الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم

معهد التربية البدنية والرياضية

قسم التربية البدنية والرياضية

بحث مقدم ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في منهجية وطرق التدريس في التربية البدنية والرياضية

العنوان

دور منهاج التربية البدنية والرياضية في التقليل من أنماط بعض المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا في مرحلة التعليم المتوسط

دراسة مسحية على تلاميذ السنة الثالثة متوسط في مدن الغرب الجزائري

من إعداد الطالب:

❖ بوصوار جيلالي

إشراف:

أ. د بومسجد عبد القادر

لجنة المنـــــــــاقشة:

أ.د بن قناب الحاج	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	رئيسا
أ.د بومسجد عبد القادر	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	مقررا
أ.د حرشاوي يوسف	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	عضوا
د. بوراس فاطمة الزهراء	أستاذة محاضرة " أ "	جامعة مستغانم	عضوا
د. قدور بن دهمة طارق	أستاذ محاضر " أ "	جامعة وهـــران	عضوا
د. مقراني جمال	أستاذ محاضر " أ "	جامعة مستغانم	عضوا

السنة الجـــــــــــــامعية: 2017/2016

محضر مناقشة

في يوم ..... من شهر .....سنة.....بموجب قرار المناقشة رقم .....

الصادر عن ..... اجتمعت لجنة المناقشة لمناقشة أطروحة دكتوراه

بعنوان:

دور منهاج التربية البدنية والرياضية في التقليل من أنماط بعض المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا في مرحلة التعليم المتوسط

دراسة مسحية على تلاميذ السنة الثالثة متوسط في الغرب الجزائري

لجنة المناقشة

	اسم ولقب	الجامعة التابع لها	التوقيع
الرئيس:	أ.د بن قناب الحاج	مستغانم	
المقرر:	أ.د بومسجد عبد القادر	مستغانم	
العضو الأول:	أ.د حرشاوي يوسف	مستغانم	
العضو الثاني:	د. بوراس فاطمة الزهراء	مستغانم	
العضو الثالث:	د. قدور بن دهمة طارق	وهران	
العضو الرابع:	د. مقراني جمال	مستغانم	

توقيع نائب المدير المكلف بما بعد التدرج والعلاقات الخارجية

الإهداء

أهدي هذا البحث المتواضع:

إلى من يسعوا ليفتحوا لنا ينابيع الأمل إلى من بعثوا فينا آيات الجد و العمل إلى الوالدين الكريمين متمنيا لهما دوام الصحة و العافية.

إلى الذين ينشئون العقول ويساهمون في تربية الأجيال الصاعدة إلى كل المدرسين الذين ساهموا في إعدادي من التعليم الابتدائي إلى الجامعي.

إلى الإخوة و الأخوات و جميع الأهل و الأحباب داخل الوطن و خارجه.

إلى جميع الزملاء في درب الحياة و الدراسة و العمل و خاصة:بن عبو، بن ناصر.

إلى أساتذة التربية البدنية بالتعليم الثانوي والمتوسط الذين ساهموا في انجاز هذا البحث المتواضع.

إلى الأستاذ والأب الفاضل "قنيش أحمد"

إلى جميع طلبة وعمال معهد التربية البدنية و الرياضية لجامعة مستغانم وخاصة المشرف الأستاذ المحترم بومسجد عبد القادر و إهداء خاص إلى عمال المكتبة "محمد، بولحية، فتيحة" .

إلى هؤلاء جميعاً أهدي ثمرة جهدي.

الشكر والتقدير

الحمد لله على إحسانه، و الشكر على توفيقه و امتنانه في إتمام هذا البحث المتواضع.

و من بعده أتقدم بخالص الشكر و التقدير و الاحترام إلى الأستاذ الدكتور بومسجد الذي تابع مراحل إنجاز هذه الرسالة بكل اهتمام و مسؤولية و ما فتئ أن يمدني بالنصائح و التوجيهات التي ساعدتني في التغلب على الصعاب و كانت لي عونا في رفع الكثير من الحواجز التي فرضتها طبيعة الموضوع. و أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى السيد رئيس جامعة مستغانم و إلى مدير معهد التربية البدنية و الرياضية على كل المساعدات التي كانت عونا لنا في إنجاز هذا البحث المتواضع على نحو أفضل، والى كل من قدم لنا يد العون وساعدنا بقطرة عرق وبسمة صادقة أو نصيحة ثمينة أو كلمة طيبة وشجعنا في هذا المشوار من أجل الوصول إلى المعلومة المفيدة والكلمة الهادفة، و أتقدم بكل الود والاحترام و العرفان إلى جميع أساتذة معهد التربية البدنية و الرياضية بمستغانم.و أساتذة علم النفس وعلم الاجتماع في كل من جامعة مستغانم ومعسكر وتلمسان. كما أتوجه بجزيل الشكر إلى الزميل بن ناصر محمد الذي ساعدني معنويا. وختاما أتوجه بفائق الاحترام و التقدير إلى أعضاء اللجنة العلمية الموقرة على قبول مناقشة هذه الرسالة مع إثرائنا بجملة من الملاحظات العلمية التي ستدعم و تزيد من ثقلها العلمي.

الفهرس

إهداء	أ
شكر وتقدير	ب
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	ج
قائمة الأشكال	د
التعريف بالبحث	
1. مقدمة البحث	01
2. مشكلة البحث	04
3. أهداف البحث	05
4. فروض البحث	06
5. أهمية البحث	06
6. التعريف بمصطلحات البحث	07
7. الدراسات السابقة	07
الباب الأول (الدراسة النظرية)	
الفصل الأول المشكلات النفسية عند المراهق في المرحلة المتوسطة (القلق، السلوك العدواني، الثقة بالنفس)	
1 تمهيد	10
2 مفهوم القلق	10
3 أنواع القلق	12
4 النظريات المفسرة للقلق	17
5 علاقة الشخصية بنظريات القلق	20
6 مستويات القلق	22
7 تصنيف القلق	23
8 الجوانب السلبية والايجابية للقلق	24
9 أسباب القلق	25
10 أعراض القلق	27

11 قياس القلق	28
12 علاج القلق	29
13 الثقة بالنفس	31
14 تعريف الثقة بالنفس	31
15 سمات الثقة بالنفس	33
16 أهمية الثقة بالنفس	34
17 أنواع الثقة بالنفس	35
18 مخاطر الثقة بالنفس	37
19 السلوك العدواني	37
19. 1 تعريف العدوان	38
19. 2 تعريف وليم خولي للعدوان	39
20 أنواع العدوان في الرياضة	39
21 تصنيفات السلوك العدواني	41
22 العدوان والعدوان المفيد	42
23 نظريات السلوك العدواني	42
23. 1 نظرية الأنماط	42
23. 2 نظرية الموهبة	43
23 .3 نظرية الإحباط– العدوان	43
23. 4 نظرية التعلم الاجتماعي	44
23. 5 نظرية العدوان الابداعي	45
24 اعتبارات خاصة للعدوان في الرياضة	48
25 استراتيجية تعديل السلوك العدواني	49
26 وظيفة العدوان	50
27 خاتمة	56
الفصل الثاني (خصائص المرحلة العمرية والتفوق الرياضي)	
1 تمهيد	59

2 تعريف المراهقة	59
1.2 لغة	59
2.2 اصطلاحا	60
3 مفهوم المراهقة	60
1.3 الاتجاه النفسي	60
2.3 الاتجاه البيولوجي	61
3.3 الاتجاه الاجتماعي	61
4 نظرة عن المراهق الجزائري	61
5 انواع المراهقة	62
1.5 المراهقة السوية	62
2.5 المراهقة المنطوية	62
3.5 المراهقة العدوانية المتمردة	62
4.5 المراهقة المنحرفة	63
6 مظاهر النمو في مرحلة المراهقة	63
1.6 النمو الاجتماعي	63
2.6 النمو العقلي	64
3.6 النمو الانفعالي	64
7 الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهقين	65
1.7 الحاجات النفسية	65
2.7 الحاجات الاجتماعية	66
8 مشكلات المراهقة	67
1.8 مشاكل نفسية اجتماعية	68
2.8 مشاكل انفعالية	69
3.8 مشاكل الاجتماعية	69
4.8 مشاكل دراسية	70
9 مهام منهاج التربية البدنية للمراهق	71

1.9 تنمية القدرة الحركية	71
2.9 تنمية الكفاءة المهنية	71
3.9 تنمية العلاقات الاجتماعية	71
4.9 تنمية الكفاءة العقلية	71
10 أهمية التربية البدنية والرياضية للمراهق	71
11 الخصائص التي تميز تلاميذ السنة ثالثة متوسط	72
11. 1 المميزات الجسمية	73
11. 2 المميزات السيكولوجية والنفسية	75
12 التفوق الرياضي	75
13 تعريف التفوق الرياضي	77
13. 1 مفهوم التفوق الرياضي	77
14 خصائص انماط المتفوقين رياضيا	77
15 المحاور الخاصة بالعملية التربوية والموهبة	79
16 مصطلحات التفوق العقلي والإبتكار والتفوق الرياضي	82
16. 1 العبقرية	83
16. 2 الموهوبين	84
16. 3 دور الوراثة في تكوين الموهبة	85
16. 4 العلاقة بين التفوق العقلي والتفوق الرياضي	86
17 الخلاصة	88
الفصل الثالث :(منهاج التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة)	
1 تمهيد	90
2 تعريف المنهاج	90
1.2 لغة	90
2.2 اصطلاحا	91
3 تعريف منهاج التربية البدنية والرياضية	91

4 المفاهيم المرتبطة بالمنهاج	92
1.4 مفهوم المقرر	92
2.4 مفهوم البرنامج التعليمي	92
3.4 مفهوم الوحدة التعليمية الصغيرة	92
5 اسس بناء المنهاج	93
1.5 الأسس الفلسفية لمنهاج التربية البدنية والرياضية	93
2.5 التوجهات الفلسفية لمنهاج التربية البدنية والرياضية	94
3.5 الأسس الاجتماعية	96
6 عناصر المنهاج	97
1.6 الاهداف	98
2.6 المحتوى	100
3.6 طرق وأساليب التدريس	100
4.6 التقويم	103
7 أثر التغيرات على المناهج	107
8 الدور المتوقع من المناهج لمواجهة التغيرات الثقافية والاجتماعية	108
1.8 الأهداف	108
2.8 المحتوى	108
3.8 طرائق وأساليب التدريس	109
4.8 التقويم	109
9 الخلاصة	110
الباب الثاني (الدراسة الميدانية) الفصل الأول (منهجية البحث والإجراءات الميدانية)	
1 تمهيد	115
2 منهج البحث	115
3 مجتمع البحث	116

4 عينة البحث	116
5 مجالات البحث	118
1.5 المجال البشري	118
2.5 المجال المكاني	119
3.5 المجال الزمني	119
6 متغيرات البحث	121
7 طرق وأدوات البحث	121
1.7 جمع و تحليل المادة الخبرية	121
2.7 المقابلة الشخصية	121
3.7 الاستبيان	122
4.7 المقاييس	122
8 الطرق والوسائل الإحصائية	123
9 خطوات بناء المقاييس	123
9. 1 مقياس تحديد انماط المشكلات النفسية	126
2.9 مقياس استمارة الاستبيان	126
9. 3 مقياس التفوق	128
4.9 مقياس المشكلات النفسية	130
5.9 مقياس تحليل المنهاج للسنة ثالثة من التعليم المتوسط	133
10 الأسس العلمية لأدوات الدراسة	134
1.10الثبات	134
2.10 الصدق	135
1.2.10 صدق المحتوى والمضمون	135

2.2.10 صدق التكوين الفرضي	136
3.2.10 الصدق الذاتي	136
11 الموضوعية	137
12 صعوبات البحث	138
13 خلاصة	138
الفصل الثاني (عرض وتحليل ومناقشة النتائج)	
1 تمهيد	139
2. عرض نتائج استمارة الاستبيان	139
1.2 عرض نتائج المحور الأول	139
2.2 عرض نتائج المحور الثاني	140
2. 3 عرض نتائج المحور الثالث	
3. عرض نتائج تحليل عناصر منهاج التربية البدنية والرياضية	143
4. عرض نتائج اختبار التفوق	143
5. عرض نتائج المقاييس النفسية	143
5. 1 عرض نتائج مقياس القلق	146
2.5 عرض نتائج مقياس السلوك العدواني	146
3.5 عرض نتائج مقياس الثقة بالنفس	146
6 الاستنتاجات العامة	165
1.6 الاستنتاجات المتعلقة باستمارة الاستبيان	165
2.6 الاستنتاجات المتعلقة بمنهاج التربية البدنية والرياضية	166
3.6 الاستنتاجات المتعلقة بالمشكلات النفسية	168
7 مناقشة الفرضيات	168
1.7 مناقشة الفرضية الأولى	168
2.7 مناقشة الفرضية الثانية	177

3.7 مناقشة الفرضية العامة	187
8 الاقتراحات	
9 الخلاصة العامة	
10 المراجع	/
11 الملاحق	/
12 الملخص	/

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يبين مقارنة نمو الطفل عند البنين والبنات حتى أواخر المراهقة	73
02	يبين عدد العينة حسب المدن	116
03	يبين عدد العين الخاصة بالأساتذة	117
04	يبين عدد العينة الخاصة بالتلاميذ	118
05	يبين ارتباط المشكلات النفسية في المنهاج	124
06	يبين ارتباط المشكلات النفسية مع موضوع البحث	125
07	يبين عدد عبارات الاستبيان قبل وبعد التعديل	127
08	يبين ارتباط لااختبارات البدنية مع موضوع البحث	128
09	يوضح إجابات الأساتذة المحكمين على طريقة تحليل المنهاج	130
10	يبين ارتباط عناصر المنهاج مع موضوع البحث	131
11	يبين عدد عبارات محاور استمارة تحليل المنهاج قبل وبعد التعديل	132
12	يبين تحديد المقاييس النفسية	133
13	يوضح معامل الثبات ومعامل الصدق الذاتي لأدوات الدراسة (الاستبيانين)	134
14	يوضح معامل الثبات ومعامل الصدق الذاتي للمقاييس النفسية	135
15	يوضح صدق المحتوى والمضمون للاستبيانين	135
16	يوضح صدق المحتوى والمضمون للمقاييس النفسية	136
17	يوضح صدق التكوين الفرضي	137
18	يوضح معامل الثبات ومعامل الصدق الذاتي لاختبار التفوق	140
19	يوضح نتائج الرأي العام للأساتذة حول منهاج التربية لبدنية والرياضية	141
20	يوضح نتائج اهتمام المنهاج بالتلاميذ المتفوقين رياضيا	141
21	يوضح نتائج مراعاة منهاج التربية البدنية والرياضية للمشكلات النفسية	142
22	يوضح نتائج رأي الاساتذة من أنماط المشكلات النفسية الأكثر ظهورا عند التلاميذ المتفوقين رياضيا	144
23	يوضح نتائج اهتمام منهاج التربية البدنية والرياضية بأنماط المشكلات النفسية	145

24	يبين مستويات منهاج التربية البدنية والرياضية	147
25	يبين التكرارات المشاهدة والنسب المؤوية وكا^2 لمقياس القلق	
26	يبين التكرارات المشاهدة والنسب المؤوية وكا^2 لمقياس السلوك العدواني	
27	يبين التكرارات المشاهدة والنسب المؤوية وكا^2 لمقياس الثقة بالنفس	

قائمة الأشكال البيانية

رقم جدول	عنوان الشكل البياني	الصفحة
01	يمثل اجابات الأساتذة في المحور الأول	141
02	يمثل اجابات الأساتذة في المحور الثاني	142
03	يمثل اجابات الأساتذة في المحور الثالث	145
04	يمثل اجابات الأساتذة في المحور الثالث	146
05	يمثل مستويات منهاج التربية البدنية والرياضية	148
06	يمثل مستويات المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا	

التعريف بالبحث

1. المقدمة:

لقد شهد العالم في السنوات الأخيرة حركة نشيطة وديناميكية في مراجعة وتحديث المناهج في مختلف المراحل الدراسية، وقد كانت هذه الحركة حتمية نتيجة التغيرات التي مست مختلف نواحي حياة الإنسان، بما فيها الجانب الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والنفسي وأيضا عن التطور المعرفي في مختلف المجالات، وكون الجزائر جزء لا يتجزأ من هذا العالم فقد بات من الضروري مراجعة المناهج الدراسية وتحديثها في بلادنا لكي تصبح مسايرة لتلك التغيرات المذكورة سابقا والتي لم يسلم منها المجتمع الجزائري، وبالطبع فإن المنهاج يشكل مشروع مجتمع فهو يؤثر على المجتمع ويهتم بمختلف وظائف التربية والتعليم والتأهيل، إن تطور أي مجتمع يمر حتما بإعداد المناهج جيدا تتلاءم وسياق هذا المجتمع بأبعاده الخلقية والوجدانية والعقلية والبدنية (منسي، 2003).

إن الغاية الأساسية المناهج الجديدة هي صقل مواهب أبنائنا وتنمية ملكاتهم وجعلهم قادرين على فهم قيم المواطنة والتمييز بين الحرية و المسؤولية وإعدادهم للإسهام في دعم أسس المجتمع.

إن المؤسسة التعليمية منوطة عن طريق المناهج الجديدة بضمان تعليم جيد للمجتمع، يسمح باكتساب ثقافة عامة ومعارف نظرية وعملية وبناء عليه ينبغي أن تزود المناهج الجديدة التلاميذ بصفة خاصة بقدرات من شانها تنمية مواهبه وتطوير قدراته على التعلم الذاتي المستدام والاندماج بنجاح في مجتمع المعرفة (زغلول، 2002).

إن تخطيط المناهج الدراسية في حد ذاته ينطلق من دراسة واقع التلميذ والمجتمع والفلسفة التربوية السائدة وكذلك من الإمكانيات المادية والبشرية الموجودة في الموقف التعليمي، كما يجب أن تكون المناهج على علاقة مباشرة برغبات وميول التلاميذ وهذا يعني عدم إغفال التلاميذ وإشراكهم في عملية تصميم المناهج الدراسية وأهدافها الرئيسية، حيث أصبح من الضروري إعادة البحث والنظر في الأسس النظرية التي يقوم عليها تخطيط المناهج وبناء الدراسية حتى يمكن التحقق عن طريق هذا البحث والتقويم من معرفة أوجه الضعف والقوة في مناهجنا الحالية ، أو تحديد الصعوبات التي تعوق الانتقال من النظرية إلى التطبيق، وبما أن علم المناهج علم تطبيقي لمختلف النظريات في علم النفس وفلسفة التربية إذ يهتم في المقام الأول بترجمة تلك النظريات إلى خبرات مخططة تلائم خصائص الدراسة بصفة

عامة ومناهج التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة تساهم في تقدم المجتمع ورقيه، وتطوير هذه المناهج عملية مستمرة و ليس لها نهاية فهي لا تتم في وقت معين ولكنها تتصل بكافة مظاهر التطور في جوانب حياة الفرد ويهدف هذا التطور إلى الوصول بالتلاميذ إلى أحسن صورة حتى يؤدي الغرض المطلوب بكفاءة تامة وتحقيق كل الأهداف المرجوة على أتم وجه (قلادة، 2005).

ومما لاشك فيه أن مادة التربية البدنية والرياضية تعمل كباقي المواد الأخرى على تنمية شخصية الفرد من جميع النواحي الحركية منها والنفسية والاجتماعية، معتمدة في ذلك على النشاط الحركي الذي يميزها ويأخذ مداه من الأنشطة البدنية والرياضية كدعامة ثقافية اجتماعية.

يعتبر علم النفس أحد المحاور الهامة لتحقيق الدراسة العلمية لحركية الإنسان ويرتبط ارتباطا وثيقا بعلوم الرياضة الأخرى والتي من أهمها فيزيولوجيا الرياضة، علم الاجتماع، البيوميكانيك وغيرها من العلوم، ويعتبر علم النفس الرياضي كأحد فروع علم النفس العام والذي يهمنا فيه علم النفس الرياضي التطبيقي الذي يهتم جانب واحد من علم النفس الرياضي هو معرفة وفهم النظريات النفسية والأساليب التي يمكن تطبيقها في النشاط البدني لتنمية الأداء والشخصية للرياضيين أو المشاركين في النشاط البدني، ويعرف علم النفس الرياضة بأنه العلم الذي يدرس سلوك الإنسان أثناء ممارسة النشاط الرياضي، ويعني السلوك استجابات الفرد التي يمكن ملاحظتها وتسجيلها، ولكن توجد استجابات أخرى لا يمكن ملاحظتها كالتفكير والانفعال وغيرها، بل نكتشفها من خلال تصرفاته التي يقوم بها نتيجة أسباب مختلفة.

وتحتاج التربية البدنية والرياضية من وقت لآخر إلى اهتمام كبير وخاص من العلماء والمختصين والمسؤولين، وكذلك علماء النفس والتربية وذلك اتجاه حصة التربية البدنية والرياضية و بالخصوص اتجاه فئة جديدة من فئات التلاميذ غير العاديين، ألا وهي فئة التلاميذ المتفوقين رياضيا ولقد ظهر من خلال عدد لا بأس به من الدراسات والبحوث التي تناولت هذه الفئة من التلاميذ و الذين أطلق عليهم أسماء عدة بينها الموهوبين أو العملاقة، أو ذوي القدرات الرياضية الخاصة حيث تناولت هذه الدراسات أساليب التعرف عليهم وكيفية اكتشافهم، بينما اهتمت بعض

الدراسات الأخرى بدراسة صفاتهم وخصائصهم البدنية و الفسيولوجية والعقلية والنفسية، كما اهتم البعض الآخر بدراسة برامج طبيعة الألعاب الرياضية لهذه الفئة حتى يصل كل منهم إلى مستوي يتحقق عن طريق إسعاد كل من الفرد والمجتمع.(زكي محمد حسن، 2002).

2. مشكلة البحث:

تعتبر حصة التربية البدنية والرياضية أحد الفرص التي يبحث عنها التلميذ لإبراز قدراته المهارية وفرض نفسه من خلال الممارسة المستمرة للنشاط الرياضي، حيث يريد التلميذ الوصول إلى مستوى جيد وأداء أفضل، كما أنه دائما يبحث عن التفوق من خلال المنافسات التي تجرى أثناء الحصة، ونرى هذا عند التلاميذ الذين يحبون الممارسة، لهذا من الأحسن الاهتمام بهذه الفئة من الأفراد الذين يختلفون عن غيرهم، والذين يمتازون بصفات ممتازة منها الفنية والمهارية والخلقية، المتفوقون لهم دور فعال في بناء المجتمع وتطويره ، لذا يجب الاهتمام بهم والحرص عليهم ومساعدتهم بأقصى قدر ممكن للحفاظ على تفوقهم والتخلص من العقبات والعوائق التي تواجههم، حيث أنهم جزء من الطاقة البشرية للمجتمع فينبغي الحفاظ عليهم ومساعدتهم قدر المستطاع للتخلص من المشكلات النفسية والاجتماعية ، و العمل على تأهيلهم للالتحاق بالمهن والوظائف التي تناسبهم ويكون المجتمع في حاجة إليها ، حيث أن إهمالهم له آثاره السيئة على المجتمع الذي يعيشون فيه، ويمكن اعتباره من أهم عوامل التخلف التربوي والثقافي ويؤدي وجوده إلى هدر طاقات المجتمع المادية والبشرية مما يؤدي إلى إعاقة تقدم هذا المجتمع وتطوره.

وتجدر الإشارة إلى أن التحصيل الرياضي لا يتوقف على قدرات الفرد العقلية والبدنية، وإنما يتوقف أيضاً على عوامل تمثل تفاعلاً بين الشخصية والظروف الاجتماعية المحيطة بها. لذا فإن التعرف على ما يعانيه التلميذ المتفوق رياضيا من مشكلات نفسية يعتبر أمراً هاماً ومسؤولية مشتركة بين المهتمين والمختصين بهذين الجانبين ، حيث أن هذه الفئة تتطلب جهوداً لضمان تقدم أفرادها حتى يمكن تحقيق الأهداف المراد تحقيقها من العمل التربوي. كما أن لهم صفات سلبية تظهر من خلال تصرفاتهم خاصة بعد الإنجاز لمهارة ما وهذا ما ينتج لديهم بعض المشكلات بينهم وبين المعلم والزملاء، ومن هذه المشكلات نذكر على سبيل المثال المشكلات النفسية والتي أصبحت حاجزا في وجه التلاميذ

المتفوقين، وهذا نتيجة إهمال المعلم لهم وكذلك عدم مراعاة منهاج التربية البدنية والرياضية لهذه الفئة من التلاميذ وكذلك المشكلات التي يواجهها التلاميذ المتفوقين رياضيا وخاصة المشكلات النفسية، حيث يعتبر الجانب النفسي أحد العوامل المؤدية إلى نجاح وتفوق التلاميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية ولمعرفة هذه المشكلات النفسية والأسباب التي تؤدي إلى بروزها طرحنا بعض التساؤلات جاءت كما يلي:

- هل يعاني التلاميذ المتفوقين رياضيا من بعض المشكلات النفسية على غرار كل من "القلق، السلوك العدواني، الثقة بالنفس الزائدة ؟
- هل يراعي منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي التلاميذ المتفوقين رياضيا ؟
- هل يراعي منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي أنماط المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا ؟
- ما هو دور منهاج التربية البدنية والرياضية في التقليل من أنماط المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا ؟

3. أهداف البحث:

يكمن الهدف من هذا البحث في التصدي لقضية هامة من قضايا مناهج التدريس في التربية البدنية ألا وهي اهمال التلاميذ المتفوقين رياضيا ويمكن اختزال أهداف البحث في النقاط التالية :

- التعرف على بعض أنماط المشكلات النفسية اللتي يعانيها التلاميذ المتفوقون رياضيا.
- التعرف على مدى اهتمام ومراعاة منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي للتلاميذ المتفوقين رياضيا.
- التعرف على مدى اهتمام ومراعاة منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي لأنماط المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا.
- التعرف على دور منهاج التربية البدنية والرياضية نحو التقليل من أنماط المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا.

4. الفرضيات:

- التلاميذ المتفوقين رياضيا لديهم مشكلات نفسية هي : القلق، ، الثقة بالنفس الزائدة، السلوك العدواني.
- منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي لا يراعي التلاميذ المتفوقين رياضيا.
- منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي لا يراعي أنماط المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا.
- منهاج التربية البدنية والرياضية لا يقلل من أنماط المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا.

5. أهمية البحث:

أن الاهتمام بالمشكلات النفسية من أهم ركائز التربية والتعليم وتأتى أهميتها من أن التعليم يعني التغير في سلوك الفرد نحو الأفضل تحت تأثير الظروف والخبرات والمعارف والمهارات التي يمر بها التلميذ في المواقف التربوية والتعليمية لذا فان اثر التربية والتعليم يظهران جليا في سلوك التلميذ الإيجابي فإذا ظهر من التلميذ سلوك شاذ كان جديرا بالدراسة والبحث و يمكن أن نحدد أهمية هذه الدراسة على أنه من المشكلات النفسية عند التلاميذ المتفوقين رياضيا على اختلافها وتنوعها تعكس خللا ما في أسلوب التربية في المدرسة أو البيت أو المجتمع و أن المشكلات النفسية لدى التلاميذ المتفوقين رياضيا إذا لم يبادر التربويون بالبحث عن أسبابها وطرق علاجها ستؤدي بالتلميذ إلى سوء التكيف الشخصي والاجتماعي في الحصة بصفة خاصة والمدرسة وخارجها بصفة عامة، المشكلات النفسية لدى التلاميذ المتفوقين رياضيا تزداد إذا تركت بدون رقابة، المشكلات النفسية لدى التلاميذ المتفوقين رياضيا تعكس وجود خلل في نواتج المناهج التعليمية.

6. مصطلحات البحث:

1.6 منهاج التربية البدنية والرياضية:

لغة: الطريق الواضح أو الخطة المرسومة وكذلك المنهج ويطلق على البرنامج والمقرر الدراسي.

اصـــطلاحا: هـــو عبـــارة عـــن مجموعـــة مـــن الأنشـــطة البدنيـــة ذو طـــابع تربـــوي يتعلمهـــا التلميـــذ في سلســـلة منظمـــة مـــن الوحـــدات التعليميـــة تتشـــكل مـــن أهـــداف تعليميـــة وتـــدرس بطـــرق ووســـائل مختلفـــة ونواتجها قابلة للتقويم .

2.6 أنماط المشكلات النفسية:

لغة: الأمر الملتبس جمع مشاكل ،مشكلة جمع مشكلات.

اصطلاحا: وهي الصفات التي تظهر على التلاميذ نتيجة أسباب مختلفة.

3.6 المتفوقون رياضيا:

لغة: يتفوق تفوقا على غيره، تعالى عليه وتقدمه.

اصطلاحا: هم فئة التلاميذ المتفوقين خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

7. الدراسات المشابهة:

1.7 مساحلي الصغير (2014) : انعكاسات محتوى منهاج التربية البدنية والرياضية على ملمح خروج طالب النهائي

طرحت هذه الدراسة إشكالية مدى انعكاس مفردات محتوى منهاج التربية البدنية والرياضية على ملمح تخرج الطالب في السنة الثالثة ثانوي خاصة في الجوانب المعرفية ، الوجدانية ، والحس حركية ، وقد افترضت أن منهاج التربية البدنية والرياضية يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية بفعالية من جانبها المعرفي ، الوجداني والنفس حركي بشكل مقبول. هدفت الدراسة إلى التعرف على ملمح التخرج لطالب الثانوي في ظل المناهج التربوية الحديثة في الجزائر واقتراح بطارية اختبار خاصة بالجوانب المعرفية والحس حركية فيما يخص مكتسبات التعلم مقتبسة من منهاج السنة الثالثة ثانوي .استخدم

الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستعملا استمارة استبيانيه مقسمة على ثلاث محاور أساسية على عينة قدرها 40 أستاذ لمادة التربية البدنية . وقد توصلت إلى أهم النتائج التالية :

- لا يؤدي منهاج التربية البدنية والرياضية إلى تحقيق الأهداف التعليمية بفعالية من جانبيها المعرفي والنفس حركي.
- يؤدي منهاج التربية البدنية والرياضية إلى تحقيق الأهداف التعليمية بفعالية من جانبها الوجداني (الصغير، 2014)

7. 2 قرايرية حرقاس وسيلة (2010) : تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية.

جاءت هذه الدراسة للإجابة على قدرة المقاربة بالكفاءات على إكساب التلاميذ الكفاءة المستهدفة المحددة في المنهاج ، حيث افترض الباحث عدم وجود فروق إحصائية بين استجابات المعلمين والمفتشين فيما يخص مدى اكتساب التلاميذ للكفاءة المستهدفة المحددة في المنهاج وبالتالي إقرار الفشل الإصلاحات التربوية. هدفت هذه الدراسة إلى متابعة الإصلاحات التربوية الجديدة ومدى تحقيق أهدافها ، بالإضافة إلى توضيح الهدف من الإصلاحات. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي على عينة تتكون من 100 معلم لغة عربية ، 40 معلم لغة فرنسية ، 24 مفتش ابتدائي و 30 ولي أمر تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ، استخدمت الدراسة كل من الاستمارة ، المقابلة والملاحظة كأدوات للدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

- أغلبية الكفاءات التي اختبرتها هذه الدراسة أثبتت أنها مكتسبة جزئيا، ولم تكتسب تماما حيث يحتاج ذلك إلى وقت أطول.
- الكفاءات المحددة في المناهج لم تحدد انطلاقا من تحليل حاجيات التلميذ، ولا حاجيات المجتمع، ولا طبيعة المتعلم وبيئته.
- كثير من الأهداف التعليمية ضمن الإصلاحات غير واقعية أي لا تتناسب مع الإمكانيات المتاحة.
- تحتاج المقاربة بالكفاءات إلى إمكانيات مادية كبيرة من وسائل وتجهيزات ، الأمر الذي صعب تطبيقها وتحقيقها. وقد قدمت بعض الاقتراحات التالية:

- تدعيم تكوين المعلمين أكاديميا، والأهم من ذلك هو ربط التكوين بالميدان، من جهة وبالعلم من جهة أخرى.
- توفير الوسائل التعليمية، ليس لتطبيق المعارف إنما لإنجاز الكفاءات

3.7 حزحازي كمال (2009) ماجستير غير منشور : معوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في مادة التربية البدنية والرياضية دراسة مقارنة بين أساتذة الطورين المتوسط والثانوي في ولاية بسكرة.

اتضحت إشكالية هذه الدراسة في المعوقات التي تقف أمام الأساتذة لتنفيذ درس التربية البدنية في الطورين المتوسط والثانوي وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وقد عقدت المقارنة بين معوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في مادة التربية البدنية والرياضية بين أساتذة التربية البدنية في كل من المتوسط والثانوي . هدفت الدراسة إلى وضع تصور للصعوبات التي يواجهها الأستاذ في تطبيق محتوى المنهاج وإيجاد حلول لها تسمح بتسهيل مهمته في تطبيق المحتوى وفق المقاربة بالكفاءات. وقد افترض الباحث أن الأساتذة يواجهون صعوبات كبيرة في تطبيق التدريس وفق بيداغوجية الكفاءات .استخدم الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة وأعتمد على استمارة استبيان كأداة لجمع المعلومات مقسمة على أربعة محاور أساسية. * محور خاص بصعوبة تطبيق محتوى منهج المقاربة بالكفاءات. * محور خاص بنقص الوسائل التربوية للتدريس بالكفاءات. * محور خاص بالعملية التقويمية وفق المقاربة بالكفاءات. * محور خاص بنقص التكوين للأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات. شملت عينة الدراسة القصدية (62) أستاذ من الطور المتوسط من مجموع (204) أستاذ و(32) أستاذ من الطور الثانوي من مجموع (68) أستاذ. وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

- تصور موحد بين أساتذة الطورين في ما يخص صعوبة تطبيق محتوى المنهج.
- نقص الوسائل التربوية تعد أبرز معوقات تطبيق التدريس وفق الكفاءات في حصة التربية البدنية.

- نقص التكوين للأساتذة وفق المقاربة الجديدة وعدم تكيف محتوى المنهاج مع خصوصيات المدرسة الجزائرية في الطورين المتوسط والثانوي. وعلى ضوء النتائج قدم الباحث التوصية التالية :
- ضرورة الرفع من مستوى تكوين الأساتذة لمواكبة التدريس وفق بيداغوجية الكفاءات وتوفير الوسائل التعليمية اللازمة لتطبيق المقاربة على ارض الواقع .

4.7 العطوي آسيا (2009) ماجستير غير منشور: صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي .

اتضحت إشكالية هذه الدراسة في دراسة الفرق في بين ما جاءت به المقاربة بالكفاءات من متطلبات ومفاهيم جديدة وعدم قدرة المعلم على التكيف مع هذه المقاربة ومواجهته لجملة من الصعوبات متعددة الاتجاهات ، افترض الباحث أن معلمي الابتدائي يواجهون صعوبات متعددة الأوجه : مادية ، تكوينية ، مفاهيمية وصعوبة في الدمج بين التعليم النظري والتطبيقي وفق المقاربة بالكفاءات. هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستلزمات تطبيق المقاربة التي أتى بها الإصلاح التربوي في الجزائر، بالإضافة إلى إبراز أهم الصعوبات التي تواجهها المدرسة لتطبيق هذه المقاربة على ارض الواقع، وصولا لمعرفة أهمية التكوين أثناء الخدمة في تكيف المعلمين مع المقاربة بالكفاءات. استخدم الباحث المنهج الوصفي واعتمد على عينة تتكون من 200 معلم من مجموع 1100 معلم بنسبة تقدر بـ 18.18% من المجتمع الأصلي ، واعتمد على استبيان مكون من أربعة محاور تمثل 50 صعوبة تواجه فرعية تواجه المعلمين أثناء التدريس. وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

- يواجه المعلمين صعوبات ذات توجه مفاهيمي في المرتبة الأولى ثم تليها صعوبات في التكامل بين النظري والتطبيقي، تليها صعوبات في التكوين.
- عدم تمكن الإطارات المسئولة عن التكوين من بيداغوجية الكفاءات مما يقلل من فعالية الملتقيات الخاصة بالتكوين .
- قلة التطبيقات الميدانية للمعارف النظرية وطغيان النزعة المجردة الخالية من الإبداع والتفكير
- اقترح الباحث الرفع من مستوى الإطارات المسئولة بالتكوين للرقي بمستوى المعلمين.

5.7 عباش أيوب (2008) ماجستير غير منشور : تطوير المناهج التربوية وعلاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الثانوي .

اتضحت إشكالية هذه الدراسة في التساؤل حول إلى أي مدى يؤثر تطوير المناهج التربوية الرياضية في زيادة دافعية الميول نحو ممارسة الأنشطة البدنية ، وفيما تتمثل نوع العلاقة بين تطوير المناهج وميول التلاميذ نحو الممارسة. افترض الباحث بوجود علاقة ارتباطيه موجبة بين تطوير المناهج ودافعية الميول نحو ممارسة التلاميذ للأنشطة الرياضية. هدفت الدراسة إلى إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه تسطير الأهداف التربوية في المناهج التعليمية الخاصة بالتربية البدنية في ظل الإصلاحات التربوية ، وإيجاد البديل لكل التغيرات الجارية حاليا.استخدم الباحث المنهج الوصفي ألارتباطي حيث استخدم عينة قدرها 50 أستاذ تعليم ثانوي من اصل 500 بنسبة قدرة ب 10% و200 تلميذ من الطور الثانوي.استخدم الباحث أداتين الأولى عبارة عن استمارة استبيان تحتوي على 25 سؤالا خاصة بالأساتذة و بطاقة ملاحظة لقياس ميول التلاميذ نحو ممارسة الرياضة . وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباط قوية موجبة ودآلة إحصائيًا بين كفاية الوسائل التعليمية وتنويع استخدامها وفقًا للمواقف التعليمية وبين دافعية ميول التلاميذ لممارسة الأنشطة البدنية
- توجد علاقة ارتباط قوية وموجبة ودالة إحصائيًا بين تنويع أساليب وطرق التدريس وتهيئة المحيط للتلاميذ وبين دافعية ميولهم لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية.
- ما هو متوّفر حاليًا للعملية في المؤسسات التربوية خاصة الثانويات والمتاقن يكفي لتقدم السير الحسن للعملية التربوية ، ويساعد كثيرا تلاميذ الطور الثانوي على توظيف كفاءته وقدراته بما يخدم العملية التربوية ومستقبله على حد سواء ، وقد أوصت الدراسة :
- محاولة اقتراح برامج تعليمية عن طريق استخدام وتنويع أحدث الطرق وأساليب التدريس لمعرفة اثر ذلك على مردودية التلاميذ.

