتكم الميدانية في حقل التدريس التربية البدنية والرياضية يشرفني أن أتوجه إليكم بهذا الاستبيان راجيا منكم تحكيم هذا الاستبيان وهذا في إطار إنجاز بحث علمي يتمحور موضوعه حول تقييم أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوي، بحيث نريد قياس بعض الحاجات النفسية وهي: الثقة بالنفس، انخفاض التعبيرات العدوانية، انخفاض التوتر، لذلك فإن الباحث يلجأ لسيادتكم برجاء التكرم بقراءة كل عبارة من عبارات الاستبيان مع وضع علامة (×) في كل عبارة من العبارات. ولكم مني سيدي المحترم جزيل الشكر والتقدير.

إعداد الطالب الباحث:

- **بوشيبة مصطفى**

إشراف الدكتور:

– حرشاوي يوسف

السنة الجامعية: 2012/2011

الرقم	العبارات	مقبول	يحذف	يعدل
المحور الأول: الثقة بالنفس				
01	للتلميذ القدرة على اتخاذ القرارات الحاسمة خلال الانشطة البدنية			
02	للتلميذ قدرة الاتصال والتواصل الشفوي والحركي			
03	بإمكان التلميذ النجاح في الامتحانات تحت تأثيرا ت خارجية			
04	في استطاعة التلميذ تنفيذ خطط ناجحة في الانشطة البدنية			
05	يستطيع التلميذ التركيز بصورة جيدة لكي يحقق النجاح			
06	للتلميذ القدرة على تجنيد قدراته لإعداد مشروع رياضي			
07	بمقدور التلميذ التكيف مع مواقف المختلفة لكي يحقق الناجح في الانشطة البدنية			
08	في إستطاعة التلميذ أن يكون ناجحا في الانشطة البدنية			
09	بإمكان التلميذ أن يستمر نجاحه			
10	للتلميذ القدرة على التفكير بنجاح أثناء الانشطة البدنية			
11	في استطاعة التلميذ مواجهة التحدي أثناء الأنشطة البدنية			
12	بإمكان التلميذ محاولة النجاح ولو كان زميله أقوى منه			
13	يستطيع التلميذ القيام بأداء ناجح بعد قيامه بأداء فاشل			
المحور الثاني: انخفاض التوتر				
14	عندم الجلوس للراحة والاستراخاء يجد التلميذ نفسه منهمكا في أفكار سلبية			
15	يلازم التلميذ شعور دائم بعدم الارتياح			
16	للتلميذ شعور بعدم القدرة على التركيز في ما يقوم به من أعمال			
17	يشعر التلميذ في كثير من اللأوقات بالتعب الشديد			
18	لا يجد التلميذ نفسه متحمسا للقيام بالأعمال المختلفة			
19	يشعر التلميذ بأنه متردد جدا في اتخاذ قراراته			
20	للتلميذ القدرة على التحكم في نزواته والسيطرة عليها			
21	لا يملك التلميذ الطاقة الكافية للقيام بواجباته اليومية			
22	يشعر التلميذ بالارتجاف في أطرافه أثناء المنافسة الرياضية			
23	الرفع من المردود البدني وتحسين النتائج الرياضية			
24	في مواقف المحرجة ينتاب التلميذ تصبب العرق			
25	يعاني التلميذ من مشاعر القلق بدون سبب ظاهر			

26	يتوقع التلميذ أسوأ العواقب لأية مخاطر مهما كانت بسيطة			
المحور الثالث: انخفاض التعبيرات العدوانية				
27	إذا وجهت ضربة للتلميذ من زمليه يردها له بالمثل			
28	لا يستطيع التلميذ التحكم في اندفاعه لإيذاء الآخرين			
29	لا يفقد التلميذ أعصابه إلى الدرجة التي يقوم فيها بإلقاء الأشياء			
30	ينزعج التلميذ أحيانا بمجرد وجود الناس حوله			
31	لا يستطيع التلميذ الامتناع عن الجدل عندما يختلف الناس معه			
32	يستطيع التمتع بالروح الرياضية وتقبل الهزيمة والفوز			
33	يغلق التلميذ الأبواب بشدة عندما يفقد أعصابه			
34	يستطيع تقبل الآخر والتعامل معه في حدود قانون الممارسة			
35	يندفع التلميذ ألى الشجار مع أي شخص يقوم بإهانته			
36	عند مضايقة التلميذ لزمله يقوم بلكمه في وجوه			
37	يغضب التلميذ عندما تعترضه بعض العقبات			
38	لا يخاطب التلميذ البعض بقسوة حتى لو كانوا يستحقون ذلك			
39	يظهر التلميذ غضبه بالضرب على المائدة			

الملحق رقم (03)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

معهد التربية البدنية والرياضية

تحكيم استبيان خاص بتلاميذ المرحلة الثانوية

السلام عليكم ورحمة الله وباركته أما بعد؛

نظرا لأهمية خبرتكم الميدانية في حقل التدريس التربية البدنية والرياضية يشرفني أن أتوجه إليكم بهذا الاستبيان راجيا منكم تحكيم هذا الاستبيان وهذا في إطار إنجاز بحث علمي يتمحور موضوعه حول تقييم أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوي، بحيث نريد قياس بعض الحاجات النفسية وهي: الثقة بالنفس، انخفاض التعبيرات العدوانية، انخفاض التوتر، لذلك فإن الباحث يلجأ لسيادتكم برجاء التكرم بقراءة كل عبارة من عبارات الاستبيان مع وضع علامة (×) في كل عبارة من العبارات. ولكم مني سيدي المحترم جزيل الشكر والتقدير.