6.7 زيتوني عبد القادر (2008)ماجستير منشور: تقييم فاعلية منهاج التربية البدنية والرياضية لطلبة العليم الثانوي في مركز ولاية سعيدة / الجزائر

انبثقت مشكلة هذه الدراسة من استثناء مناهج التربية البدنية والرياضية من عملية التقييم التي شهدتها مناهج الطورين الأول والثاني ولجميع المواد ما عدا منهاج التربية البدنية ، وانطلاقا من هنا برزت مشكلة البحث والمتمثلة في ما مدى فاعلية منهاج التربية البدنية والرياضية في تحقيق بعض الأهداف التعليمية العامة في المجالين المعرفي والحس حركي ببعديه البدني والمهاري . وقد افترضت الدراسة أن منهاج التربية البدنية والرياضية لا يؤدي بشكل جيد بما يكفي لتحقيق الأهداف العامة في المجالين المعرفي والحس حركي بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية. هدفت الدراسة لاقتراح بطارية اختبار في المجالين الحس حركي والمعرفي لمعرفة مدى فاعلية المنهاج على تلاميذ المرحلة الثانوية. استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة قدرها 283 بينهم 73 إناث والبقية ذكور. استعمل الباحث مجموعة من الأدوات تمثلت في بطاريات اختبارات بدنية ومهارية ، استمارة استبيانيه ومقابلة شخصية . وقد التوصل إلى أهم النتائج التالية :

- لم تحقق نتائج الاختبارات الأهداف العامة التعليمية لمهارات الألعاب في المنهاج المقرر إلا بعض الفروق الظاهرية والتي لم ترقى إلى المستوى الإحصائي.
- ضعف البعد المعرفي والفهم في مجال التربية البدنية والرياضية
- إخفاق في التعرف على التغيرات والتطورات في بعض الأهداف التعليمية المعرفية لموضوعات المنهاج ما هو إلا دليل على صحة الفرضية. وبناءا على النتائج تم تقديم المقترحات التالية :
- إعادة النظر في صياغة الأهداف التعليمية العامة حتى يمكن قياس نتائجها واختيار المحتوى متطابق مع الأهداف المسطرة
- مراعاة تنظم المحتوى (التسلسل والاستمرار، التكامل والتتابع، وضوح المعنى والمفاهيم)
- ينبغي أن يكون التقييم منسجما مع أهداف المنهاج وتزويد المنهاج بالأساليب والوسائل التقويمية المناسبة لتحقيق الأهداف المبنية على أسس سليمة

- تزويد المنهاج بدليل يتضمن طرق التدريس وكيفية استخدامها ونماذج توضح كيفية توفير الوسائل واستعمالها والتي تساعد على تحقيق الأهداف (زيتوني، 2007)

7.7 قاسم شحات جعفر الويتشي (2001) رسالة ماجستير: دراسة تحليلية لمشكلات تنفيذ منهج التربية البدنية وطرق حلها بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض.

طرحت هذه الدراسة موضوع أهم المشاكل التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البنية في المرحلة المتوسطة وجاء التساؤل على النحو التالي : ما هي أهم المشاكل والعراقيل التي تواجه تنفيذ المنهاج في كل من المحتوى ، الإمكانات ، الوقت المخصص لتنفيذ المحتوى ، التقويم والإدارة المدرسية ، وقد افترض الباحث عدم تحقيق المنهاج لأهدافه بسبب العراقيل التي تواجه تنفيذ عناصره على ارض الواقع. هدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات المرتبطة بعناصر المنهاج واقتراح الحلول المناسبة لمواجهة هذه المشكلات ووضع مشروع لمعالجة مشكلات تنفيذ منهاج التربية البدنية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة الرياض في ضوء نتائج الدراسة.استخدم الباحث المنهج الوصفي باستعمال استمارة استبيانيه مكونة من 69 فقرة تمثل أهم المشاكل التي تواجه تنفيذ المناهج على عينة تقدر ب 89 مشرفا و معلما تربويا. وقد تم التوصل إلى أهم النتائج التالية :

- عدم تحقيق أهداف منهج التربية البدنية للأهداف المرتبطة بتعليم المعلمين لكل مما يلي وفقا للترتيب التالي : طرق الحفاظ على الوزن ، طرق الوقاية من الإصابات أثناء الممارسة ، المعلومات اللازمة لمعرفة فوئد التغذية السليمة وتحقيقها للحالة الصحية
- عدم تحقيق أهداف التربية البدنية للأهداف المرتبطة بتنمية الاتجاهات الايجابية نحو ممارسة النشاط البدني أثناء وقت الفراغ.
- عدم مراعاة المعايير العلمية في تحديد أهداف منهج التربية البدنية في مرحلة المتوسط .
- عدم مراعاة محتوى المنهج للزمن المخصص لتعليمه واستعدادات أو لقدرات المتعلمين الموهوبين وصعوبة تنفيذ المحتوى بالإمكانات المتاحة .
- عدم مناسبة المحتوى لميول المتعلمين والفروق الفردية بين المتعلمين

- لا يوفر المحتوى أوجه نشاط يمكن ممارستها أثناء وقت الفراغ
- . عدم توفر الإمكانات المادية والأدوات الرياضية الصالحة للاستخدام في التدريس
- . إلزام معلمي التربية البدنية بتدريس مقررات غير مقررة في منهج التربية البدنية .

وعلى ضوء هذه النتائج تم اقتراح التوصيات التالية :

- مراعاة تطبيق المعايير العلمية في تحديد أهداف المنهج والتأكيد على التنمية المعرفية للمتعلمين وتكوين الاتجاهات الايجابية لديهم نحو المشاركة في أوجه النشاط
- التأكيد على أن يتضمن محتوى المنهج المهارات والخبرات الحركية والمعارف والمعلومات وكل ما يتصل بالمواقف المنمية للاتجاهات والقيم التربوية.
- اقتراح زيادة الوقت المخصص للتربية البدنية المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط.
- ضرورة تنظيم وزارة المعارف برامج التدريب أثناء الخدمة بغرض تنمية المعرفة والاتجاهات الايجابية نحو التربية البدنية المدرسية لدى مديري المدارس .
- ضرورة اهتمام مادة التربية البدنية بوضع برنامج تقويمي لقياس النواتج التعليمية للمنهج مع مراعاة أن يتضمن هذا البرنامج أهداف التقويم ، المواقف التعليمية أو التربوية آو البيئية التعليمية التي يمكن للمتعلمين أن يتفاعلوا معها.

8.7 مُحَمَّد الحماحمي (1994) التوصيات العامة لمؤتمر رؤية مستقبلية : رؤية مستقبلية لمناهج التربية الرياضية المدرسية في الوطن العربي.

هدفت هذه المداخلة إلى إجراء دراسة تحليلية لمناهج التربية في مراحل تعليمية في بعض الدول العربية ، و إظهار أهمية مناهج التربية الرياضية المدرسية في تنمية إنسان الوطن العربي من خلال تحقيق أهدافها التعليمية والتربوية والإنمائية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستعمال أدوات تحليل المضمون لعدد من الوثائق الخاصة بمناهج التربية البدنية والرياضية في بعض الدول العربية وقد تم التوصل إلى أهم النتائج التالية :

- **فيما يرتبط بمجال أهداف منهاج التربية الرياضية المدرسية:**

  - أهداف التربية البدنية التي يتضمنها منهاج التربية الرياضية المدرسية في بعض الدول العربية يتصف بما يلي :
  - عدم الوضوح في المعنى وفي حاجة إلى إعادة صياغتها
  - عدم تحقيق تلك المناهج لما هو متوقع منها وبالكيفية المرجوة
  - عدم الاهتمام من قبل المسئولين عن بناء وتنفيذ منهاج التربية الرياضية المدرسية بالمرحلة الابتدائية والمعايير التي يجب توافرها في الأهداف
  - عدم الاهتمام من قبل المسئولين عن تنفيذ منهاج التربية الرياضية المدرسية بالأهداف المتعلقة بالجانب المعرفي والجانب النفس حركي
  - عدم اهتمام المسئولين عن بناء وتنفيذ منهاج التربية الرياضية المدرسية الخاصة بالمرحلة الثانوية بالأهداف التعليمية والتربوية التي تهتم بجميع جوانب المعلمين

- **فيما يرتبط بمجال محتوى منهاج التربية الرياضية المدرسية :**

  - عدم تنوع أوجه النشاط التي تضمنها المنهاج.
  - عدم تناسب أوجه النشاطات مع استعدادات وقدرات المتعلمين.
  - عدم تناسب أوجه النشاط لميول واهتمامات ولحاجات المتعلمين.
  - عدم تناسب أوجه النشاط مع الفروق الفردية بين المتعلمين.
  - عدم تحقيق المحتوى لأهداف المنهاج بالصورة المقبولة والمرجوة من اختيار أوجه النشاط.
  - عدم تناسب أوجه النشاط مع الوقت المخصص له.
  - صعوبة أداء بعض أوجه النشاط المراد تعليمها للمتعلمين.

- **فيما يرتبط بمجال الإمكانات الخاصة بمنهاج التربية الرياضية المدرسية :**

تواجه عملية تنفيذ المنهاج نقصا يرتبط بالإمكانات التالية :

- الأدوات والأجهزة الرياضية.
- مساحات اللعب.
- المنشات الرياضية.
- عدد الفصول الدراسية مما يؤدي إلى زيادة كثافة الفصل الواحد من التلاميذ.
- عدد الحصص الرياضية التي يتم تدريسها خلال العام الدراسي.
- الحوافز التشجيعية للمدرسين.

- **فيما يرتبط بمجال تقويم منهاج التربية الرياضية المدرسية:**

- عدم توفر نظام جيد لتقويم مناهج التربية الرياضية المدرسية بتلك المرحلة التعليمية.
- عدم توفر أساليب القياس والتقويم والاختبارات المهارية والمعرفية في مدارس تلك المرحلة التعليمية.
- عدم استخدام الوسائل الحديثة للقياس والتقويم.
- لا يتم الاهتمام بقياس بتقويم جوانب نمو التلاميذ عدا الجانب البدني والمهاري.
- عدم توفر أدوات القياس لعناصر اللياقة البدنية والاختبارات الحركية والمهارية.
- لا يتوفر في المدارس نظام موضوعي لتقويم مناهج التربية البدنية المدرسية. وبناءا على هذه النتائج قدم الباحث التوصيات التالية:

- **تحديد الأهداف والحاجات الإنمائية لمواجهة التغيرات**

- ترسيخ الأخلاق والمبادئ والقيم العربية من خلال المناشط الرياضية .
- اللياقة البدنية لمواجهة تحديات العصر الناتجة عن الآثار السلبية للتكنولوجيا.
- تعليم كيفية استثمار وقت الفراغ لمواجهة المشكلات المعاصرة في الوطن العربي.

- تنمية الاتجاهات التربوية نحو النشاط الرياضي.

ولتحديد الأهداف والحاجات الإنمائية لمواجهة التغيرات الحضارية فانه يجب الاهتمام بان تشتق الأهداف من المصادر التالية:

- فلسفة المجتمع والتربية إذ تعد فلسفة التربية انعكاسا لفلسفة المجتمع، كما أن المنهاج يجب أن يحقق الأهداف التي يسعى إليها المجتمع وذلك لمواجهة التغيرات الحضارية
- دراسة المتعلم وفقا لمراحل نموه لمعرفة حاجاتهم وميولهم وبالتالي تنمية قدراتهم واستعداداتهم.
- سيكولوجية التعلم والاهتمام بعلم النفس في المجال التعليمي يلقي المزيد من الضوء على طبيعة عملية التعلم والطرق المناسبة للتدريس.
- الشمول والتكامل والواقعية والصدق.
- إشباع حاجات المتعلمين.

● اختيار المناشط والخبرات الحركية

- الصدق بحيث تسمح أوجه النشاط بتحقيق الأهداف.
- مراعاة النضج ومناسبة لطبيعة وخصائص مراحل نمو المتعلمين.
- التنوع بحيث يتم تنويع أوجه النشاط لإشباع ميول المتعلمين وحاجاتهم لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- الواقعية بحيث تتناسب الإمكانيات المادية والبشرية لتنفيذها من قبل المتعلمين.
- النفع والاستخدام بحيث تساعد المتعلم على حل مشكلات حياته اليومية والمستقبلية.
- تحديد المشكلات التي تواجه عملية تنفيذ المنهج والعمل على دراستها وحلها بأسلوب عملي.
- وضع إستراتيجية للتقويم تتضمن عناصر بناء المنهاج بما فيها البرنامج التقويمي.
- تطوير مناهج التربية البدنية المدرسية وفقا لأحدث الأساليب العلمية (الحماحمي م.، 1994)

9.7 أحمد سعد وبركات حمزة حسن(2007):"مشكلات المراهقة الأكثر شيوعاً من وجهة نظر المعلمات دراسة مقارنة بين طالبات المرحلة الثانوية في كل من سلطنة عُمان ومملكة البحرين".

تهدف الدراسة إلى محاولة التعرف على أكثر المشكلات شيوعاً بين طالبات المرحلة الثانوية فلكل من سلطنة عُمان ومملكة البحرين المرحلة الثانوية، وذلك من خلال تمثلت أداة جمع البيانات في استبانه تضم 60مشكلة تم تصميمها لكي تقيس: المشكلات النفسية، المشكلات الاجتماعية والأسرية،المشكلات الأكاديمية، المشكلات الصحية والجسمية، مشكلات أخرى، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة، على عينة ضمت 30 معلمة عمانية و30 معلمة بحرينية من التخصصات الدراسية المختلفة بالمرحلة الثانوية، وكانت النتائج كما يلي:

أن أهم المشكلات التي تشيع بين الطالبات في عمان هي:

صعوبة التحكم في العواطف، الشعور بالملل، عدم القدرة على مواجهة المشكلات وحلها، عدم القدرة على تنظيم أوقات الفراغ، وجود خلافات في محيط الأسرة، سوء التعامل مع المعلمات، الشعور بالضغط النفسي للوصول إلى مستوى تحصيلي متقدم يرضى الوالدين، الاعتماد على الغش في الامتحانات، عدم القدرة على الإنجاز والتحصيل الدراسي، الشعور بالإرهاق بسبب كثرة الامتحانات، كثرة الإصابة بالصداع والتمارض.

وأن أهم المشكلات التي تشيعين الطالبات في البحرين هي:

الشعور بالملل أحلام اليقظة، صعوبة التحكم في العواطف، عدم القدرة على تنظيم أوقات الفراغ، الارتباك عند التحدث أمام الغرباء، سوء العلاقات مع إدارة المدرسة، شرود الذهن والسرحان أثناء الحصة، الانزعاج من دراسة بعض المواد الدراسية، الشعور بالضغط النفسي للوصول إلى مستوى تحصيلي متقدم يرضى الوالدين، الشعور بالإرهاق بسب بكثرة الامتحانات و الإحساس بالكسل والخمول كثرة الإصابة بالصداع.

10.7 صالح هادي فرحان العنزي (1994): "واقع رعاية الطلبة المتفوقين واحتياجاتهم المستقبلية كما يراها التربويون في دولة الكويت."

هدفت الدارسة إلى التعرف إلى الواقع الحالي والوضع المنشود لرعاية الطلبة المتفوقين في المدارس الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر التربويين الكويتين (مدرسون، نظار، موجهون)، ومعرفة مفهوم هؤلاء التربويين عن التفوق ومعرفة آرائهم حول السياسات التربوية الحالية تجاه رعاية الطلبة المتفوقين وأبرز الاحتياجات المستقبلية لهم في الصفوف العادية، والتعرف على درجة التباعد بين الواقع الحالي والصورة المنشودة لرعاية المتفوقين ، تكونت عينة الدراسة من : 20 إداري، 84 موجهة، 260مدرس، واستخدم استبانه تحتوي على (10 بنود) لآراء التربويين حول مفهوم التفوق وسمات المتفوقين، 54 بنداً آراء حول السياسات التربوية، الإدارة المدرسية، المنهج، وكانت النتائج كما يلي:

* أن الإدارة المدرسية تفتقر للمرونة اللازمة لتعليم المتفوقين، ومن المهم منحهم الصلاحيات حتى يتم التمكن من إيجاد البرامج والترتيبات اللازمة لتعليمهم.

* يتميز المنهج الحالي بمحدودية المحتوى وجمود البيئة التعليمية وتقليدية عملية التدريس والنتائج، لا تلبي الاحتياجات التربوية للطلبة المتفوقين.

* أن المدرس بحاجة للتدريب والتأهيل على بعض المهارات مثل: التفكير الابتكاري، مهارة التفكير النقدي وطرق التعرف على الموهبة.

* أن الطلبة المتفوقين بحاجة إلى المزيد من الاهتمام من خلال وضع البرامج التربوية المتكاملة التي تنمي قدراتهم وتلبي احتياجاتهم واهتماماتهم المختلفة.

15.7 فاطمة أحمد الجاسم (1994): "أثر برنامج تدريبي في استراتيجية حل المشكلات إبداعياً على تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلاب المتفوقين".

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير برنامج تدريبي في حل المشكلات باكتساب خطوات لحل المشكلات للطلاب المتفوقين، كما تناولت مدى فعالية البرنامج فبتنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتألفت عينة الدراسة من 42 طالباً وطالبة متطلبة الصف الثاني ثانوي بدولة البحرين، واستخدم الباحث مقياس الاستدلال على الأشكال – فتحي السيد عبد الرحيم: اختبار الذكاء اللغوي – رجاء أبو علام. مقياس نقويم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين –

رونزولي، استبيان اختبار الزملاء بالصف – مُحَمَّد هويدي – أسامة معاجيني، اختبار حل المشكلات إبداعياً – الباحثة، برنامج إستراتيجية حل المشكلات إبداعياً – الباحثة، وأسفرت النتائج عما يلي:

* أن أفراد المجموعة التجريبية اكتسبوا خطوات إستراتيجية حل المشكلات إلى جانب تنمية قدرات التفكير الإبداعي.

* تفوق البنون في المجموعة التجريبية على البنات في قدرتي الطلاقة والأصالة ولم تظهر فروق بين الجنسين في اكتساب خطوات حل المشكلات وفي قدرة المرونة.

16.7 راشد بن سيف العزري: "الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين دراسيا كما يلاحظها مربو ومربيات صفوف المرحلة الثانوية بسلطنة عمان".

هدفت الدراسة إلى معرفة الخصائص السلوكية التي يتميز بها الطلبة المتفوقون دراسيا في المدارس الثانوية بالسلطنة . واجريت الدراسة على عينة بلغت 331 طالبا وطالبة من بعض المدارس الثانوية بمحافظة مسقط، والمنطقة الداخلية، ومنطقة الظاهرة، قام الباحث باستخدام مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين Scale for Rating the Behavioral Characteristic sof Superior Students (SRBCSS)من إعداد رينزولي ورفاقه وتعريب معاجيني وهويدي، وأسفرت النتائج عما يلي:

* أن الطلبة المتفوقين دراسيا يتميزون بعدد من الخصائص السلوكية، توزعت على الأبعاد المختلفة للتفوق (التعلم، والدافعية،والإبداع، والقيادة).

* وأن الخصائص القيادية تمثلت في معظم الطلبة المتفوقين دراسياً، يليها خصائص الدافعية، والتعليمية، والإبداعية على التوالي.

* عدم وجود فروق بين الطلبة المتفوقين دراسياً والطالبات المتفوقات دراسياً في الأبعاد الأربعة للتفوق.

كما تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الخصائص السلوكية بين الطلبة المتفوقين دراسياً والطالبات المتفوقات دراسياً فب ثمانية بنود فقط من مجموع بنود المقياس معظمها جاءت دلالتها لصالح الطالبات المتفوقات دراسياً ، باستثناء بند واحد جاءت دلالته لصالح الطلبة المتفوقين دراسياً.

17.7 سعيد عبد الله إبراهيم و السيد إبراهيم السمادوني(2004): "المشكلات السلوكية الشائعة بين التلاميذ في مراحل التعليم العام في بعض مناطق المملكة العربية السعودية".

هدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات السلوكية المتعلقة بالمنزل والمدرسة والأقران بين تلاميذ مراحل التعليم العام (الابتدائية ، والمتوسطة ،والثانوية) في بعض مناطق المملكة (الوسطى ، والشرقية ، والغربية)،تحديد مدى الاختلاف في المشكلات السلوكية المتعلقة بالمنزل والمدرسة والأقران بين التلاميذ وفقا للمنطقة وعمر التلميذ، استخدم الباحثان مقاييس تقدير التلميذ (المنزل، المدرسة ، والأقران) من بروفيل تقدير السلوك (Brown &Hammill, 1990) ، على عينة تكونت من (7620) طالبا من مختلف مراحل التعليم العام الثلاثة : الابتدائي (2363) طالبا والمتوسط (2281) طالبو الثانوي (2976) طالبا من المناطق الرئيسة الثلاث : الوسطى (3502) طالب والشرقية (1600) طالب والغربية (2518) طالب ، وكانت أهم النتائج:

* تراوحت نسب شيوع المشكلات المتعلقة بالمنزلبين (56%) و (99%) في حين تراوحت نسب شيوع المشكلات المتعلقة بالمدرسة بين (48 (%و(98%) ، أما المشكلات المتعلقة بالأقران فقد تراوحت نسب شيوعها بين (49%) و (96 (%وذلك من مجموع عينة البحث.

* لا تختلف المشكلات السلوكية المتعلقة بالمنزل والمدرسة والأقران لدى أفراد عينة البحث باختلاف المنطقة)الوسطى، الغربية ، الشرقية).

18.7 ماجدة حسن سلمان المطوع (1995): "المشكلات التي تواجه المعلمين بوجود طلبة متفوقين داخل الصف الدراسي بالمرحلة الابتدائية بدولة البحرين".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التي تنشأ في الصف عند وجود طلبة متفوقين ومدى اختلاف المشكلات باختلاف جنس الطالب، استخدم الباحث اختبار التفكير الابتكاري للأطفال – سيد خير الله، وحمود منسي. استبيان اختبار الزملاء في الصف – مُحَمَّد هويدي، أسامة معاجيني.مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين – عبد الرحمن كلنتن، وشملت عينة الدراسة 23 مدرساً (8 ذكور، و15إناث)، وأسفرت عن النتائج التالية:

* تختلف مشكلات الطلبة المتفوقين باختلاف التخصص المتعلم (علوم، رياضيات، لغة إنجليزية) في العوامل التالية الإحباط الأكاديمي، قلق التحصيل، والحاجة للإنجاز، وتشابه في العوامل تأكيد الذات، وضعف المشاركة الاجتماعية.

* تختلف المشكلات باختلاف جنس الطالب.

19.7 أحمد عبد الخالق تمام (1991):" تحديد أهداف منهاج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهداف منهاج التربية الرياضية لطلاب المرحلة الثانوية كما يعبرون عنها كحاجات.

و اشتملت عينة البحث على (620) تلميذا 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.
- التعود على النظام.

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.

1- الحاجات المعرفية لطلاب المرحلة الثانوية:

- التعرف على أهمية ممارسة النشاط الرياضي.
- معرفة قوانين الأنشطة الرياضية.(المجلة العلمية العدد 18 اكتوبر 1993)

20.7 أحمد عبد الخالق(1991) :"معوقات تنفيذ منهاج التربية الرياضية بدولة الإمارات العربية المتحدة".

هدفت 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، واشتملت عينة البحث على (77) مدرسا تمثلت في مدرسي التربية الرياضية بمناطق (الشارقة-عجمان-أم القيوين)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي حيث كان الاستبيان أداة لتطبيق هذه الدراسة وأسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

- عدم اشتراك المدرس في تخطيط منهاج التربية الرياضية.
- عدم كفاية الفترة الزمنية المتخصصة للمنهاج.
- عدم توافر الأدوات والأجهزة التي يتطلبها تنفيذ المنهاج.
- عدم وجود المساحات الصالحة بالمدرسة والتي يمكن معها تنفيذ المنهاج.
- استبدال دروس التربية الرياضية بدروس المواد الأخرى.
- عدم استمرار حصص التربية الرياضية حتى نهاية العام.
- احتلال دروس التربية الرياضية للحصص الأخيرة في الجدول اليومي الدراسي.

22.7 صلاح الدين بن أحمد الشقاء "دراسة المهارة النفسية المحدد للتفوق الرياضي من وجهة نظر رياضي المستوى العالي في المملكة العربية السعودية"

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة أهمية المهارات النفسية المحدد للتفوق الرياضي، تحديد مدى تعرض اللاعبين السعوديين المشاكل في المهارات النفسية (لاعبين مدرسين إداريين) و إمكانيات تطويرها. استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي. أسفرت النتائج علما يلي:

* وضع الرياضيين السعوديين بين اللامبالاة و تركيز الإشباع و الدافع الشخصي و الإعداد النفسي قبل المنافسة و التحكم الانفعالي كأهم خمس مهارات نفسية محدد النجاح و التفوق.

* قدر الرياضيون السعوديون التحكم الانفعالي و القلق و التحكم في ضغوط المنافسة و تركيز الانتباه كأكثر المهارات التي تتكرر (تعرض اللاعبين لها المشاكل).

* وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة (لاعبين، مدرسين، إداريين) في أهمية الخصائص و المهارات النفسية لصالح المدرسين و الإداريين مقارنة باللاعبين من التدرب على التصور الذهني، وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المدرسين مقارنة باللاعبين في القيادة.

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء عينة الدراسة في عدد من المهارات النفسية المحددة للتفوق و النجاح الرياضي سواء ما يتعلق بمدى تكرار تعرض اللاعبين للمشاكل و المهارات (الخصائص) النفسي أو إمكانية تطورها.

23.7 التعليق على الدراسات السابقة :

تبين من خلال عرضنا للدراسات السابقة وجود ثلاث أنواع من الدراسات منها ما هو متعلق بالتنشئة الاجتماعية ، ومنها ما هو متعلق بالتغيرات الثقافية ومنها ما هو متعلق بالمناهج التربوية في التربية البدنية . لهذا قمنا بالتعليق على كل نوع من الدراسات السابقة و المشابهة على حدا بهدف الاستفادة منها عند تفسير نتائج هذا البحث:

1.23.7 التعليق على الدراسات التي تناولت التفوق الرياضي المتفوقين رياضيا :

قلت المباحث التي تناولت الدراسات السابقة والمشابهة التي تناولت المتفوقين والتفوق الرياضي ولكن أغلبيتها جاءت لتوضح الخصائص النفسية والاجتماعية لهذه الفئة وبما تمتاز وكذا مختلف الاحتياجات، ومعرفة الواقع الحالي والوضع المنشود لرعاية الطلبة المتفوقين في المدارس الثانوية ومعرفة مفهوم هؤلاء التربويين عن التفوق ومعرفة آرائهم حول السياسات التربوية الحالية تجاه رعاية الطلبة المتفوقين وأبرز الاحتياجات المستقبلية لهم في الصفوف العادية كم اتفق مع راشد بن سيف الغزري (1998) حيث هدف الى تحديد درجة أهمية المهارات النفسية المحدد للتفوق الرياضي ، والتعرف على درجة التباعد بين الواقع الحالي والصورة المنشودة لرعاية المتفوقين صلاح فرحان(1994)، في حين تطرق راشد بن سيف الغرزي الى معرفة الخصائص السلوكية التي يتميز بها الطلبة المتفوقون دراسيا في المدارس الثانوية، وهذا ما اتفقت معه عليه ماجدة حسن سليمان المطوع(1995) إلى الكشف عن المشكلات التي تنشأ في الصف عند وجود طلبة متفوقين ومدى اختلاف المشكلات باختلاف جنس الطالب، وجاءت دراسة فاطمة أحمد الجاسم(1994) لمعرفة تأثير برنامج تدريبي في حل المشكلات باكتساب خطوات لحل المشكلات للطلاب المتفوقين . يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة في التفوق الرياضي وكذا المتفوقين رياضيا أن هذه الدراسات اتفقت حولا الأنماط والأساليب والمؤسسات التي تحقق هدف التعرف على غايات التفوق الرياضي وكذا رعاية المتفوقين رياضيا باكتشاف المشكلات لديهم وحلها، واختلفت هذه الدراسات على ان السياسة المتبعة في تحديد مجالات التفوق الرياضي تبعا لكل مرحلة عمرية ومدى التأثر بدرجة التغيرات والتطورات الاجتماعية والانفعالية حسب كل بيئة كما أوصت جل الدراسات بضرورة إتباع الطرق الحديثة في الاهتمام بفئة المتفوقين رياضيا وعلى ضرورة إشراك المدرس في عملية تحديد ماهية التفوق والمتفوقين في البرامج التدريسية خاصة اتجاه فئة المتفوقين رياضيا.

2.23.7 التعليق على الدراسات التي تناولت المشكلات النفسية:

تعددت الدراسات التي اهتمت بالمشكلات النفسية وقد تناولت هذه الدراسات كل من القلق والسلوك العدواني، أما الدراسات التي خصت الثقة بالنفس فكانت قليلة جدا، ومن خلال دراساتنا السابقة فقد اتضح أنها هدفت الى توضيح مفاهيم هذه المشكلات النفسية كحالات عادية يعانيها التلميذ بصفة عامة ومعرفة تأثيرها على شخصيته ، كما أن البعض

تناولها بصفة عامة من خلا ل دراسة أحمد سعد بركات(2007) الذى هدفت دراسته لمعرفة أهم المشكلات بصفة عامة الاجتماعية والنفسية خلال الدراسة بمرحلة الثانوية ، وتناولت دراسة كل من سعيد عبد الله والسيد ابراهيم (2004) وأحمد يحياوي (2009) تحديد مختلف المشكلات النفسية وكما أكدا أن ظهورها يكون بنسبة كبيرة في المرحلة الاعدادية أي التعليم المتوسط، وحاول كل من بلكبيش قادة (2008) و مُحَمَّد أبو العينين (1982) ومحمود (1989) وفاطمة مبارك (2008) وصباح صقر (1999) في دراساتهم حول السلوك العدواني حيث ااتفق الكل على أنه من المشكلات النفسية الحادة والصعبة والتي لم يستطيع أي برنامج أو منهاج في الحد منها أو التقليل منها خاصة عند لاعبي كرة القدم ، كما اهتمت بعض الدراسات بإيجاد الحلول للحد من هذه المشكلات النفسية أو الوقاية منها على غرار دراسة كل من سعيد عبد الله ابراهيم (2004) وبدر مُحَمَّد الأنصاري (2004) الذي حاول أيضا المقارنة بين طلاب الثانوية والجامعة فوجد نفس المشكلات النفسية لديهم ، وأما دراسة أسماء مُحَمَّد الحسين (1997) فأوضحت كيفية إلقاء الضوء على أهمية العلاج النفسي السلوكي الجماعي ،وبيان مدى فعاليته من خلال البرنامج المقدم في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية كإحدى المشكلات النفسية.

3.23.7 التعليق على الدراسات التي تناولت مناهج التربية البدنية والرياضية:

تبين من خلال عملية التحليل للمناهج التربوية عامة ومناهج التربية البدنية والرياضية خاصة أن هناك اختلاف للطرح والأهداف الخاصة بكل دراسة ولكن عملت اغلبها على تحليل المناهج إلى عناصره الأولية وتحديد أهم أهدافها وكيفية صياغتها بالإضافة إلى تحديد أهم المشاكل التي تواجه تنفيذها على ارض الواقع ومختلف التأثيرات الحالية للمناهج التربوية من النواحي النفسية والاجتماعية والبدنية على الطلاب والتلاميذ في الطورين الأساسي والثانوي . حيث جاءت دراسات كل من مُحَمَّد الحماحمي (1994) ودراسة قاسم شحات جعفر الويتشي (2001) والتوصيات التي وردت في دراسة إيمان حسن مُحَمَّد الحاروني (1993) في سياق تحليل المناهج إلى عناصره الأولية وإبراز مواطن الضعف وإظهار تأثيراتها السلبية على التلاميذ وتقديم الطرق والحلول والاستراتيجيات الواجب إتباعها للرفع من مستوى تأثير المناهج التربوية على التلاميذ في الوطن العربي.

فيما جاءت دراسة كل من زيتوني عبد القادر (2008) و مساحلي الصغير (2014) لمعرفة مدى فاعلية منهاج التربية البدنية والرياضية في تحقيق بعض الأهداف التعليمية خاصة في المجالين الحس حركي و المعرفي على التلاميذ والعمل على اقتراح بطارية اختبار لهما ، وجاءت دراسات كل من حزحازي كمال (2009) والعطوي آسيا (2009) في سياق معرفة معوقات ومستلزمات وأهداف تنفيذ المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات التي أتى بها الإصلاح التربوي في الجزائر. بينما هدفت دراسة عباش أيوب (2008) لإيجاد حلول للمشكلات التي تواجه تسطير الأهداف التربوية في المناهج التعليمية الخاصة بالتربية البدنية خاصة في ظل الإصلاحات التربوية ومدى مساهمة هذه المناهج في تحسين دافعية وميول التلاميذ للمشاركة في الرياضة . اتفقت دراسات كل من محمد الحماحمي (1993) وقاسم شحات جعفر الويتشي (2001) على تحليل المنهاج إلى عناصره الأولية و ذكر أهم المشاكل التي تصاحب تنفيذ المنهاج وتقديم الاستراتيجيات والحلول اللازمة لها بالإضافة إلى الحكم المسبق على صعوبة تحقيق المناهج الحالية لأهدافها في ظل المشاكل ونقص الإمكانيات .اتفقت دراسة كل من زيتوني عبد القادر (2008) و مساحلي الصغير (2014) على عدم تحقيق محتوى وأهداف منهاج التربية البدنية والرياضية لغايتهما في المجالين المعرفي والحس حركي بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية. كما اتفقت دراسات كل من حزحازي كمال (2009) والعطوي آسيا (2009) عدم تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهدافها في ظل الإصلاحات التربوية بالجزائر. اختلفت الدراسات حول الحلول المقترحة والرؤى حول تحديد المناهج حسب كل مرحلة عمرية وقد تم تسجيل اختلافات في الرؤى حول تقديم الاقتراحات اللازمة لحلها. تفاوتت الدراسات من حيث المستوى التعليمي المستهدف، فاستهدف بعضها المرحلة الثانوية والأخرى مرحلة المتوسط. اشتركت جميع الدراسات السابقة في إتباعها للمنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والتحليلي، يأخذ على هذه الدراسات عدم إسقاط نتائج انعكاساتها على الواقع التعليمي.

ونشير إلى انه تم الاستفادة من الدراسات السابقة في مراجعة الأدب التربوي المتضمن لها كما يلي:

- اختيار المنهج ووسائل جمع البيانات.
- كيفية بناء الاستبيان والأدوات المساعدة على معالجة الموضوع .

- معرفة طرق تحليل المناهج التربوية.
- استخدام الأساليب المناسبة لطبيعة البحث وكيفية عرض وتحليل ومناقشة النتائج وتفسيرها.
- تحديد الوسائل الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث .

8. خلاصة :

تشكل الدراسات السابقة أهمية كبرى لأي باحث، بل أن توفرها من عدمه أساس استمرار الباحث فيم اختار من مشكلة وعلى ذلك فهي تزود الباحث بالنتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة ومن ثم يبني عليها الباحث دراسته، و قد عملت الدراسات على توفير المعلومات النظرية الجاهزة ، والمساعدة في تحديد المراجع و قد استفدنا من الدراسات المتعلقة بالمتفوقين في تحديد أهم المشكلات النفسية التي يعانيها ، ومن الدراسات الخاصة بالتفوق الرياضي في إبراز أهم أساليب المستعملة لاكتشاف فئة المتفوقين رياضيا في المدرسة والدراسات الخاصة بالمناهج في كيفية تحليل المناهج التربوية إلى عناصرها الأساسية والبحث عن مواطن الضعف والقوة فيها .كما ساعدتنا الدراسات السابقة في تحديد منهجية البحث وأدوات جمع البيانات واختيار انسب الحلول في المعالجة الإحصائية ،كما ساعدت في تحديد الخطوات المتبعة في إجراءات البحث سواء من نواحي العينة أو الإدارية وكيفية عرض النتائج وتفسيرها.

الباب الأول

الدراسة النظرية

مدخل إلى الباب الأول:

خصص الباب الأول من هذا البحث إلى الدراسة النظرية ، حيث ويعد الاتفاق مع المشرفين تم التوصل إلى إقرار ثلاث فصول كل فصل خصص للمتغيرات الأساسية للبحث وهي المشكلات النفسية ، خصائص المرحلة العمرية والتفوق الرياضي ، منهاج التربية البدنية وجاءت محتوياتها كالتالي :

خصص المحور الأول لخصائص المرحلة العمرية والتفوق الرياضي حيث تم تعريف التفوق الرياضي لغويا واصطلاحا وإعطاء مختلف المفاهيم والاتجاهات المفسرة له ، إبراز الأسس النظرية التي بنيت عليه.

أما المحور الثاني فقد خصص للمشكلات النفسية حيث تم التعريف بكل من القلق وإظهار مستوياته وأنواعه وعلاقته بالمتفوق الرياضي وكذلك السلوك العدواني والنظريات المفسرة له بما فيها المتعلقة بالمتفوق الرياضي، وتعريف الثقة بالنفس .

وجاء المحور الثالث لمنهاج التربية البدنية حيث تم تعريف المنهاج لغة واصطلاحا والمفاهيم المرتبطة به ، وأسس بنائه و توجهاته الفلسفية ، أدواره الاجتماعية ، ثم تم التطرق لعناصره الممثلة في الأهداف ، المحتوى ، طرق وأساليب التدريس و التقويم ثم التطرق إلى تطبيق المقاربة وفق الكفاءات ووجهة نظر التعليم نحوها ، واثر المنهاج الحالي والدور المتوقع منه لمواجهة هذه التغيرات التي يمكن أن تصادف التلاميذ بصفة عامة وفئة التلاميذ المتفوقين رياضيا بصفة خاصة .

الفصل الأول:

المشكلات النفسية عند المراهق في المرحلة المتوسطة

(القلق، السلوك العدواني، الثقة بالنفس)

1 تمهيد:

يعد القلق عصب الحياة النفسية وسمة مميزة لهذا العصر، حيث يمثل واحدا من أهم الاضطرابات المؤثرة على الناس في كافة أنحاء المعمورة، حتى أطلق بعض علماء النفس على العصر الذي نعيش فيه اسم عصر القلق، ولقد بينت الإحصاءات أن واحدا من كل أربعة أشخاص يتعرض لواحدة أو أكثر من اضطرابات القلق .

وبالرغم من أهمية القلق كمحفز للإنسان لإشباع حاجاته المختلفة، فقد عانى الإنسان منذ القدم من الجوع والمرض والحرمان، ومن الحروب والكوارث الطبيعية، مما جعله يعاني من القلق بدرجات تفوق أحيانا الدرجة الموضوعية.

وفي العصر الحديث لم يقف الأمر عند هذا الحد، حيث أصبح الإنسان يواجه ظروفا أكثر شدة فهو يعاني الآن من مواجهة التعقد الحضاري، وسرعة التغيير الاجتماعي، والتفكك العائلي بمختلف أشكاله، وضعف القيم الدينية والخلقية، وزيادة أعباء الحياة ومتطلباته وانتشار الفقر والجهل والصراع الطبقي والمادي والطائفي،وانتشار الحروب بشكل أكثر ضراوة ووحشية.كل هذه العوامل وعوامل أخرى زادت من حدة القلق المرضي وما يرتبط به من اضطرابات نفسية وسيكوسوماتية اخرى عند الأفراد، ولعل ذلك كافيا لتسميته بعصر القلق (السيد م.، 1997).

يعتبر القلق أحد الانفعالات الهامة، وأكثرها ارتباطا بالأداء الرياضي وكثيرا ما يحدث هذا استجابة للمخاوف والصراعات والهموم، التي تنجم عن الإحباط الفعلي أو المتوقع للجهود المبذولة من أجل إرضاء الحاجات وما يتصل بها من دوافع وحوافز فإذا لم يتحسن الحال فإن القلق يتحسن وهو حالة نفسية تتصف بالتوتر والخوف والهم وذلك بالنسبة لبعض الأمور المحددة أحيانا أخرى بصورة معممة وغامضة، وهكذا يكون القلق شعورا معمما فيه خشية وعدم رضى وضيق وعندما نقول أن القلق ينجم عن الإحباط المعين أو الفشل المحدد لا يعني أن سببه دوما، وذلك لوجود عوامل غير متوقعة عن المصدر الأصلي، وهكذا يبدو القلق أحيانا من غير سبب والواقع أن سببه بعيد ومعقد (راتب، 2001).

2 مفهوم القلق:

حيث يعرف في معجم أكسفورد (1989) على أنه " إحساس مزعج في العقل ينشأ من الخوف وعدم التأكد من المستقبل"، كما يعرف في معجم وبستر (1991) على أنه " إحساس غير عادي وقاهر من الخوف والخشية، وهو دائما يتصف بعلامات فسيولوجية مثل التعرف والتوتر وازدياد نبضات القلب وذلك بسبب الشك بشأن حقيقة طبيعة التهديد وبسبب شك الانسان بنفسه حول قدرته على التعامل مع التهديد بنجاح" (السلام، 1999).

كما تزخر مؤلفات علم النفس بتعاريف شتى لمفهوم القلق حيث لا يوجد تعريف واحد ونهائي للقلق، فقد عرف العلماء القلق وفقا لتوجهاتهم النظرية فقد عرف فرويد القلق تعريفا تحليليا بقوله :« أنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الانسان ويسبب له كثيرا من الكدر والضيق، والشخص يتوقع الشر دائما، ويبدو دائما متشائم وهو يتشكك في كل أمر يحيط به ويخشى أن يصيبه منه ضرر فالقلق يتربص الفرص لكي يتعلق بأية فكرة أو أي من أمر من أمور الحياة اليومية ويبدو الشخص القلق متوتر القدرة على تركيز الذهن ولذلك يصعب عليه أحيانا أن يفهم ما يدور حوله فهما واضحا (السيد ف.، 1998).

كما يعرفه أرون بك تعريفا بأنه:« لانفعال يظهر مع تنشيط الخوف الذي يعتبر تفكيرا معبرا عن تقويم أو تقرير لخطر محتمل »

ويتم تعريف القلق باعتباره دافع من ناحية وهدف من ناحية أخرى، حيث هو محاولة للتكيف مع صراعات الدوافع، وذلك كما في تعريف هارولد وبينسكي للقلق بأنه دافع غير ملائم او حالة من التوتر تنتج من تصارع أو تنافس رغبتين أو أكثر حول استجابة معينة وتمتع هذه الحالة من التوتر تخفيف حدة دافع هام ملائم (فهمي، 2000).

ويعرفه سوسن شاكر (2008)كما يلي:

- **لغة** :إن كلمة القلق لم ترد في القرآن الكريم ولا في أحاديث الرسول (ص) وذكر بدلا منها الحزن والخوف الهم واستخدمها الأفراد بمعاني كثيرة منها الأرق والاضطراب وعدم الاستقرار، حيث يقول العرب أقلق المرء أي حركة من مكانه، إذن القلق هو الحركة والاضطراب وهو عكس الطمأنينة التي أشار إليها القرآن الكريم عن النفس المطمئنة.
- **اصطلاحا** : هناك العديد من التعاريف منها: تعريف روجرز عن إيبسترين(1972) الذي يرى أنه الخبرة التي يعيشها الفرد حينما يهدد شيء ما مفهومه لذاته، وكما يعرفه رييس(1995) بأنه حالة عاطفية غير مريحة تتصف بتوقع الشر والتوتر التي يمكن أن ترافقها أعراض فيزيولوجية كالتوتر العضلي واضطرابات التنفس والغثيان والدوار (مجيد، 2008).

2. 1 قلق المنافسة:

ربما من المناسب أن نستهل موضوع قلق المنافسة الرياضية بإلقاء الضوء على التعريف ببعض المصطلحات الهامة المرتبطة بدراسة ظاهرة المنافسة في الرياضة ومن ذلك: القلق،الإثارة، التوتر،(الضغط) المنافسة الرياضية.

2. 1. 1 القلق كحالة وكسمة: يشير الاستعراض النظري خلال فترة طويلة من الزمن إلى عدم الاتفاق حول الإجابة عن تساؤل عام مفاده، هل مقاييس القلق تقيس الاستعداد العام أم أنها تقيس حالات قلق نوعي؟ ومع ذلك فقد شهدت بداية الخمسينيات من القرن الحالي التمييز بين نوعي القلق كحالة كما توصل " كاتل" و" شابر " في ضوء الدراسات العاملية التي قام بها بداية الستينيات إلى وجود عاملين واضحين للقلق، وهما قلق السمة، وقلق الحالة وقد دعم " سبيلبرجر (1966)هذا المفهوم وقدم نظرية القلق كحالة وكسمة.

ويعرف " سبيلبرجر قلق الحالة بأنه حالة انفعالية ذاتية يشعر فيها افرد بالخوف والتوتر، ويمكن أن تتغير هذه الحالة في شدتها من وقت إلى أخر بينما يعرف قلق السمة بأنه: " استعداد الفرد لإدراك مواقف معينة كمهدد له والاستجابة لهذه المواقف بمستويات مختلفة من حالة القلق"

ويمكن تشبيه العلاقة بين قلق السمة وقلق الحالة بالعلاقة بين طاقة الوضع (الطاقة الكامنة) وطاقة الحركة، حيث يشير قلق السمة مثل طاقة الوضع إلى استعداد كامن لحدوث استجابة معينة إذا أثيرت بمثير مناسب، كما يشير قلق الحالة مثل طاقة الحركة إلى الاستجابة (رد الفعل) التي تحدث الآن وبمستوى معين من الشدة (فوزي، 2003).

ويدرك الأفراد المتميزون بالمستوى العالي في قلق السمة أغلب المواقف على أنها مهددة لهم، ومن المتوقع انها مرتفعة الشدة من قلق الحالة في المواقف المعينة المهددة بالفعل، لدلك فإنهم يظهرون ارتفاعا ملحوظا في قلق الحالة أكثر مما يظهره الأفراد المتميزون بالمستوى المنخفض في قلق السمة.

3 أنواع القلق:

3. 1 عند فرويد: ميز نوعين من القلق هما:

3. 1. 1 **القلق الموضوعي** : يكون مصدره خارجيا حيث يعرفه فرويد بأنه: " ردة فعل لخطر خارجي معروف "، وقد أطلق فرويد على القلق الموضوعي هذه المسميات:

- القلق الواقعي
- القلق الحقيقي
- القلق السوي

وهذا النوع من القلق أقرب إلى الخوف، لأن مصدره يكون واضح المعلم لدى الفرد، ويوضح فرويد أن القلق والخوف ما هما إلا ردود أفعال في موقف معين، فالخوف استجابة لخطر خارجي معروف، والقلق هو استجابة لخطر داخلي معروف ، فالقلق هو من توقع صدمة، ومن جهة أخرى تكرار للصدمة في صورة مخففة، فعلاقة القلق بالتوقع ترجع إلى حالة الخطر، بينما تحديد القلق وعدم وجود موضوع له يرجعان إلى حالة الصدمة التي يسببها العجز وهي الحالة التي يتوقع حدوثها في حالة خطر.

3. 1. 2 **القلق العصابي** : يعرف فرويد القلق العصابي على أنه شعور غامض غير سار بالتوقع والخوف والتحفز والتوتر مصحوب عادة ببعض الاحساسات، ويأتي في نوبات تتكرر لدى نفس الفرد .

أخيرا فإنه يمكن أن يظهر في صورة قلق مصاحب لاضطرابات أشد كالهستيريا مثلا، إن الشخص المصاب بهذه الأعراض يشعر بالقلق أحيانا خوفا من توقع حدوثها، وإن هذا التوقيع في حالة تهديد (فهمي، 2000).

ويميز فرويد بين ثلاثة أنواع من القلق العصابي هي:

- ✓ **القلق الهائم الطليق:** وهو قلق يتعلق بأي فكرة مناسبة أو أي شيء خارجي، والأشخاص المصابون بهذا القلق يتوقعون الأسوء دائما.
- ✓ **قلق المخاوف المرضية:** هو عبارة عن مخاوف تبدو غير معقولة ولا يستطيع المريض أن يفسر معناها، وهذا النوع من القلق يتعلق بشيء خارجي معين، فهو ليس خوفا معقولا مبررا، وهو ليس شائعا بين جميع الناس.

✓ **قلق الهستيريا** : وهذا النوع يبدو واضحا أحيانا وغير واضح أحيانا أخرى،ويرى أن أعراض الهستيريا مثل الرعشة والإغماء وصعوبة التنفس إنما تحل محل القلق، وبذلك يزول الشعور بالقلق أو يصبح القلق غير واضح.

لقد كانت دراسة فرويد أهمية تاريخية كبيرة، إذ أنها أثارت اهتمام كثير من العلماء إلا أن البعض من هؤلاء العلماء لم يستطيعوا تقبل أفكار فرويد فيما يتعلق بوجود مشاعر جنسية لا شعورية لدى الرضع والأطفال إزاء والديهم، وهو ما قد يقودهم إلى فريسة للمرض النفسي.

إلا أن شعور الفرد في موقف مهدد لكيانه قد يجعله ينسى كل خبراته الحضارية وحصيلته الثقافية ويرتد بعض التصرفات اللامعقولة، فالإنسان في حياته العادية المنظمة لا يشعر بتأثر الأشباح ولكنه إذا مر بجوار القبو ليلا فإنه ينتابه مشاعر الخوف والقلق لأنه قد حدث نوع من الغزو من محتويات اللاشعور الجمعي (الخالق، 2003).

ثم تناول رانك القلق باعتباره نتاجا عن رغبة الفرد في التمييز أو التفرد وخوفه من الانفصال عمق ارتبط بهم، واعتبر خبرة الانفصال بالميلاد صدمة تسبب للطفل قلقا أوليا يشبه القلق الأصلي عند فرويد، وبهذا نرى أن رانك فسر جميع حالات القلق على أساس قلق الميلاد حيث يكون الانفصال عن الأم الصدمة التي تثير القلق الأولي، ويصبح انفصال فيما بعد من أي نوع كان مسببا لظهور القلق، فالقلق في رأي رانك هو الخوف الذي تتضمنه هذه الانفصالات (عكاشة، 1996).

ولقد مهدت هذه الأفكار لظهور جيل جديد من الفرويديين الجدد الذين قللوا من أهمية العوامل البايولوجية والغريزية مبرزين أهمية العوامل الاجتماعية وأهمية فاعلية الأنا، فعلى سبيل المثال تؤكد "هورني" أهمية القلق الأساسي رابطة إياه بالحاجات الأساسية والتي تربط بشكل واضح بالحب والتقبل والتعاطف والاعتراف وخاصة من الوالدين، مؤكدة على أن انعدام الدفء العاطفي في الأسرة وشعوره بالنبذ والحرمان من الحب والعطف والحنان والضعف وسط عالم عدواني هو أهم مصدر من مصادر القلق (فهمي، 2000).

وفي هذا الإطار ظهرت نظرية "فروم" لتربط بين القلق والحاجات الأساسية والمتمثلة من وجهة نظرة في الحاجة إلى الانتهاء والحاجة إلى الارتباط بالجذور، والحاجة إلى الهوية والحاجة إلى إطار توجيهي، حيث يؤكد فروم بأن هذه الحاجات الإنسانية

جزء من طبيعة الإنسان ولازمه لتطوره وارتقائه، مؤكدا إعاقة الظروف الاجتماعية السيئة والصراع الاجتماعي لإشباعها، حيث يقود ذلك إلى القلق ومن ثم الاضطرابت النفسية (وآخر، 2000).

كما اتخذ سوليفان موقفا قريبا حيث ركز على أهمية العلاقات الشخصية المتبادلة بدءا من لحظة الميلاد، إلا أنه وسع من مفهوم العلاقات الاجتماعية حيث أظهر أهمية نمو هذه العلاقات عبر مراحل النمو المختلفة من خلال ربطها بالخبرات المعرفية.

ويرى أن القلق يبدأ مع بداية الحياة وينتج من العلاقات الشخصية المتبادلة مع الأم، ففي المرحلة الأولى لا تسمح قدرات الطفل المعرفية بالتفريق بين ذاته وذات أمه، وبالتالي فإن قلق الأم أثناء رعايتها لابنها يعتبر قلقه ولا يمكن خفض القلق لديه إذا استمر قلقها.

وقد حدد سوليفان أربعة أنماط من الأمهات لتمثيل الأم كمصدر للإشباع في المرحلة الأولى وتشمل الأم المشبعة، الأم الجيدة غير المشبعة الأم غير الجيدة المشبعة الأم الشريرة، ويستمر ارتباط القلق بطبيعة إدراك العلاقات الاجتماعية المتبادلة وفقا لمستوى الخبرة المعرفية للفرد، ففي المرحلة الثانية على سبيل المثال يرتبط قلق الطفل بالنتائج السلبية للأحداث دون الارتباط بأسبابها، في حين يرتبط في المرحلة الثالثة بالنتائج المقترنة بالأسباب.

ولقد مهدت هذه الأفكار مجتمعة لظهور نظريات تأخذ في الاعتبار جميع المتغيرات، ولعل في نظرية "أريكسون" مثالا لذلك، حيث يربط الاضطرابات النفسية ومنها القلق والاكتئاب بالفشل في نمو الأنا نموا طبيعيا حيث يفشل الفرد في حل أزمات النمو في مراحل العمر المختلفة وخاصة في المراحل الأولى حلا إيجابيا، وقد ركز على الدور الاجتماعي والثقافي في المرض النفسي، ويرى أريكسون أن كل مرحلة تحمل أزمة تتطلب الحل، وهذه الأزمة ترجع في جزء منها إلى العوامل الاجتماعية والثقافية، وأن حل هذه الأزمة يؤدي إلى تمتع الفرد بالسواء النفسي والانتقال إلى المرحلة الجديدة، اما الفشل في حلها فيؤدي إلى تحول الأنا القادرة إلى أنا ضعيفة عاجزة عن تنمية الاحساس بالهوية والوقوع في برائن المرض النفسي (السلام ف.، 1996).

واعتمادا على ما سبق فإنه يمكن القول بأن التحليلين يربطون ظهور الاضطرابات النفسية ومنا القلق بخبرات الفرد المؤلمة المعيقة للنمو السوى كنتيجة لسيطرة بعض الرغبات المكبوتة من جانب، ولضعف نمو الأنا الفاعل القادر على التكيف في المقابل.

3. 2 **عند شيهان:** ميز دافيد شيهان(1988) نوعين من القلق هما :

القلق الخارجي المنشأ إذ يتهدد أمن الفرد بشيء ما كالضغط النفسي والخطر ويمكن تمييزه بوضوح، والقلق داخلي المنشأ، وذلك هو الاضطراب وإن ضحاياه ذوو استعداد ورائي للإصابة به ينبع من مصدر داخلي عند الفرد ويداهم المصابين فجأة ويبدأ بنوبات من القلق فتظهر علامات فلجية لذلك.

3. 3 القلق العام مقابل القلق الموقفي النوعي:

لقد حاول العديد من علماء النفس السلوكيين دراسة القلق العام بغرض التنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف المختلفة، ولكل لم يتوصلوا إلى نتائج أو حقائق ثابتة يمكن تعميمها، ويرجع سبب ذلك كما يرى بعض العلماء أمثال ماندلر، ساراسون (1960) وواطسون (1969) إلى قصور في أدوات القياس التي ركزت على قياس القلق العام ويرون الحاجة إلى دراسة القلق على أساس أنه استجابة مكتسبة من المواقف، أو ما يسمى بالقلق النوعي (الموقفي).

ويسوق مارتنز (1990) مثالا يعضد الرأي السابق مفاده أنا الشخص قد يكون قلقا لدرجة كبيرة عندما يطلب منه حل مسألة رياضية، أو على انها بمثابة درجة شدة الانفعال، أو كما يرى النقيب (1990) انها الشدة التي يطلق بها الفرد السلوك أو الاستحالة ويضيف مارتنز وزملاؤه (1990) إلى أن مصطلح الإثارة الانفعالية كثيرا ما يستخدم بشكل متبادل مع كل من مصطلحي التنشيط وتعبئة الطاقة ويعرف كل من جولد وكران (1992) مصطلح الإشارة بأنه نوع من التنشيط (الإيقاض) العام للنواحي الفسيولوجية، والنفسية تتباين على متصل من النوم العميق إلى الإثارة الشديدة ويعتبر مصطلح الإثارة مصطلحا محايدا، لأنه لا يأخذ بعين الاعتبار الجوانب المصاحبة كالانفعالات والأفكار فقد يمتلك رياضيات قدرا مساويا من الإثارة ولكنهما يختلفان في طبيعة الانفعالات والأفكار التي تسيطر عليهما.

4 النظريات النفسية المفسرة للقلق:

تعددت النظريات المفسرة للقلق وذلك بتعدد المدارس النفسية والتي كانت تجمع تحت لوائها من العلماء البارزين في علم النفس، وفيما يلي تعداد بعض النظريات التي حاولت تفسير القلق وذلك بذكر بعض علمائها البارزين.

4. 1 نظرية التحليل النفسي:

يعتبر فرويد رائد مدرسة التحليل النفسي من أوائل من تحدثوا عن القلق في علم النفس، بل ويري البعض أن هذا المفهوم لم يشيع استخدامه إلا عندما شاع في كتابات فرويد، حيث يعود الفضل إليه في توجيه علماء النفس إلى الدور الهام الذي يلعبه القلق في حياة الإنسان (الزارد، 1995).

4. 2 النظرية السلوكية :

يركز السلوكيون الراديكاليون إجمالا على التعلم، ويؤكدون بأن الإنسان يتعلم القلق والخوف والسلوك المرضي كما يتعلم السلوك السوي، ويركز الأوائل من السلوكيين من أمثال واطسون على ان عمليات التعلم تتم عن طريق اقتران بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي، وبالتالي يستجيب الفرد لظاهرة الخوف أو القلق ويصبح الخوف من المؤثر الشرطي دافعا مكتسبا، وعن طريق مبدأ التعميم في نعلم الخوف او القلق يلاحظ أن المثيرات الشبيهة لتلك التي تعلم الكائن الحي أن يخاف أو يقلق منها، والأكثر شبها بها هي الأكثر إثارة للقلق أو الخوف (فهمي، 2000).

ولقد استفاد الباحثون وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية من تجارب بافلوف واستنتاجاته في مجال التعلم، حيث قام واطسون (1920) بتجربة على طفل صغير لم يكمل سنته الأولى، حيث جعله يخاف من الفئران البيضاء التي كان يحبها باستخدام الاشتراط الاجرائي، حيث ربط الفئران البيضاء وبين المزعج، حيث اعتبر أن القلق سلوك متعلم عند الإنسان مختلفين بذلك مع التحليليين، غير أنهم يتفقون معهم في أن القلق العصابي عرض رئيسي في جميع الاضطرابات النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية (الشناوي م.، 1997).

ولقد تأثر الكثير بفكرة الاشتراط الكلاسيكي فعلى سبيل المثال يرى كل من شامز ودوركسي أن القلق المرضى استجابة مكتسبة قد تنتج عن القلق العادي تحت ظروف أو مواقف معينة، ثم تعمم الاستجابة بعد ذلك، كما أشار إلى أن الكثير من الأمثلة للمواقف العادية التي يمكن أن تؤدي إلى القلق ومنها على سبيل المثال المواقف المشبعة أو المؤلمة فقد يتعرض

الفرد منذ طفولته الأولى لبعض المواقف التي يحدث فيها خوف أو تهديد ولا يصاحبها تكيف ناجح، ويترتب على ذلك مثيرات انفعالية من أهمها عدم الارتياح الانفعالي وما يصاحبها من توتر وعدم استقرار.

وهكذا قامت النظرية السلوكية بتحليل السلوك وحددت من المثير والاستجابة فالقلق في التصور السلوكي هو دافع للتوافق بما أننا نجده كخبرة غير سارة، حيث ينظر إلى أي خفض للقلق على أنه هدف له أهمية كما أن القلق يصبح مثيرا لميكانزمات متعددة التوافق، والتعلم الشرطي الكلاسيكي عند بافلوف يمدنا بتصور عن اكتساب القلق من خلال العصاب التجريبي، حيث يتميز هذا العصاب بالصفات التالية:

- ✓ السلوك العصابي هو نتيجة ضغط وتوتر وصراع بين نزاعات الفعل المعززة، ونزاعات الفعل غير المعززة.
- ✓ السلوك العصابي يتميز بالقلق وهذا يتضمن العقاب من أي نوع كان.
- ✓ السلوك العصابي يتسم بمجموعة من الأعراض التي تعتبر غير عادية في نظر المعايير الاجتماعية.

ويرفض "سكنر" الذي وضع مبادئ الاشتراط الاجرائي أي تفسير خيالي للعصاب، ويرى أن وجود أسباب داخلية مجرد خرافة، حيث يرجع السبب إى التعزيز أو في أغلب الحالات أى العقاب، حيث يرى أن ميكانزمات الاشراط الاجرائي تلعب دورا في حدوث واستمرار عدد من الاضطرابات النفسية (السيد ف.، 1998)

ومع تطور النظرة إلى مفهوم القلق وفقا للتطور في المدرسة السلوكية، حيث حاول السلوكيون الجدد الخروج من دائرة الضيقة لفكر واطسون، آخذين في اعتبارهم العمليات العقلية كعوامل وسيطة بين المثير والاستجابة.

ولعل من أهمهم كل من دولارد وميلر في نظريتهما (الشخصية والعلاج النفسي)، واستخدما فيها مفاهيم خاصة بهما، حيث استفادا من مفهوم الدافع وأكدا على الدور الذي يقوم به خفض الدافع في عملية التعليم، والقلق لديهما يعتبر دافعا مكتسبا أو قابلا للاكتساب، ونظرا إليه كنتاج لتوقع الألم والذي يرتبط بالشيرات الخارجية من جانب، والعمليات الداخلية من جانب آخر، ويحدث القلق نتيجة الصراع بكافة أشكاله.

ومن الواضح أن القلق في النظرية السلوكية يقوم بعمل مزدوج، فهو دافع من ناحية ومصدرا للتعزيز من الناحية الأخرى، ومن الممكن تلخيص وجهة النظر السلوكية في القلق بأنه استجابة نتيجة اقتران المثير المحايد بمثير يؤدي إلى استجابة خوف، وقد تم هذا الاقتران في ماضي الفرد.

ولقد عاب الكثيرون على هذه النظرية تركيزها المبالغ فيه على التعلم والمحددات البيئية وإهمالها للعوامل البيولوجية والمعرفية. ويرى الطالب الباحث أنه ومن خلال دراسة خصوصيات المتفوق الرياضي أنه من الأفراد التي تحسن التعامل مع المجددات البيئية بصفة خاصة وهذا ما يتوافق مع النظرية السلوكية .

4. 3 النظرية السلوكية المعرفية (التعلم الاجتماعي):

دمجت هذه النظرية بين المفاهيم والاستراتيجيات المعرفية والسلوكية، حيث ركز بندورا وزملاؤه على دراسة نوع آخر من التعلم هو التعلم بالملاحظة الذي يعد الآن نمطا أساسيا للتعلم، يختلف عن كل من الاشتراط الإجرائي والكلاسيكي، فليس بالضرورة أن يعزز السلوك خارجيا في كل الأحوال حتى يكتسب، ولقد ظهر لديهم بوضوح دور التعلم بالملاحظة في إكتساب السلوك وتطور المرض النفسي في البشر، فوجود صديق قلق مثلا قد يؤثر بقوة في الفرد الآخر على الرغم من أيا منهما لا يبدو واعيا يمثل هذا التأثير، وترتكز هذه النظرية على الدور القوي الذي تلعبه أفكارنا ومشاعرنا حول ذاتنا في الاختبارات التي تقوم بها، وعلى سبيل المثال لدى المرضى النفسيين وتوقعاتهم حول الكيفية التي ظهر بها سلوكهم المضطر واحتمالية قدرتهم على تغييره ولقد بحث بندورا ثلاثة آثار للتعلم بالملاحظة هي :

- ✓ تعلم استجابة جديدة
- ✓ كف سلوكيات ممنوعة سبق العقاب عليها.
- ✓ تسهيل ظهور استجابات تقع في حصيلة الملاحظة .

كما أشار بندورا إلى أن سلوكنا السوي أو المضطر يتم في ظل ما أسماه بالحتمية التبادلية حيث يرى أن الناس لا يندفعون بفعل تأثير القوى الداخلية فقط، ولا يندفعون قسرا بفعل المثيرات البيئية وأن الوظائف النفسية يمكن شرحها أفضل في شكل تفاعلي تبادلي مستمر بين الشخص والمحددات البيئية أي بين السلوك والعوامل المعرفية والميراث البيئية (الدحمى 2000).

4. 4 النظرية المعرفية:

يمثل علم النفس المعرفي اتجاها قويا في علم النفس المعاصر، حيث أثر على العديد من المنظرين من مدارس مختلفة، ومن ذلك سولفان من المدرسة التحليلية وباندورا في المدرسة السلوكية كما تعددت الاتجاهات المعرفية وتعددت أغارضها، ولعل

ما يهمنا في هذا المجال هو القلق والاضطرابات النفسية، ويعتبر جروح كيل من علماء النفس الذين أعطوا المعرفة الإنسانية وزنا في تفسير الشخصية في حالتي السواء والمرض، حيث يرى أن أي حدث قابل لمختلف التفسيرات.

وهذا يعني أن تعرض الإنسان للقلق يمكن تفسيره من طريقة حتى للحالة الواحدة كما يرى أن العمليات التي يقوم بها الشخص توجه نفسيا بالطرق التي يتوقع فيها الأحداث، على اعتبار أن عملية القلق ليست إلا عملية توقع وخوف من المستقبل.

ويرى بيك أن الانفعال يظهر مع تنشيط الخوف الذي يعتبر تفكيرا معبرا عن تقويم أو تقديم لخطر محتمل ويرى أن أعراض القلق والمخاوف تبدو معقولة للمريض الذي تسود تفكيره موضوعات الخطر، والتي قد تعبر عن نفسها من خلال تكرار التفكير المتصل بها، وانخفاض القدرة على التمتع أو التفكير المتعقل فيها وتقويمها بموضوعية.

هذا يؤدي إلى تعميم المثيرات المحدثة للقلق الذي يؤدي إلى إدراك أي مثير أو موقف كمهدد فانتباه المريض يبدو مرتبطا بتصوير أو مفهوم الخطر مع انشغال البال الدائم بالمثيرات الخطيرة، ويسبب تثبت أو توقف معظم انتباه المريض على المفاهيم أو المثيرات المتصلة بالخطر، فإنه يفقد كثيرا من القدرة على أن ينقل فكره إلى عمليات أخرى داخلية أو مثيرات أخرى خارجية، فموضوع الخطر مبالغ فيه مع الميل إلى تهويل المآسي والأخطار الافتراضية وجعلها مساوية للأخطار الحقيقة (شاهين، 2003)

5 علاقة الشخصية بنظريات القلق:

هناك العديد من النظريات التي فسرت ظاهرة القلق ودوره في نمو الشخصية منها نظرية التحليل النفسي لفرويد حيث يرى إن القلق ينشأ من كبت الرغبة الجنسية أو إحباطها والنظريات النفسية والاجتماعية لأدلر وكارين هوربي وهاري ستاك سوليفان الذين ابتعدوا عن فرويد لعدم رضاهم عن نظريته فيما يتصل بالظروف الاجتماعية المؤثرة في نمو الشخصية.

حيث يرى أدلر إن القلق ينشأ نتيجة التفاعل الدينامي بين الفرد والمجتمع اما هوربي فترى إن القلق من ثلاثة عوامل هي

- ✓ الشعور بالعجز.
- ✓ الشعور بالعداوة.
- ✓ الشعور بالعزلة.

أما بالنسبة لهاري ستاك سوليفان فيرى إن القلق هو احد المحركات الأولية في حياة الفرد وأعطى أهمية كبيرة لعلاقات الاجتماعية ويعتقد إن شخصية الفرد تتكون من خلال هذه العلاقات، وهناك النظرية الإنسانية التي ترى إن القلق هو الخوف من المستقبل ينشأ مما يتوقع الإنسان حدوثه وليس ناشئا عن ماضي الفرد، أما بالنسبة إلى النظرية الوجودية فترى أن الإنسان دائما وأبدا يعيش للمستقبل والقلق ليس حالة مرضية ولكنه مكون من مكونات الذات او كما قال (كير كجارد) لا يمكن أن تتحقق شخصية الفرد ما لم يعيش القلق ويعانيه أو كما قال (تيليش) غن القلق هو الحالة التي تتولد عن الصراع بين أن نكون أو لا نكون الآن، وهناك أيضا النظرية الإدراكية (الكيلي) الذي يسمى منهجه هذا بنظرية البناء الشخصي، حيث يعتقد إن الدافع الأساسي في شخصية الإنسان هو الرغبة في التكهن بالمستقبل، وإننا بالقلق كلما ندرك بأن نظامنا التفسيري لا يستطيع تغطية كل الحقائق والوقائع أو العجز عن إدراك وتوقع الأحداث وكذلك نظرية العجز لماندلر التي ترى أن القلق يحصل نتيجة لضعف التوازن أو التطابق بين التخطيط لما يحدث مستقبلا وبين إمكانات الفرد وواقعه الفعلي الذي يعيشه (فرج، 2008).

5. 1 قلق الحالة وقلق السمة :

لم تعطي النظريات السابقة أهمية للتفريق بين القلق من حيث هل هو حالة طارئة أم سمة لازمة، إلا أن كاتل وسبلبيرجر توصلا بعد دراسات وبحوث عديدة إلى أن لاضطراب القلق شكلين يجب التفريق بينهما، الأول هو حالة القلق الذي يشعر به موقف محدد بزواله ، وعرف هذا النوع من القلق على أنه انفعالية بها الإنسان في مواقف التهديد، فينشط جهازه العصبي المستقل وتتوتر عضلاته، ويستعد لمواجهة هذا التهديد، وتزول هذه الحالة بزوال مصدر التهديد، فيعود الإنسان جسميا ونفسيا إلى حالته العادية ".

أما الشكل الآخر من القلق فهو سمة القلق وعرف هذا النوع " أنه عبارة عن استعداد سلوكي مكتسب كامنا حتى تنبه وتنشطه منبهات داخلية أو خارجية فتثير حالة القلق، ويتوقف مستوى إثارة حالة القلق عند الإنسان على مستوى استعداده للقلق ".

في ضوء نظرية " قلق الحالة – قلق السمة " فإن الشعور بالقلق في مواقف الإحباط والصراع مسألة نسبية، تختلف من شخص لآخر بحسب الاستعداد للقلق عند كل منهما، فالشخص ذو الاستعداد العالي يظهر القلق والتوتر في موقف

الإحباط والصراع أكثر من الشخص ذي الاستعداد المنخفض للقلق، لأن الأول يدرك العجز والفشل بسرعة، ولا يثق في قدراته وإمكانياته، ويتوقع الشر، ويعجز عن اتخاذ قراراته.

وينمو الاستعداد للقلق من التفاعل بين المعطيات الوراثية وأساليب التنشئة الخاطئة، وقد تبين من العديد من الدراسات تأثير أساليب التنشئة الخاطئة في تنمية هذا الاستعداد بدرجة تفوق تأثير الوراثة، حيث وجد أن الأشخاص من ذوي سمة القلق العالية عانوا من تنشئة أكثر سلبية، كما تعرضوا لدرجة اعلى من النبذ والحرمان والقسوة في مرحلة الطفولة مقارنة بغيرهم (الشناوي م.، 1997).

5. 2 سمات الشخصية القلقة:

إن الحالا المرضية القلقة تحدث أكثر ما تحدث في أولئك الذين اتصفوا من صغرهم بشخصية قلقة، وأهم مظاهر الشخصية القلق هي :

زيادة الانتباه والحذر، والتوقع والخوف من النتائج، وأخذ المور باهتمام بالغ سواء ما مضى منها او ما هو قائم الان او ما هو متوقع منها في المستقبل، وهدف صاحب الشخصية القلقة أن يصل دائما مرتبة أعلى ويرتبط ذلك بتخوفه من أن يحدث في حياته ما لا يمكنه من ذلك كالفشل والمرض والحاجة المادية وصاحب الشخصية القلقة يتصف عادة بضمير حي وهو حريص وأمين ومخلص في عمله ويتجنب ما من شأنه أن يخل بعلاقته مع غيره والمجتمع او الخروج من جادة القواعد والنواميس الاجتماعية كما إنه تفاديي كل ما من شأنه أن يقلل من تصوره عن نفسه من المجتمع الذي يعيش فيه وخاصة في تلك المواقف التي تهدد التقدير والاحترام له، وتتوفر عدة فحوص واختبارات واستبانات لغرض اكتشاف المدى الذي تتوفر في سمات القلق في الفرد .

6 مستويات القلق:

تثير الدراسات العديدة إلى وجود القلق في حياة الإنسان بدرجات مختلفة تمتد ما بين القلق البسيط الذي يظهر على شكل الرعب والفزع، ويوجد هناك ثلاث مستويات للقلق هي :

6. 1 مستويات منخفضة:

يحدث حالة التنبيه العام للفرد ويزداد تيقظه وترتفع لديه الحساسية للأحداث الخارجية، كما تزداد قدرته على مقاومة الخطر، ويكون الفرد في حالة تحفز لمواجهة مصادر الخطر في البيئة التي يعيش فيها الفرد، ولهذا يكون القلق في هذا المستوى إشارة إلى إنذار لخطر وشيك الوقوع.

6. 2 مستويات متوسطة:

يصبح افرد أقل قدرة على السيطرة حيث يفقد السلوك مرونته وتلقائيته، ويستولى الجمود بوجه عام على تصرفات الفرد في مواقف الحياة، وتكون استجابته وعادته هي تلك العادات الأولية الأكثر ألفة وبالتالي يصبح كل شيء جديد مهددا، وتنخفض القدرة على الابتكار، ويزداد الجهد المبذول للمحافظة على السلوك المناسب في مواقف الحياة المتعددة.

6. 3 مستويات عليا:

يحدث اضمحلال وانهيار للتنظيم السلوكي للفرد ويحدث نكوص إلى أساليب أكثر بدائية، وينخفض التآزر والتكامل انخفاضا كبيرا في هذه الحالة. (وآخر، 2000)

7 تصنيف القلق:

يمثل دليل الطب العقلي الأمريكي (1994) المرجع الأكثر شهرة وأهمية لتفسير الاضطرابات النفسية ومنها القلق .

ويصنف القلق وفقا للمعايير التشخيصية الإكلينيكية في هذا الدليل إلى:

7. 1 اضطراب الهلع غير المصحوب برهاب الأماكن المتسعة: يتميز بحدوث نوبات مفاجئة من الهلع (الفزع والخوف الشديد) المتكرر، والذي يستمر في العادة أقل من ساعة وعادة ما يرتبط بمظاهر فسيولوجية كضيق التنفس وسرعة ضربات القلب والعرق والارتجاف وألم الصدر والغثيان والدوخة واضطراب الإدراك كما قد يرتبط بأفكار غير مبررة كالخوف من الموت أو الهلاك المحتوم.

7. 2 اضطراب الهلع المصحوب برهاب الأماكن المتسعة: يشتمل على نفس الأعراض المشار إليها في النوع السابق، إلا انه يرتبط أيضا بالخوف من الأماكن المتسعة المفتوحة .

7. 3 الرهاب الاجتماعي : هو خوف من المواقف الاجتماعية التي يمكن أن يتعرض فيها الفرد إلى النقد من الآخرين، وتتمثل أهم الأعراض في عدم القدرة على التحدث في جميع عام، أو الكل أمام الآخرين.

7. 4 اضطراب الوساوس والأفعال القهرية: يتميز هذا الاضطراب بسيطرة الوساوس القهرية على تفكير الإنسان بدرجة تسبب له الكرب وتعيق حياته ونشاطاته المختلفة ومنها المهنية والاجتماعية بل والشخصية إذ لا يقتصر أثرها على وجود الوساوس بل ترتبط في العادة بأفعال قهرية، ومن أمثلة الوساوس والأفعال القهرية كثرة غسيل اليدين خوفا من التلوث .

7. 5 اضطراب الضغوط الحادة: نوع من اضطرابات الضغوط بعد الحوادث ويمكن الفرق بدرجة أساسية في مدة حدوثها واستمرارها حيث تحدث خلال الشهر الأول من حدوث الحادث، وتحل في حدود الشهر،مما يعني أن الفرق في مدى استمرارها.

7. 6 القلق غير المحدد: قلق غير محدد كواحد من الاضطرابات المصنفة أعلاه ويمكن أن يشمل الاضطرابات المصحوبة بقلق أو إرهاق والتي لا تقبل شروط التصنيف تحت أي من الأنواع السابقة المحددة أعلاه، وأيضا لا تقابل شروط التصنيف تحت اضطرابات التوافق المصحوبة بالقلق، او الاضطرابات التوافق مع القلق المختلط والزاج المكتئب.

8 الجوانب السلبية والايجابية للقلق:

عندما يستولي على الأفراد ويتمكن منهم، تصبح حياتهم عبارة عن سلسلة من المنغصات فيؤثر على أدائهم وإنتاجهم وقدرتهم على الإبداع والابتكار، وخصوصا في الدرجات العالية منه، حيث يتحول إلى قلق عصابي، إلا أنه في المستوى الطبيعي المعتدل يكون على العكس فيدو هذا القلق إيجابيا للتقدم وحل المشكلات.

يقول سوين (1979) : القلق أشبه بالإشعاع ، مفيد إذا تم ضبطه وتوجيهه ولكنه ضار إلى حد بعيد إذ ترك من غير تقييد ، ويذكر عكاشة (1992) أنه لا يوجد أي فرد يعيش بلا قلق، وبينما يكون قدرا محدودا من القلق ضروريا للنمو، فإن قدرا كبيرا منه يكون معوقا

كما يشير عبد السلام وآخرون (1992) إلى هناك علاقة إرتباطية قوية بين الجوانب السلبية للقلق النفسي وبين الدرجة العالية، وكذلك الدرجة المنخفضة من درجات القلق، فالقلق العالي المزمن هو الذي نسميه العصابي، وهو القلق الذي تكون شدته فوق قدرة احتمال الفرد مما يدفع بالفرد إلى أن يسلك طرقا غير واقعية وغير منطقية ومرضية، وباختصار طرقا عصابية تنعدم معها قدرته على التعامل مع جميع المواقف وبما يتناسب معها من أداء.