إعداد الطالب الباحث:

- **بوشيبة مصطفى**

إشراف الدكتور:

– حرشاوي يوسف

السنة الجامعية: 2012/2011

الرقم	العبارات	مقبول	يحذف	يعدل
المحور الأول: الثقة بالنفس				
01	لدي القدرة على اتخاذ القرارات الحاسمة خلال الانشطة البدنية			
02	لدي قدرة الاتصال والتواصل الشفوي والحركي			
03	بإمكاني النجاح في الامتحانات تحت تأثيرا ت خارجية			
04	في استطاعتي تنفيذ خطط ناجحة في الانشطة البدنية			
05	استطيع التركيز بصورة جيدة لكي أحقق النجاح			
06	لدي القدرة على تجنيد قدراته لإعداد مشروع رياضي			
07	بمقدوري التكيف مع مواقف المختلفة لكي أحقق الناجح في الانشطة البدنية			
08	لدي الاستطاعة على أن أكون ناجحا في الانشطة البدنية			
09	لدي القدرة على أن يستمر نجاحي			
10	لدي القدرة على التفكير بنجاح أثناء الانشطة البدنية			
11	بإمكاني مواجهة التحدي أثناء النشطة البدنية			
12	لدي القدرة على محاولة النجاح ولو كان زميلي أقوى مني			
13	في استطاعتي القيام بأداء ناجح بعد قيامي بأداء فاشل			
المحور الثاني: انخفاض التوتر				
14	عندما أجلس للراحة والاستراخاء أجد نفسي منهمكا بأفكار سلبية			
15	يلازمني شعور دائم بعدم الارتياح			
16	أشعر بعدم القدرة على التركيز في ما أقوم به من أعمال			
17	أستطيع الرفع من المردود البدني وتحسين النتائج الرياضية			
18	أشعر في كثير من اللأوقات بالتعب الشديد			
19	لا أجد نفسي متحمسا للقيام بالأعمال المختلفة			
20	لدي القدرة على التحكم في نزواتي والسيطرة عليها			
21	أشعر أنني متردد جدا في اتخاذ قراراتي			
22	أشعر أنني لا أملك الطاقة الكافية للقيام بواجباتي اليومية			
23	أشعر بالارتجاف في أطرافي أثناء المنافسة الرياضية			
24	في مواقف المحرجة ينتابني تصبب العرق			
25	أعاني من مشاعر القلق بدون سبب ظاهر			

26	أتوقع أسوأ العواقب لأية مخاطر مهما كانت بسيطة			
المحور الثالث: انخفاض التعبيرات العدوانية				
27	إذا وجه لي زميلي ضربة أردها له بالمثل			
28	لا أستطيع التحكم في اندفاعي لإيذاء الآخرين			
29	أنا لا أفقد أعصابي إلى الدرجة التي أقوم فيها بإلقاء الأشياء			
30	أحيانا يزعجني الناس بمجرد وجودهم حولي			
31	لا أستطيع الامتناع عن الجدل عندما يختلف الناس معي			
32	أستطيع التمتع بالروح الرياضية وتقبل الهزيمة والفوز			
33	أستطيع تقبل الآخر والتعامل معه في حدود قانون الممارسة			
34	عندما أفقد أعصابي فإنني أغلق الأبواب بشدة			
35	أي شخص يقوم بإهانتي أندفع إلى الشجار معه			
36	الناس الذين يضايقونني باستمرار يستحقون اللكم في وجوهم			
37	أغضب عندما تعترضني بعض العقبات			
38	لا أخاطب البعض بقسوة حتى لو كانوا يستحقون ذلك			
39	أظهر غضبي بالضرب على المائدة			

الملحق رقم (04)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

معهد التربية البدنية والرياضية

استبيان خاص بأساتذة التعليم الثانوي

السلام عليكم ورحمة الله وباركته أما بعد؛

نظرا لأهمية خبرتكم الميدانية في حقل تدريس التربية البدنية والرياضية يشرفني أن أتوجه إليكم بهذا الاستبيان راجيا منكم الإجابة عنه بكل تأن ووضوح وهذا في إطار إنجاز بحث علمي يتمحور موضوعه حول تقييم أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوي، لذلك فإن الباحث يلجأ لسيادتكم برجاء التكرم بقراءة كل عبارة من عبارات الاستبيان مع وضع علامة (×) في كل عبارة من العبارات. و لكم منا سيدي المحترم جزيل الشكر و التقدير.