وهذا النوع من القلق هو الذي يعيق أداء الإنسان ويعطل قدراته الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والتربوية والمهنية، وأيضا عندما تكون مستويات القلق منخفضة قد يصبح الفرد غير مكترث بما يدور من حوله من مشكلات وغير مبال في الاهتمام بها.

وللقلق جوانب إيجابية مثلما له جوانب سلبية ويكون ذلك في حالات القلق متوسط الشدة، حيث إن هذه الدرجة من القلق ترتبط بأكثر الأداءات اتساقا بعكس القلق العصابي العالي أو القلق المنخفض، فالقلق العادي ضروري للأفراد الناضجين انفعاليا وعقليا حيث أنه يساعدنا على التعامل مع المشكلات التي تواجهنا في مواقف الحياة اليومية بكفاءة جيدة. وهذه الدرجة من القلق يمكن تسميتها (القلق السوي) لأن مثل هذه الدرجة المعقولة من القلق تسير لنا التعامل مع جميع المواقف، وهذه الدرجة من القلق ضرورية لحفظ حياة الإنسان وحمايته من المؤثرات ودفاعا له للعمل والتعلم (راتب، 1997، صفحة 58).

9 أسباب القلق:

تبين من خلال استعراض النظريات المختلفة أن علماء النفس يختلفون في تفسير أسباب القلق تبعا لخلفياتهم النظرية، فهناك من يركز على القلق كعصاب ناتج عن الخبرات المكتوبة، وهذا ما نجده لدى المنظرين في المدرسة التحليلية، بينما يركز السلوكيون عل عملية التعلم وتعميمه، أما الإنسانيون فيرون أن عدم تحقيق الذات من أهم أسباب القلق ومن جانب آخر أشارت نتائج البحوث إلى أن الأسباب وإن كانت موضوعية ومثيرات داخلية فإنها تختلف، إلا أن النظرة الشمولية توجب الأخذ في الاعتبار جميع الأسباب المحتملة، وفيما يلي لأهم أسباب القلق بصفة عامة بالاعتماد على النظريات السابقة ونتائج البحوث العلمية (الحفيظ، 2002).

9. 1 الاستعداد الوراثي:

تعد الوراثة من أهم الأسباب التي تؤدي إلى القلق، حيث تؤكد بعض الأبحاث الحديثة أثر العوامل الوراثية في ظهور القلق، ومن هذه الأبحاث تلك التي أجرت على التوائم حيث تبين أن التشابه في الجهاز العصبي اللاإرادي، والاستجابة للمنبهات الخارجية والداخلية بصورة متشابهة يؤدي إلى ظهور أعراض القلق لدى التوأمين.

9. 2 العمـر:

تعد المرحلة العمرية أحد العوامل التي تؤثر في نشأة القلق، حيث يزداد القلق مع عدم نضج الجهاز العصبي في الطفولة،وكذلك ضموره لدى المسنين فيظهر القلق لدى الأطفال بأعراض مختلفة عنه لدى الراشدين، فيكون الخوف لدى الأطفال على شكل خوف من الظلام ومن الحيوانات، أما القلق في المراهقة فيكون بشكل الشعور بعد الأمن والخجل، وعادة تضعف أعراض القلق في مرحلة النضج لتظهر في مرحلة سن اليأس والشيخوخة، ويمثل القلق واحدا من أهم الاضطرابات النفسية المحتملة كنتائج للاضطرابات الوظيفة.

9. 3 الاستعداد النفسي العام:

تساعد بعض الخصائص على ظهور القلق، ومن ذلك الضعف النفسي العام، والشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي الذي تفرضه بعض الظروف البيئية بالنسبة لمكانة الفرد وأهدافه، والتوتر النفسي الشديد، والشعور بالذنب والخوف من العقاب وتوقعه، وتعود الكبت بدلا من التقدير الواعي لظروف الحياة، وعدم تقبل مد الحياة وجزرها، كما يؤدي فشل الكبت إلى القلق وذلك بسبب طبيعة التهديد الخارجي الذي يواجه الفرد أو لطبيعة الضغوط الداخلية التي تسببها رغبات الفرد الملحة.

9. 4 العوامل الاجتماعية:

تعتبر العوامل الاجتماعية وفقا لغالبية نظريات علم النفس من المثير الأساسي للقلق، إذ تؤكد أهمية العوامل كعوامل أساسية لإحداث القلق ولا شك أن حصر مثل هذه الأسباب أمر مستحيل لتعددها وتشعب جوانب الحياة المقلقة خاصة في عصر اتسم بالقلق، وتشمل هذه العوامل مختلف الضغوط كالأزمات الحياتية، والضغوط الحضارية والثقافية والبيئية المشبعة بعوامل الخوف والحرمان والوحدة وعدم الأمن، واضطراب الجو الأسري وتفكك الأسرة، وأساليب التعامل الوالدي القاسية وتوفر النماذج القلقة ومنها الوالدين والفشل في الحياة ومن ذلك الفشل الدراسي والمهني والزواجي.

9. 5 مشكلات الطفولة والمراهقة والشيخوخة:

حيث تنشأ ذكريات الصراعات في الماضي والطرق الخاطئة في تنشئة الأطفال مثل التسلط والقسوة والحماية الزائدة واضطرابات العلاقات الشخصية مع الآخرين والتعرض للخبرات الحادة اقتصاديا او عاطفيا أو اربويا، والخبرات الجنسية الصادرة خاصة في الطفولة والإرهاق الجسمي والتعب والمرض، لكن يبقى من أهم الأسباب المؤدية للقلق هو غفلة الإنسان وبعده عن دينه الصحيح (شاكر، 2007، صفحة 105).

10 أعراض القلق:

10. 1 الأعراض الجسمية:

وتظهر هذه الأعراض على أعضاء متعددة جدا، فتشمل القلق وارتفاع في نبضاته وتقلصات مؤلمة له، وارتفاع ضغط الدم، كما تشمل الجهاز الهضمي والتنفسي فيشعر المصاب بالقلق بصعوبة في البلع أو الإحساس بغصة بالإضافة إلى ضيق في التنفس أو سرعة، ويشعر باضطراب معوي مما قد يحدث غثيان أو إسهالا أو إمساكا والجهاز العضلي يتأثر كذلك حيث تحدث عضلية مؤلمة في الساقين والذراعين وآلام في الصدر بالإضافة إلى إحساس جلدي بالحرارة والتعرف والتنميل، وكذلك برودة الأطراف، واضطرابات في النوم والصداع وفقدان الشهية وتجدر الإشارة إلى أنه كلما زادت حدة القلق زادت هذه الأعراض وتعددت.

10. 2 الأعراض النفسية:

وأولها الخوف وهو مقترن تماما مع القلق، وقد يتجاوز إلى خوف مفرط حين يشتد القلق، ويصاب المريض بالتوتر والتهيج العصبي وسرعة الانفعال والغضب ويفقد الشهية للطعام، وتوقع الأذى والمصائب وعدم الثقة والطمأنينة ورغبة في الهرب عند مواجهة أي موقف من مواقف الحياة، بالإضافة لهذا كله تحدث للقلق بعض الأعراض العقلية مثل ضعف التركيز وكثرة النسيان والأوهام المرضية الجسمية وفي حالات حادة ينتاب المريض شعور بانفصال الجسد عن البيئة وانفصال الذات عن الجسد (السلام ف.، 1996).

10. 3 الأعراض السيكوسوماتية:

ويقصد بذلك الأمراض العضوية التي تنشأ نتيجة بسبب معاناة القلق النفسي والانفعالات الشديدة كما يقصد بذلك الأمراض العضوية التي تزيد أعراضها عند التعرض إلى حالات القلق النفسي والتوترات الشديدة وفي مثل هذه الحالات يكون علاج القلق والانفعالات أساسيا لشفاء المريض ومن أجل صحته العامة، ومن أهم هذه الأمراض: ارتفاع ضغط الدم، الذبحة الصدرية جلطة الشرايين التاجية للقلب، الربو الشعبي، الروماتيزم البول السكري، قرحة المعدة ....الخ.

11 قياس القلق:

احتاج المعالجون النفسانيون إلى أداة تساعدهم في التعرف على وجود القلق ودرجته لدى مرضاهم، فجاءت محاولات عديدة وكانت بدايات حركة القياس للقلق المقياس الذي أعدته " جانيت تايلور " (مقياس تايلور في القلق الصريح) سنة 1951 م.

ثم نشطت بعد ذلك البحوث والدراسات حول القلق فقد أحصى " سبيلبرجر " 1500 بحث وأداة ومقال وكتاب نشرت بين سنة 1950 و1963 و2064 بحث وأداة ومقالة وكتابا نشرت بين سنة 1970و1974 مما يدل على النشاط العلمي الدءوب حول هذه الظاهرة. واعد "كاتل" مقياسا للقلق ولكنه تعرض لانتقادات عديدة ثم أظهر سبيلبرجر مقياسا لحالة القلق انتقده كاتل.

ثم اعد سبيلبرجر وآخرون مقياسا آخر لحالة وسمة عرف بـ « STAI »وتزخر مكتبة المقاييس النفسية بأدوات أخرى عديدة من المقاييس التي تساعد على قياس القلق.

11. 1 قياس القلق للرياضيين:

لقد توصل " كاتل" و " شاير " في خلال دراستهما العملية إلى وجود عاملين واضحين للقلق هما قلق السمة وقلق الحالة .

وقد دعم " سبيلبرجر " (1971) وزملاؤه هذا المفهوم في دراساتهم المتعددة واستطاعوا التميز بين جانبين هامين من القلق هما: جانب الاستعداد للقلق في مواقف التهديد المختلفة وهو ما يعرف بسمة القلق وجانب القلق الذي يشعر به الفرد في مواقف التهديد المختلفة، وهو ما يعرف بحالة القلق.

ويعرف " قلق السمة بمثابة الفروق الفردية الثابتة نسبيا في الاستعداد للقلق، والتي تميز الأفراد في نزعتهم نحو الاستجابة للمواقف المدركة على أنها مهددة لهم بدرجات مرتفعة الشدة من حالة القلق .

بينما يعرف قلق الحالة بأنه حالة انفعالية مؤقتة بالذاتية والشعور بالخوف، وتوقع الشر، ويصاحب هذه الحالة زيادة نشاط الجهاز العصبي، ولقد أوضحت نتائج البحوث أن قلق السمة يوجد لدى جميع الأفراد بما فيهم الرياضيين، ولكن بدرجات متفاوتة وبالطبع فإن الأفراد الذين يتميزون بارتفاع درجة قلق السمة يكونون أكثر توترا وقلقا عند تعرضهم لمواقف التوتر مثل المنافسة الرياضية وتأكيد للمعنى السابق تشير "كلافورا " (1979) أن سمة القلق تعتبر من أهم العوامل التي تؤثر على درجة الإثارة الانفعالية للاعب قبل المنافسة أو التدريب لذلك لم يكن من المستغرب أن يحاول " سبيلبرجر " استخدام مصطلح " قلق السمة " لربط بين مفهوم القلق والأداء الرياضي، وقد عرف من وجهة نظره قلق المنافسة بأنه " الميل لإدراك مواقف المنافسة كمهددات والاستجابة لهذه المواقف بمشاعر تتسم بالخوف والتوتر " ووفقا لرأي " سبيلبرجر "فإن الخوف من الفشل والخوف من الضرر البدني يعتبران من اهم المحددات التي تؤثر إلى حدوث قلق الحالة في المنافسة الرياضية.

وقد صمم " راينرمارتنز " عام 1977 اختبارا يقيس سمة القلق التنافسية في المواقف التنافسية الرياضية اختبار قلق المنافسة الرياضية ولقد وضع هذا الاختبار معتمدا على العلاقة بين قلق المنافسة الرياضية وعملية المنافسة.

12 علاج القلق:

يعود بنا ذكر العلاج إلى ذكر السبب فعلى اعتبار أن البعد عن منهج الله القويم هو السبب في حدوث اضطراب القلق فإن العودة إلى الله عزو جل وإتباع شرعه مصدر مهم من مصادر العلاج الناجحة، ولا يعني عدم الاستعانة بالأسباب الدنيوية والتي من الممكن ذكرها مثلما جاء في كتاب الطب النفسي المعاصر للدكتور احمد عكاشة 1991م، حيث يرى أن العلاج يختلف باختلاف الفرد وشدة القلق والوسائل المتاحة، ومن الأسس الهامة للعلاج ما يلي:

- ✓ العلاج النفسي ويقصد به الجلسات النفسية والتشجيع والإيحاء والتوجيه.
- ✓ العلاج البيئي والاجتماعي وذلك بإبعاد المريض عن المجالات التي تسبب له الصراع النفسي.

- ✓ العلاج الكيميائي وذلك حيث لا تحقق الوسائل السابقة فائدة تذكر، ويمكن إعطاء المريض بعض المنومات وفي حال اشتداد القلق يلجأ المعالج إلى وصف عقاقير خاصة تقلل من التوتر العصبي
- ✓ العلاج السلوكي ويوجه للفئة ذات القلق المرتبط بالخوف المرضي من الناس والحيوانات والأماكن العامة أو الضيقة أو الشاهقة، وذلك بإعطاء المريض جلسات استرخاء وتعلم شرطي.
- ✓ في الحالات المستعصية يلجأ المعالج لأسباب العلاج الكهربائي أو الجراحي.

ويعتبر العلاج الطبي من أكثر طرق العلاج شيوعا لمرضى القلق، كما يعد العلاج السلوكي المعرفي المقترن بالتدريب على الاسترخاء فعال في اختزال التوتر مباشرة حيث تساعد عملية البناء المعرفي في المريض على تحديد واستبدال أفكاره المشوهة والمضطربة المؤدية لهذا الاضطراب إلى بناء معرفي جديد أكثر واقعية، والمزاوجة بين العلاج المعرفي والطبي ما تكون أكثر فاعلية من أيا منهجيا بمفرده (حمودة، 1991).

وقد عالج الاسلام موضوع القلق معالجة رائعة ويأتي الامتثال لأوامر الله في بداية هذه المنظومة من القيم حيث يشعر الإنسان بالراحة والطمأنينة يقول سبحانه وتعالى« فمن اتبع هداى فلا يضل ولا يشقى * ومن أعرض عن ذكرى فإن له معيشة ضنكا ونحشره يوم القيامة اعمى * » [طه الآيات 123-124].

ولذلك فإن القيم الإسلامية العظيمة وغيرها من التعاليم الإسلامية تمثل منظومة كفيلة بحماية كل من تمسك بها من قلق فلقد حاربت مصادره وسعت إلى القضاء عليه وعلى جميع الاضطرابات النفسية في مهدها.

12. 1 وسائل لمعالجة القلق:

من الممكن السيطرة على حالات القلق التي تنتاب الفرد بالطرق النفسية البسيطة والتي تبدأ من البيت وذلك بمحاولة إبعاده عما يقلقه وبث الطمأنينة في نفسه مع محاولة إخفاء قلقهم عنه، أما إذا تطورت حالات القلق فإنه يأتي دور الطبيب النفسي بعلاج هذه الحالات والذي يتبين دوره في الاستماع لشكوى المريض وتفهم أعراض المرض ومعاناته ومعرفة تاريخ المرض بصورة مفصلة وإجراء الفحوص الطبية اللازمة مع طلب الفحوص الأخرى التأكيدية حسب حاجة المريض، وفي الحالات المزمنة أو الشديدة جدا التي يحددها خشية حدوثها ما لا تحمد عقباه (فوزي، 2003، صفحة 211).

وللتوجيه النفسي والاجتماعي دور مهم في تخفيف القلق عن المريض كأن نبين له كيفية مواجهة المصاعب أو الأحداث المقلقة والسيطرة عليها بكل هدوء وطمأنينة.

عند اشتراكه في إحدى المنافسات الرياضية، أو الاشتراك في اختيار قيادة السيارات...إلخ، وهكذا يمكننا الحصول على مؤشر جيد للتنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف الخاصة عندما تتوافر لدينا المعرفة الكافية عن هذه المواقف وعن ميول الأفراد نحو الاستجابة لها.

كما أشارت نتائج دراسة " سبيلبرجر " (1972) الخاصة بمراجعة البحوث التي استخدمت أدوات قياس قلق السمة الخاص إلى أنها تعتبر مؤشرا أفضل بالسلوك من مقاييس القلق العام.

وعلى ضوء ما سبق اهتم " مارتنز " وزملاؤه (1990) بتطوير مقياس سمة القلق كمقياس خاص لقياس سمة القلق في مواقف المنافسة الرياضية.

13 الثقة بالنفس:

13. 1 تعريف كلفورد 1959 :

هي عامل من عوامل الشخصية، يشمل اتجاه الفرد نفسه و بيئته الاجتماعية، و يرتبط بميله إلى الاقدام نحو البيئة أو التراجع عنها.

- تعريف وبستر 1971 : - انها شعور الفرد بقدراته .

- تعريف كود 1973: - ثقة بقابليته الخاصة .

13. 2 تعريف الكبيسي 1987 :

هي ايمان الفرد بنفسه و بقدراته و الاعتماد عليها في تسيير أموره ، و الاحساس بالامان و الاطمئنان النفسي، و عدم الشعور بالنقص أو الخجل في المواقف الاجتماعية، أو الخوف من نقد الآخرين له، و الشعور بأنه مقبول من الآخرين.

13. 3 تعريف المهداوي 1990 :

ثقة الفرد بأمكانيته و قدراته و الاعتماد على نفسه في تسيير أموره و عدم الخوف من نقد الآخرين و الاعتراف بخطئه.

تعد الثقة بالنفس إحدى سمات الشخصية الأساسية واحد معايير الشخصية السوية و ترتبط بالسلوك بشكل عام.

و توصل غيفورد إلى سمة الثقة بالنفس هي احد أبعاد الشخصية التي تكرر ظهورها في الدراسات العاملية التي أجراها على الأطفال و الراشدين و تعد الثقة بالنفس عاملا عاما غير مقتصر على مجال محدد كالسلوك الاجتماعي أو الانفعالي و إنما ترتبط بالسلوك عامة، و هي من ضمن العوامل المؤثرة في اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو نفسه و نحو الآخرين و نحو بيئته الاجتماعية .

و الثقة بالنفس تتركز أهميتها في كونها تساعد في إعداد إنسان قادر على أن يتبوأ المكانة المرموقة في قيادة المجتمع و يكون شخصا متكاملا نفسيا و اجتماعيا كما أنها تساعد في التغلب على حل المشكلات و اتخاذ القرار المناسب و العيش في توافق ليكون إنسانا ناجحا في المجتمع .(رؤوف و سعيد، 2003) .

14 مفهوم الثقة بالنفس:

الثقة بالنفس هي حسن اعتماد المرء بنفسه واعتباره لذاته وقدراته حسب الظرف الذي هو فيه، المكان، الزمان (دون إفراط) عجب أو كبر أو عناد (ودون تفريط) من ذلة أو خضوع غير محمود.(وهي أمر مهم لكل شخص مهما كان ولا يكاد إنسان يستغني عن الحاجة إلى مقدار من الثقة بالنفس في أمر من الأمور. الثقة هي إيمان الإنسان بقدراته وإمكاناته وأهدافه وقراراته، أي الإيمان بذاته.

إنها موجودة بكمالها أو مفقودة تماما، فهذا واثق بنفسه وذاك غير واثق أبدا، والواقع أن الثقة بالنفس تتماوج ارتفاعا وانخفاضا بحسب مقوماتها والظروف المحيطة) الموقف، المكان، الزمان والموضوع (فالشخص الذي يتحدث في موضوع يعلمه جيدا تكون ثقته أفضل مما لو تحدث في موضوع لا يعلم عنه إلا القليل، أما إذا كان مؤشر الثقة مرتفعا بغض النظر عن

مقومات الثقة فهذا يدل على علة في الشخص) تضخم الذات يصاحبه ثقة ظاهرية زائفة(...والعكس صحيح فإذا كان مؤشر الثقة منخفضا دائما رغم توفر مقومات الثقة فهذا يدل على علة في الشخص) تحقير الذات يصاحبه ضعف في الثقة بالنفس أنها تقتضي العناد والإصرار والثبات على الرأي وإن كان خاطئا، والصحيح أن الواثق بنفسه يغير رأيه إذا اتضح له الصواب في غيره، وأنها تقتضي السيطرة على الآخرين والتحكم فيهم والتسلط عليهم) إما بقسوة الحجة والإقناع أو بقسوة النظام والقوانين الإدارية أو الأعراف الاجتماعية أو بالتسلط.

أنها تقتضي نبذ الحياء والتسلح بشيء من الجرأة المبالغ فيها، وهذا يدفعه إلى اقتحام أمور لا يقرها الأدب وحسن الخلق مثل التدخل في خصوصيات الناس والسؤال عن أمورهم الشخصية ونحو ذلك، إنها تنعكس على القدرة على المفاخرة والمباهاة والتحدي والتعاظم والتعالي.(bergert, 2004)

الثقة تكتسب وتتطور ولم تولد الثقة مع إنسان حين ولد، فهؤلاء الأشخاص الذين نعرف أنهم مشحونون بالثقة ويسيطرون على قلقهم، ولا يجدون صعوبات في التعامل والتأقلم في أي زمان أو مكان هم أناس اكتسبوا ثقتهم بالتوكل على الله ثم بتطوير أنفسهم والارتقاء بها.

15 سمات الثقة بالنفس:

و ظهر عامل الثقة بالنفس كإحدى السمات المصدرية في دراسات كاتل البالغ عددها (16) سمة، كما كانت احد العوامل التسعة للشخصية التي حصل عليها ثرستون في دراساته العالمية. فضلا عن ذلك فأن الثقة بالنفس أحد العوامل المهمة في نمو بعض سمات الشخصية الأخرى و قدرتها على التكيف السليم، حيث أن فقدان الثقة بالنفس هو أحد مظاهر العصابيين و أن الثقة بالنفس تتداخل مع سمة الأتزان الانفعالي و من متطلباتها التكيف الاجتماعي السليم (علاوي، 1994، صفحة 201).

وإن الثقة بالنفس التي تكتسب و تنمو خلال الأعوام الأولى من حياة الفرد تمكن الطفل في المراحل العمرية اللاحقة من الاستقلال الذاتي و تحمل المسؤولية و عدم الاتكالية على والديه أو على الآخرين و تساعده على تأكيد الذات و السيطرة على بيئته و الميل إلى الاندماج و التفاعل الاجتماعي، فيصبح فردا متكاملا نفسيا و اجتماعيا.

أشارت الدراسات إلى أن هناك علاقة بين التحصيل الدراسي و النجاح في المدرسة، و بين الثقة بالنفس حيث وجدت أن الطلبة الذين يقع مستوى تحصيلهم دون مستوى قدراتهم كانوا يدركون انفسهم أقل كفاية و يعانون من مشاعر النقص و ينقصهم الإعتماد على النفس و أقل تفاؤلا و طموحا، و أن ضعف الثقة بالنفس قد يؤدي إلى الشعور بعدم الأمن، و ضعف في قيمته الشخصية أو تقدير الذات، أو الشعور بالنقص و عدم الكفاية، و تقترب سمة الثقة بالنفس مع مفهوم الشجاعة أو الاقدام أو القدرة على مواجهة المواقف الطارقة بدون تردد أو خوف .

ان سمات الشخصية الثلاث (الانبساط، الاتزان الانفعالي، الثقة بالنفس) هي مؤشرات هامة لتوافق الفرد النفسي و الاجتماعي فهذه السمات عند الابناء ترتبط و تتاثر إلى حد كبير بنمط الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء.

و هناك علاقة بينهما و بين قدرة الفرد على إدراك الموقف الاحباطي و التي تتحدد بعاملي التأثير و التأثر، حيث ان قدرة الفرد على ادراك الموقف الاحباطي من خلال خبراته و قدراته العقلية و تزيد من ثقته بنفسه و أن الثقة بالنفس تساعد الفرد على إدراك الموقف الاحباطي (فهمي، 2000).

16 أهمية الثقة بالنفس:

تبرز اهمية الثقة بالنفس بوصفها محور سمات الشخصية السوية القادرة على التفاعل الاجتماعي و التكيف السليم و التي قد يتأثر نموها أو تضعف من خلال أساليب التربية أو التنشئة غير الصحيحة و من الظروف الأسرية غير الطبيعية.

إن الثقة بالنفس متى وجدت فمن السهل الاعتماد عليها في كل عمل ممكن من الأعمال و في التغلب على مصاعب الحياة.

و لذا يجب أو تعود الأطفال الاعتماد على أنفسهم و الاستقلال في تفكيرهم من غير الاتكال على أحد حتى يستطيعون في المستقبل أن يعيشوا معتمدين على أنفسهم و الاعتماد على النفس يتطلب الثقة بالنفس و الدقة بالعمل و التحقق منه حتى تكون أحكامنا صائبة.

و الشخص الواثق بنفسه ثقة بعيدة عن الغرور و الواثق بقوله و فعله يستطيع أن يقف وحده، معتزا برأيه و مبرهنا على صوابه فليس من يستقل برأيه في أمر من الأمور يكون مخطئا دائما بل قد يكون مصيبا في رأيه و لكن يجب عدم الافراط في الثقة بالنفس لأنه قد يكون علامة على الضعف لا على القوة (عامود، 2001، صفحة 29).

18 مخاطر الثقة الزائدة بالنفس:

يعاني بعض الأشخاص من مشكلة معاكسة، و هي فرط الثقة بالنفس، و غالباً ما يكون هذا مجرد مبرر لعدم القيام بالعمل بحيث تخدع نفسك بأن مقررك سهل و لا يحتاج لكبير جهد. و بذلك لا تقوم بأي عمل إلى أن يحين الشهر الأخير قبل الامتحان ثم تتحول فجأةً إلى نموذج الطالب القلق المتوتر الخائف. و لكنك الآن تملك سبباً للقلق لأنك لم تنجز أي عمل. عملياً يمكنك تجنب مشاكل فرط الثقة و القلق الزائد. فهنالك حلان يعملان جنباً إلى جنب هما الدافع و التنظيم.

19 السلوك العدواني

19. 1 تعريف العدوان :

فهناك من يرى : أنه يمثل قوة دافعة موروثة تتمثل في وجود إما ميكانيزمات دافعية فطرية و إما استجابات منظمة غريزية، وإما وجود وظائف تنبيهية فطرية تعمل تحت تأثير مثيرات خارجية تؤدي إلى استدعاء الاستجابات العدوانية، والكل متفق على أنه ليس للتعلم دوره في أداء هذه الاستجابات العدوانية (مُحَمَّد ع.، 2009، صفحة 117).

ويعرفه تريفرز(1979): هو سلوك موجه نحو البيئة يتسم بالحرية و النشاط و بمعناه الواسع فإن كل تصرف يقوم به الفرد نحو البيئة هو تصرف عدواني.

ويعرفه الشماع (1981): هو السلوك العدواني الذي يهدف إلى الأضرار بالآخرين أو إيذائهم .

أما محمود فيعرفه (1998): هو سلوك يحدث نتائج تخريبية أو مؤذية أو قبض السيطرة على الآخرين جسميا أو لفظيا في ضوء خصائص السلوك ذاته (مثل الإهانة أو الضرب أو التخريب) و شدة السلوك و خصائص كل من الشخص المعتدي عليه.

19. 1 ما هو العدوان:

يستعمل مصطلح العدوان في ظروف عديدة من الرياضة و التدريب، و عندما نتكلم على العدوان يتبادر إلى الأذهان بعد فقدان اللاعب للكرة في لعبة الكرة الطائرة أو إخفاقه في الوصول إلى السلة في لعبة كرة السلة يتبادر إليه فكرة (رديئة) و هي العدوان، و يبدو أن المصطلح ينسحب أوتوماتيكيا ليرتبط و ينتج أحكام ايجابية أو سلبية و استجابات شعورية كما قالها كيل (Gill, 1986) عن (حجاج، 2002) .

على أي حال يظهر أغلب السلوك العدواني في الرياضة و النشاط البدني لا ليكن رغبة متوارثة أو غير مرغوبة و لكن تعتمد على التفسير، و حقيقة أن الحديث عن العدوان أمر سهل إذا تجنبنا انقسام الردئ- الجيد و فهم السلوك.

و هناك العديد من النظريات التي تهدف إلى تفسير و فهم السلوك العدواني في المجال الرياضي أو التعرف على الأسباب المؤدية إلى فقد الرياضيين السيطرة و التحكم في تصرفاتهم و انفعالاتهم، فهي تذهب في تفسير العنف إلى أنه تعبير عفوي عن الغريزة أو ردة فعل إزاء الإحباط، أو نتيجة طبيعة التعلم و التكيف مع البيئة.

فقد وضع "فرويد" أمامه نظرية ثنائية فيها فطريتان هما غريزتا الحياة و الموت قاومت كل منهما الأخرى، و تحدد هذه الغرائز بدوافع الشخصية التي تبدو أنها غرائز فطرية ملازمة للحياة العضوية لإصلاح الحالة البدائية للأشياء، و يؤكد "فرويد" أن نمطى الغريزة (غريزة الحياة و غريزة الموت) نادرا ما تظهر منفصلة فهي تخلط بنسب مختلفة، و لا يمكن أن تكون منعزلة تماما، فالاشتراك و الصراع بين الغريزتين يمسك السر لظاهرة الحياة.

و يميل المحللون النفسيون بصفة عامة إلى النظر إلى العدوان على أنه ظاهرة مرضية و يفترضون أنه رغم وجود بعض الميل الفطري إلى العدوان إلا أنه يجب على الناس أن يجتهدوا في تخليص أنفسهم و وأطفالهم من هذا الميل بأن يهيئوا لأطفالهم بيئة صالحة، أو بأن يخضعوهم فيما بعد – إذا فشلوا في تهيئة هذه البيئة– للتحليل النفسي.

19. 2 تعريف وليم الخولي:

يقصد بالعدوان االعداء المادي أو وما يعادله من تعد معنوي، و العدوان عند مدرسة التحليل النفسي هو المظهر الشعوري لغريزة الثناتوس موجهة للخارج، أما عند آدار فهو ضرب من السلوك االجتماعي غير السوي يهدف إلى تحقيق رغبة صاحبه في السيطرة، و من هذا نشأ الفرض القاتل بالفشل (أو الإحباط) و العدوان، حيث يعتبر العدوان دائما سلوكا يهدف إلى التعويض عن الخيبة و الفشل الدفين.

كما يقصد بالعدوانية الاتجاه إلى اتخاذ الأسلوب العدواني بإزاء الأمور، أو والمسا إلى اقتحام الصعوبات و الأخطار بدلا من تفاديها و كثيرا ما يستخدم اللفظان السابقان بمعنى واحد و لكن العدوان يشير إلى سلوك غير سوي يتميز بالعنف و التعدي المادي أو المعنوي، بينما تعني العدوانية اتجاها – (قد يظل في حدود السواء أو يؤدي إلى العدوان) إلى الاقدام و اقتحام الصعاب بدلا من التحليل على تدليلها و محاولة فرض المرء على مجتمعه برغم الاعتراض عليها، و اللفظان مشتقان من أصل واحد يعني الاقدام أو الهجوم (الهنداوي ع.، 2007).

20 أنواع العدوان في الرياضة :

هناك العديد من التصنيفات للعدوان تختلف كثيرا في طبيعتها و يبدو أن هذا الأمر يرجع لصعوبة التعريف، مما جعل الباحثين يميلون لتعريفه من خلال تصنيفاته.

قد وضع باس Buss عام 1961 م ثلاث تقسيمات للعدوان شملت تصنيفات ثنائية نوجزها فيما يلي:

- ✓ العدوان اللفظي في مقابل العدوان البدني .
- ✓ العدوان المباشر في مقابل غير المباشر.

✓ العدوان السلبي في مقابل الايجابي.

و من خلال هذه الثنائيات الثلاث وضع "بأس" تصنيفات فرعية عبارة عن نزاوج نوع من كل فئة مع نوع من الفئتين الأخيرتين . و كأن يكون العدوان لفظيا و مباشرا أو لفظيا و غير مباشر أو يكون لفظيا مباشرا و إيجابيا كما يكون ماديا و إيجابيا أو ماديا و سلبيا و مباشرا، وقد حاول العديد من الباحثين في مجال علم النفس الرياضي أن يفرقوا بين نوعين من العدوان :

- **العدوان العدائي:** وهو السلوك الذي يكون الهدف الأساسي فيه جرح أو إيذاء الشخص المتلقي لهذا السلوك، و يعتبر أنقى صورة للعدوان الذي يمثل فيه ارتفاع الأذى بالهدف و الغرض الأساسي له و ينتج عن ذلك شعور المعتدي بكراهية الهدف و مقته، و في هذا النوع لا يكون هناك أي مكسب مادي يريده القائم بالعدوان و إنما كل ما يريده هو جعل الآخر يشعر بالألم أو المعاناة، ويظهر هذا النوع بصورة متعددة في المنافسات الرياضية و ذلك من خلال قيام اللاعب بضرب اللاعب بنية مقصودة حيث يكون هدف اللاعب هو إيذاء المنافس أثناء المنافسة الرياضية.
- **العدوان الوسيلي أو الإجرائي:** هو السلوك الذي يقصد به تحقيق أهداف معينة و ليس بالضرورة إيذاء الشخص الواقع عليه العدوان، حيث ينطوي هذا النوع من العدوان على مقاصد (نوايا) الأذى إلا أن هدفه الأساسي يتمثل في حماية الذات أو بعض الأهداف الأخرى مثل تشجيع المتفرجين أو إرضاء المدرب أو الحصول على مكافأة بأي شكل من الأشكال في صورة معنوية أو مادية، و على سبيل المثال الملاكم المحترف الذي يسعى إلى إيذاء خصمه بهدف الفوز و الشهرة.

و يشير "علاوى" إلى أن هذين النوعين من العدوان يتفقان في محاولة إصابة كائن حي آخر و إحداث الأذى أو الألم لأو المعاناة و لكنهما يختلفان من حيث الهدف من كل منهما، و يرى "كوكس Cox" 1994 م و أنه بالرغم من صعوبة التفريق بين هذين النوعين من السلوك العدواني، إلا أن محك التمييز بينهما يمكن في أن انفعال الغضب يكون مصاحبا للسلوك العدواني العدائي و لا يشترط تواجد انفعال الغضب في السلوك العدواني الوسيلي.

و يمكن اعتبار كل من العدوان الرياضي العدائي و العدوان الوسيلي من بين أنواع السلوك غير السوي الذي يجب الحد منه و حاربته و الوقاية منه في المجال الرياضي الذي يتميز بالمنافسة الشريفة العادلة في ظل قولنين و لوائح ثابتة و معروفة تدين السلوك العدواني الذي يتسم بالخطورة على المنافس و في الوقت تشجيع اللعب الرجولي و النظيف و العادل (Fair Play) الذي يتصف بالكفاح و المبادرة و بذل الجهد و عدم الاستسلام لليأس، و في ضوء ذلك أشار بعض الباحثين في مجال علم النفس "سكوت Scott" 1986 م إلى نوع من السلوك يطلق عليه "السلوك الجازم و هو نوع سوي من السلوك يختلف اختلافا واضحا عن السلوك العدواني (علاوي، 1992).

21 تصنيفات السلوك العدواني:

و يرى بعض الباحثين في مجال علم النفس الرياضي أنه يمكن تصنيف العدوان إلى نوعين من حيث :

- **العدوان كسمة :** و يرجع الفضل إلى تفسير مفهوم العدوان كسمة و كحالة إلى "سبيلبرجر و آخرون و ذلك على غرار المقياس أعدوه عن حالة – سمة القلق عام 1980، و يرجع الفضل في التمييز بين الحالة باعتبارها مؤقتة و السمة باعتبارها على قدر من الاستقرار إلى "كاتل، و شير.

و يقصد بالعدوان كسمة هو تكرار الفرد الرياضي للسلوك العدواني، فاللاعبين الذين تكون لديهم سمة العدوان يدركون مدى واسعا من المواقف في المنافسة على أنها مثيرة للعدوان.

- **العدوان كحالة :** أما العدوان كحالة فهي تمثل حالة مؤقتة تختلف من وقت لآخر و من موقف لآخر أيضا و تزول بزوال السبب الرئيسي لصدور السلوك العدواني في ذلك الوقت و الموقف.

و من الأمثلة الواضحة لهذين النوعين في الرياضة هو إننا نجد الكثير من الرياضيين يكونوا على درجة عالية من العدوانية أثناء المنافسة و بمجرد الانتهاء من المنافسة يصبح الفرد الرياضي يتميز بالهدوء و لا يصدر عنه سلوك عدواني و ذلك ما يؤكد أن الموقف يلعب دورا هاما في الاستجابة نحو السلوك العدواني، حيث يشير "كوكس Cox" 1994 م لهذا النوع من العدوان على أنه عدوان موقفي – أي أنه مرتبط بموقف نوعي معين و لا يرتبط بموقف آخر.

21. 1 العدوان و العدوان المفيد :

لقد ميز علماء النفس نوعين من العدوان، إذ أشار إليهما كل من هوسمان و سيلفا (1984) عندما تطرقا إلى العدوان أو رد الفعل و العدوانية المفيدة، فالهدف الأول من العدوان العدائي هو التأثير و إصابة و إلحاق الأذى النفسي ببعض الأشخاص، و من ناحية أخرى فالعدوان المفيد هو الذي يستخدم لتحقيق هدف لا عدواني لبعض الأشخاص، فعلى سبيل المثال عندما يقوم الملاكم بمسك مرفق أو رأس الخصم و يشده فإنه سوف يتأثر بالإصابة أو إيقاع الأذى عليه، و على أي حال فإن مثل هذه الحركة هي مثال على العدوانية المفيدة، حيث كان الهدف الأول للملاكم هو الفوز، فلو كان غرضه أن يأخذ خصمه للحبال و يحاول إيذائه بمرفقه او رأسه و جسده أو كان هدفه هو محاولة أن يصل لنهاية المباراة توصف هذه بالعداء (رد الفعل) للعدوان، إن أغلب الأساليب العدوانية في الرياضة مفيدة مثلا :

- ضغط المصارع على خصمه في حلبة المصارعة لخلق جو من عدم الراحة و جعله يخسر لمباراة.
- ادعاء مدرب كرة السلة بانتهاء الوقت للاعب الخصم و هو على خط الرمية الحرة و محاولة هذه لأجل خلق عدم راحة نفسية و أداء ضعيف للخصم، و بالطبع فإن العداء و العدوانية المفيدة تفتعل و غرضها الإصابة بالأذى.

22 نظريات السلوك العدواني:

يعتبر السلوك الإنساني في سوائه و انحرافه نتاجا للشخصية التي عرفها "البورت" بأنها هي التنظيم الديناميكي في الفرد لجميع الأجهزة النفسية الجسمية، الذي يحدد ترافقه الفريد مع بيته"، أو كما يقال عنها أنها جملة السمات الجسمية و العقلية و الانفعالية و والاجتماعية التي تميز الشخص عن غيره.

22. 1 نظرية الأنماط :

و نظرية الأنماط، أقدم نظريات الشخصية، تصنف الناس إلى أنماط تجمع بين الأشخاص الذين يندر وجودهم تحت نمط واحد يدل على جوهر الشخصية- و كان لكل من أبوقراط، و شلدون و يونج رأيه الواضح في أنماط

الشخصية، كان نمط الشخصية العدوانية واضحا و جليا في تقسيمات كل من هؤلاء للشخصية الإنسانية، فهو يوجد عند "أبوقراط" في النمط الصفراوي والنمط الدموي و يوجد عن "شلدون" في النمط المتوسط التركيب كما يوجد عند يونج في النمط الانبساطي.

ويرى فشباش(1971) أن العدوان قد يكون شخصيا (يشمل دوافع عدوانية و نفعية)، أو اجتماعيا (لخدمة المجتمع أو أي فرد آخر)، و يرى أن النوع الأول غير مقبول، أما الثاني فهو مقبول و يتمشى مع هذا القول ما رآه و زملاؤه حين قرروا أن العدوان الاجتماعي حكم عليه بالضرب، و يستحق عقابا أقل من العدوان الشخصي النفعي الغير قائم على الدفاع عن النفس و الممتلكات الخاصة بالفرد .

22. 2 نظرية الموهبة :

تفترض نظرية الموهبة أن الانسان يولد و لديه استعداد مسبق للعدوان، و الذي يظهر بشكل او عن طريق التنفيس في المواقف المقبولة اجتماعيا، مثل المنافسات الرياضية، وحسبما جاء به كيل (Gill, 1988) عن نظرية الموهبة بأن الناس لديهم موهبة فطرية لتكوين العدوان بحيث تؤسس حتى وجوب حتمية التعبير، و تستطيع هذه الموهبة أما أن تعبر مباشرة بالهجوم لوضع او مكان آخر أو محل الكوارث، حيث تحرر العدوانية خلال القبول الاجتماعي و مثال ذلك في الرياضة، حيث أن نظرية الموهبة تلعب دورا بارزا في الرياضة و التمارين الرياضية كوظيفة مهمة في المجتمع، فهي تسمح للأشخاص بتوجيه عدوانيتهم الموهوبة في طرق القبول الاجتماعي.

22. 3 نظرية الإحباط – العدوان :

تفترض نظرية الإحباط أن العنف و العدوان ما هو إلا نتيجة الإحباط الذي يؤدي دائما إلى القيام بالسلوك العدواني ، إن نظرية الإحباط – العدوان في بعض الأحيان تدعى بنظرية الفائدة، و كحالة بسيطة بحيث يوجه العدوان بأسبابه ة احباطاته التي تحدث بسبب الفشل كما وضحها(Dollard, Miller, Mowe &Searsi, 1939) فقد جعلت النظرية الأولى للإدراك الحسي لعلماء علم النفس بسبب السلوك العدواني عندما يحبط الناس، فمثلا يشعر

لاعب كرة القدم أنه من غير القانوني مسك الخصم، و بعدها يصبح محبط، و على أي حال فإن هذا الرأي أخذ بالدعم اليوم بسبب التأكد على الإحباط الذي يسبب العدوان، ولقد بينت البحوث و التجارب الحديثة بأن الأشخاص الذين يشعرون بالإحباط أو يعبرون عنه بطرق لا عدوانية، و تجيب نظرية الإحباط – العدوانية على تلك الاستجابات العدوانية التي تحدث بشكل غير دائمي و كما ذكرنا سابقا فالقليل من تلك الأحداث قد تحدث في الرياضة، و هناك أيضا القليل من الأحداث التي تساهم في الإحباط – العدوان و ارتباطها بالرياضة يكون أقل من مستوى العدوانية للمشاركين في رياضة ما كما بينها كيل (حجاج، 2002).

ويرى الطالب الباحث ومن خلال هذه النظريات المفسرة للسلوك العدواني أنه في الحقيقة هناك بعض الأمثلة التي أصبحت أكثر عدوانية كما ذكرها كل من بالرغم من قصر وصولها إلى نظريات الإحباط- العدوانية لكي تسهم في الإدراك الواقعي لدور الإحباط في عمليات العدوانية.

ويرى الطالب الباحث أن بعض المواقف المتوقعة تحفز السلوك العدواني، و يشابه العدوان بالإحباط الرياضي هنا، إذ قد يشعر المتسابقين عند الخسارة، و هنا يجب على المعلمين و المدربين أن يشعروا بالتحكم و تمييز العدوان في مواقف الإحباط ن ومن أهم ردود أفعال الفرد غير متوقعة وأحيانا خطيرة و لسوء الحظ فنحن لا نستطيع السيطرة على هذه المواقف دائما، لكننا نلاحظ المتسابقين أكثر قربا و بعدا من المواقف التي تشير إلى بوادر العدوان، فنحن نستطيع تدريس مهارات قد يحبط خلالها اللعب، فالاستجابة العدوانية سوف تزدادا بمرور الوقت، وهذا ما يزيد من من ارتباط هذه النظرية أكثر بدراستنا لنمط السلوك العدواني عند التلاميذ المتفوقين رياضيا.

22. 4 نظرية التعلم الاجتماعي :

تفترض نظرية التعلم الاجتماعي أن العنف و العدوان ظاهرة مكتسبة عن طريق الملاحظة و المحاكاة، و يتعلمها الأفراد كما يتعلمون أي نوع من أنواع السلوك الأخرى، و تشرح نظرية السلوك الاجتماعي العدوان كسلوك للأشخاص الذين يتعلمون خلال ملاحظاتهم لنماذج سلوك الآخرين يتبعون تعزيز الوصول إلى الأحداث المشابهة، و قد وجد العالم البرت باندورا سنة 1973 بأن الأطفال الذين يشاهدون نماذج للبالغين الذين يتصرفون بعنف و يكررون تصرفاتهم تلك و

بشكل أكثر يكتسب هؤلاء الأطفال تصرفاتهم العدوانية، إذ تؤثر تلك النماذج العدوانية لاسيما على الأطفال الذين سيقومون باستنتاج هذه الحركات و لتقليدها ،و قد درس علماء النفس الرياضي و علماء الاجتماع الرياضي لاعبو هوكي الجليد بسبب الإحباط في حركاتهم العدوانية غير القانونية مثل التشاجر في الرياضة، و قد وجد سميث (Smith,1988) بأن الإحباط و العنف في مباريات المحترفين هي نماذج للاعبين الشباب الناضجين، و في الحقيقة تقيم العدوانية في هوكي الجليد و تعلم اللاعبين بسرعة و كونهم بعيدين عن العدوانية في تحقيق التعرف الشخصي، و كذلك العديد من المدربين و أعضاء الفريق يوافقون و يعززون التصرفات العدوانية ويشاهد لاعبي الهوكي الشباب الأبطال في التلفاز السلوك العدواني و بعدها يصلون إلى تعزيز سلوكهم المشابه، و هنا يبين بحث في التعلم الاجتماعي في الرياضة بأن أغلب الرياضيين لا يتعلمون لكي يصبحوا عنيفين، فقد تحدث العدوانية في الألعاب الرياضة كافة، فمثلا شكل المتزلج قد بصل إلى نفسية الخصم و يجعله قلقا مثلا (سمعت بأن الحكم يقول بأن الزي هذا غير قانوني هذه السنة) إذن تعد نظرية التعلم الاجتماعية دعما علميا كما أكد ذلك كل من باندورا و ثيرير (1993) على أهمية الدور الحيوي للتحكم و السيطرة على العدوان، و عليه فإن النماذج و التعزيزات هي المفتاح لطرائق الأشخاص لتعلم السلوك العدواني.

22. 5 نظرية العدوان الإبداعي :

والعدوان الإبداعي شكل من أشكال العلاج الذي يؤدي إلى تفسير المشاعر و الاتجاهات و الأعمال العدوانية الصريحة و المستترة بطرق إعادة التدريب المباشر و أساليب العدوان المبدع فيقدم طقوسا و تمارين تدريبية تقلل من التأثيرات المؤذية من العدوان في الوقت الذي ترفع فيه من التأثيرات البناءة إلى الحد الأقصى، والعدوان الإبداعي وفقا لتصور "باخ" هو باختصار شديد نظام علاج نفسي، وهو أيضا طريقة تعليم ذاتي مصمم لتحسين الناس جذريا للحفاظ على العلاقات السوية مع الآخرين والنظام العلاجي عن طريق العدوان الإبداعي والطرق التعليمية و يركز على كل صيغ العدوان البشري المباشر الصريح و غير المباشر، السلبي الموجه نحو الذات و الموجه نحو الآخرين فرديا أو جماعات.

و يرفض العدوان الإبداعي فكرة أن العدوان هو في الأساس ميكانيزم دفاع ضد عوامل الضيق مثل الخوف أو الشعور بالنقص أو الإحباط ، و يرتكز باهتمام بالغ على الانتفاع بالطاقة العدوانية البناءة ، فمن المسلم به أن العدوان

الإنساني سواء، كان فطريا أو مكتسبا يثار بسهولة نسبية و بمجرد إثارته فإن صيغ التعبير عن العدوان و توجيهه الأدنى من العداء و ترفع إلى الحد الأقصى الصيغ البناءة أو المؤثرة للعدوان و التي يمكن أن تؤدي إلى النمو.

و بتحقيق توجيه المسار عن طريق سلسلة من طقوس عدائية واضحة البناء و تدريبات التأثير و في الوقت الذي نجد فيه أن مبادىء العدوان الإبداعي يمكن أن يتم تعلمها ذاتيا عن طريق استخدام الكتب الإرشادية و أسلوب لعب الدمى التنفسي الموجه نحو إطلاق العدوان و الذب يستطيع من خلاله الأطفال الصغار الأسوياء أن يعبروا بهجة عن غضبهم الشديد و الذي كان متراكما بصورة مستمرة أن التنفيس عن العدوان مثل تشجيع المواجهة الصريحة و الواضحة و الناقدة أدت إلى إنخفاض التوتر بين أفراد الجماعة بصورة لها دلالة ، ليس هذا فحسب و لكن زاد أيضا من عواطف الأفراد نحو بعضهم البعض.

و أخيرا فالعدوان الإبداعي يتضمن الفهم الكامل لكل من المستويات الظاهرة و المستمرة للعدوان البشري، كما يسهم في الوقاية من سوء إدارة و تدبر العدوان المدمر، هذه النظرية تطرح لنا أنه يمكن للفرد الرياضي أن يوظف الطاقة العدوانية بشكل إبداعي داخل الملعب بعيدا عن الأذى البدني.

22. 6 تعقيب على العدوان في ضوء نظريات الشخصية السابقة :

من هذا العرض السابق في الدراسة الحالي لبعض نظريات الشخصية، و العدوان في ضوئها يتضح أن بينها تباين و تناقص فلكل نظرية طريقتها الخاصة و تركيزها على مظهر معين أو مظاهر من العدوان، تستخدم فيه مصطلحاتها و طريقتها. فأصحاب نظرية التحليل النفسي في رأيهم أن السلوك العدواني جزء لا يتجزأ من الغريزة الإنسانية، بل أطلق عليه (فريدà بأنه الأساس الثاني للغرائز.

أما أصحاب النظرية السلوكية في رأيهم أن العدوان سلوك يتعلمه الفرد، و بتكرار حدوثه تتكون (العادة) التي لها دوافعها و بواعثها.

أما أصحاب نظريتي الأنماط و السمات فقد وضعنا السلوك العدواني لأهمية في نمط من أنماط الشخصية و وضعيته على أنه سمة من السمات المميزة للشخصية الإنسانية، أما من حيث المظاهر الفسيولوجية المصاحبة للعدوان، فقد كانت هناك بعض الغدد المخية لها أثرها الواضح في اثارة السلوك العدواني، فأصحاب هذه النظرية يرتبطون بينها و بين السلوك العدواني.

و يمكن إرجاع هذا التباين و التناقص و الخلاف بين وجهات نظر أصحاب النظريات السابقة المختلفة إلى أن السلوك الإنساني سلوك معقد و أن وجهات النظر السابقة قد أولت الحديث عن هذا السلوك في ناحية معينة، ولكن يمكن القول أن الكل مكمل لبعضه في توضيح السلوك الإنساني بعامة والسلوك العدواني بخاصة، و التجريب من شأنه يضع النقط على الحروف في ذلك الشأن و تتفق هذه النظريات في أن للسلوك العدواني دوافع و بواعث تنظمه و تحدد نوعه، و أنه على صورة من صوره و بأي أسلوب أمر هام للصحة النفسية للفرد، و حتى يأمن المجتمع شرور صاحبه في حالة كبته.

كما تتفق هذه النظريات على أن العدوان هو استعداد و ميل عند جميع الأفراد تختلف استجابته من فرد لآخر تبعا لعوامل كثيرة منها الداخلي، و منها الخارجي، كما أنه ليس العدوان هو الاستجابة الوحيدة للإحباط و إن كان أغلبها هو نتيجته، كما تجمع النظريات على أن سنوات الطفولة الأولى هامة و أساسية في خلق السلوك العدواني المنحرف من عدمه و يتوقف على ذلك أساليب التنشئة الوالدية و عوامل البيئة و مجموعة الخبرات التي يمر بها و التي لها أساسها في بناء الشخصية.

كما تتفق هذه النظريات في أن التربية الفردية لها أساسها في الاستجابات العدوانية أما وجود الفرد في جماعة من شأنها تقمع عدوانيته و توقف مظاهره داخل الجماعة، لهذا يقوم الكاتب الحالي بالمعالجة من خلال الجماعة الارشادية.

23 اعتبارات خاصة للعدوان في الرياضة :

لم يختبر علماء النفس الرياضي نظريات في الرياضة فقط بل فحصوا قضايا مهمة أخرى، فهناك ثلاثة قضايا مهمة هي : المتفرجون و العدوان، و أسباب اللعبة و العدوان، و الأداء الرياضي و العدوان، و سيتم شرح كل واحد منهم.

- **أسباب اللعبة و العدوانية :** وجد نتائج البحث التحذيري الذي أجرى أن آراء العديد من الرياضيين عن السلوك العدواني بأنه غير ملائم، ولكن ملائم في محيط الرياضة كما وضحها بريدمير وشيلدس (1989) فمثلا الشجار هو حالة غير ملائمة في ظروف الرياضة بينما الشجار في المدرسة قد يسمح به، هذين المقياسين يدعى بأسباب اللعبة، و لسوء الحظ فإن أغلب الناس يعتقدون و يتعلمون بأنه من الطبيعي أن تكون العدوانية أكثر في الرياضة من جوانب الحياة الأخرى. هذه المشكلة الحالية أولا للعدوانية المجازفة في الإصابة و الأذى، و كذلك تستطيع الرياضة أن تقدم للأطفال تدريس عن كيفية أن تكون غير ملائمة في داخل و خارج الرياضة.

إن السماح للعدوان كسلوك يكون رسالة خاطئة للأطفال، إذ يجب على الرياضيين المحترفين تعريف السلوك الملائم و عمل توضيح لشكل العدوان ليس في المجتمع فحسب بل و عدم ملاءمتها في الرياضة .

- **الأداء الرياضي و العدوان :**

يشعر بعض المدربين و الرياضين بان العدوانية تعزز من أداء الرياضي سواء أكان ذلك مع الفريق أو في مستوى الرياضي نفسه، فمثلا لاعب كرة السلة واشنطن ، يقول بأنه يستطيع المحافظة على نفسه في انسحابه من الملعب، أما لاعب كرة القدم جال (Jack Talun) فيقول بأن فريقه سيكون في أعظم نجاحه إذا انسحب خصمه، هذا ما قاله بابنيك (Papanek, 1977)، و بالتأكيد فالعلاقة بين العدوانية و الأداء معقدة و بها حالات عديدة من السلوك العدواني بحيث تؤثر على النتائج، فمثلا قد يرتكب اللاعب ذا المهارة الواطئة سلوك عدواني ضد خصمه ذي المهارة العالية و يصرف انتباه اللاعب أو يسحبه في مشاجرة .

وافق بعض علماء النفس الرياضي بأن العدوان هو تسهيل نتائج الأداء ، بينما لم يوافق البعض الآخر كما ذكر، إن هذا البحث من الصعوبة تفسيره بسبب التميز الواضح الذي لم يثير بين العدوان والسلوك المؤكد ، وقد ناقشت سيلفا

(1980) أن العدوان لم يسهل الأداء بسبب مستوى التقييم الشخصي و تغيير الانتباه للقضاء على أداء الخصم (مثلا بإيذاء الخصم)، و في نهاية العلاقة بين الأداء و العدوان كأهمية ثانوية فهناك قضايا أهم لتقييم الأداء و بأي تكلفة، إن اهتمامات الفرد بالمشاركين باللعبة فقط و إصراره على العدوان سيؤدي إلى ضعف أداءه كما وضح ذلك ويدمير (عويضة، 1996، صفحة 105) .

24 علاقة السلوك العدواني بالشخصية :

إن لتربية الأسرة وسلوكية الأبوين أثرا بالغا على تحديد الشخصية العنيفة العدوانية إذ يتوخى الأطفال الذكور تقليد الأب و الانجرار خلف سلوكياته و التطبع من ندون مراعاة للقيم التي قد لا يعرفونها، و إن هذا الانجرار يصاحبه مباركة من الأبوين فينتقل بصورة لا إرادية و بالمحاكاة إلى الأطفال ليصبح سلوكية الأبناء بالروح العدوانية المصاحبة للعنف.

و تتصف الشخصية السايكوباثية العدوانية بالاندفاع للعدوان على الآخرين بدون سبب معقول، كما قد يقوم البعض منهم بإيذاء أقرب الناس إليه و حتى إيذاء نفسه، و بالإضافة إلى عدم وجود سبب معقول فإنه يتصف بعدم الاكتراث أو الندم على تصرفاته كما أن الإجراءات الرادعة التي توجه إليه لا تؤدي إلى تعديل سلوكه في المستقبل ، و من الخصائص السلوكية والغير الأخلاقية أنه لا يعرف المروءة و الوفاء و الصداقة و لا يتأخر في الدخول في معارك عنيفة مع أقرب الناس إليه، وأيضا تتصف هذه الشخصية بالعنف أي يكون المريض عنيفا تجاه نفسه و تجاه الآخرين و تبلد العاطفة و عدم الإحساس بمشاعر الآخرين مع عدم الشعور بالذنب أو محاسبة النفس و قد يحاول الانتحار .(Hansenne, 2003, p. 111)

25 إستراتيجية تعديل السلوك العدواني:

إن علاج العدوانية عند الطلاب لا يقع على عاتق المدرسة فقط أو الأسرة بل يجب أن تتكاتف فيه جهود المدرسة والأسرة والمجتمع, حتى يمكن الحصول على نتائج مرضية, وسيتم تحديد قسمين من العلاج:

- **علاج غير مباشر:** وهو علاج وقائي احترازي.
- **علاج مباشر:** عقب صدور السلوك مباشرة.

تتعدد الطرق الإرشادية و العلاجية لتعديل السلوك العدواني و من بين الأساليب العلاجية السلوكية :

25. 1 الإقصاء أو العزل عن التعزيز الايجابي : يتضمن الإقصاء أو العزل أو إزالة جميع المثيرات و الظروف المعززة المصاحبة أو التي تعقب السلوك العدواني مباشرة مع مراعاة أن العزل لا يستمر طويلا.

25. 2 تكلفة الاستجابة : تتضمن حرمان صاحب السلوك العدواني من بعض ما في حوزته معززات عند قيامه مباشرة الاعتداء على الآخرين و هذا يعني أن قيام الشخص بسلوك غير مرغوب فيه سيكلفه شيئا ما بهدف تقليل احتمالات حدوثه في المستقبل.

25. 3 التصحيح الزائد : إن على الإنسان الذي يسيء التصرف ان يحتمل نتائج سلوكه و هذا يعني إرغام الطفل العدواني على تحمل و إصلاح ما نجم عن سلوكه و الاعتذار و ممارسة سلوك بديل و هو ما يعرف بتصحيح الوضع.

25. 4 إطفاء السلوك العدواني : يعني إلغاء المعززات التي عملت على حدوث و استمرار السلوك العدواني مع تعزيز السلوك غير العدواني و الاهتمام بالطفل المعتدى عليه و لأن نتائج الاطفاء ليست سريعة بل قد ديؤدي إلى زيادة السلوك العدواني في بادئ الأمر فإن البعض يستخدم أساليب أكثر فعالية مصاحبة له.

26 وظيفة العدوان و أهميته :

و يتصل العدوان اتصالا مباشرا بالجذور الأساسية للتقدم البشري، و لقد حقق الإنسان مكانته في البيئة المحيطة به عن طريق سلوكه العدواني، و لولا هذا السلوك لما أصبح الإنسان هو بحق سيد هذه الأرض التي عليها مسيطرا على ما لها من قوى، حتى أخضعها لإرادته و تحقيق آماله و رغباته، و لو لا ذلك لانقرض النوع الإنساني من عهد بعيد، و لذا فلا يقتصر العدوان فقط على التخريب و التدمير، لأن هدفه الأساسي هو مساعدة الفرد على النمو و على تحقيق سيادته في الحياة التي يحياها، و عندما يحال بين الفرد و بين تحقيق أهدافه فإنه غالبا ما يثور و يغضب و يتعدى، لأن هدف العدوان هو استمرار حياة الكائن الحي في مواجهة البيئة الخارجية المحيطة به، كو التي تحمل بين طياتها ما يهدد

استمرار هذه الحياة، و ما يؤدي بالفرد إلى الإحباط– بهذا يمتد مجال العدوان لتهيئة الفرد للتغلب على الصعاب و لتّأكيد مكانته حتى بصبح كائنا متميزا بشخصيته عن الآخرين و العدوان بهذا ال معنى ضرورة من ضروريات الحياة و البقاء بشرط أن يتمكن الإنسان من ترويضه و تطويعه لفائدة البشرية لا لتدميرها.

ويؤكد الباحثين في علم النفس على أن التعريف الوافي للعدوان لا بد و أن يشير إلى غرض المعتدي أو المهاجم، و على ذلك و بالرغم من أن كل رائد نظرية تقريبا يوافق على أن العدوان مقصود، فليس هناك إجماع على أي الأهداف يسعى العدوان إليها، هل المعتدون يريدون أساسا توجيه الأذى إلى الأشخاص أم يحاولون أن يفعلوا أشياء أخرى ؟ و سوف نعرف الإجابة من خلال التعرف على أهداف العدوان.

- الإكراه أو الإجبار.
- السلطة و الهيمنة.

27 عوامل السلوك العدواني و متغيراته :

يتأثر السلوك العدواني في نشأته، و في ضعفه بعوامل و متغيرات تكون مرتبطة به، يتناول الكاتب الحالي بعضا منها كمتغيرات مرتبطة بالسلوك العدواني لدى عينة هذا الدراسة.

27. 1 التقيد و العدوان : للتقيد أثره المباشر و الرئيسي في السلوك العدواني، و هو وسيلة من وسائل التعلم عن طريق الملاحظة التي تسبق التقليد، و من الدراسات التي أجريت في هذا تجربة باندورا (1961) عن أثر التقيد في تكوين السلوك العدواني لدى أطفال الرياض، قسمت العينة مجموعتين : تجريبية شاهدت الباحثين في سلوكهم العدواني تجاه دمية، و ضابطة لم تشاهد، و كان من نتائج الدراسة أن سلوك أطفال المجموعة التجريبية أصبح عدوانيا تجاه الدمية، بينما لم يتغير سلوك المجموعة الضابطة و هذا يبرهن على أثر التقليد في اكتساب السلوك العدواني.

27. 2 الوراثة و البيئة و العدوان: يقول عبد العزيز القوصي : علينا في دراستنا للأفراد أن تضع نصب أعيننا الفروق الوراثية من ذكاء و مزاج و تكون جسمي، و ما شابه ذلك و علينا كذلك أن ندرس الظروف المختلفة المتعددة التي عاشوا فيها، هذه الدراسة تفيدنا في التشخيص، كما تفيدنا في التوجيه و العلاج.

فالوراثة في مفهومها هي جميع العوامل الموجودة في الكائن الحي من اللحظة التي تتم فيها تلقيح الأنثوية بالخلية الذكرية، و قد أثبت علماء الوراثة أن الجينات هي عوامل الانسدادات الوراثية. و يعتبر الجنس أحد الأدلة على تأثير العوامل الوراثية على مظاهر السلوك العدواني و هو صفة واضحة للوراثة، فالهرمونات الذكرية قد تختلف عن الهرمونات الأنثوية في تأثيرها في السلوك في بعض الشلالات، فقد أجريت تجربة على فردين تم خصائهما لمعرفة أثر الهرمونات الذكرية و الأنثوية على سلوك كل منها العدواني، كان أحدهما أكثر سيطرة في موقف تناول الطعام. و عندما أعطى الحيوان الأقل سيطرة على الموقف جرعة الهرمون الذكري تلعب على الآخر و هزمه و أصبح هو المسيطر، و عندما حقنوه بجرعة الهرمون الأنثوي وجد أن هذا الحيوان قد فقد السيطرة، لذا يمكن القول: أن الهرمون الذكري يزيد من عملية الاعتداء و أن هرمون الأنثى يقلل منها.

و الخلق : سلوك الإنسان في مجموعه، و يدخل في تحديده عوامل وراثية من أنواع مختلفة، و للخلق أساسان وراثيات مهمان غير الذكاء و هما : الغرائز و المزاج فالغرائز يعتبرها البعض أمثال(مكدوجل و برت) أنها وحدات وراثية، فالإنسان يرث غرائزه بدرجات متفاوتة في الشدة، و لهذا نجد في بعض الأحيان تشابها بين جرائم الآباء و الأبناء خصوصا في جرائم السرقة التي ترتبط بغريزة التملك و الجرائم الاعتدائية و ترتبط بغريزة المقاتلة، الهروب، و ترتبط بغريزة التجول، و لكن إذا كان الإنسان يرث غرائزه بقوة معينة، فإن توجيه الغرائز نحو الخير أو الشر مرتبطة بالتعليم و البيئة (التي هي جميع العوامل الخارجية التي تؤثر في الشخص من بدء نموه)، فكان أساس الخلق الوراثي، و لكن اتجاهه متوقف على البيئة، و أما المزاج فهو مجموع الخصائص الفسيولوجية المؤثرة في الخلق، نالناتجة عن افرازات الغدد، هذه الصفات المزاجية التي تلون خلق الإنسان لها أساس جسماني تتحكم فيه الوراثة إلى حد بعيد و يلاحظ أن الغرائز أو الصفات المزاجية تساعد في حالة التطرف على عدم حدوث التكيف السوي بين المرء و بيئته.

و كما سبق القول أن البيئة العدوانية لها أثرها على السلوك العدواني أو المسالم للفرد، ثم على سلوكه في المستقبله، و لذا يهتم العلماء بدراسة خصائص تلك البيئة العدوانية، حتى يكتشفوا مظاهرها ليتكموا فيها و يحولوها إلى بيئة مسالمة و البيئة العدوانية هي البيئة التي تؤدي إلى الإحباط الذي يؤدي بالفرد إلى العدوان.

27. 3 الفروق الجنسية و العدوان : إذا تساءلنا هنا أيهما أكثر عدوانا الذكر أم الأنثى لا شك أن الذكور أكثر عدوانا من الإناث، و يبدو ذلك في سن مبكرة في كثير من المواقف و الظروف، و لقد كشفت الدراسات السابقة للبحث الحالي في متغير الجنس و التي تناولت الطفولة و المراهقة و الرشد أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث.

و يبدو أن عدوانية الذكور ترجع إلى كل من العوامل البيئية و الوراثية، و توحد الطفل الذكر مع والده، حتى في ضوء التوقعات الثقافية في المجتمع بتوقع أن يظهر الأكفال الذكور مزيدا من العدوان أكثر مما يتوقع من الإناث، حيث أن العدوان يتسامح ازائه الكبار و يشجعونه في الذكور، فكثرة النشاط و اتساع مدى التوقعات الاجتماعية تؤدي إلى تعرض الطفل الذكر لمزيد من مواقف الإحباط فالذكور يتشاجرون أكثر من الإناث و أكثر جرأة و جسارة و غرورا و افتخار منهم و من التجارب و البحوث وجد أن الذكر يضرب بينما تدافع الأنثى و تعترض و الذكور أكثر اثارة و خلقا للشجار، أما الإناث فدورهن في الغالب للرد أو الأخذ بالثأر.

27. 4 الذكاء و العدوان : دلت البحوث و الدراسات السابقة للبحث الحالي التي تناولت متغير الذكاء عند العدوانيين و غير العدوانيين و بملاحظة الفروق، على أن العدوانيين أقل ذكاءا من غير العدوانيين بدلالة احصائية، و لكن ليست بالصورة التي يصل بها العدواني إلى مرحلة الضعف العقلي.

و لقد كانت هناك محاولات عديدة لتحديد علاقة انحراف الأحداث بالذكاء، ففي دراسة لجودارد على عائلة الكاليكاك، كان يعزو الانحراف إلى الضعف العقلي، و في دراسة ماكورد في اعادة تقويم دراسة كمبردج – سومر فيل وجد أن الذكاء لا يمت بصلة إلى أسباب الانحراف، و لقد كانت هناك عدة محاولات لربط مستويات الذكاء بأنواع الجرائم، و قد حاولت "ميول" تبويب (500) جريمة، و قد أسفرت النتائج على أنه لا توجد أي علاقة بين نوع الجريمة و مستوى الذكاء، و على هذا فنتائج الدراسات حول هذا الموضوع متناقضة، كما أنها ليست حاسمة. لهذا يقوم الكاتب الحالي

بدراسة الذكاء كأحد المتغيرات النفسية المرتبطة بالعدوان (عند مقارنة العدوانيين بغير العدوانيين)، و ضمانا لعدم تأثر المتغير التابع بهذا المتغير في التجربة، قام الكاتب بتثبيت هذا المتغير بين المجموعتين التجريبية و الضابطة العدوانية.

27. 5 التحصيل الدراسي والعدوان: تدل البحوث و الدراسات السابقة للبحث الحالي، و من الملاحظة على عينة هذا الدراسة أن العدوانيين متأخرون في مستوى تحصيلهم عن العاديين. بالإضافة إلى ذلك فإن الدراسات التي قام بها آش، و جلوك تدل على أن المنحرفين متأخرون في مستوى تحصيلهم عن العاديين، كما أنه إذا طبقت عليهم اختبارات التحصيل المقننة دلت نتائجها على أن الجانحين قد وضعوا في فرق دراسية أعلى من مستوى تحصيلهم لانتقالهم آليا من فرقة إلى أخرى .

27. 6 القلق النفسي و العدوان : يختلف العلماء و الباحثون فيما بينهم في تعريف القلق النفسي، فبالإضافة إلى التعريف السابق للقلق في مصطلحات الدراسة الحالي، توجد تعريفات كثيرة له، فأحدها يميزه بحالة نفسية غير سارة من التوتر العصبي، تدل على أن المريض يتوقع في اللاوعي، و الثاني يعرفه بأنه علامة ظاهرة لصراع مستمر في أعماق اللاشعور، و الثالث يقول عنه أنه صراع عن فقدان التوازن، و عن فشل في التكيف، و الرابع هو حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان و بسبب له كثير من الكدر و الضيق، أما الخامس فيعرفه على أنه : شعور غامض غير سار بالتوقع و الخوف و التحفز و التوتر، مصحوب عادة ببعض الجسيمة يأتي في نوبات تتكرر من نفس الفرد، أما السادس فيقول عنه حالة توتر شامل ينشأ خلال صراعات الدوافع و محاولات الفرد للتكيف و أخيرا هو رد فعل لحالة أخطر و مرجع اختلاف علماء النفس في تعريفهم للقلق أن كل واحد منهم نظر إليه من زاوية من الزوايا.

اتفق فوم و ماري May مع هوربي على وجود علاقة نسبية بين العداوة و القلق، و لكنها ذهبا إلى أن العدوان تؤدي إلى القلق، و القلق ينمي العداوة فالطفل يقمع عداوته لحاجته إلى الراشدين، و يظهر القلق و الاتكالية و يشعر بالعجز و يسقط عداوته على الآخرين، و يعتقد أنهم يكرهونه و ينبذونه و تسعون إلى ايذائه فتنمو عنده العدواة.

و قد اهتم كثير من الباحثين بدراسة العلاقة بين العداوة و القلق و لم يصلوا أيضا إلى رأي حاسم في تحديد نوع هذه العلاقة، منهم باحتى البحوث و الدراسات السابقة للبحث الحالي. "وكل من استراتون 1927، و كايلر 1933 و

ميلر و سبلكس و برالت 1952، و روين 1958، و بارتا 1962، و فيليب 1969، قد أشارت دراستهم إلى وجود معاملات ارتباط موجهة بيت العداوة و القلق على المستويين الشعوري و اللاشعوري، و لم تؤيد دراسة ساراسون و زملائه 1960 هذه العلاقة و كذلك دراسات كل من برينر 1961 و مولر 1965 فلم توجد علاقة بين القلق و العداوة من هذا يتضح أن العلاقة بين العداوة و القلق لم تحسم حتى الآن".

و هذا من شأنه يضع للمبحث مبررا مقنعا له على علاقة سيمة القلق بسمة العدوان عند المراهقين، كمحاولة منه من خلال تعديل هذا المتغير النفسي لأهميته في كونه غالبا ما تظهر آثاره على الإنسان في سلوكه الاجتماعي، و ابتغاء تعديل السلوك العدواني.

27. 7 مفهوم الذات و العدوان : يحدد روجرز الذات في نظرية الذات بأنها : "كينونة الفرد أو الشخص، و تنمو الذات و تنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي، و تتكون بنية الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة، و تشمل الذات المدركة و الذات الاجتماعية و الذات المثالية، و قد تمتص فيم الآخرين ، و تسعى إلى الاتزان و التوافق و تنمو نتيجة للنضج و التعلم و تصبح المركز الذي ننتظم حوله كل الخبرات" .

و مفهوم الذات بالمعنى الذي تم عرضه في مصطلحات الدراسة يمثل متغيرا هاما من متغيرات الشخصية، بواسطته يمكن فهم سلوك الفرد و ذلك عن طريق الصورة الكلية التي يكونها الفرد عن ذاته.

و يقول كارل روجوز أنه بالرغم من أن مفهوم الذات ثابت إلى حد كبير، إلا أنه يمكن تعديله تحت ظروف العلاج النفسي الممركز حول العميل الذي يؤمن بأن أحسن طريقة لإحداث التغيير في السلوك تكون بأن يحدث التغير في مفهوم الذات، و تلعب المؤثرات الاجتماعية و التي تتمثل في (المعايير الاجتماعية- الدون الاجتماعي – التفاعل الاجتماعي- المقارنة) دورا هاما في مفهوم الذات لدى الفرد بالمثل كصورة الجسم و أثرها على مفهوم الذات .

27. 9 الحاجات النفسية و العدوان : بالرغم من أن مفهوم الحاجة النفسية قد اتسع استخدامه في مجالات علم النفس المختلفة، إل أنه يوجد عالم أو صاحب نظرية وضع هذا المفهوم موضع التحليل، أو قدم تصنيفا متكاملا للحاجات النفسية كما قدمها هنري موارى و زملاؤه الباحثون بعيادة هارفارد النفسية في استكشافات الشخصية.

و قد اقتصر الكاتب في دراسته على الحاجات الظاهرة المشتمل عليها مقياس التفضيل الشخصي و التي تضمنتها مصطلحات الدراسة الحالي، و ذلك لأنها حاجات ظاهرة شعورية يدركها الفرد و يستطيع أن يعبر عنها، و يمكن تقدير شدتها و هي تمثل دوافع مقبولة في أغلب الأحيان و غير مضادة للشخصية.

خاتمة:

الفصل الثالث:

خصائص المرحلة العمرية والتفوق الرياضي

1 تمهيد:

تمثل فترة المراهقة مرحلة حرجة في حياة التلميذ إذ تعتبر حلقة الارتقاء لما لها من خصوصيات ، ففيها ينفرد بوتيرة سريعة تؤدي إلى حدوث تغيرات فسيولوجية ونفسية ومعرفية واجتماعية ، و نمو انفعالي كالتخيل والحلم والتقلبات المزاجية السريعة ، وتحدد الطموحات والرغبة في التحرر من الوصاية الأسرية . فهي تمثل فترة انتقالية من عالم الطفولة إلى بداية سن الرشد وتحمل المسئولية والتدرج نحو اكتساب الهوية ، لهذا خصها علماء النفس وعلماء التربية خاصة بكم هائل من الدراسات والتوصيات عن طريقة التعامل مع المراهقين في الحياة العادية وخاصة في الحياة التعليمية والتي على أثرها يتحدد بصفة كبيرة المستقبل النفسي و الاجتماعي للتلميذ المراهق . وقد احتوى هذا الفصل على تعريف المراهقة لغة واصطلاحا والمفاهيم المرتبطة بها ، ثم تم إعطاء نظرة عن المراهق الجزائري ، أنواع المراهقة ومظاهر النمو فيها ، الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهقة ، أهم المشكلات التي تميزها ومهام منهاج التربية البدنية نحوها وأهمية ممارسة الرياضة بالنسبة للمراهق. وبناءا عليه فإننا نرى أن دراسة هذه المرحلة السنية تمكننا من فهم ذاتنا والأصول العميقة لظواهرنا الحالية الراهنة.

2 تعريف المراهقة:

1.2 لغة:

يأتي اشتقاق كلمة المراهقة في اللغة العربية من الفعل رهق وراهق الغلام فهو مرهق إذ قارب الاحتلام والمراهق الغلام الذي قارب الحلم ، والجارية المراهقة ، يقال جارية راهق وغلام راهق وذلك بين العاشرة الحادية عشر (منظور، 1999، صفحة 129) كما تعني راهق الغلام أي قارب الحلم والجارية مراهقة وذلك بين العاشرة والحادية عشر (السيد م.، 1994، صفحة 185) كما تعني الاقتراب من النضج البدني و الجسمي و العقلي والانفعالي و الاجتماعي ، وبذلك تقع المراهقة بين نهاية الطفولة وبداية الرشد بذلك فالمراهق لم يعد طفلا وليس راشد (الهنداوي ع.، 2002، صفحة 288)

2.2 اصطلاحا:

هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد وهي عملية بيولوجية عضوية في بدايتها واجتماعية في نهايتها . أما المعنى الدقيق للمراهقة فهو المرحلة التي تسبق وتصل بالفرد إلى اكتمال النضج، تمتد من الحادية عشر إلى غاية الواحد والعشرون، أي من البلوغ إلى الرشد (السيد ف.، 1997، صفحة 85) يعرفها عبد الرحمن عيسوي (1987) أنها فترة تسودها مجموعة من التغيرات التي تحدث في الفرد جسميا ، وعقليا ، ونفسيا ، واجتماعيا وفيها تحدث الكثير من التغيرات التي تظهر على وظائف الغدد الجنسية والتغيرات الجسدية (الرحمن، 1987، صفحة 22) وعليه نقدم التعريف الإجرائي للمراهقة : هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ الجنسي وتظهر فيها سلوكات وانفعالات يعبر فيها المراهق عن مشاعره وعواطفه معلنا دخول مرحلة الاحتكاك والتفاعل والاندماج مع محيطه الخارجي.