إعداد الطالب الباحث:

- **بوشيبة مصطفى**

إشراف الدكتور:

– حرشاوي يوسف

السنة الجامعية: 2013/2012

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	عندم الجلوس للراحة والاستراخاء يجد التلميذ نفسه منهمكا في أفكار سلبية					
02	بإمكان التلميذ النجاح في الامتحانات تحت تأثيرا ت خارجية					
03	إذا وجهت ضربة للتلميذ من زمليه يردها له بالمثل					
04	يستطيع التلميذ التركيز بصورة جيدة لكي يحقق النجاح					
05	لا يستطيع التلميذ التحكم في اندفاعه لإيذاء الآخرين					
06	يلازم التلميذ شعور دائم بعدم الارتياح					
07	لا يفقد التلميذ أعصابه إلى الدرجة التي يقوم فيها بإلقاء الأشياء					
08	للتلميذ القدرة على التفكير بنجاح أثناء الانشطة البدنية					
09	للتلميذ شعور بعدم القدرة على التركيز في ما يقوم به من أعمال					
10	يشعر التلميذ في كثير من اللأوقات بالتعب الشديد					
11	ينزعج التلميذ أحيانا بمجرد وجود الناس حوله					
12	بإمكان التلميذ محاولة النجاح ولو كان زميله أقوى منه					
13	لا يستطيع التلميذ الامتناع عن الجدل عندما يختلف الناس معه					
14	يستطيع التلميذ القيام بأداء ناجح بعد قيامه بأداء فاشل					
15	لا يجد التلميذ نفسه متحمسا للقيام بالأعمال المختلفة					
16	يغلق التلميذ الأبواب بشدة عندما يفقد أعصابه					
17	يشعر التلميذ بأنه متردد جدا في اتخاذ قراراته					
18	في استطاعة التلميذ مواجهة التحدي أثناء الأنشطة البدنية					
19	لا يملك التلميذ الطاقة الكافية للقيام بواجباته اليومية					
20	للتلميذ القدرة على اتخاذ القرارات الحاسمة خلال الانشطة البدنية					
21	يشعر التلميذ بالارتجاف في أطرافه أثناء المنافسة الرياضية					
22	يندفع التلميذ ألى الشجار مع أي شخص يقوم بإهانته					
23	في استطاعة التلميذ تنفيذ خطط ناجحة في الانشطة البدنية					

24	في مواقف المحرجة ينتاب التلميذ تصبب العرق					
25	عند مضايقة التلميذ لزمله يقوم بلكمه في وجوه					
26	يغضب التلميذ عندما تعترضه بعض العقبات					
27	يعاني التلميذ من مشاعر القلق بدون سبب ظاهر					
28	بمقدور التلميذ التكيف مع مواقف المختلفة لكي يحقق الناجح في الانشطة البدنية					
29	بإمكان التلميذ أن يستمر نجاحه					
30	لا يخاطب التلميذ البعض بقسوة حتى لو كانوا يستحقون ذلك					
31	يتوقع التلميذ أسوأ العواقب لأية مخاطر مهما كانت بسيطة					
32	يظهر التلميذ غضبه بالضرب على المائدة					
33	في إستطاعة التلميذ أن يكون ناجحا في الانشطة البدنية					

الملحق رقم (05)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

معهد التربية البدنية والرياضية

استبيان خاص بتلاميذ المرحلة الثانوي

السلام عليكم ورحمة الله وباركته أما بعد؛

عزيزي التلميذ يشرفني أن أتوجه إليك بهذا الاستبيان راجيا منك الإجابة عنه بكل تأني ووضوح وهذا في إطار إنجاز بحث علمي يتمحور موضوعه حول تقييم أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوي، لذلك فإن الباحث يلجأ لسيادتكم برجاء التكرم بقراءة كل عبارة من عبارات الاستبيان مع وضع علامة (×) في كل عبارة من العبارات.

إعداد الطالب الباحث:

- **بوشيبة مصطفى**

إشراف الدكتور:

– حرشاوي يوسف

السنة الجامعية: 2013/2012

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أشعر في كثير من اللأوقات بالتعب الشديد					
02	بإمكاني النجاح في الامتحانات تحت تأثيرا ت خارجية					
03	أي شخص يقوم بإهانتي أندفع إلى الشجار معه					
04	استطيع التركيز بصورة جيدة لكي أحقق النجاح					
05	أغضب عندما تعترضني بعض العقبات					
06	لا أجد نفسي متحمسا للقيام بالأعمال المختلفة					
07	الناس الذين يضايقونني باستمرار يستحقون اللكم في وجوهم					
08	لدي القدرة على التفكير بنجاح أثناء الانشطة البدنية					
09	أشعر أنني متردد جدا في اتخاذ قراراتي					
10	عندما أجلس للراحة والاستراخاء أجد نفسي منهمكا بأفكار سلبية					
11	لا أخاطب البعض بقسوة حتى لو كانوا يستحقون ذلك					
12	بإمكاني مواجهة التحدي أثناء النشطة البدنية					
13	أظهر غضبي بالضرب على المائدة					
14	في استطاعتي تنفيذ خطط ناجحة في الانشطة البدنية					
15	أشعر بعدم القدرة على التركيز في ما أقوم به من أعمال					
16	عندما أفقد أعصابي فإنني أغلق الأبواب بشدة					
17	أتوقع أسوأ العواقب لأية مخاطر مهما كانت بسيطة					
18	في استطاعتي القيام بأداء ناجح بعد قيامي بأداء فاشل					
19	أشعر أنني لا أملك الطاقة الكافية للقيام بواجباتي اليومية					
20	بمقدوري التكيف مع مواقف المختلفة لكي أحقق الناجح في الانشطة البدنية					
21	يلازمني شعور دائم بعدم الارتياح					
22	لا أستطيع الامتناع عن الجدل عندما يختلف الناس معي					
23	لدي القدرة على اتخاذ القرارات الحاسمة خلال الانشطة البدنية					
24	أشعر بالارتجاف في أطرافي أثناء المنافسة الرياضية					
25	أحيانا يزعجني الناس بمجرد وجودهم حولي					

26	أنا لا أفقد أعصابي إلى الدرجة التي أقوم فيها بإلقاء الأشياء					
27	في مواقف المحرجة ينتابني تصبب العرق					
28	لدي الاستطاعة على أن أكون ناجحا في الانشطة البدنية					
29	لدي القدرة على أن يستمر نجاحي					
30	إذا وجه لي زميلي ضربة أردها له بالمثل					
31	أعاني من مشاعر القلق بدون سبب ظاهر					
32	لا أستطيع التحكم في اندفاعي لإيذاء الآخرين					
33	لدي القدرة على محاولة النجاح ولو كان زميلي أقوى مني					

الملحق رقم (06): النتائج الخام للصدق و الثبات (الأساتذة).

الرقم العينة	المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
01	30	28	34	34	37	34
02	35	36	38	38	36	37
03	33	31	42	41	40	38
04	38	35	33	34	34	34
05	34	34	43	41	33	29
06	34	35	34	32	34	35
07	35	35	34	34	31	33
08	36	34	37	37	35	35
09	32	34	40	38	41	40
10	37	36	34	33	35	34
11	41	39	36	37	44	42
12	38	37	35	34	45	41

الملحق رقم (07): النتائج الخام للصدق و الثبات (التلاميذ).

الرقم العينة	المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
01	62	63	58	61	37	41
02	50	49	50	57	42	41
03	52	50	46	51	30	38
04	53	49	53	48	27	33
05	43	43	44	44	28	31
06	50	50	49	57	30	34
07	61	65	52	47	32	36
08	62	60	54	60	40	44
09	42	42	38	42	31	32
10	48	54	50	61	43	43
11	46	44	51	51	33	36
12	55	53	60	61	39	44
13	48	49	48	53	30	32
14	47	43	40	44	42	44
15	48	50	51	49	32	35
16	61	65	41	47	44	43
17	56	60	57	60	33	38
18	45	42	39	42	38	43
19	36	30	60	68	27	35
20	52	55	36	40	29	29
21	60	64	44	39	42	42

الملحق رقم (08): تسهيل مهمة لولاية بشار.

République Algérienne Démocratique et Populaire
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
Ministère de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem
Institut d'Education Physiques et Sportive
sous direction de poste graduation

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم
معهد التربية البدنية و الرياضية
نيابة مديرية الدراسات ما بعد التدرج
الرقم : ...../م.ت.ب. ر 2012

تسهيل مهمة

إلـــى السيد(ة): مدير التربية لولاية بشار

الســـلام عليكم سيدي الكـــريم .....

يرجى منكم سيدي الكريم تسهيل مهمة الطالب بوشيبة مصطفى سنة الثانية دكتوراه (ل.م.د) تخصص مناهج و طرائق التدريس في التربية البدنية و الرياضية بجامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم وهذا لتحضير بحث رسالة الدكتوراه تحت عنوان : " تقييم أهداف منهاج التربية البدنية و الرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى التلاميذ المرحلة الثانوي" .

تقبلوا منا سيادة المدير فائق الاحترام والشكر .

المديـــر المساعد

د. بن قناب المحاج
مدير مساعد مكلف بما بعد التدرج
و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

معهـــد التربيـــة البدنيـــة و الرياضيـــة – جامعـــة مستغانـــم خروبـــة
ع.ب 002 مستغـانم – 27000 الجزائـــر
الهاتف: 35/36/33 10 45 (0) 213+ الفكس: 28 10 30 45 213+
البريد الإلكتروني: ieps@univ-mosta.dz ou istaps@univ-mosta.dz

الملحق رقم (09): تسهيل مهمة لولاية النعامة.