3 مفهوم المراهقة:

1.3 الاتجاه النفسي:

يتجه علم النفس الحديث إلى اعتبار المراهقة مرحلة غير مستقلة عن بقية المراحل الأخرى للنمو، والتي تتضمن التدرج في النضج والبدني والجنسي والعقلي والانفعالي والمعرفي، ذلك أن الدعامات الأولى لجوانب النمو المختلفة قد بدأت في فترة الطفولة ثم أخذت تسير نحو النضج في فترة المراهقة ، ولقد اتجه الباحثون إلى اتجاهين رئيسيين :

- ✓ أولهما : أن المراهقة ليست بعثا جديدا للحياة، لأن كل التغيرات الظاهرة في هذه المرحلة هي في الحقيقة مركزة وموضوعة في المراهقة منذ الطفولة.
- ✓ ثانيهما :إن المراهقة ليست فترة تمرد أو الثورة بقدر ما هي فترة نمو طبيعي وكل ما يميز هذا التمرد أو الثورة هو الجهل في نفسية المراهق وظروفه الحادة وتكبيده بالقيود التي تحول بينه وبين تطلعه إلى بناء ذاته واكتشاف قدرته (بهادر، 1980، صفحة 28)

2.3 الاتجاه البيولوجي :

يعتبر الفرد كائنا فسيولوجيا وعضويا يتحول من كائن لا جنسي إلى كائن جنسي قادر على أن يحافظ على نوعه ، ويستمر في المحافظة على سلالته ، أو مرحلة البلوغ الجنسي ، أو هي المرحلة الثانية في حياة الفرد حيث تصل فيها سرعة النمو إلى أقصاها و يؤدي هذا النمو السريع على إحداث تغيرات جوهرية وعضوية وفسيولوجية ونفسية ، ولذا يختل فيها توازن المراهق لاختلال نسبة سرعة النمو والسرعات الجزئية المصاحبة لها وهكذا يشعر المراهق بالارتباك والقلق كما يميل سلوكه إلى ما يشبه السلوك ألانحرافي ، وهذا ما يجعل هذه المرحلة تمتاز بالسلبية خاصة من الناحية النفسية (البهي، 1975، صفحة 28)

3.3 الاتجاه الاجتماعي:

تمثل المراهقة من الناحية الاجتماعية مرحلة انتقال من دور الطفولة المتصف بالاعتماد على الآخرين إلى طور بلوغ مرحلة الالتفات إلى الذات على اعتبارها متميزة كما كانت عليه أيام الطفولة المعتمدة على غيرها (الجسماني، 1994، صفحة 89) و نرى أن المراهقة بمعناها الشامل تعني النمو والوصول لمرحلة النضج في النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والقدرة على رعاية النفس والتفكير الخاص بالمراهق بحد ذاته.

4 نظرة عن المراهق الجزائري:

المراهق الجزائري كان قديما ينتقل مباشرة إلى الرشد بمجرد البلوغ ، حيث تبدأ العائلة في إعداده لتحمل المسئولية الاقتصادية لكن في وقتنا الحالي فان نظرة المجتمع للمراهق تغيرت وصاحب هذا التغير نوع من التشرد والحماية والرقابة خاصة على الفتاة فكما يقول طالبي :" إن الإطار التربوي للبنت التقليدية ينحصر في مجموعة من المفردات ألا وهي الحرام ، الطاعة العيب ، الحشمة.... ". فالمراهق الجزائري سواء كان ذكر أو أنثى يعيش مرحلة صعبة جدا وهي نتيجة الظروف المحيطة به سواء كانت اقتصادية أو ثقافية، أو اجتماعية. وقبل هذا فهو يعاني من صراعات الأجيال والقيم المعارضة بين التقليد و العصرنة (toualbi, 1975, p. 199)

5 انواع المراهقة :

1.5 المراهقة السوية :

وهي الخالية من المشكلات الحادة يتميز هذا الشكل بالاعتدال والهدوء النسبي والميل إلى الاستقرار، والإشباع المتزن وتكامل الاتجاهات والخلو من القلق والتوترات الانفعالية الحادة ، والتوافق مع الوالدين والأسرة، والتوافق الاجتماعي، والرضا عن النفس وتوافر خبرات الحياة والاعتدال في الخيالات وأحلام اليقظة. وتتأثر بعدة عوامل منها المعاملة الأسرية وكذا معاملة الأساتذة في المدرسة ، والتي تتسم بالحرية والفهم واحترام رغبات المراهق وتوفير جو الاختلاط بالجنس الآخر في حدود الأخلاق والدين، وشعور المراهق باحترام واهتمام الأستاذ به وكذا بتقدير والديه واعتزازهما به ، يتأثر بشخصيات رياضية، وإعلاء النواحي الجنسية والانصراف بالطاقة إلى الرياضة، الشيء الذي يجذبه إلى حصص التربية والبدنية والرياضية و هنا نقف عند الدور الهام الذي يلعبه أستاذ التربية البدنية (العيسوي، 1981، صفحة 21)

2.5 المراهقة المنطوية:

تتسم بالانطواء و الاكتئاب و العزلة السلبية و التردد و الخجل و الشعور بالنقص و نقص المجالات الخارجية و الاقتصار على أنواع النشاط الانطوائي وكتابة المذكرات التي يدور معظمها حول الاتصالات و النقد و التفكير المتمركز حول الذات و مشكلات الحياة ونقد النظم الاجتماعية و الثورة على تربية الوالدين ومحاولة النجاح المدرسي و الاستغراق في أحلام اليقظة التي تدور حول موضوعات الحرمان والحاجات الغير مشبعة. و تتأثر بعوامل اضطراب الجو النفسي في الأسرة و الأخطاء الأسرية التي منها التسلط و السيطرة الو الدية و الحماية الزائدة و ما يصاحب ذلك من إنكار لشخصية المراهق

3.5 المراهقة العدوانية المتمردة:

وتتميز بالتمرد والثورة ضد الأسرة و المدرسة والسلطة عموما والانحرافات الجنسية والعدوان على الإخوة و الزملاء والعناد بقصد الانتقام خاصة من الوالدين وتحطيم أدوات المنزل الإسراف الشديد في الإنفاق و التعلق الزائد بروايات المغامرات و الحملات ضد رجال الدين والشعور بالظلم و نقص التقدير و الاستغراق في أحلام

اليقظة و التأخر الدراسي. و تتأثر بعوامل التربية الضاغطة المتزنة وتسلط وقسوة وصرامة القائمين على تربية المراهق الصحية السيئة و تركيز الأسرة على النواحي الدراسية فحسب و نبذ الرياضة و النشاط الترفيهي وقلة الأصدقاء وضعف المستوى الاقتصادي و الاجتماعي والعاهات الجسمية وضآلة وتأخر النمو الجسمي و التأخر الدراسي خطا الوالدين في توجيههم ونقص إشباع الحاجات والميول .

4.5 المراهقة المنحرفة:

تتسم بالانحلال الخلقي التام و الانهيار النفسي الشامل و النجاح و السلوك المضاد للمجتمع الانحرافات الجنسية وسوء الأخلاق والفوضى و الاستهتار و بلوغ الذروة في سوء التوافق و البعد عن المعايير الاجتماعية في السلوك (البهي، 1975، صفحة 269 270) وعليه نرى ان المراهقة تتاثر باساليب التنشئة الاجتماعية وخاصة مؤسسات التنشئة الاجتماعية اذ كل ما اتسم الاسلوب بالديمقراطية كل ما كانت المراهقة اكثر اتزانا وهدوءا.

6 مظاهر النمو في مرحلة المراهقة :

1.6 النمو الاجتماعي:

تتميز الحياة الاجتماعية في المراهقة بأنها المرحلة التي تسبق تكوين العلاقات الصحيحة التي يصل إليها المراهق في مرحلة الرشد، ومن أهم مظاهر النمو الاجتماعي في هذه المرحلة نجد:

- **التأليف** : نجد مظاهر مختلفة للتأليف كالميل للجنس الأخر ، الثقة بالنفس واتساع ميدان تفاعله الاجتماعي.
- **ا لتمرد** : يتحرر المراهق من سيطرة الأسرة ، بحيث يشعرها بفرديته ونضجه واستقلاله وقد يغالي في هذا التمرد فيعصى ويتمرد على السلطة القائمة في أسرته
- **المنافسة** : بمعنى تأكيد مكانته بمنافسة زملائه في ألعابهم وتحصيلهم ونشاطهم

- **السخرية** : بمعنى يتطور إيمان المراهق بالمثل العليا البعيدة تطورا يؤدي به أحيانا إلى السخرية من الحياة الواقعية ، وذلك لبعدها عن المثل التي يؤمن بها ويدعوا إليها لكنه يقترب شيئا فشيئا من الواقع كلما اقترب من النضج والرشد (مختار، 1982، صفحة 67)

2.6 النمو العقلي :

تتطور الحياة المعرفية للمراهق بتطوير فعالياته العقلية المتنوعة فتقوي قابليته للتعليم والتعامل مع الأفراد المحدد وإدراك العلاقات وحل المشكلات فتتعمق معرفته وتتسع في مجالات مختلفة ويقوم النمو العقلي أثناء مرحلة المراهقة على عدة عمليات عقلية (ابراهيم م.، 2002، صفحة 106) أهمها ما يلي:

- **الذكاء** :وينمو نموا مطردا في الثانية عشر ثم يتعثر قليلا نظرا لحالة الاضطراب النفسي السائدة في هذه الحالة.
- **الانتباه** : تزداد مقدرة المراهق على الانتباه سواء في مدة الانتباه أو مداه فهو يستطيع أن يستوعب مشاكل طويلة ومعقدة بسهولة أي يبلور شعوره على كل شيء في مجاله الإدراكي
- **التذكير** : تؤكد الأبحاث العديدة أن عملية التذكير تنمو في المراهقة وتنمو معها قدرة المراهق على التعرف والاحتفاظ
- **التفكير** :كلما كان الطفل صغير السن كلما ازداد تركيزه العادي حول الحوادث المتصلة بخبرته المباشرة وأموره الذاتية
- **الإدراك** :يختلف باختلاف السن حسب التطور في المستوى الجسمي أي أن إدراكه يمتد عقليا نحو المستقبل (مصطفى، 2000، صفحة 15)

3.6 النمو الانفعالي :

ترتبط الانفعالات بتغيرات عضوية يصاحبها مشاعر وجدانية وتغيرات فسيولوجية وكيميائية داخل الجسم فيؤثر في العالم الخارجي ، فتمتاز انفعالاته في هذه المرحلة بالعنف والتهور والإرهاق ولا يستطيع التحكم فيها ويسعى المراهق للاستقلال. وتتمثل مظاهر النمو الانفعالي في النقاط التالية:

- التذبذب في المشاعر والسلوكيات والتوجهات .

- سرعة الغضب والانفعال وعدم ضبط العواطف وبذاءة اللسان .
- الرغبة في تأكيد الذات وذلك بعدة أمور منها :
  - ✓ لبس ملابس متميزة
  - ✓ التصنع في الكلام والمشي.
  - ✓ إقحام النفس في مناقشات فوق مستواه
  - ✓ التدخين لإثبات الرجولة و الاستقلالية.
- **مقاومة السلطة** :
  - ✓ التمرد على الأسرة.
  - ✓ التمرد على المدرسة.
  - ✓ الميل للنقد (الهنداوي ع.، 2007، صفحة 297)

7 الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهقين :

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة حرجة وقصيرة لدى المراهقين بما فيها من تغيرات التي تطرأ على المراهق خاصة في الطور الثانوي لذا يجب على كل من الأسرة المؤسسات التعليمية أن تعتني به وترعاه وتتعامل مع هذه المرحلة بجذر ولعل من متطلبات هذه المرحلة:

1.7 الحاجات النفسية:

1.1.7 الحاجة إلى المكانة:

حيث نجده يريد أن تكون شخصا هاما وان تكون له مكانة بين أبويه ومعلميه لكنه في كل الأحوال حريص عليهم جميعا فهو حساس حريص على أن يكون محترما وان لا يعامل معاملة الأطفال ، أو يقوم بإعمال يطالب بها الأطفال ولعل خير طريقة لكسب المعلم كراهية طلابه من المراهقين هي أن يدعوهم أطفالا.

2.1.7 الحاجة إلى الاستقلال :

إن المراهق يرغب في التخلص من قيود الأهل وان يصبح مسئولا عن نفسه فهو حريص كذلك على تحمل مسؤولياته التي تظهره بمظهر المستقل الذي يمكن الاعتماد عليه من حيث القدرة والنضج (عاقل، 1982، صفحة 188)

3.1.7 الحاجة إلى حب القبول :

وتتضمن التقبل الاجتماعي والحاجة إلى الأصدقاء والشعبية ، الحاجة إلى الانتماء للجماعة ووحدة الهدف ، والتجانس في الخبرات ، والألفة التي يكمن أن تقوم بسرعة بين الأفراد ، معرفة الأدوار في الجماعة وتحديدها ، كل هذا يؤدي إلى تماسك جماعة الرفاق بشكل جيد (اسماعيل، 1982، صفحة 82)

4.1.7 الحاجة لتحقيق الذات والحرية :

وتتضمن الحاجة إلى النمو والتغلب على العوائق أو التفوق على الغير ومنافسته (زيدان، 1989، صفحة 15) وتعني حاجة الفرد الى اثبات وجوده في وسط الجماعة التي يعمل معها ، اما حاجته للحرية فتتمثل في دوافع مرتبطة بفرديته وامكانية تصرفه وتحمل مسؤولية هذا التصرف . وواجب المدرسة اتجاه هذه الحاجة ان يتخذ المدرس موقفا موجها ويترك الحرية للتلميذ في العمل (اسعد، 1996، صفحة 399)

2.7 الحاجات الاجتماعية:

1.2.7 الحاجة إلى تهذيب الذات:

يشعر المراهق في هذه المرحلة بالحاجة إلى المساعدة نتيجة لأنه محدود التجربة وشديد الحساسية بسبب النضج الجسمي والجنسي السريع ويعاني كثيرا من الارتباط والاضطراب في المعاملة وخاصة مع الجنس الأخر .سلوكه وتصرفاته ، ولهذا فهو يشعر بأنه عليه أن يسلك سلوك الكبار وحتى يؤكد لنفسه ولغيره هذا الشعور

2.2.7 الحاجة إلى التكيف:

التكيف الاجتماعي ضرورة لكل فرد في أي مرحلة من مراحل نموه ولكنه أكثر ضرورة في مرحلة المراهقة نظرا لما يمر من صراعات وتغيرات ، ولا شك أن التكيف في الطفولة يدل على التكيف بنجاح في المراحل التالية والتي تتمثل في :

- ✓ التعاون مع الآخرين في جو من الاحترام والألفة
- ✓ تهذيب الذات وضبطها خاصة في المواقف الحرجة
- ✓ إحراز التفوق والنجاح

3.2.7 الحاجة إلى الترفيه :

ويتركز هذا في كل الأنشطة الترفيهية بصفة عامة مع الاشتراك في النشاط الرياضي بصفة خاصة بمختلف أوجه مثل الكرة و السباحة هذه النواحي كلها هامة لامتصاص طاقات المراهقين وتنمية مهاراتهم وقضاء وقت الفراغ في النوادي وتفيد المعسكرات الصيفية فائدة كبيرة بالنسبة للنمو الاجتماعي للمراهق .

4.2.7 الحاجات البدنية :

تختلف أهداف النشاط البدني الرياضي حسب الرغبات والميولات وحسب الجنس و البيئة التي يعيش فيها كل مراهق وتتمثل في النقاط التالية:

- ✓ العمل على الوقاية الصحية للتلاميذ وتنمية القوام السليم.
- ✓ تنمية الصفات البدنية وفق خصائص التلاميذ ومستوياتهم وأولوياتهم.
- ✓ تعليم وتنمية المهارات الحركية للأنشطة الرياضية الممارسة.
- ✓ التدريب على تطبيق المهارات الفنية والخططية بالدرس وخارجه (عاقل، 1982، صفحة 188)

وعليه نرى أن منهاج التربية البدنية بصفة عامة وحصة التربية البدنية بصفة خاصة تعتبر البيئة المثلى لاحتضان حاجات المراهقين من خلال رعاية وتنمية الصفات النفسية والاجتماعية (الروح الرياضية، القيادية، التبعية الواعية، التعاون ،الاحترام) والعمل على نشر الثقافة الرياضية والاهتمام بالجانب الترويحي .

8 مشكلات المراهقة:

تتعد المشاكل التي تصادف المراهقين خاصة في الوسط التربوي والذي يتصف بالالتزام والنظام مما يخلق مشاكل اجتماعية ونفسية تصعب على التلميذ عملية الاندماج في مجتمعه ومن ابر هذه المشاكل ما يلي :

1.8 مشاكل نفسية اجتماعية:

تتميز مرحلة المراهقة أكثر من غيرها من المشاكل في شتى الجوانب النفسية والاجتماعية ومن بين هذه المشاكل نجد ما يلي :

1.1.8 ضعف الثقة في النفس:

يحس المراهق في هذه الفترة بضعف الثقة بالنفس في العديد من المواقف وقد يتغير هذا الإحساس من شخص لأخر ، بحيث يزداد هذا الإحساس حتى يفقد القدرة على التكيف النفسي الاجتماعي لدى المراهق ، وتتخذ هذه المشكلة عدة أعراض متباينة نعرضها فيما يلي:

- **التردد** :هو مشكل معروف كثيرا حيث نجد أن جل المراهقين أن لم نقل كلهم يفقدون الثقة بأنفسهم وهذا قبل البدء في العمل.
- **الغش** : عندما يفقد المراهق الثقة في نفسه على الاستذكار والإحساس بالعجز عن التعبير الذاتي ، يلجأ إلى الغش خاصة في الامتحانات

2.1.8 النزعة العدوانية:

من المشاكل الشائعة أيضا بين المراهقين هي مشاكل النزعة العدوانية إلى زملائهم .وقد تختلف النزعة العدوانية في أعراضها من مراهق لآخر ، فهناك من يكون اعتداؤه بالضرب والشتم وهناك من يكون اعتداؤه بالسرقة ومنهم من يكون بلقاءاتهم للزملاء وهي كثيرة وبالرغم من ذلك فنزعة العدوان تشكل مشكلة واحدة هي مشكلة السلوك العدواني نفسها (اسعد، 1996، صفحة 77)

3.1.8 الصراع الداخلي:

كالاستقلال عن الأسرة و بين الاعتماد عليها و بين مخلفات الطفولة و متطلبات الشباب و بين طموحاته الزائدة والتقصير الواضح في التزاماته.

4.1.8 الاغتراب والتمرد:

يتجه المراهق في البداية إلى والديه ليتخذ منهما نموذجا يمكن الاستفادة منه في تكوين هويته ، غير انه يبدأ في رفض الصورة التي رسمها لوالديه مما يجعله يتجه نحو الجماعات الخارجية مما يؤدي إلى التمرد الحاد (عدس، 2000، صفحة 236)

2.8 مشاكل انفعالية:

قد تكون مشكلة الاضطراب والانفعال بالدرجة الأولى إلى عدم قدرة المراهق على التلاؤم مع البيئة التي يعيش فيها ، والبيئة الخارجية المتمثلة في الأسرة ، المدرسة ، المجتمع ، وكذلك عجزه المالي الذي يقف دون تحقيق رغباته وكل هذا يسبب له ضيق وشعور بعدم الطمأنينة ، كما يبدي مضايقته بسبب ما يشعر به من عدم الثقة إذا ما وجد في بعض المواقف الاجتماعية التي يظهر فيها الاشتراك مع الجنس الأخر. فحينئذ يشعر بالارتباك بدل الانسجام وهناك ظاهرة أخرى تسبب مضايقات للمراهق وهي أن الكبار ينظرون إليه بصفته مازال صغيرا رغم انه قد مر بمختلف المراحل فيوجهون إليه انتقاداتهم الحادة ، فيشعر هذا الأخير بعدم الأمن مما يسبب سوء في توافقه مع الأسرة والمدرسة والمجتمع (رمضان، 1986، صفحة 125)

3.8 مشاكل الاجتماعية:

1.3.8 تغير تركيب الأسرة و أدوارها :

حيث يحرم المراهق من ملاحظة الأدوار التي كان يقوم بها أفراد الأسرة و ذلك بخروج الوالدين ووقوع فراغ أسري لم يكن من قبل و كذلك حرمان المراهق من مساعدة الأسرة (القذافي، 1997، صفحة 337) بالإضافة إلى تدخل الكبار فيما يعتبرونه شؤون خاصة بهم وينظرون إلى هذا التدخل وكأنه سلطة عليهم وسلبا لحريتهم (عدس، 2000، صفحة 237)

2.3.8 الانحراف:

نتيجة للحالة النفسية التي يعيشها المراهق في هذه الفترة والذي يعتبر فيها نفسه انه ناضج وعاقل ونتيجة للعوامل المؤثرة عليه يلجأ إلى الانحراف والضرر بالنفس والمجتمع. يقدم بعض المراهقين على المخدرات من اجل تحاشي الصراعات

الداخلية ومصادر الشعور بالقلق الاضطراب والألم على أمل أن يعمل المخدر على حمايتهم من مشاكل النمو والتخفيف من حدة الشعور بالخوف واليأس والوحدة (القذافي، 1997، صفحة 338)

4.8 مشاكل دراسية:

إن إطالة فترة الدراسة تؤدي إلى إطالة فترة اعتماد المراهق على والديه بشكل كامل. وقد تؤدي إلى خلق بعض المشاكل الاجتماعية وفي مقدمتها الفاصل الكبير بين فترتي البلوغ الجسمي المبكر والبلوغ الاقتصادي المتأخر مما يؤدي إلى تأخر الفرد في الالتحاق بعالم الشغل، شعور يدفع المراهق بالسخط وعدم الرضا على والديه وعادة ما يتم توجيه تلك المشاعر العدوانية نحو الأساتذة، المدير، المراقبين، الزملاء والزميلات بسبب اضطرابه فيتصرف بأساليب مرفوضة (القذافي، 1997، صفحة 338) وتمثل سلطة المدرسة امتدادا لسلطة الأسرة، والمدرسة كمؤسسة دورها السهر على التربية والتعليم، وتدعيم التنظيم الاجتماعي والعمل على استقرار السلطة، الأمر الذي يمس بشكل واضح شعور المراهق، ويحد من حريته ويشعره بالضيق والخضوع. لهذا نرى أن تضطلع المؤسسات التعليمية بمجموعة من المهام والواجبات والوظائف والأدوار في مقدمتها:

- ✓ تحقيق جو المنزل الصالح الذي يتمثل في إشباع الاحتياجات المختلفة
- ✓ استخدام أساليب صالحة في التعليم والإدارة.
- ✓ إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة الحكم الذاتي والديمقراطي.
- ✓ الأخذ والعطاء بين المدرسة وأولياء الأمور.
- ✓ توفير المرافق الحيوية من ملاعب وأندية...الخ.
- ✓ إشباع مطالب التلاميذ المختلفة، وتقديم الإرشاد الاجتماعي والنفسي والعلمي، ومعالجة
- ✓ السلوك والانحرافات والحالات الاقتصادية والصحية
- ✓ وضع مناهج دراسية علمية متطورة وفق احتياجات المراهق ونموه النفسي والمعرفي السليم

(مرسي، 1989، صفحة 47)

ومنه نرى انه على المهتمين بهذه الشريحة خاصة منهم أساتذة التربية البدنية والرياضية الاهتمام بهم وإعطائهم الفرصة للتخلص من كل ذلك اعتبارا لأهمية التربية البدنية والرياضية في ذلك.

9 مهام منهاج التربية البدنية للمراهق :

إن الغرض التربوي للتربية البدنية يهدف إلى تنمية الناشئين تنمية متكاملة من النواحي الصحة ، الجسمانية ، العقلية ، الاجتماعية .مع مراعاة نمو المراهق وإعداد برامج تتماشى مع ميوله ورغباته وتكوينه الجسمي وإعداده الصحي، حتى يصل إلى المطالب المنشودة، وعليه ندرج الأهداف المسطرة للأغراض العامة فيما يلي:

1.9 تنمية القدرة الحركية:

بتأدية الحركات التي تساعد على رشاقة الجسم ومرونة المفاصل ،سلامة أجهزته بشكل يمكنه من ممارسة مختلف الألعاب بطلاقة ، بمراعاة السن والقدرة العقلية والبدنية والجنس.

2.9 تنمية الكفاءة المهنية:

بالحفاظ على أجهزة الجسم الفسيولوجية ،إضافة إلى إعداد الجسم لما يناسبه من تدريبات تتماشى مع سنه ، وذلك لتنمية العضلات والقدرة الوظيفية لجهاز الهضمي والتنفسي، وكل الأجهزة الأخرى.

3.9 تنمية العلاقات الاجتماعية:

الاعتماد على النفس والنظام واحترام القوانين، تقبل النشاط والحيوية إتاحة الفرصة لكل فرد لاكتساب ميوله واحتياجاته.

4.9 تنمية الكفاءة العقلية:

بالتركيز على الألعاب المختلفة واكتساب المهارات الرياضية والتي تتماشى مع عملية التفكير العميق وتشغيل العقل (الفاندي، 1983، صفحة 16 18)

10 أهمية التربية البدنية والرياضية للمراهق :

تحتل ممارسة التربية البدنية أهمية كبيرة بالنسبة للمراهق لما يمكن أن تعطيه من عادات بدنية وحركية وصحية سليمة فإنها تكسبه القدرات العقلية والنفسية التي تلعب دورا هاما في عملية الاندماج والاحتكاك مع الجماعة وهذا ما يسمح له

باكتساب التوازن النفسي والاجتماعي اللازم ، وقد أوضح كل من فرامز يوارون وصاك أن التلاميذ الذين يتفوقون من حيث القوة البدنية من نفس السن هم أكثر ديناميكية من حيث النشاط الرياضي والتحصيل الدراسي كما لاحظ الباحث النفساني (ووتر) أن التلاميذ يحصلون على نتائج دراسية جيدة يتمتعون بنمو بدني جيد ونفس الملاحظة أثبتت على التلاميذ المراهقين في المدارس الألمانية (kh, 1993, p. 379) كما تتميز الحصة كمادة مساعدة ومنشطة ومكيفة لنفسية المراهق وتحقق له فرص لاكتساب الخبرات والمهارات البدنية والحركية التي تزيده رغبة وتفاعلات في الحياة، ، وتقوم بصقل مواهبه البدنية والعقلية بما تتماشى مع متطلبات هذا العصر .لهذا يجب على مناهج التربية البدنية أن لا تقف عائق لذلك ولا يأتي ذلك إلا بتكييف ساعات الرياضة داخل و خارج الثانوية، لأنها تشغل الوقت الذي يحس فيه المراهق بالملل والضجر والقلق وعندما يتعب الرياضي المراهق نفسه يستسلم للراحة والنوم بدلا من أن يستسلم للكسل والخمول ، ويضيع وقته بما لا تحمد عقباه ولا يستعيد نشاطه الفكري والدراسي بعد ذلك، وبما أن التربية البدنية والرياضية بصفة عامة هي جزء متكامل من التربية العامة والميدان هدفه تكوين المواطن اللائق من الناحية البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وذلك عن طريق ألوان من النشاط البدني اختيرت لغرض تحقيق هذه الأغراض فإن ذلك يعني أن درس التربية البدنية والرياضية كأحد أوجه الممارسات يحقق أيضا هذه الأهداف (بسيوني، 1997، صفحة 10)

11 الخصائص التي تميز فئة التلاميذ في المرحلة الثالثة(13– 15سنة):

أن هذه المرحلة من مراحل العمر ترافق سن المراهقة و ما يصاحبها من تغيرات بيولوجية و جسمية ملحوظة، "حيث تعتبر هذه المرحلة من أخطر مراحل نمو الطفل" فإنه يقتنع اقتناعا تاما بأنه أصبح رجلا و بذلك يتصرف تصرف من هم أكبر منه و هو في الحقيقة هو ليس بمقدرته ذلك و هذا لنقصه مقومات الرجل البالغ فنجد رجله واحدة في الطفولة و الأخرى في الرجولة و هذا خطير بالنسبة لطفل حيث تكون تطلعاته أكبر من قدراته الأمر الذي قد سبب له اضطرابا و قد يؤدي إلى الانحراف أو الشذوذ (زهران ح.، 1977، صفحة 21).

إن الفوارق الجسمية و السيكولوجية التي تظهر في هذه المرحلة و التي تميز الجنسي و التي تعزز أسبابها إلى نشاط بعض الغدد و يظهر ذلك كعلامة على أجسام الكثير من البنات و خصوصا منطقة الصدر و شعورهن بالخجل و كذلك ميل

كل جنس إلى الجنس الأخر و لذلك سمي بالمرحلة الخطيرة من طرف العديد من العلماء النفس التربويين و حتى اعتبروها أهم مرحلة في نمو الإنسان و هذا لا يعني أن المراحل الأخرى ليست مهمة و لكن كلاهما متصلة بالأخرى كما ذكرنا سابقا فلكل مرحلة أهميتها بالنسبة لحياة الطفل و لما تمتاز به من مظاهر.

إن مظاهر مرحلة المراهقة هذه تتأثر ببعض الأمور و التي يجب على مدرس التربية البدنية و الرياضية مراعتها و على ضوئها يضع برامجه الخاصة يسير الدرس و هي:

- ✓ الفروق الفردية بين "المراهقين" في هذه المرحلة و الناتجة عن الوراثة و الطبيعة و البيئة.
- ✓ الفروق الفردية بين "المراهقين" في هذه المرحلة و الناتجة عن تباين المستوى الاجتماعي و مدى تأثيره على المستوى الصحي و النفسي عند المراهقين.

1.11 الميزات الجسمية لمرحلة المدرسة المتوسطة

* زيادة ملحوظة في نمو الطول في هذه المرحلة و الذي يسبق زيادة في الوزن حيث تبدو على الأطفال النحافة و عدم السيطرة على التوازن عند أداء الحركات المختلفة بالنسبة لنمو الطول الجدول التالي يبين ذلك:

العمر	الطول (سم) بوجه عام	الفرق الطول بين الولد و البنت
عند الولادة	45 تقريبا	الولد أطول 1 ¼ سم من البنت
5 سنوات	105 تقريبا	الولد أطول 1 ¼ سم من البنت
11 سنة	135 تقريبا	يتساوى الولد و البنت
13 سنة	150 تقريبا	البنت أطول 1.9 سم من الولد
15 سنة	165 تقريبا	يتساوى الولد و البنت
18 سنة	170 تقريبا	الولد أطول من البنت 6 ½ 7

جدول رقم (01): يبين مقارنة نمو الطول عند البنين و البنات حتى أواخر المراهقة.

- ✓ زيادة كبيرة في حجم القلب الأمر الذي يتطلب عدم إجهاد الطفل في هذه المرحلة و خصوصا عند وجود الرغبة في النشاط من قبل الطفل في هذه المرحلة و خصوصا عند وجود الرغبة في النشاط من قبل الطفل مع الملاحظة بأن البنات سباقين الأولاد في النمو فتظهر عليهن علامات التعب.
- ✓ تغير في صوت الطفل في هذه المرحلة و ذلك ناجم عن تغيير في شكل و حجم الحنجرة.
- ✓ نمو ملحوظ في الأعضاء التناسلية و نشاط بعض الغدد كالنخامية و التناسلية و هذا ما يتطلب نوعا من الغذاء كما و نوعا.
- ✓ تغيير واضح في شكل الثدي عند البنات مع كبر حجمه و بدئ ظهور الحيض بالإضافة إلى ظهور الشعر تحت الإبط و حول الأجهزة التناسلية.
- ✓ نمو كبير في الذكاء.

11. 2 المميزات السيكولوجية و النفسية: مع مراعاة رغباتهم و ميولاتهم و اتجاهاتهم نحو اتجاه ألوان الأنشطة المختلفة كما يجب على مدرس التربية البدنية و الرياضية أن يقوم بتطبيق نظام الوحدات التعليمية و بين الأنشطة المناسبة لهذه المرحلة العمرية ما يلي:

- ✓ ينصح بتعليم فعاليات العدو بإضافة إلى فعاليات الوثب و الرمي بعين الاعتبار تدريب عنصر المطاولة و ذلك لتجنب الإجهاد الذي يتعرض له التلميذ في هذه المرحلة.
- ✓ بالنسبة لألعاب ففي هذه المرحلة يتضح بتعليم المبادئ الأساسية للألعاب و التي قد تعلم بعضها في المرحلة الابتدائية مع مزاولة مهارتها كاملة و ذلك عن طريق مباريات.
- ✓ تحقيق الأهداف التربوية و ذلك عن طريق ممارسة الأنشطة البدنية و المهارية في مجال درس التربية البدنية و الرياضية.
- ✓ التنسيق بين مكونات الحمل أثناء سير الدرس و ملاحظة تحليل التمرينات الخاصة بالجلد و ذلك بوجوب فترات راحة بين عناصر الدرس.

- ✓ التركيز على المهارات الأساسية و تنميتها كالتعلق و التسلق و المرجحات و التزلج ...الخ كقاعدة و أساس لتعلم المهارات و الفعاليات الرياضية المختلفة..
- ✓ الاهتمام بالتلاميذ الضعفاء بدنيا و الموهوبين مهاريا بصفة خاصة.
- ✓ إن من أهم أهداف التربية البدنية داخل المدرسة هو الاهتمام بمستويات التلاميذ بدنيا و مهاريا و اجتماعيا و نفسيا.
- ✓ الإكثار من المنافسات و المسابقات و المباريات سواء في الدرس أو خارجه و ذلك للانتقاء الممتازين و الموهوبين رياضيا.
- ✓ الاهتمام بانتقاء الطرق الفعالة في عملية التعلم و التي تناسب التلاميذ و قدراتهم و التي تعمل على اكتساب المهارات الرياضية المختلفة في أقل وقت ممكن.
- ✓ دراسة اتجاهات التلاميذ نحو درس التربية البدنية و الرياضية و ذلك للوقوف على رغباتهم و اتجاهاتهم و ذلك بالنسبة للتمرينات " يجب على مدرس التربية البدنية و الرياضية التركيز على التمرينات البدنية في هذه المرحلة و التي لها أثر كبير على تنمية التوافق العضلي العصبي عند التلاميذ".

12 التفوق الرياضي و تحديده :

التفوق الرياضي أصبح يحدد في ضوء مستوى أداء رياضي فعلي، إذ أن التأكيد هنا على مستوى الأداء الرياضي الفعلي، و الذي وصل إليه التلاميذ سواء في المجال الرياضي بصفة عامة أو في مجال لعبته، و بطريقة ما بحيث تعبر عن المواهب الموجودة لدى التلاميذ أهلتهم كي يصلوا إلى مستويات أداء رياضية مرتفعة في مجالات أو ألعاب يفضلونها.

➢ اتساع مفهوم التفوق الرياضي:

اتساع مفهوم التفوق الرياضي بحيث لم يعد قاصرا على مجرد التحصيل في مجال اللعبة فقط (أو النشاط) بل أصبح هناك تأكيد على التحصيل في مجالات أخرى ترتبط باللعبة، تشعر اللاعب بالحاجة إليها مثل مجالات العلاقات الاجتماعية .

➢ التسليم بالتكوين العام الشامل للفرد :

التسليم بأن كل فرد له من التكوين البدني، و الوظيفي (الفسيولوجي)، و النفسي و العقلي ما يختلف عن تلك التكوينات العقلية بجوار مجموعة التكوينات الأخرى لدى غيره من الأفراد في نفس المرحلة السنية، مع ملاحظة حقيقية هامة أن لكل جوانب يستطيع أن يتفوق فيها إذا أتيحت له الفرصة المناسبة، و قد تبلور هذا الاتجاه– فيما بعد– فيما يعرف بطريقة أ ونموذج المواهب المتعددة.

و يساير هذا لتعريف الشامل في نقاطه الثلاث السابقة، ما ذهبت إليه الجمعية الأمريكية للدراسات الرياضية التربوية، حيث ذكرت و أوضحت أن الطفل الموهوب رياضيا أو الطفل رياضيا، هو ما يظهر امتيازا مستمرا في أي لعبة أو نشاط يحبه و له قيمة بالنسبة له ، و من ثم يشمل :

التفوق الرياضي أولئك الأفراد الذين يتميزون بقدرات بدنية و وظيفية و عقلية و نفسية ... الخ عامة ساعدتهم في تحصيلهم الرياضي و الأكاديمي إلى مستوى أداء مرتفع.

و يؤكد البعض الآخر المستوى ألتحصيلي بجواز المستوى الرياضي صراحة، حيث يعرف المتفوقون رياضيا بأنهم من لديهم استعداد رياضي يوازي بصورة جيدة الاستعداد الأكاديمي و كلاهما على مستوى مرتفع.

سواء عبر عن هذا الاستعداد الرياضي أو كان لا يزال كامنا، و يثير هذا التعريف الانتباه إلى أن هناك احتمال وجود لديهم الطاقة أو الاستعداد للتفوق، غير أن هنا عوامل أخرى تحول دون تحقيق هذا الاستعداد، و بالتالي فإن استطعنا التعرف عليهم، فقد يمكن التغلب على تلك العوامل التي تعوق هذا الاستعداد.

و لا شك أن هذا التحول الذي حدث في تعريف المتفوقين رياضيا و عقليا، يعبر عن عدد من التطورات الهامة التي شهدتها علوم التربية الرياضية عامة، و علم النفس خاصة في الفترة الأخيرة، و لعل من أهم ما يعنينا حاليا من هذه التطورات ما يلي :

تغير المفهوم الذي كان سائدا عن التكوين البدني و العقلي للفرد، فبعد أن كان يعتقد أنه يمكن التعبير عن هذا التكوين بدرجتان أحدهما مأخوذة من درجة اختبار ذكاء معين، و الآخر من اختبارات أداء رياضي، أصبح من الواضح أن التكوين العقلي و البدني للفرد أكثر تعقيدا من ذلك، و قد تطور هذا الوضع، خاصة ظهور التصور الذي يخص التكوين العام (من عقلي، و بدني، و حركي انفعالي، و وجداني ، و نفسي) ، للفرد (راتب، 1998، صفحة 115).

13 تعريف التفوق الرياضي :

إن التفوق الرياضي بالنسبة للفرد يغني ما وصل اليه الفرد في أدائه في رياضته التخصصية إلى مستوى أعلى من مستوى أمثاله العاديين في ذات المجال (الرياضي) و عن غيره من المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد بشرط أن يكون أدائه هذا المجال (النشاط) الذي اتخذه موضع بينه و بين نفسه و بينه و بين الآخرين.

و بالنظرة الأولى نحن نجد أنه تعريف عام و يبدو عليه البساطة، غير أنه شامل، و قد يأخذ عليه البعض عدم تحديد لمستوى الأداء الفاصل بين التفوق الرياضي و المادية، كذلك عدم تحدده المستوى الذي يعبر من الفرد عن المستوى الرياضي الوظيفي للفرد في هذا المجال (مجال تخصصه)، غير أن هذا التحديد رغم أهميته ليس مطلوبا ، بل أن يتناقص مع المنطق الذي يمكن خلف هذا التعريف.

13. 1 مفهوم التفوق الرياضي :

إن مفهوم التفوق الرياضي ، مثله في مثل غيره من المفاهيم التي نستخدمها في مجال علم النفس الرياضي، و كما أنه أيضا مفهوم نسبي يختلف من فرد إلى آخر باختلاف مستويات الممارسة، و ما يتطلبه الوصول إلى هذه المستويات من طاقات بدنية و وظيفية و تشريحية و نفسية و عقلية و لهذا لا يمكن أن يأتي التعريف بصورة أكثر تحديدا مما يأتي .

14 خصائص أنماط المتفوقين رياضيا :

استتبع الإشارات و النظريات التي تناولت التكوين الرياضي، و ما نتج عنه من أبحاث و دراسات نتائج عديدة و نظريات، لعل من أهمها و أكثرها ارتباط تلك التي أوضحت خصائص أنماط المتفوقين رياضيا تبعا لأنواع القدرات الرياضية التي يتضمنها كل نوع، و يذكر هنا اقتراح أحد العلماء بوجود ستة (06) أنماط أساسية للتفوق الرياضي في ضوء التفوق العقلي، مع ملاحظة أنه من الممكن أن تمتزج أو تتداخل بعض من هذه الأنماط مع بعضها البعض مكونة أنماط أخرى، و فيما يلي عرض موجز لهذه الأنماط:

- **نمط لديه القدرة على الاسترجاع** : و يمثل هذا النمط أو ذلك الأفراد الذين يستطيعون استيعاب ما يقدم إليهم من مهارات حركية و معارف و معلومات كثيرة عن تلك المهارات، و يسهل عليهم الحفاظ بما استوعبوه، و استرجاعه بكفاءة و سرعة تفوق غيرهم من الأفراد العاديين في نفس المرحلة السنية.
- **مط لديه القدرة على الفهم لكن أدائه لم يرقى بعد** : و يشمل هذا النمط أولئك الذين يسهل عليهم فهم ما يقدم إليهم من مهارات حركية و معارف و معلومات عنها، كما ليدهم القدرة على إدراك العلاقات بين مفردات المهارة أو خصائصها المختلفة، و على الوصول إلى الأداء المناسب، و لكن بعد فترة من النمط الآخر، كذلك لا يعتدون كالنمط السابق على الآلية في الأداء، إلا بعد انقضاء فترة .
- **نمط لديه القدرة على حل المشكلات** : (التي يمكن ان تصادفه عند تنفيذ المهارة)، و يشمل هذا النمط أولئك الأفراد الذين لديهم القدرة على استخدام ما تعلموه و تدربوا عليه، و كذلك ما وصلوا إليه من معلومات في مجال أداء المهارة أو المهارات المختلفة و استغلالها لحل مختلف المشكلات في المواقف الذي من الممكن أن يصادفوه أو الذي يكونون فيه.
- **نمط لديه القدرة على الابتكار (إضفاء جديد على مهارات)**: و يشمل هذا النمط أولئك الأفراد الذين لديهم القدرة على استخدام قدراتهم البدنية الخاصة أو الفسيولوجية أو النفسية

... الخ، و كذلك الحافز على ابتكار مهارات أو حركات جديدة خاصة بهم و تسمى بأسمائهم مما يؤهلهم لتقديم إضافات في بعض الألعاب أو الرياضات مثل الجمباز و ألعاب القوى و الاكروبات، و الرقص على الجليد.

- **نمط رياضي ذوي المهارات المتعددة** : و يشمل هذا النمط أولئك الأفراد الذين لديهم القدرة على التكوين و تنمية مهارات أخرى بجانب مهارات النشاط التخصصي أو اللعبة، كاستخدام مهارات مركبة، أو مهارات حسن التصرف ... الخ، و غير ذلك من تلك المهارات .
- **نمط لديه القدرة على القيادة الاجتماعية أو الجماعية** : و يشمل أولئك الذين يمتازون عن غيرهم في قدرته على التعامل مع الآخرين، و اكتساب احترامهم و تقديرهم، و احتلال مراكز قيادية بينهم، و هذا النمط يمكن أن نجده لدى هؤلاء مارسي الألعاب الجماعية.

و يترتب على ما سبق، إمكانية القول، بوجود عوامل أخرى تعمل بجانب ذكاء الفرد و تؤثر على تحصيله الرياضي، و هنا يجدر الإشارة، أنه و إذا كنا نهتم بالتحصيل الدراسي (الأكاديمي)، و نسعى إلى التنبؤ به ، فلا بد أن نبحث عن منبئات أخرى بجانب الذكاء كي نفسر هذا الجزء الكبير من تباين الدرجات في التحصيل الرياضي و الدراسي (راتب، 1998، صفحة 255).

15 المحاور الخاصة بالعملية التربوية و الموهبة :

و نود هنا و قبل أن ننتهي من هذه المحاورة التي تناولت بعض ما كتب في شأن العملية التربوية و الموهبة أن نبرز بعض النقاط الرئيسية الهامة، حول التفوق الرياضي المرتبطة بالتفوق العقلي، و المتمثلة في الآتي:

- **التفوق الرياضي ظاهرة نسبية** : إن مفهوم التفوق الرياضي و المرتبطة بالتفوق العقلي مفهوم نسبي إلى حد كبير إذا نراهما يختلفان من فرد إلى آخر و من جماعة (فريق) إلى جماعة أخرى، و من زمن إلى زمن، فليس

هناك تفوق رياضي مطلق، و إنما يعتبر التفوق الرياضي ظاهرة نسبية، ترتبط بنوع الحياة التي يحياها الفرد أو تحياها الجماعة.

- **التفوق الرياضي بصفة عامة هو امتياز** : التفوق الرياضي بصفة عامة هو امتياز أو تفوق أو ارتفاع في مستوى الأداء لدى فرد أو بعض أفراد من الجماعة، بالمقارنة مع الآخرين من نفس المرحلة السنية ، و ذك في مجال لعبة أو نشاط رياضي اختاره الفرد طواعية أو وجه إليه من نبل المسئولون.
- **الأداء يرتبط بالتكوين العام و الشامل للفرد** : على أن يرتبط هذا الأداء (الفني الرياضي) في هذا المجال (الذي اختاره الفرد)، بالتكوين العام و الشامل لفرد، و المتمثل في التكوين البدني، و الوظيفي، و العقلي، و النفسي.
- **حاجة المجتمع إلى التفوق** : و نعني هنا، و بناء على ما ذكر في النقاط السابقة، أنه إذا شعر المجتمع (بعض من مسئولية) بحاجة إلى المحافظة على تراثه القديم و التقيد به، و عدم إحداث تغيير فيه، فإن مسئولي هذا المجتمع، لابد أن يسعون إلى تشجيع تفوق الفرد (أو الجماعة) في مجالات الألعاب أم الأنشطة الرياضية المختلفة، بحيث يصبح و يشعر المتفوق رياضيا، بأنه شخص غير مرغوب فيه، يحترمه الجميع.
- **نظرة المجتمعات الحديثة للتفوق الرياضي** :

بقد شهدت المجتمعات الحديثة و في ظل الوعي الرياضي الرائع عالميا، مثل هذا النوع من التفوق، و ذلك في فترات مختلفة من فترات تاريخ البشرية، خاصة إذا شعرت هذه المجتمعات بأن الحياة تتغير و تتعدل، و أن بعض ما كان يصلح بالأمس ... أصبح عديم الفائدة اليوم، و أن هذا التغيير، يستدعي إعادة النظر في بعض أو كل مكونات و أسس و النظريات التربوية و الرياضية و العلمية ...الخ ، فإذا شعر المجتمع بذلك فقد يضم بين جنباته العديدة من الأفراد المتميزين و المتفوقين رياضيا، و يصبح واضحا في مثل هذه المجتمعات أن المتفوق رياضيا هو كل ما يميز الفرد عن الآخرين من حيث القدرة على الأداء الرياضي الرائع و المتميز، بل وقد يصبح المتفوق رياضيا أيضا من وجهة نظر هذه المجتمعات، هو كل من يستطيع أن يقدم جديد و أصيل في رياضته أو تخصصه الرياضي.

و على الرغم مما يمكن أن يثار من تساؤلات عن قيمة هذا التقسيم و الخاص بالأنماط ،فقد سقناه لنوضح كيف ان مفهوم التفوق الرياضي بدأ بتسع بحيث أصبح يشمل عدد من الألعاب و الأنشطة المختلفة و التي تتخطى الألعاب النشطة التقليدية التي كانت شائعة في وقت من الأوقات.

- **مجالات التفوق الرياضي و تقدير المجتمع** : على نحو ما سبق الشارة إليه سلفا في هذا المؤلف، سوف نرى اختلاف مجالات التفوق الرياضي التي يمكن أن تحظى بتقدير المجتمع، هذا بالطبع تبعا لاختلاف أنشطة هذا المجتمع الرياضية، و طالما أن الأداء في مجال لعبة أو نشاط رياضي ما مرتبط كما نعرف بالتكوين العام ز الشامل للفرد (البدني- الوظيفي- العقلي- النفسي- الصحي- الاجتماعي ... الخ) ، و هو كما ندركه معقد و يحتوي على العديد من القدرات التي تدخل تحت كل مكون من المكونات السابقة فإن استطاع الفرد أن يدمج هذه المقدرات أو يختار بين معظمها و يسخرها في أدائه التخصصى أصبح هذا الفرد متميزا، يجب أن ينال تشجيع مجتمعه و مسئوليه و ينال تقديرهم و احترامهم.
- **التفوق الرياضي لا يطلق على الكبار فقط:** ومن خلال السرد السابق، فإننا نرى أن مفهوم التفوق الرياضي بكل ما تعييه الكلمة بهذا المعنى لا يعني أن يطلق على الكبار فقط، وذلك من منطق أن أولئك الكبار هم هؤلاء الذين استطاعوا فعلا أن يصلوا إلى مستولى أداء متميز وراق ومرتفع نسبيا في مجال النشاط البدني، بل يجب أن يطلق أيضا على الصغار، خاصة إذا ما حققوه في ادائهم الرياضي الفني متميزا أيضا شأنهم شأن الكبار، ويتفق والمعايير الموضوعية التي تتفق ومراحلهم السنية المختلفة، فالمحك هنا يتمثل فيما أنتجه الفرد، وبذلك فإننا ومن هذا المنطق يمكن استخدام هذا المفهوم في حالة الصغار الذين لم تتهيأ لهم بعد فرص التمثيل المشرف، وعلى أن يكون القصد من ذلك أيضا الإشارة إلى أولئك الذين لديهم طاقة على التفوق الرياضي .

وعلى ذلك يعرف الطفل أو الفرد المتفوق رياضيا:

" بان ذلك الطفل الذي لديه من الاستعدادات البدنية والوظيفية والعقلية والنفسية والصحية (مكونات التكوين العام له)، ما قد يمكنه في مستقبل حياته من الوصول إلى مستويات أداء فنية مرتفعة في لعبة معينة اختارها من بين الألعاب او الأنشطة الرياضية بقدرها مسئولي المؤسسات الرياضية، إن توافرت لديه ظروف مناسبة".

ومن المجالات التي نشعر اليوم بأهميتها ونراها من الممكن ترتبط والتفوق الرياضي ارتباطا وثيق الصلة:

- المجال الأكاديمي (الدراسي)، للحكم على مستوى التحصيل الدراسي
- المجال الرياضي، وكل ما تتضمنه نظرياته وأسسه العلمية التي تسخر لرعاية المتفوق رياضيا.
- المجال الاجتماعي (القيادة الاجتماعية).

16 مصطلحات التفوق العقلي والإبتكار ومصطلح التفوق الرياضي:

تعددت المصطلحات التي استخدمت في مجال التفوق والابتكار وقد ظهرت هذه المصطلحات في فترات مختلفة، اختفى بعضها سريعا، واختفى البعض الآخر تدريجيا، بينما استمرت مصطلحات أخرى لفترات طويلة فعلى سبيل المثال، فقد ظهر مصطلح الامتياز Didtinctionفي فترة من الفترات منذ حوالي السبعين سنة وأكثر ثم اختفى، في نفس الوقت الذي استمر مصطلح كمصطلح أصحاب الشهرة Eminenceواستمر حتى الخمسينيات ثم اختفى بعد ذلك، كما يعتبر مصطلح العبقرية Cenius من أقدم المصطلحات التي استخدمت في هذا المجال وشاع استخدامه في فترات زمنية معينة خاصة في الفترة بين الثلاثينيات حتى الخمسينيات من هذا القرن وكاد يختفي في الستينيات من هذا القرن ليعاود الظهور في السبعينيات من هذا القرن، في حين بدأت مصطلحات أخرى مثل الابتكار، التفوق العقلي المتفوقون الموهوبون تنتشر منذ منتصف القرن العشرين حتى الآن وقد رأى فريق من الدارسين أن بعض هذه المصطلحات أدق من غيرها، في حين يرى آخرون أنها جميعا تشير إلى ذات المعنى وقد يكون من الأوفق اختبار عدد من هذه المصطلحات لنناقشها، فقد تؤدي هذه المحاولة إلى إلقاء بعض الضوء على أسباب استخدامها.

ونختار من هذه المصطلحات ما استمر استخدامه لفترات زمنية طويلة، وتناقش مصطلح العبقرية، الموهوبة، التفوق العقلي، الموهبة الرياضية للتفوق الرياضي.

16. 1 العبقرية :

العبقرية مصطلح قديم ظهر في الكتابات الإغريقية القديمة، وشاع استخدامه في العصور التي تلت ذلك وكان استخدامه محددا في معناه، وذلك في إطار ما كان معروفا ومتداولا في ذلك الوقت من معلومات عن طبيعة التكوين العقلي لفرد استخدم هذا المصطلح في القرن الثامن عشر على سبيل المثال – ليدل على ذلك الملكة التي يستطيع صاحبها عن طريقها أن يصل إلى اكتشافات جديدة في ميدان العلم، أو إلى إنتاج أصيل في مجال الفن.(جيرارد، 1774) وأطلق على هذه الملكة ملكة الاختراع وكان المعروف في ذلك الوقت أن عقل الإنسان يتكون من عدة ملكات وتقوم كل ملكة بنشاط عقلي معين، وكان يطلق على هذه النظرية بنظرية الملكات واستخدم مصطلح العبقرية – وعلى سبيل المثال أيضا – في القرن التاسع عشر، غير أن استخدامه في هذه المرة كان أوسع من استخدامه فيما سبق، إذا كان يقصد بالعباقرة هؤلاء الذين ورثوا طاقات عقلية ممتازة واستطاعوا عن طريقتها أن يحققوا لأنفسهم شهرة واسعة ومركزا مرموقا سواء في مجال القضاء أو بين رجال الدولة أو القواد أو العلماء أو الفنانين.

والعبقرية تعني بالنسبة لسبيرمان القدرة على إنتاجا لجديد الذي يتصف بمواصفات معينة، وكان محك العبقرية هو الإنتاج وكان تحليله لهذه القدرة على أساس تلك المبادئ التي يفترض وجودها، وهي تلك سميت خطأ عند بعض الكتاب بالقوانين، وجاء التحليل الذي قدمه سبيرمان للعبقرية يؤكد الأساسين والثالث في نظريته عن النشاط العقلي وهما استنباط العلاقات واستنباط المتعلقات.

خلاصة القول أن مفهوم العبقرية – كما استخدم قديما وحديثا حتى أيام سبيرمان كان يقصد به القدرة على الإنتاج الإبتكاري وكان المحك الوحيد هو ما أنتجه الفرد وما قد يؤدي إليه هذا الإنتاج من وصول الفرد إلى مركز مرموق في مجتمعه وهكذا كانت العبقرية لا ترتبط إلا بنفر قليل من الكبار ولم يكن يوصف بها الأطفال في ذلك الوقت.

وإننا نرى أنه لوضع الأمور في نصابها يجب أن يكف المهتمون بمجال رعاية الأطفال بتصنيف الأطفال من حيث مستويات الذكاء عند استخدام مصطلح العبقرية ليدل على مستوى من مستويات الذكاء ويبحثون عن مصطلح آخر وأن يعود ويرتبط مصطلح العبقرية إلى معناه القديم وهو القدرة على الإنتاج الابتكاري وقد يكون في استقرار مصطلحاتنا ومفاهيمنا ما يشير إلى استقرار علومنا ورسوخها وقد يكون ذلك من الأمور المستحية عند طلاب العلم.

16. 2 الموهوبون :

استخدم مصطلح الموهوبين في الستينيات من هذا القرن (فليجلرربيش، 1959) الموهوبون هم أصحاب المواهب، والموهوبون هم من تفوقوا في قدرة أو أكثر من القدرات الخاصة.

وفي هذا الصدد يجدر الإشارة إلى اعتراض البعض على استخدام هذا المصطلح الخاص بالعبقرية في مجال التفوق العقلي والابتكار على أساس أن الأساس الأصلي لهذا المفهوم قصد به من يصلون في أدائهم إلى مستوى مرتفع في مجال من المجالات غير الأكاديمية كمجال الفنون، والألعاب الرياضية والمجالات الحرفية المختلفة والمهارات الميكانيكية والقيادة الاجتماعية، وغيرهم من مجالات تعتبر فيما مضى بعيدة الصلة عن الذكاء وبالتالي فإن ما سبق الإشارة إليه الفقرة السابقة والخاصة بالعبقرية الرياضية يصبح أمرا مقبولا من وجهة نظر الاعتراض السابق وتأكيدا على ذلك يذكر عبد السلام عبد الغفار 1996 باعتبار أحد رموز الصحة النفسية، ند منادا لانج رايكوم(1922) بان الأخير نادى بان المواهب هي قدرات خاصة ذات اصل تكويني لا ترتبط بذكاء الفرد وهكذا كان ينظر إلى الموهبة في ضوء وصول الفرد إلى مستوى أداء مرتفع في مجال لا يرتبط بذكاء الفرد وقبل أن الفرد يرث مثل هذه المواهب حتى لو كان من المتأخرين عقليا.

وهكذا كان يستخدم مصطلح الموهبة ليدل على مستوى أداء مرتفع يصل إليه فرد من الأفراد في مجال لا يرتبط بالذكاء ويخضع للعوامل الوراثية وهذا هو ما أدى بالبعض إلى رفض استخدام هذا المصطلح في مجال التفوق العقلي

وللإيضاح إذا كان الفرد قد ورث طاقة عقلية عالية، وكذلك نمطا جسمانيا خاصا من أحد الوالدين، اللذان كانا أو احدهما يمارس نشاط رياضي حتى مستوى البطولة، ومع اقتناع الوالدين بأهمية ممارسة ومع توفير البيئة الرياضية الصحية الملائمة من تشجيع – وغذاء – ونظام نوم..الخ فإن احتمال وصول هذا الفرد إلى مستوى رياضي معين في مجال اللعبة التي وجهه إليها الوالدين إلى أعلى مراتب الانجاز أو البطولة يصبح أمرا متوقعا وفي الشأن أكد المتخصصين في مجال علم النفس أمثال نربهل العرقة بين الذكاء والموهبة حيث يقول بأنه مما لا شك فيه أن الذكاء عامل أساسي في تكوين نمو المواهب جميعا.. الذكاء والعمل الخططي.

16. 3 دور الوراثة في تكوين الموهبة:

هذا إذا فيما يتعلق بالعلاقة بين الذكاء والموهبة، أما فيما يتعلق بدور الوراثة في تكوين.. الموهبة فقد تغير القول بأن المواهب هي منح من الله لا تتعدل، وأنها تخضع لعوامل وراثية، نتيجة للدراسات المتعددة التي أشار إلى احتمال اختفاء بعض المواهب لدى الأفراد والتي أشارت أيضا إلى احتمال تنمية المواهب لدى الأفراد في أي مجال نتيجة التدريب والجهود المنظمة، شرط توافر قدر مناسب من الذكاء (السلام ح.، 2001، صفحة 121).

وعليه نادى العلماء والمتخصصين في المجال الرياضي عامة وعلم النفس الرياضي خاصة بضرورة قياس مستوى الذكاء بين الأطفال الموهوبين وكذلك الاهتمام بقياس معدلات نموه ممن يتحد من خلال المواقف التدريبية الخاصة وذلك من منطق أنه لتنمية الأفراد الموهوبين رياضيا من خلال التدريب والمجهود يجب أن يسبق ذلك شرط توافر قدر مناسب من الذكاء وهكذا تغيرت النظرة إلى المواهب، وأصبح الكثيرون ممن يتحدثون في هذا المجال يؤكدون العلاقة بين المواهب والذكاء كما نحوا نحو رفض المغالات التي كانت تسود في وقت من الأوقات في دور العوامل الوراثية وأثرها في تكوين المواهب.

و قد استتبع ذلك أن أصبح مصطلح الموهوبون يتسع ليشمل المجالات الأكادمية بعد أن كان قاصرا على مجالات الفنون و الرياضة و المجالات الميكانيكية المختلفة و الحرف و مجال العلاقات الاجتماعية و أصبح الطفل المتفوق هو الكفل الموهوب سواء كانت الموهبة في مجال أكاديمي أو في مجال الرياضة مثل أو الموسيقى أو الرسم أو التمثيل.

و هكذا أصبح الرأي القاتل بأن المتفوقين هم الموهوبون (أكثر قبولا و انتشارا لدى المتخصصين و في معنى آخر بأن المتفوقين عقليا هم من أبتوا تفوقا في أدائهم في أي مجال من المجالات التي تحظى بقبول الجماعة التي يعيشون بينها، و كذلك أولئك الأطفال الذين يمكن تنمية مواهبهم في هذه المجالات الرياضية و الفنية الأكادمية العلمية ، و قد نادا باستخدام أحد المؤشرات الآتية للتعرف على المتفوقين عقليا.

- ✓ مستوى مرتفع من الاستعداد للتحصيل الأكادمي، (الدراسي).

- ✓ مستوى مرتفع من الاستعدادات العلمية ، (المؤهل).
- ✓ موهبة ممتازة في الفن أو في حرفة من الحرف المختلف.
- ✓ استعداد مرتفع في القيادة الاجتماعية.
- ✓ 5-مستوى مرتفع في المهارات الميكانيكية.

خلاصة القول فقد استخدم مصطلح العبقرية أصلا للدلالة على تلك القدرة التي تؤدي إلى وصول الفرد إلى انتاج أصيل، و المصطلح على هذا النحو، يعتبر مرادفا لمصطلح الإنتاج ألابتكاري و قد استخدم تيرمان و غيره مصطلح العبقرية في غير المعنى الذي وضع من أجله.

و يتضح مما سبق أيضا أن مصطلح الموهبة و الموهوبون قد امتزج في استخدامه بحيث أصبح شاملا لكل من يرتفع مستوى أدائه عن مستوى العاديين في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة سواء كان هذا المجال أكادميا أو غير أكاديمي، و بالتالي فإنه يمكن القول بأن تكون مجموعة المؤشرات السابقة ذاتها هي التي تسهم إلى حد كبير في التعرف على المتفوقين رياضيا (الكريمالعزاوي، 2005).

16. 4 العلاقة بين التفوق العقلي و التفوق الرياضي :

يشيع الآن استخدام مصطلحان تجدهما من وجهة نظرنا مرتبطا الصلة ببعضهما البعض ألا و هما مصطلح التفوق العقلي و الذي سبق و أن أشرنا إليه بين مجموعة الأسطر السابقة، حيث نجد أننا أن مصطلح التفوق العقلي أصبح شائعا خاصا فيما يكتب في هذا المجال و الذي يتناول النواحي العقلية للفرد، هذا و قد كثر استخدام هذا المصطلح و لقي قبولا من الكثيرين و ذلك لسببين و أولهما هو حداثة هذا المصطلح ، و هذه تعتبر ميزة تميزه عن باقي المصطلحات الأخرى التي سبق استخدامها و التي ارتبط بها كثيرا من المعاني و السبب الثاني الذي جعل و دفع المشتغلين في مجال علم النفس و مجال الصحة النفسية إلى كثرة استخدام هذا المصطلح يمتد ليشمل كثيرا من أوجه النشاط الفعلي و المعرفي.

أما بالنسبة لمصطلح النفوق الرياضي، فقد شاع أيضا استخدام هذا المصطلح في الفترة الأخيرة، خاصة فيما يكتب نحوه في المجال الرياضي، و قد كثر استخدام هذا المصطلح الخاص بالتفوق الرياضي في الآونة الأخيرة من القرن الماضي و لقد لقي قبولا و اهتمام الكثيرين في مجال التعليم و وكذلك المجال الرياضي و الذي يكون مرجعه في رأينا العديد من الأسباب أولهما، هو ظهور اتجاه عام في الدولة نحو رعاية الشيء من المتفوقين رياضيا، حيث أنشأت المدارس الرياضية الإعدادية و الثانوية كما سبق الإشارة ، ثانيهما هو حداثة هذا المصطلح أيضا في المجال الرياضي، و هذا نعتبره ميزة، ميزت هذا المصطلح عن بقية المصطلحات الأخرى التي سبق استخدامها مثل الموهوبون رياضيا و العمالقة، و ذوي الاستعدادات الخاصة (الفئات)... الخ ، و التي أيضا ارتبط (هذا المصطلح) بها كثيرا من المعني التي اختلف المخصصون في هذا المجال حول المقصود بها، و نحن نرى أن هذا المصطلح هو أنسبها فقد وضع في أطر نظر، أكثر وضوحا من المصطلحات السابقة.

أما ثالث الأسباب التي تدفع المشتغلون في المجال التعليمي الرياضي الاقتناع بهذا المصطلح أو استخدامه فهو ان هذا المصطلح شأنه شأن مصطلح التفوق العقلي يمتد استخدامه ليشمل كثيرا من أوجه و أشكال الأنشطة الرياضية سواء الفردية منها أو الجماعية و التي تختلف في طبيعتها و ممارستها و كذاك أو آرائها الفنية و الخططية (التكتيكية) التي نراها أيضا تتطلب أوجه من النشاط العقلي المعرفي الخاص بهذه الأنشطة ، و ذلك لأنه ظهر ونما في هذه الحقبة التي ظهر فيها هذا المصطلح، و تميزت عن المراحل السابقة بالبحوث العلمية الجادة، و كذلك التصورات النظرية عن طبيعة التكوين الرياضي و العقلي للفرد، و على العموم فإن هذا المصطلح لاقى قبولا بين العاملين في المجال الرياضي (راتب، 2001، صفحة 211).

17 الخلاصة:

من خلال ما تم ذكره فقد تبين أن فترة المراهقة ما هي إلا فترة يمر الإنسان بها تصاحبها بعض التغيرات الفسيولوجية والنفسية ، والاجتماعية لا مضر من حدوثها وهي طبيعية وضرورية كمرحلة انتقالية بين الطفولة والنضج الكامل، ولكي تمر هذه الفترة بسلام على تلاميذنا دون أن تترك أثار ضارة على شخصيتهم وحياتهم لابد أن يكون هناك فهم ووعي لطبيعة

هذه المرحلة ، وباعتبار المتفوقين رياضيا من أفراد هذه المرحلة كان لا بد من معرفة مفاهيم التفوق الرياضية وعلاقاته بمرحلة المراهقة وذلك لاعتباره من المميزات التي تظهر على هذه المرحلة وأصبح من المهم الاعتناء بهذه الفئة من التلاميذ وخصوصا من طرف الوالدين ، ويجب أن تتعاون المؤسسات التعليمية والتربوية ووسائل الإعلام ، والجمعيات الثقافية والرياضية وكل المجتمع المدني مع الأهل في توجيه رعاية متزنة للمراهقين الذين يعتبرون جيل المستقبل لأي مجتمع كان . لابد أن نشير هنا إلى دور المناهج التربوية وخاصة منهاج التربية البدنية الذي يعتبر وسيلة هامة في جلب المتعة والراحة والترويح للمراهق ، حيث يعتبر من انجح الوسائل التي تحقق التوازن الاجتماعي والنفسي وأكثرها فعالية .

الفصل الثالث:

منهاج التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة

1 تمهيد:

إن مناهج التربية البدنية بمفهومها الواسع تعتبر الحجر الزاوية في أي بناء محكم ، وهي المنشأ الذي لا بديل له في تكوين مجتمع صالح قائم بذاته ، وتعمل هذه المناهج على تكوين مجتمع سليم من الناحية البدنية والجسمية والعقلية والخلقية كما تساهم بصورة فعالة في تطوير العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع وما يصاحبه من زيادة معاني التعاون والثقة بالنفس وإدراك الفرد لأهمية ، احترام الأنظمة والقوانين وأهمية التوفيق بين مصالحه ومصالح الجماعة .وتعتبر مناهج التربية الرياضية أكثر البرامج التربوية قدرة على تحقيق أهداف المجتمع ذلك حسب المواقف المتاحة في درس التربية البدنية . وقد احتوى هذا الفصل على التعريف اللغوي والاصطلاحي للمنهاج والمفاهيم المرتبطة به ، وأسس بنائه و توجهاته الفلسفية ، أدواره الاجتماعية ، ثم تم التطرق لعناصره الممثلة في الأهداف ، المحتوى ، طرق وأساليب التدريس و التقويم ثم تم التطرق إلى تطبيق المقاربة وفق الكفاءات ووجهة نظر التعليم نحوها ، واثر التغيرات على المنهاج والدور المتوقع منه لمواجهة هذه التغيرات .

2 تعريف المنهاج:

1.2 لغة:

أخذت كلمة المنهاج من "نهج" بمعنى الطريق الواضح ، وجاء في منجد اللغة والإعلام كلمة نهج، ونهج الرجل نهجا بمعنى انبهر، ومنه أنهج فلانا، بمعنى ينهج، أي يلهث، وكذلك نهج الأمر بمعنى أبانه ، وأوضحه والطريق سلكه ، ومنه أنهج الطريق أو الأمر، بمعنى أوضح واستبان ، ومنه أيضا انتهج الرجل بمعنى سلك، وقيل طلب النهج أي الطريق الواضح ومنه المنهج، والمنهج والمنهاج يفيد بمعنى الطريق الواضح (الفضل، 1997) ونعني الطريق الواضحة التي لا لبس ولا غموض فيها . أما في الإغريقية فتعني الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين. وفي الإنجليزية كلمة منهاج تعني (Curriculum)وهي كلمة مشتقة من جذر لاتيني ومعناها مضمار سباق الخيل. وهناك كلمة أخرى تستعمل

أحيانا (Syllabus) ويقصد بهذه الكلمة في العربية المعرفة التي يطلب من الطلبة تعلمها في كل موضوع خلال سنة دراسية أو بمعنى آخر تعني المقرر (الحيلة، 2009، صفحة 21)

2.2 اصطلاحا:

يعرفه جونسون بأنه سلسلة منظمة ومتتابعة من المهارات التي يتعلمها التلميذ . وهذا مفهوم قريب من تحليل المهمات الذي أكد عليه جيمس ميكدنلد الذي يعتبر المنهاج خطة مكتوبة جاهزة للتنفيذ (التدريس) وعرفه عميرة إبراهيم بأنه مجموعة من العناصر تتمثل في الأهداف ثم المحتوى فالطريقة والأساليب والتقويم والتطوير تشتق هذه العناصر من الأسس والمصادر الفلسفية والإنسانية والاجتماعية . وهناك رأي يرى المناهج تعد مرادفا مقبولا للبرامج ، فان كانت المناهج تعبر عن الوجه البنائي فان البرامج تعبر عن الوجه التنفيذي ويوضح ذلك ولجوس حيث يشير إلى البرامج بأنها كل الخبرات المتعلمة من المنهاج والذي يتضمن المحتوى وطرق التدريس والأهداف والإمكانيات والوقت المتاح (عفاف، 2006، صفحة 11) ويمكن إجمال أسباب الاختلاف في صعوبة الوصول إلى تعريف موحد إلى النقاط التالية :

- ✓ اختلاف الآراء التربوية ومدارسها عبر العصور وباختلاف الأمم .
- ✓ التطور الذي لحق مفهوم المنهاج بمرور الزمن، شأنه في ذلك شأن معظم العلوم والفنون وكان نتيجة لهاذين السببين ظهور عدة مفاهيم للمنهاج لعل أوضحها الفرق بين المنهج التقليدي، والمنهج الحديث.
- ✓ صعوبة التفريق بين المنهاج عند تخطيطه ، والمنهاج عند تطبيقه (ابراهيم، 2004، صفحة 62)

3 تعريف منهاج التربية البدنية والرياضية :

هو الجانب المتكامل من التربية والتي تعمل على تنمية الفرد و تكيفه جسمانيا و عقليا و اجتماعيا ووجدانيا عن طريق الأنشطة البدنية المختارة التي تتناسب مع مرحلة النمو و التي تمارس بأشراف قيادة مؤهلة تسعى

لتحقيق أسمى القيم الإنسانية (تركي، 1990، صفحة 20) وعليه نعطي التعريف التالي لمنهاج التربية البدنية هو مجموع الخبرات التربوية والأنشطة البدنية والمعرفية والوجدانية التي تحدث خلال حصة التربية البدنية تنظم على شكل أهداف تربوية وتستخدم فيها وسائل وطرق مختلفة لتدريسها وتقويمها بإشراف قيادة مؤهلة ليتفاعل معها التلاميذ بقصد تغيير سلوك التلاميذ نحو الأفضل.

4 المفاهيم المرتبطة بالمنهاج :

ثمة مفاهيم ترتبط بالمنهاج ارتباطا وثيقًا ولكنها تختلف عنه من حيث الطبيعة والتكوين ويحدث خلط في بعض الأحيان بينها ومن ثم فإن توضيح هذه المفاهيم هو في الحقيقة توضيح لمفهوم المنهاج.

1.4 مفهوم المقرر:

يعرف بأنه نظام يتفاعل فيه كل من الطالب والمعلم والمواد التعليمية كما يعرف بأنه منظومة تعليمية تتكون من عدة وحدات تعليمية صغيرة محددة الأهداف والمحتوى والمصادر التعليمية ،ويمكن أن يتم تعليمه بطرق شتى في مدة دراسية محددة لنوعية محددة من المتعلمين ويمكن أن يكون ضمن برنامج تعليمي أو جزء من منهاج دراسي. وعلى هذا فإن مصطلح المقرر لا يمكن إطلاقه على المنهاج كمرادف له، بل هو جزء منه يرتبط بمجال من مجالات ، فالمنهاج كيان عام.

2.4 مفهوم البرنامج التعليمي:

ويقصد به في أبسط صورة تنظيم بنائي للأنشطة التربوية أي أن البرنامج التعليمي هو تنظيم لأنشطة التعلم في مجال ما، يقوم على أهداف محددة سلفًا في إطار كيان كبير هو المنهج. فالبرنامج التعليمي كيان من كيانات المنهاج ، ومكون من مكوناته فالعلاقة بينها أيضًا علاقة عموم وخصوص ، فالمنهج المدرسي قد يحتوى على العديد من البرامج ، التي يمكن أن تختلف صيغها باختلاف الهدف منها .

3.4 مفهوم الوحدة التعليمية الصغيرة :

وتعرف بأنها " وحدة تضم مجموعة من نشاطات التعليم والتعلم يراعى في تصميمها أن تكون مستقلة ومكتفية بذاتها لكي تساعد التلميذ على أن يتعلم أهدافًا تعليمية معينة محددة تحديدًا جيدًا ، ويتفاوت الوقت اللازم لإتقان تعلم أهداف

الوحدة من دقائق قليلة إلى عدة ساعات ، ويتوقف ذلك على طول ونوعية الأهداف ومحتوى الوحدة ، كما توفر الوحدة التعليمية الصغيرة محتوى وخبرات ونشاطات للتعلم يمكن للتلميذ أن يتحكم في معدل دراستها وتعلمها ، بما يتلاءم مع ظروفه وقدراته (سلامة، 2006، صفحة 108)

5 اسس بناء المنهاج :

1.5 الأسس الفلسفية لمنهاج التربية البدنية والرياضية:

إن أي منهاج يتكون من مجموعة من العقائد والمبادئ والأفكار التي توجه حياة أفراد المجتمع حسبما يقضى هذا التصور أو الفلسفة. وعلى ذلك فإنه تصبح الوظيفة الأولى للمنهاج المدرسي هي غرس تلك العقائد والمبادئ والأفكار في نفوس المتعلمين وتعويدهم على السلوك بمقتضاها، واتخاذ القرارات المدروسة على ضوء هذه العقائد والمبادئ والأفكار. والمنهاج المدرسي لابد أن يقوم على أساس فلسفة تربوية معينة تشتق أساسا من فلسفة المجتمع العامة، وقد تعددت هذه الفلسفات، وتمايزت عن بعضها البعض بسمات أثرت تأثيرًا واضحا على المناهج المدرسية في المجتمعات الإنسانية عبر التاريخ المكتوب (سلامة، 2006، صفحة 21)

و تشكل فلسفة التربية البدنية والرياضية أساساً هاماً من أسس بناء المنهاج في التربية البدنية المدرسية ذلك لأنها تعتمد على البحث والنقض والتحليل والتأمل في القيم والمعاني والخبرات والمهارات التي يجب أن تصوغها الأهداف ويشتمل عليها المحتوى فتساعدنا على الاختبار المنطقي والأنسب للمواد والأنشطة والبرامج في ضوء الاختبارات التربوية (الحماحمي، 2011، صفحة 97) ولان الفلسفة تعتبر طريقة من الطرق المنظمة للمعرفة فهي تتضمن تنظيم وتفسير وتوضيح ما هو موجود بالفعل في الميدان ، فالفلسفة توضح لنا إن الحركة مرتبطة بالمهارة والإبداع لذلك فهي تضفي المعنى على النشاط الإنساني (الشافعي ا.، 2000، صفحة 65) لهذا فان فالفلسفة تفتح لنا سؤالا جدليا عما إذا كانت هذه النشاطات والخبرات المكونة للمنهاج لها قيمتها التربوية التي تسمح بإكساب القيم والخبرات من خلال تنظيمات المنهاج وإدارة الأنشطة وطرق التدريس واستراتيجياتها التربوية ، لذلك لابد وان يتخطى منهاج التربية البدنية في كل مراحله مفاهيم التدريس فلا يغلب مفهوم المهارة على المعرفة (زغلول، 2004، صفحة 25) ومنه نرى ان فلسفة المنهاج هي البيئة الحاضنة

للقيم والمعاني والعادات التي تميز المجتمع والتي تعطي المعنى للمهارة الحركية وتفسرها وتوضحها ونختصر اهميتها في النقاط التالية :

- ✓ تقديم رؤية واضحة لتحديد معاني ودلالات الألفاظ والمفاهيم.
- ✓ توفير معايير مبنية علي أحكام قيمة للمناهج التربوية.
- ✓ رصد الظواهر التربوية وتقرير مصادرها المعرفية.
- ✓ تقييم الممارسات التربوية وما يرتبط بها من تحليل للقيم وتوضيح للأبعاد
- ✓ إعطاء مفاهيم محددة للمبادئ والمسلمات لتوفير ضوابط ومهارات مهنية.
- ✓ الاختيار المناسب للبدائل في ضوء طبيعة الخبرة التربوية واحتياجات المجتمع.
- ✓ توظيف وتعميم بعض المفاهيم والمبادئ الهامة كالتكيف والنمو والتقدم.
- ✓ التنسيق بين مخرجات التعليم في النظام التربوي وغيره من الأنظمة والمواد (سلامة، 2006، صفحة 06)

2.5 التوجهات الفلسفية لمنهاج التربية البدنية والرياضية :

ان المنهاج الجيد في التربية البدنية هو الذي يستوعب مختلف التيارات الفكرية والاجتماعية بالمجتمع وهو المنهاج الذي يتعايش مع المشكلات الثقافية والتربوية وهو الذي يدرك دور التربية البدنية والرياضية في المجتمع الذي يمثل انعكاسا لعدد من الاعتبارات الفكرية والاجتماعية والثقافية والتربوية وهو ما يطلق عليه التوجهات والفلسفة للمنهج والذي يعبر عن مجموعة من الأفكار المرشدة لكافة العناصر والعمليات المكونة وأيضا المرشدة بإجراءات تنفيذه وتتبعه وتقويمه . والمنهاج الذي يخلو من التوجهات الفلسفية (التربوية، الاجتماعية) عبارة عن ضبط عشوائي من الخبرات والمهارات والاتجاهات غير المنسقة والتي تكون محصلتها في النهاية ضعيفة وغير مجدية (هرجه، 2005، صفحة 42) ونلخصها في النقاط التالية:

- **منهاج التربية البدنية انعكاس لثقافة المجتمع** : إن الدور الأساسي للتربية هو نقل الثقافة من خلال المؤسسات التربوية ، وتلعب التربية البدنية دور هام في هذا الصدد باعتبارها احد أشكال التربية ومعنية بنقل التراث الثقافي المتصل بالحركة والنشاط البدني واللعب والترويح وهي بذلك تتيح للتلميذ فرصا للتعرف عل كل ما

يتصل بثقافة الإنسان محليا ودوليا ، والتفاعل معها والمشاركة ايجابيا في أنشطتها ومظاهرها لهذا يعد المنهاج وسيلة فعالة في نقل ثقافة المجتمع ورموزه وحركته بشكل عام و بطريقة تتسم بالموضوعية والمنهجية .