République Algérienne Démocratique et Populaire
الجمهوريـــــة الجزائريـــــة الديمقراطيـــــة الشعبيـــــة
Ministère de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique
وزارة التعليـــم العالـــي و البحـــث العلمـــي
Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem
Institut d'Education Physiques et Sportive
sous direction de poste graduation

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم
معهد التربية البدنية و الرياضية
نيابة مديرية الدر اسات ما بعد التدرج
الرقم : ...م.ت.ب. ر 2012

14 MAI 2012

تسهيل مهمة

إلـــى السيد(ة): مدير التربية لولاية النعامة

الســـلام عليكم سيدي الكـــريم .....

يرجى منكم سيدي الكريم تسهيل مهمة الطالب بوشيبة مصطفى سنة الثانية دكتوراه (ل.م.د) تخصص مناهج و طرائق التدريس في التربية البدنية و الرياضية بجامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم وهذا لتحضير بحث رسالة الدكتوراه تحت عنوان : " تقييم أهداف منهاج التربية البدنية و الرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى التلاميذ المرحلة الثانوي" .

تقبلوا منا سيادة المدير فائق الاحترام والشكر .

المديـــر المساعد

د. بن قناب الحاج

معهـــد التربيـــة البدنيـــة و الرياضيـــة – جامعـــة مستغانـــم خروبـــة
ع.ب 002 مستغـانم – 27000 الجزائـــر
الهاتف: 35/36/33 45 10 (0) 213+ الفكس: 28 10 30 45 213+
البريد الإلكتروني: ieps@univ-mosta.dz ou istaps@univ-mosta.dz

الملحق رقم (10): تسهيل مهمة لولاية أدرار.

République Algérienne Démocratique et Populaire
الجمهوريـــــة الجزائريـــــة الديمقراطيـــــة الشعبيـــــة
Ministère de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique
وزارة التعليـــم العالـــي و البحـــث العلمـــي
Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem
Institut d'Education Physiques et Sportive
sous direction de poste graduation

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم
معهد التربية البدنية و الرياضية
نيابة مديرية الدراسات ما بعد التدرج
الرقم : ...../م.ت.ب. ر 2012

تسهيل مهمة

إلـــى السيد(ة): مدير التربية لولاية أدرار

الســـلام عليكم سيدي الكـــريم .....

يرجى منكم سيدي الكريم تسهيل مهمة الطالب بوشيبة مصطفى سنة الثانية دكتوراه (ل.م.د) تخصص مناهج و طرائق التدريس في التربية البدنية و الرياضية بجامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم وهذا لتحضير بحث رسالة الدكتوراه تحت عنوان : " تقييم أهداف منهاج التربية البدنية و الرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى التلاميذ المرحلة الثانوي" .

تقبلوا منا سيادة المدير فائق الاحترام والشكر .

المديـــر المساعد

د. بن شناب الحاج
مدير مساعد مكلف بما بعد التدرج
و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

معهـــد التربيـــة البدنيـــة و الرياضيـــة – جامعـــة مستغانـــم خروبـــة
ع.ب 002 مستغـــانم – 27000 الجزائـــر
الهاتف: 35/36/33 10 45 (0) 213+ الفكس: 28 10 30 45 213+
البريد الإلكتروني: ieps@univ-mosta.dz ou istaps@univ-mosta.dz

الملخص

الملخص:

ملخص باللغة العربية

تقييم أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل الحاجات النفسية

(الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) لدى تلاميذ المرحلة الثانوي

مسحي يجرى على بعض تلاميذ المرحلة النهائية لبعض ثانويات ولايات الجنوب الغربي الجزائري

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل الحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) لدى تلاميذ الطور الثانوي وذلك لمعرفة ما مدى تطبيق أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية، ومدى تحقيقه لهذه الحاجات النفسية (المذكورة سلفا) لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي في بعض ثانويات الجنوب الغربي الجزائري (النعامة، بشار، أدرار) ومن أجل ذلك طرحنا الأسئلة التالية:

4- هل أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية تحتوى على الحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي؟

5- هل تطبيق أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية تحقِّق الحاجات النفسية (المذكورة سلفا) لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي؟

6- ما مستوى تحقق الحاجات النفسية في أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي؟

وبناء على هذه التساؤلات وضعنا الفرضيات الآتية:

4- تحتوى أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية على الحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي.

5- تطبيق أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية لا تحقق الحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي.

6- مستوى تحقيق الحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) في أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية ضعيف.

وبهذا فالبحث يهدف إلى:

التعرف على مدى احتواء أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية للحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) والتعرف أيضا على مدى تطبيق أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية ومدى تحقق الحاجات النفسية (المذكورة سلفا) لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي، وما مستوى تحقق هذه الحاجات (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) النفسية في أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية وذلك في بعض ثانويات الجنوب الغربي الجزائري.

ولأجل تحقيق هذه الأهداف كان لزاما على الطالب الباحث الإلمام بالدراسة من الناحية النظرية و كذا التحقق من الفرضيات عمليا عن طريق التطبيق. لذلك احتوت الدراسة على بابين:

الباب الأول: الدراسة النظرية.

و يشتمل على ثلاثة فصول:

- الفصل الأول: منهاج التربية البدنية والرياضية
- الفصل الثاني: التقييم والحاجات النفسية في التربية البدنية والرياضية
- الفصل الثالث: خصائص المرحلة العمرية (15-18)

الباب الثاني: الدراسة الميدانية.

و يضم فصلين:

- الفصل الأول: منهجية البحث و إجراءاته الميدانية.
- الفصل الثاني: تحليل و مناقشة النتائج.

حيث بدأ الطالب الباحث بالجانب العملي ببناء أدوات البحث و المتمثلة في (استمارة تحليل المنهاج، استمارة أساتذة التعليم الثانوي، استمارة تلاميذ المرحلة الثانوية) و ذلك بالمرور بعدة مراحل هي:

- الدراسة الاستطلاعية للاختبار وتمثلت في: الصدق الظاهري، صدق المحتوى (المحكمين).
- عرض الثبات بطريقة اختبار وإعادة الاختبار: معامل الارتباط بيرسون.
- عرض الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

- عرض الثبات بمعامل ألفا كرونباخ.

من أجل هذا تمت الدراسة على منهاج الطور الثانوي وعينة 120 أستاذ التعليم الثانوي 3000 تلميذ من التعليم الثانوي.

بحيث اختيرت جميع العينات بشكل عشوائي من مجتمع ثانويات ولايات الجنوب الغربي (النعامة- بشار- أدرار) ولهذا الغرض استخدمنا طريقة تحليل المنهاج (تحليل مضمون أهداف المنهاج) وذلك بمقارنة العينة بما هو موجود في المقياس المتمثل في استمارة تحليل المنهاج، وتـمَّ حسابها بالنسب المؤوية واستخدم المنهج المسحي لتحليل المقياس المقدم للأساتذة و التلاميذ و حساب ذلك بال "كا2 " الحساب بالنسب المؤوية لعدد تكرار الحاجات النفسية وهي حالة تتميز بصدق و موافقة للفرضيات المطروحة و بعد جمع النتائج و معالجتها توصلنا إلي:

- أَنَّ معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي لا يهتمون بالجانب النفسي.

- وأَنَّ معظم هؤلاء الأساتذة يهتمون بالجانب البدني فقط.

- وأَنَّ معظم هؤلاء الأساتذة ليست لهم دراية بأهداف منهاج التربية البدنية والرياضية.

- وأنهم لا يدرجون ألعاباً وتمارين تنمي الحاجات نفسية أثناء حصص التربية البدنية والرياضية.

- وأَنَّ جل أساتذة التربية البدنية والرياضية في الجنوب الغربي يجعلون حجم حصة التربية البدنية والرياضية ساعة واحدة بدل ساعتين في بداية السنة ونهايتها، لأنهم يشتكون من درجة الحرارة العالية.

وعليه خرجنا بالاقتراح التالي:

- تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية بصفة جيدة يسهم في اكساب التلاميذ الحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية).

الكلمات المفتاحية: تقييم، المنهاج، التربية البدنية والرياضية، الحاجات النفسية.

ملخص باللغة الانجليزية

The Evaluation of Physical and Sportive Educations Curriculum's Objectives through the Psychological Needs of Pupils of Secondary School:

A case study teachers and pupils of 3rd year in Some Secondary Schools in the South West of Algeria

Abstract

This study aims to evaluate physical and sportive educations curriculum's objectives through the psychological needs of pupils of secondary school (to be self-confidence, less stressed, and less aggressive). This study will be done in order to know if these objectives are applied and how it achieved these psychological needs with pupils of 3rd year in some secondary schools in South West of Algeria like: Naama, Bechar, and Adrar. Thus, to realize this research we ask the following questions:

1. Are physical and sportive educations curriculum's objectives containing psychological needs (to be self-confidence, less stressed, and less aggressive) of pupils of 3rd year?

2. Does the application of physical and sportive educations curriculum's objectives realize the psychological needs of pupils of 3rd year?

3. In what level are these psychological needs achieved by the physical and sportive educations curriculum's objectives with pupils of 3rd year?

To answer these questions, we have proposed these hypotheses:

1. Physical and sportive educations curriculum's objectives contains psychological needs of pupils of 3rd year (to be self-confidence, less stressed, and less aggressive).

2. The Application of physical and sportive educations curriculum's objectives does not satisfy the psychological needs of pupils of 3rd year (to be self-confidence, less stressed, and less aggressive).

3. The level of achievement of psychological needs in physical and sportive educations curriculum's objectives is weak.

As a result, our study aims to the following:

- First, to know in what level the physical and sportive educations curriculum's objectives cover psychological needs (to be self-confidence, less stressed, and less aggressive).
- Second, to examine The level of achievement of psychological needs of pupils of 3rd year in Secondary Schools, and to know the application of these needs in physical and sportive educations curriculum's objectives in certain secondary schools of South West of Algeria.

In order to reach these objectives, the student researcher must know all the theoretical background of this study, and he should achieve his hypotheses through the real practice. For that reason our study is divided into two chapters:

First chapter: Theoretical Background
This chapter contains three sections:

- First section: physical and sportive educations curriculum.
- Second section: evaluation and Psychological Needs in physical and sportive educations
- Third section: stages of age (15-18) Characteristics

Second chapter: workshop
This chapter contains two sections:

- First section: Research Methodology and its Field Procedures
- Second section: Results Discussion and Analysis

the student researcher started with the practical part by preparing the research tools, such as: curriculum analysis questionnaire, secondary school teachers' questionnaire, and secondary school pupils' questionnaire.

This field research went through many stages:

- Poll study for a test which is composed of: formal authentication and content authentication (rigor criterion)
- Stability statement by means of testing and repeating the test (Pearson dependence factor).
- Stability statement by means of half fragmentation method.
- Stability statement by means of d'Alpha Kronbach factor method.

Hence, this study research was carried out at secondary school curriculum with a sample of 120 secondary school teachers and 3000 pupils.
All samples have been chosen randomly from secondary schools of south west Algeria (Naama-Bechar-Adrar).
For that reason, we used a method of curriculum analysis (analysis of curriculum objectives content) by comparing samples with questionnaires, which is curriculum analysis questionnaire. The Results are presented in percentages, and a descriptive method is used to analyze questionnaire which is given to teachers and pupils. The presented results are in terms of K^2. The percentages indicate repetitions number of psychological needs. This means to authenticate the previous hypotheses.

After results collection and discussion, we came to the following:

- The majority of sports and physical teachers in secondary schools do not take into account psychological aspects.
- The majority of these teachers are interested only in physical aspects.
- The majority of these teachers do not have any knowledge about sports and physical education objectives.
- These teachers do not integrate games of psychological aptitudes development in courses of sports and physical education.
- The majority of these teachers in south west Algeria reduce courses duration of sports and physical education, from 02 hours to 01 hour at the beginning and the end of school year because of hot climates.

According to these results, we suggest the following:

- Apply physical and sportive educations curriculum in a way that help pupils to acquire psychological needs (to be self-confidence, less stressed, and less aggressive).

Keywords : evaluation, curriculum, physical and sportive educations, psychological needs

ملخص باللغة الفرنسية

Evaluation des objectifs des programmes de l'éducation physique et sportive à la lumière des besoins psychologiques (confiance en soi, atténuation de la tension et diminution des expressions violentes) chez les lycéens

Corpus d'appui : élèves des classes terminales de certain lycée du sud-ouest algérien

Résumé

Cette étude vise à évaluer les objectifs du programme de l'éducation physique et sportive à la lumière des besoins psychologiques **(**confiance en soi, atténuation de la tension et diminution des expressions violentes) chez les lycéens, pour en savoir le degré de l'application des objectifs du programme de l'éducation physique et sportive ,ainsi que la réalisation de ces objectifs pour les besoins psychologiques chez les élèves des classes terminales de certain lycée du sud-ouest algérien (Naama ,Béchar et Adrar) .

Il sera bon de se demander :

1- Est-ce-que les objectifs du programme de l'éducation physique et sportive contiennent ces besoins psychologiques chez les élèves des classes terminales ?

2- Est-ce-que l'application des objectifs du programme de l'éducation physique et sportive réalise les besoins psychologiques chez les mêmes élèves ?

3- A quel niveau de réalisation de ces besoins dans les objectifs du programme de l'éducation physique et sportive chez les élèves ?

Notre travail s'articule autour des hypothèses suivantes :

1- Les objectifs du programme de l'éducation physique et sportive contiennent les besoins psychologiques chez les lycéens.
2- L'application des objectifs du programme de l'éducation physique et sportive ne réalisent pas les besoins psychologiques chez la même catégorie des élèves.
3- Le niveau de la réalisation des besoins psychologiques dans les objectifs du programme de l'éducation physique et sportive est faible.

L'objectif de cette étude est de connaitre, à quel degré d'application des objectifs du programme de l'éducation physique et sportive et la réalisation des besoins psychologiques chez les élèves des classes terminales de certain lycée du sud-ouest algérien .

Notre modeste travail est composé de deux parties :

Première partie : Protocole théorique avec trois chapitres :

1- **Chapitre I** : Programme de l'éducation physique et sportive

2- **Chapitre II** : Evaluation et besoins psychologiques.

3- **Chapitre III** : Caractéristiques du facteur d'âge (15-18)

Deuxième partie : Pratique

1- **Chapitre I** : Méthodologie de recherche
2- **Chapitre II** : Analyse et discussion des résultats

Le commencement de ce travail était comme suit : Préparation des outils de recherche tels que les formulaires d'analyse du programme, formulaire des enseignants et formulaire des élèves.

Etapes de réalisation de ce travail :

- Etape de sondage
- Exposé de la stabilité par le bais du test et du test renouvelé : facteur de dépendance de Pearson
- Exposé de la stabilité par la méthode du parcellement en moitié
- Exposé de la stabilité par la méthode du facteur d'Alpha Kronbach

L'étude a été menée sur le programme du secondaire avec un échantillon de 120 professeurs d'enseignement secondaire et 3000 élèves du même cycle.

Tous les échantillons ont été choisis de manière aléatoire de la population des lycées du sud-ouest (Naama-Béchar-Adrar). Pour cette raison, nous avons utilisé une méthode d'analyse du programme (analyse du contenu des objectifs du programme) n comparant l'échantillon avec ce qui existe dans les mesures, à savoir le formulaire d'analyse du programme.

Les calculs sont donnés en pourcentage, tout en utilisant la méthode du balayage pour analyser la mesure présentée aux professeurs et aux étudiants. Ces calculs sont effectués en fonction de K2.

Les pourcentages indiquent le nombre de répétitions des besoins psychologiques. Cette étape est caractérisée par l'exactitude et l'adéquation avec les hypothèses posées.

Après collecte des résultats et la discussion de ces derniers, nous avons abouti à ce qui suit:

- La plupart des enseignants de l'éducation physique et sportive dans le cycle secondaire ne donnent pas d'importance aux aspects psychologiques.
- La plupart de ces enseignants ne s'intéressent qu'aux aspects physiques.
- La plupart de ces enseignants n'ont pas de connaissances des objectifs de l'éducation physique et sportive.
- Ces enseignants n'intègrent pas des jeux de développement des aptitudes psychologiques dans les cours de l'éducation physique et sportive.
- La majorité de ces enseignants dans le sud-ouest algérien réduisent la durée du cours de 02 heures à 01 heure au début et à la fin de l'année scolaire, pour cause de chaleur, disent-ils.

À la lumière de ces résultats, nous proposons ce qui suit:

- Appliquer le programme de l'éducation physique et sportive de la bonne façon qui contribue à aider les élèves à acquérir les besoins psychologiques (confiance en soi, atténuation de la tension, diminution des expressions violentes).

Mots-clés

Evaluation, programme, éducation physique et sportive, besoins psychologiques.

الاسم و اللقب: بوشيبة مصطفى

تاريخ و مكان الازدياد:1987/02/02 بالعبادلة ولاية بشار

أستاذ التربية البدنية و الرياضية بالثانوية

السيرة الذاتية

- باكلوريا علوم الطبيعة و الحياة سنة2005.
- ليسانس تربية بدنية و رياضية بجامعة وهران 2008.
- ماستر في التربية البدنية و الرياضية بجامعة مستغانم 2010.
- لاعب كرة القدم في الفرق التالية (إتحاد ذومنيع – شبيبة بشار – إتحاد بلدية موغل من2003 إلى2012).
- مساعد مدرب في فريق إتحاد ذومنيع وفريق شبيبة قير من2013 إلى 2015.

ملخص الدراسة:

تتناول هذا البحث التعرُّف على تطبيق أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية ومدى تحقيقه للحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية) لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي في بعض ثانويات الجنوب الغربي الجزائري(النعامة، بشار، أدرار). واشتملت عينة البحث على 3000 تلميذ اختير بطريقة عشوائية موزعين على الشكل الآتي: 1000 تلميذ من كل ولاية، و 120 أستاذ تربية بدنية ورياضية. اعتمد الباحث فيها على المنهج الوصفي حيث كان الاستبيان أداةً لتطبيق هذه الدراسة فأسفرت عن النتائج التالية:

- أَنَّ معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي لا يهتمون بالجانب النفسي.
- أَنَّ معظم هؤلاء الأساتذة يهتمون بالجانب البدني فقط.
- أَنَّ معظم هؤلاء الأساتذة ليست لهم دراية بأهداف منهاج التربية البدنية والرياضية.

-عدم إدراجهم ألعاباً وتمارين تنمي الحاجات نفسية أثناء حصص التربية البدنية والرياضية.

-وأَنَّ جل أساتذة التربية البدنية والرياضية في الجنوب الغربي يجعلون حجم حصة التربية البدنية والرياضية ساعة واحدة بدل ساعتين في بداية السنة ونهايتها لأنهم يشتكون من درجة الحرارة العالية.

وعليه خرجنا بإقتراح التالي:

- تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية بصفة جيدة يسهم في اكساب تلاميذ الحاجات النفسية (الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية)

الكلمات المفتاحية: تقييم، المنهاج، التربية البدنية والرياضية، الحاجات النفسية.