- **منهاج التربية البدنية انعكاس للقيم والمعاني** : لعبت الرياضة دورا رئيسيا على مدار التاريخ في تبني القيم وبث المعاني النبيلة في نفوس ممارسيها وعلى الرغم مما شاب الرياضة المعاصرة من بعض الممارسات السلبية التي أساءت كثيرا إلى الرياضة وجه الحضارة والقيم إلا أن التربية البدنية المدرسية الحارس الأمين والمستودع الأصيل للقيم والمعاني التربوية النبيلة ، حيث يتم اختيار الأنشطة والمهارات بعناية لتحقيق قيم سلوكية وكثيرا ما ينظر لها على أنها نظام للقيم التي تبني الشخصية الإنسانية الناضجة المتمسكة بالخلق القويم المقبول اجتماعيا وكثيرا ما امتدحت الروح الرياضية والقيم الرياضية كالتعاون والتفاهم والعمل كفريق ، واللعب المنظم كقيم ومعاني خاصة بالتربية البدنية .

- **منهاج التربية البدنية إطار تكيفي تطبيعي للفرد في المجتمع** : تتعدى فلسفة منهاج التربية البدنية الأطر التقليدية لفلسفات المناهج في المواد التعليمية الأخرى وذلك لأنه يتخطى مفهوم التحصيل الدراسي والتثقيفي إلى أفاق أوسع وأهداف اكبر من أسوار المدرسة ، فهي تعد فرصا للتطبيع مع مقدرات ومعايير المجتمع الاجتماعية والثقافية ، بحيث تساعد الممارسين على تقبل البنية الاجتماعية السائدة وتساعدهم على تقبل أوضاعهم كأفراد بمؤسسات وهيئات المجتمع مما أدى بدرومان إلى الإطلاق عليها التكيف الأولي أو القبلي ويبرز من هنا مفهوم التنشئة الاجتماعية بأنها مختلف عمليات التفاعل الاجتماعي الذي يتعود عليه التلميذ من خلال حصة التربية البدنية حيث يكتسب أساليب ومعايير السلوك والقيم المتعارف عليها وذلك من خلال تنظيمات في التربية البدنية وبرامجها وأنشطتها التربوية المختلفة من خلال التفاعل الاجتماعي والعلاقات المتبادلة أثناء الأنشطة الحركية الرياضية ، فيتمكن التلميذ من التكيف وظيفيا واجتماعيا مع مجتمعه .

منهاج التربية الرياضية يستوعب تيارات التربية المعاصرة ويحل مشاكلها : تنال التربية البدنية في اغلب المجتمعات الراقية أولوية هامة بحيث يعمل الجميع على تحسين التعليم والتيارات التربوية المعاصرة هذا ولقد تغير دور التربية البدنية من مجرد الاهتمام بالبدن إلى الاهتمام بالفرد ككل من خلال التراث ، وتغيرت فلسفة

المنهاج المتمركزة حول درس التربية البدنية التقليدي بالأنشطة الشكلية إلى درس متكامل الجوانب مع أنشطة داخلية وخارجية في سبيل تقديم ثقافة بدنية شاملة تتصل بالفرد وبواقع حياته المعاشة وبمقتضى الحياة العصرية حيث تأمل إلى تشكيل أسلوب حياة صحي للشباب يستمر معهم طوال حياتهم في مواجهة المتغيرات الاجتماعية والثقافية الجديدة والتي لها انعكاساتها السلبية على أسلوب الفرد بما في ذلك من نقص للصحة واللياقة (الشافعي ا.، 1998، صفحة 89 92)

- ويرى الطالب الباحث أن منهاج التربية البدنية الجيد هو الذي يبنى دورا انتقائيا واختياريا في تقديم أشكال الثقافة البدنية فليست كل الأنشطة تصلح لكل المجتمعات كما أن القديم وغير النافع يجب أن يتطور.

3.5 الأسس الاجتماعية للمنهاج:

هي تلك المؤثّرات القويّة للمجتمع الذي يعيش فيه التلميذ والتي تؤثّر في المنهاج (تخطيطاً أو تصميماً أو تعديلاً ، أو تطويراً) وتوجّهه لتحقيق أهدافه في الحفاظ على تماسكه وهويّته ، وتراثه ، وقيمه ، وتحقيق تقدّمه الاجتماعيّ والاقتصاديّ والثقافيّ ، وأداء دوره الوطنيّ والقوميّ والإنسانيّ انسجاماً مع الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع . وتتمثّل هذه المؤثرات في التراث الثقافيّ للمجتمع ، والقيم والمبادئ التي تسوده والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلّها ، والأهداف التي يحرص على تحقيقها ، وفي ضوئها تحدّد فلسفة التربية التي بدورها تحدّد أهداف المنهاج ، ومحتواه ، وطريقة تنظيمه، وإستراتيجيّات تدريسه والوسائل والنشاطات التي تعمل كلّها في إطار متّسق لبلوغ الأهداف الاجتماعيّة المرغوب في تحقيقها (عليان، 1983، صفحة 41)

1.3.5 التفاعل الاجتماعيّ والمنهاج:

هو عمليّة التأثير المتبادل بين أفراد المجتمع في مواقف مباشرة أو غبر مباشرة، التي تخلّف تغييرات سلوكيّة إيجابيّة أو سلبيّة. وقد أوضح علماء الاجتماع بعض صور التفاعل الاجتماعيّ ومظاهره داخل المؤسّسات الاجتماعيّة، من تنافس وصراع وصدام، أو تعاون وتصالح وتوافق أو احتواء الذي يعني استثمار الزمن بشكل تدريجيّ لتكيّف الأفراد اللذين لا يمكنهم التنافس أو التعاون المباشر. إنّ ظاهرة التفاعل الاجتماعيّ تتطلّب من المنهاج أن يقوم بما يأتي:

- ✓ تأكيد قيم التنافس الشريف الذي يحقّق التفوّق والتقدّم وذلك عن طريق توفير جوّ مدرسيّ مناسب يثير تلك الروح بينهم ، مثل تقديم مواقف تعليميّة / تعلّميّة تحقّق التنوّع وتؤكّده .
- ✓ التعامل مع مفهوم الاحتواء كشكل من أشكال التفاعل الاجتماعيّ عن طريق تضمين المنهاج على إكسابه القدرة على التكيّف مع ما هو مرغوب فيه من مستحدثات عصريّة لا تهدّد قيمنا العربيّة والإسلاميّة بحيث يصبح هذا النشء أعضاء نافعين ومواطنين صالحين في مجتمعهم , وبذلك يسهم المنهاج في تحقيق المعنى الحقيقيّ للتنشئة الاجتماعيّة (المكّاويّ، 2006، صفحة 75)

2.3.5 الأدوار الاجتماعية للمنهاج :

- ✓ أن يتضمن محتوى المنهاج خبرات غنية ومتطورة.
- ✓ أن يعمل المنهاج المدرسي على إعداد فرد متعلم قادر على الاتساق مع مجتمعه وعصره.
- ✓ ينبغي للمنهاج المدرسي أن يخرج نمطا واحدا من المواطنين ولكنه مطالب بالتنوع.
- ✓ أن يهتم التعليم بالتربية الأسرية (قورة، 1977، صفحة 50)

وعليه نرى ان التأثير بين المجتمع والمنهاج المدرسي متبادل ومستمر وهنا تظهر أهمية الأساس الاجتماعي في بناء المناهج ، فهو أقوى الأسس تأثيراً في تحديد ملامح المجتمع.

6 عناصر المنهاج :

اختلف المختصون التربويون في تحديد العناصر الأساسية للمنهاج الدراسي، إلا أن أرائهم جمعيها توصي وتدل على أن عناصر المنهاج مترابطة ومتداخلة فيما بينها ، حيث يقسمها اللقاني إلى الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والنشاط المدرسي والتقويم ، أما عزّة عبد الموجود وآخرون فيرون أنها تتمثل في الأهداف التعليمية والمحتوى وطرائق التدريس وأساليبه وطرائق التقويم وأساليبه ، فيما حددتها دروزا في الأهداف والمحتوى والأنشطة التربوية والوسائل التعليمية والوسائل التقويمية

وطرائق التدريس (الديوان، 2007، صفحة 66) وفي المنهاج الحالي للتربية البدنية والرياضية تقسم عناصر المنهاج الى العناصر التالية :

1.6 الاهداف :

تمثل الأهداف العنصر الأول من عناصر المنهاج، إذ كلما تحددت أهداف المنهاج بدقة ووضوح ساعد ذلك على اختيار المحتوى والطرائق والوسائل التي تعمل على تحقيق هذه الأهداف لغاياتها ، والهدف التربوي هو المحصلة النهائية للعملية التربوية وهو الغاية المبتغاة التي أُنشئتْ من أجلها المدرسة والمصدر الذي يوجه الأنشطة التعليمية المقصودة لتحقيق النتائج المرغوب فيها (الوكيل ح.، 2007) كما تتشكل الأهداف التربوية في بنيتها ظاهرة تربوية معقدة تختلط فيها معطيات الواقع بمعطيات الفكر وتتكامل في تكوينها طموحات الفرد مع طموحات المجتمع وتتبلور في ذاتها الروح الحضارية للمجتمع بما يسمح على مواجهة التحديات التي تفرضها الحياة بمعطياتها الحضارية والثقافية والإنسانية ورغم الجهود التربوية التي بذلت لأجل تحديث الأنظمة التربوية العربية بصفة عامة والجزائر بصفة خاصة إلا أن الأهداف تواجه مشكلات كبيرة في تطبيقها على ارض الواقع حيث يعتقد اغلب الباحثين أن الأهداف التربوية تعاني من مواطن ضعف وقصور فهي كما يقولون تبقى في ظلال مقولات خطابية ومجرد شعارات ترتفع عن الواقع وتنئ عن همومه (وظفه، 1993، صفحة 56) وتحدد الأهداف التربوية بالاستناد إلى الإمكانات المادية والبشرية والخطط الاجتماعية والثقافة والسياسية للدولة مما يؤدي إلى مردودات فعالة للفرد والمجتمع وان هذا التحديد يعد ضرورة ملحة يتم خلالها اختيار المسارات التعليمية الواضحة والمناسبة وتحديد المحتويات واختيار الوسائل والأدوات الملائمة التي تساعد في تحقيقها وفي تقويم المناهج والطلبة ومعرفة نواحي القوة والضعف في المنهاج وفقراته ومفرداته (الزبير، 2010) وتصنف الاهداف التربوية في التربية البدنية الى ثلاث مجالات كالتالي:

- ✓ **المجال المعرفي** :ويتضمن الأهداف العقلية المعرفة والفهم ومهارات التفكير.
- ✓ **المجال الانفعالي** :ويتضمن الأهداف التي تعبر عن العاطفة.
- ✓ **المجال النفس حركي** :ويتضمن الأهداف التي تتعلق بالمهارات الحركية التي تتطلب التناسق الحركي النفسي والعصبي (هرجة، 1999، صفحة 67) وتنقسم الى قسمسين هما :

1.1.6 الاهداف العامة :

إن الهدف العام هو صياغة وتعيين المعطيات العامة للتعلم التي يمكن توقعها من تعليم وحدة تعليمية أو مقرر. ويكون مرتبطا بوحدة دراسية أو نشاط محدد، وهو يمثل جملة من القدرات والمهارات العامة التي يكتسبها التلميذ بعد انتهائه من منهاج أو برنامج معين. ويعلن عن الأهداف العامة عند بداية وضع البرامج والمقررات الدراسية، وهكذا يمكن الإطلاع عليها في مقدمة الكتب التي تقررها وزارة التربية الوطنية. "فهي تبحث في أنشطة التعليم والتعلم، مستعينة بالجرد والاصطفاء والتبويب، لاستخلاص طائفة من القدرات والمهارات والمواقف وأنواع السلوك. ثم تتناولها بالتوضيح والتحديد، ويجعلها أهداف تسعى التربية إلى إثارتها وتنميتها لدى التلاميذ.

2.1.6 الأهداف الخاصة:

وهي ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف للدروس ، وهي تمثل مجال التنفيذ على المدى القصير والعاجل وعلى مستوى حصة دراسية معينة في مادة ما ، حيث يتحصل فيها المتعلم على قدرة أو مهارة ما ، عند الانتهاء من تعلم معين ، ويتضمن الهدف الخاص مجموعة من الأهداف الإجرائية التي تتحدد بشروط ومعايير معينة في الموقف التعليمي (قلي، 2014) ويجب ان تتصف صياغتها بما يلي :

- ✓ يجب أن يحدّد الهدف تحديداً واضحاً لا غموض فيه ولا إبهام، بحيث لا يحدث اختلاف في تفسير المقصود بهذا الهدف.
- ✓ أن يكون الهدف مناسباً لقدرات الطلاب واستعداداتهم وإمكانياتهم.
- ✓ أن يراعى عند صياغة الهدف الإمكانيات المادية المتاحة للمدرسة.
- ✓ أن يتم تحقيق الهدف في ضوء المدة الزمنية المحددة للعملية التعليمية (الزبير، 2010)

3.1.6 أسباب الفشل في تحقيق الأهداف التربوية لغاياتها:

- ✓ محدودية الإمكانيات الذهنية للطالب آو المعلم.
- ✓ مشاكل صحية ونفسية لطالب آو المعلم.

- ✓ ضعف المجهود المبذول من طرف الطالب أو المعلم في إعداد وتقديم الدروس.
- ✓ سوء التفاعل بين خصائص المعلم وتلامذته قد يؤدي إلى سوء التوافق الذي ينعكس سلبا على تحصيل التلاميذ.
- ✓ أسباب تتعلق بالأهداف نفسها كأن تكون صعبة جدا فوق مستوى التلاميذ أو غامضة أو غير واقعية.
- ✓ أسباب تتعلق بالطرق والوسائل المستعملة في تحقيق هذه الأهداف (قلي، 2014)

2.6 المحتوى:

هو الجزء الأساس بمنهاج التربية البدنية وأداة لتحقيق أهدافه لذلك لا يمكن فصل الأهداف عن المحتوى الذي يحدد على أساسه ، والمحتوى هو نوعية المعارف التي تختار وتنظم في إطار معين ، لذا يجب أن يكون المحتوى صادقا ودلالات صدقه تتمثل في صحة وحداته التعليمية التي يحتويها من الناحية العلمية وتكون ملائمته للواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه المتعلمون ، متوازنا في شموله وعمقه ومتماشيا مع ميول وحاجات التلاميذ وإمكانات المجتمع ، ويلعب المحتوى دورا هاما في إحداث التغير من النواحي البدنية والحركية والعقلية والانفعالية و على التنمية الشاملة للمتعلم باستخدام أفضل الأساليب التعليمية وتحقق الأغراض التي يرمي إليها المنهاج لذا يجب أن يتضمن المعلومات والمعارف والمفاهيم الأزمة لحاجات المتعلمين من جميع النواحي (زغلول، 2004، صفحة 30)

3.6 طرق وأساليب التدريس :

إن لطرائق التدريس الأهمية الكبيرة في تعليم وتدريب المهارات المختلفة لإسهامها بصورة فعالة في بناء شخصية المتعلم من جميع الجوانب وإيصال المتعلمين إلى الأهداف المقصودة حيث تعد الطريقة من أهم مبادئ التدريس الأساسية لدورها الفعال في تنظيم الخبرات التعليمية حتى يمكن للمتعلم أن يصل أو يحصل على أفضل النتائج وتولد لديه الاهتمام لتدفعه لبذل الجهود وجعله قادراً على دراسة نتائجه والحكم عليها (السامرائي، 1987، صفحة 25) إن اختيار الطريقة والتنظيم الجيد هو عامل مهم يساعد المعلم والمتعلم على تحقيق الهدف الاسمي للعملية التربوية. ويؤكد العلماء والمختصون على أن الطريقة الجيدة هي التي تراعي ميول وقدرات واستعدادات المتعلمين وعلى المعلم أن تكون لديه حصيلة جيدة من طرائق

التدريس تتفق وطبيعة الفعالية والمتعلمين فالتعلم لا يتأتى إلا عن طريق نشاط المتعلم نفسه وتفاعله مع الموقف التعليمي ويؤكد نزهان ومازن (1987) على ضرورة توفر النشاط الذاتي من جانب المتعلم ومواجهة الفروق الفردية بأساليب أفضل لتشجيع التلاميذ حسب قدراتهم (العاصي، 1987، صفحة 33) لذا نرى أن تطوير قدرات ومهارات الطلبة يعتمد اعتماداً كبيراً على مدى تفاعلهم مع الأسلوب التدريسي المتبع واستجابتهم له لذلك يجب اختيار طرائق التدريس على أساس سليم واستثمار امثل لمحتوى المادة التي يراد تدريسها لبلورة الأهداف المثمرة وترجمتها إلى مواقف تعليمية يسهل تحقيقها وتقويمها.

1.3.6 طريقة المقاربة بالكفاءات في منهاج التربية البدنية والرياضية :

إن المقاربة بالكفاءات مبنية على منطق التعلم المتمركز على نشاطات واستجابات التلميذ الذي يواجه وضعيات إشكالية فالمهم ليس في تلقين التلميذ معارف فحسب بل أيضا وبالخصوص في استعمال قدراته في وضعيات يومية تنطبق على حياته وتساعده على التعلم بنفسه وهكذا ينبغي أن يزود التلميذ بالأدوات الملائمة حتى يتسنى له حل المشكلات مرحلة بمرحلة ، ويصير بذلك قادرا على النجاح ويتمتع بالأهلية لمواجهة المجتمع الذي لا بد له من العيش فيه. تتميز هذه المقاربة عن غيرها أساسا بطابعها الإدماجي ، وبقدرتها على إقامة معبر بين المعرفة من جهة وبين الكفاءات و السلوكيات من جهة أخرى ، وبذلك تزول الحدود بين المواد العلمية ، لتساهم كل مادة بقسطها في تطور تلميذ ذو شخصية سليمة ومستقلة وقادرة على التكوين الذاتي في معترك الحياة ، وترمي المقاربة الجديدة إلى منح التلميذ الكفاءات التي تمكنه في نهاية المطاف من تحديد مستقبله واختيار مشروعه الشخصي عن بينة من أمره، حيث تتيح له الكفاءات أيضا أن ينضج وان يكون مستقلا عن محيطه ، ويجب أن ينتقل التلميذ من مؤسسة تمارس المراقبة إلى مؤسسة أكثر انفتاحا وتقترح مقاييس جديدة لتسيير العلاقات بين شركائها من خلال تتمثل في :

- ✓ إقامة تشاور وحوار على المستوى الأفقي بين المعلم والتلميذ
- ✓ إقامة علاقة تضامن بين المعلمين والمدير وأولياء التلاميذ والجمعيات و أهل الحي.

فمن وجهة النظر الجديدة هذه فان المعلم يلعب دور الباحث عن طرائق تسمح بترقية كفاءات تلاميذه ومعارفهم ومنهجياتهم وسلوكياتهم ووضعياتهم في المجتمع بكيفية تجعلهم يتمسكون بقيم وأصالة مجتمعهم مع تمكنهم من العناصر التي

تسمح لهم بالمساهمة في تنمية بلادهم . فالمعلم إذن موجه ومسير لسيرورة التعلم وهذا يتطلب منه اكتساب كفاءات جديدة زيادة على أهليته التقليدية في البحث عن المعلومات العلمية والتربوية والثقافية وتشمل هذه الاستعدادات أيضا القدرة على مناقشة الآخرين ومشاورتهم وعدم فرض رأيه عليهم ، وكذلك أن يستطيع نقد ذاته (صبرينة، 2014) وعليه نرى انه أصبح للتلميذ أدوار جديدة في المدرسة ، فالمقاربة بالكفاءات الجديدة تعطيه الحق في المساهمة مع المعلم لاكتساب معارفه في إطار علاقة أفقية متفاعلة ، إذ أن التلميذ يبحث ويحلل ويستعمل المعلومات .

2.3.6 أساليب التدريس الحديثة في المقاربة بالكفاءات:

إن أساليب التدريس في التربية البدنية قد تنوعت وتطورت مما أتيح للمدرس المجال لاستخدام أكثر من طريقة وأسلوب لنقل المعلومات إلى الطلبة لمراعاة الفروق الفردية بينهم لأنه لا توجد طريقة مثالية واحدة لتدريس التربية البدنية وأن اختيار أي طريقة للتدريس يعتمد اعتماداً كلياً على الوضع التعليمي. وتتراوح أساليب التدريس ما بين أساليب مباشرة (التي يكون المعلم هو محورها) وأساليب التدريس غير المباشرة (التي يكون الطالب هو محورها) فعندما يكون اكتساب المهارات الأساسية هو الهدف فإن الأساليب المستخدمة هي المباشرة، أما أساليب التدريس غير المباشرة فتستخدم عندما يكون الغرض الوصول إلى الإبداع، الاستقلالية، أو تغيير الاتجاهات عند الطلبة، لذلك نجد أن أغلب المعلمين يميلون إلى استخدام أساليب التدريس المباشرة. فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن التدريس المباشر أكثر تأثيراً من التدريس غير المباشر (الكيلاني، 2010) وقد ذكر ألديري إن الطلاب لا يستجيبون لعملية التعلم بنفس الطريقة وانه لابد من استعمال وسائل جديدة ومختلفة لبناء وتطوير معارف (ألديري، 1987، صفحة 11) ويعد العالم موستن من ابرز علماء التدريس إذ استمر في تطوير أساليبه من عام (1960) من دون التغير في الأسس والمبادئ التي بنيت عليها هذه الأساليب حيث قدم سلسة أساليب وتعتبر من الأساليب الحديثة في تدريس التربية الرياضية وذات تأثير ايجابي وهي احد عشر أسلوبا تدريسيا مرتبط بعضها والتي أعطت للمدرسين مجموعة من الخيارات لتدريس درس التربية البدنية والتي يمكن أن تساعدهم في تحقيق اكبر عدد من الأهداف (صالح م.، 1991، صفحة 10) وتهدف طرق التديس الحديثة الى :

- ✓ المساهمة في اكتساب الطلبة الخبرات التربوية المخطط لها.

- ✓ العمل على تنمية قدرة الطلبة على التفكير العلمي عن طريق تدريبهم على حل المشكلات.
- ✓ العمل على تنمية قدرة العمل الجماعي التعاوني.
- ✓ العمل على تنمية قدرة الطلبة على الابتكار.
- ✓ العمل على مواجهة الفروق الفردية بين الطلبة.
- ✓ العمل على تنمية المشكلات الناجمة عن الزيادة الكبرى في إعداد المتعلمين.
- ✓ المساهمة في اكتساب الطلبة العادات والاتجاهات المرغوبة فيها لصالح الفرد والمجتمع (الديوان، 2007)

وعليه نرى أن الأستاذ ما عليه سوى مراعاة ظروف عمله ونوعية تلاميذه والإمكانات المتاحة له لاختيار أفضل الوضعيات والأساليب لتحقيق اكبر قدر من الاستفادة بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المعلنة والمرجوة.

4.6 التقويم :

تأثر مفهوم التقويم بالفلسفة التربوية التي ينبثق منها ويعمل على دعمها ، كما تأثر بتقدم الدراسات الإحصائية، واستخدام الأسلوب العلمي في سائر مجالات العمل والنشاط البشرى ، وبسبب ما أهدته التقنيات الحديثة إلى التربية من وسائل وأساليب وأدوات. ففي ظل التربية التقليدية التي كانت تقتصر عنايتها على الإلمام وحفظ المعلومات ، كان التقويم يعنى الامتحانات بصورتها التقليدية ، وكانت صورته العتيقة تتمثل في إعطاء درجات للطلاب نتيجة لاستجابتهم لاختبارات تقليدية تجريها المدارس في نهاية العام الدراسي تمهيدا لإصدار أحكام على التلاميذ ، حيث كان هذا المفهوم التقليدي يجعل التقويم قائما بمعزل عن العملية التربوية ، فلقد كان في معظم الأحيان هدفا في ذاته بدلا من أن يكون وسيلة لتحسينها والارتفاع بمستواها ، وركنا من أركانها، بل تحول التقويم إلى حاكم مستبد يوجه عمل كل من التلميذ والمعلم ويترتب على استخدامه كثير من النتائج السيئة التي تلحق بعقول التلاميذ ونفوسهم وأبدانهم وشخصياتهم.

ثم تعدل مفهوم التقويم في ظل الحركة العلمية التي أدت إلى تقدم كبير في المقاييس التربوية والنفسية، وظهر مفهوم جديد للتقويم يجعله مكافئا للقياس، وفى ظل هذا المفهوم تركز الاهتمام على تحسين المقاييس التربوية لكي تصل إلى ما وصلت إليه المقاييس المادية الكمية التي تستخدم . فحرصت هذه المقاييس على الصدق والثبات والموضوعية، واقتصر نشاط العاملين في مجال التقويم على تحسين وسائله وأدواته. ومن عيوب هذا المفهوم اقتصاره على الجانب الكمي ، وإغفاله الأحكام التي تتصل بالقيم والاتجاهات ، والسلوك والشخصية وما لا يمكن قياسه قياسا كميا دقيقا . فإذا تذكرنا أن التربية تستهدف بناء الشخصية وتوجيه السلوك ، وتهتم بتكوين الظاهر والباطن وتقوم على أساس النظرة الكلية المتكاملة للإنسان فأنه تبدوا أمامنا نقائص هذا المفهوم القياسي للتقويم على الرغم من أهميته البالغة في تحسين أساليب التقويم ، وهنا ينبغي أن نقف لحظة لكي نوازن بين مفهومي " التقويم "و"القياس." ، حيث يعني القياس إخضاع الظاهرة للتقدير الكمي عن طريق استخدام وحدات رقمية مقننة أو متفق عليها تعطينا فكرة جزئية عن الشيء الذي نريد قياسه .فهو يتناول الجزئيات المادية أكثر مما يتناول المعنويات والكليات فإذا كنا نقوم فردا من الأفراد. فإن القياس يستطيع أن يمدنا بمعلومات دقيقة عن طوله ووزنه ، ونبضه وضغطه وحرارته وسرعة تنفسه وغير ذلك من الأمور الجسمية والمادية، ولكنه قلما يستطيع أن يقدم لنا أحكاما عن خلقه ومعاملاته، ودوافعه واتجاهاته وقيمه وغيرها من الأمور المعنوية ، أما التقويم فيتناول الكليات والقيم ، ويحاول أن يعطينا صورة صادقة على قدر الاستطاعة عن الأمر أو الشيء الذي نريد تقويمه عن طريق إصدار حكم عام وشامل عليه (سلامة، 2006، صفحة 88 90) وعليه نرى ان التقويم أعم من القياس وأكثر شمولا منه في تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها.

1.4.6 التقويم بالكفاءات:

هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعليمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة و اقتصار و بتعبير آخر هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة، وَمن خلال هذا التعريف يمكن استنتاج ما يلي:

- ✓ أن تقويم الكفاءات هو أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على انجاز نشاطات و أداء مهام بدلا من تقويم المعارف.
- ✓ إن تقويم الكفاءات يستلزم إيجاد أنشطة ووضعيات تسمح للمتعلم استغلال جميع موارده ومعارفه ، مهاراته وسلوكاته ، قدراته للتعبير بواسطة الأداء عن مستوى كفاءاته المختلفة
- ✓ أن تقويم الكفاءات ينطلق من معايير و مؤشرات معدة مسبقا (الخروبي، 2002، صفحة 76)

2.4.6 تطبيقات التقويم الحالي لمنهاج التربية البدنية والرياضية :

1.2.4.6 التقويم التشخيصي التمهيدي (الأولي) :

يستخدم التقويم التشخيصي في مرحلة سابقة على التقويم التكويني وهذا يطلق عليه التقويم ما قبل البنائي ويتم قبل بداية عملية التعلم و يتضمن تحديد المستوى و القدرات المهنية و الاستعدادات الخاصة بالمتعلمين ، كما يهتم هذا النوع من بالكشف عن الصعوبات في عملية تحصيل المعلومات و تنمية الكفاءات كما يساعد هذا التقويم على جمع البيانات و المعلومات عند التلاميذ بخصوص وضعهم الاجتماعي و ظروفهم المدرسية و يمكن المعلم من معرفة وضعية الانطلاق بناء على المعرفة الدقيقة للحالة الاجتماعية و ظروفهم المدرسية و يمكن للمعلم من معرفة وضعية الانطلاق بناء على المعرفة الدقيقة بغرض الحصول على البيانات الضرورية عند العناصر الأساسية للبرنامج آو المنهج المقترح و ذلك من اجل الوقوف على الحاجات الفعلية للمستفيدين و الإمكانيات المتاحة من أجهزة و أدوات و كذلك الأفراد و القادة اللازمين للتنفيذ و التمويل ومصادر ووسائل التنفيذ المتوفرة.

2.2.4.6 التقويم التكويني (البنائي):

انه العملية التي تحرك عملية التدريس بهدف تحديد ما إذا كان التعلم يسير وفق ما تم التخطيط له فهو بهذا المعنى يستغرق مدة الممارسة العملية التربوية بحيث يوفر للمعلم و المتعلم تقنية راجعة من خلال النتائج المحصلة فيسعى المعلم بناءا عليها إلى تعديل الطرائف التدريس و أساليبه أو وسائله لتسهيل عملية التعلم و من جهة

أخرى يستفيد المتعلم من معرفة جوانب القوة و الضعف في أدائه. و يعتبر سكر يفن(1967) أول من اقترح التقويم التكويني في مجال تطوير المناهج الدراسية و هو يرى أن هذا النمط من التقويم يتضمن جمع البيانات الملائمة أثناء بناء المناهج و البرامج الجديدة آو تجريبها، ويرى بلوم و آخرون 1981 أن التقويم التكويني مفيد للقائمين على إعداد المناهج و البرامج التعليمية كما انه مفيد بالنسبة للتدريس و التعليم ، حيث يتضمن إجراءات منظمة تتم أثناء عملية بناء المناهج وأثناء التدريس و ذلك بفرض تحسين هذه العمليات أو الوسائل المستخدمة فيها (مُحَمَّد، 2001، صفحة 95 96) ونرى انه حتى يمكن للتقويم التكوين تحقيق وظيفته الأساسية يجب إن :

- ✓ يعتمد على مقاييس واضحة للنجاح أو القبول يستطيع من خلالها المعلم و المتعلم على حد سواء من الوقوف على مستوى الأداء(الكفاءة المستهدفة) بدقة وسهولة
- ✓ تشجيع الاستقلال الذاتي للمتعلم: من شان هذا النوع من التقويم تشجيع المتعلم على اكتساب سلوكات ذاتية حتى يشارك بمساره التعليمي ، وعليه ينبغي منحه ثقة حقيقية للمشاركة في مسعى التقويم بقية جعله مؤهلا للتقويم الذاتي (الخروبي، 2002، صفحة 81)

3.2.4.6 التقويم التحصيلي (الثالث):

يستخدم التقويم التجميعي أو ألتحصيلي في نهاية الزمن المخصص لتدريس وحدة دراسية أو مقرر دراسي في نهاية فصل آو عام دراسي ، أو نهاية مقرر أو برنامج دراسي أو برنامج تعليمي معين ، وهو يتقرر كنمط تقويمي لتحقيق أغراض محددة قد تكون النقل من فرقة دراسية إلى أخرى أو التخرج أو تقويم التقدم أو التحقق من مدى فعالية المناهج والبرامج الدراسية أو التدريبية (الخروبي، 2002، صفحة 82) وعليه فان التقويم ألتحصيلي يختلف بهذا المفهوم عن وظيفة التقويم التكويني لأنه مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعليمات المقصودة في المناهج أو بالنسبة لجزء منه . ولعل من أهم خصائص التقويم ألتحصيلي، هو أن الأحكام التقويمية فيه تتناول التلميذ والمعلم والمنهاج آو البرنامج في ضوء مدى فاعلية العملية التعليمية بعد الانتهاء منها بالفعل (صالح م.، 2007، صفحة 82) وعليه وبناءا على ما تقدم نرى إن عملية

التقويم بالكفاءات هو عملية معقدة لان الغاية فيها ليس تقويم التلاميذ من ناحية المردود البدني أو الفني وإنما هنا هو تقويم مدى اكتساب التلميذ للكفاءة بما فيها وما عليها .

7 أثر التغيرات على المناهج :

أن التغيرات التكنولوجية والاجتماعية والثقافية وغيرها تحدث بصفة مستمرة في كل مجتمع سواء كان هذا التغير بطيئا أم سريعا ، بدليل تغير العلم وظهور فلسفات جديدة ، وكذلك النظام الأسري وتطلع الأمم إلى الاستقلال والحرية وتغيير المجتمعات في عاداتها وقيمها ونظمها ومما لا شك فيه أن كل هذه التغيرات تدل على أن الطلاب يواجهون في وقتنا الحاضر عالما يختلف عما واجهه كثير من الطلاب فيما مضى ، لذلك فإن ما كان مناسبا لأولئك الطلاب في الماضي لم يعد ولن يصلح لطلاب العصر الحاضر (خوري، 1988، صفحة 45) وهذا ما يدعو إلى تطوير المناهج الدراسية بصفة مستمرة بحيث تستطيع أن تواكب التطورات والتغيرات المستمرة ، فالمنهاج الدراسي الناضج هو الذي يأخذ بعين الاعتبار كل ما يستجد في المجتمع من مواقف ومشكلات وحاجات وأدوات

جديدة ينقلها إلى الطلاب في قالب علمي جذاب ، وحتى يبقى المنهاج قابلا للتطور لا بد وأن يكون مرنا يسهل تكييفه وتعديله كلما دعت الحاجة ، و ليكون ناجحا أن يعمل على :

- ✓ تكوين العقلية المتفتحة التي تؤمن بأهمية التطوير وحتميته ولا تتمسك بالقديم لمجرد أنها ألفته وتعودت عليه .
- ✓ إعداد القيادات الذكية الواعية لإمداد المجتمع بها في شتى مجالات الحياة وميادينها
- ✓ تزويد الطلاب بالمهارات الأساسية التي تمكنهم من العيش في مجتمع ناهض متغير، وتساعدهم على سرعة التكيف والتوافق مع المجتمع وثقافاته المتعددة.
- ✓ العمل على تكوين أوجه التقدير الملائمة للطلاب، كتقدير أهمية العلم وجهود العلماء باعتبارها من أبرز عوامل التغيير في المجتمعات، وتقدير أهمية التمسك بالقيم الدينية والقيم الاجتماعية السامية (صبري، 2001، صفحة 75)

8 الدور المتوقع من المناهج لمواجهة المشكلات النفسية:

يمكن إيجاز التطورات المطلوبة في المناهج الدراسية لتؤدي دورها على أكمل وجه في النقاط الآتية :

1.8 الأهداف:

من الطبيعي أن تتغير أهداف المناهج الدراسية بتغير أهداف العصر ومستجداته ، مما يترتب عليه الإحاطة بها كاملة أمرً غير ممكن ، وبالتالي سيترتب على المناهج الدراسية أن تعيد سياستها وأهدافها من جديد لصياغة جديدة للقدرات والمكونات والمهارات التي تريد أن تنميها في الفرد ، ويمكن وصف هذه الأهداف من خلال التأكيد على المبادئ التالية :

- ✓ أن تركز أهداف المنهاج على ذاتية التعلم، وتدريب الطلاب على كيفية البحث عن المعرفة والتأكد من مصادرها المتعددة.
- ✓ أن تعمل المناهج على تنمية شخصية المتعلم من كافة جوانبها الجسمانية والوجدانية والروحية والنفسية في إطار الثقافة الإسلامية والعربية الصحيحة.
- ✓ أن تكون المناهج المعبر الذي من خلاله يستطيع المتعلم أن ينفتح على التجارب والخبرات والاتجاهات المعاصرة أخذاً وعطاءً، في إطار هويته الثقافية العربية الإسلامية الأصيلة.
- ✓ أن تتكامل الأهداف التربوية والتعليمية لجميع مراحل التعليم بالمناهج ، بحيث تخرج جميعها في منظومة متكاملة لا ازدواج فيها ، ولا تعارض بينها ، ولا تكتفي بالجوانب النظرية فقط بل تكون أهدافاً قابلة للتطبيق ومرتبطة بالواقع ومتغيراته ومستجداته المختلفة

2.8 المحتوى :

- ✓ أن تحتوي محتويات المنهاج على العلوم المرتبطة بالعصر ذات البُعد المستقبلي القائمة على التجريب، المرتبطة بالإمكانيات البشرية والمادية المتاحة حالياً ومستقبلاً

- ✓ إعادة هيكلة محتويات المنهاج كي يكون أكثر مرونة وتنوعاً، من حيث إمكانية السماح للطلاب في الانتقال الأفقي والرأسي.
- ✓ أن يكون للنشاطات التدريبية والتجارب مكانة هامة في المنهاج بما يخدم الطلاب بربط معارفهم ومعلوماتهم بالحياة وبالبيئة المحلية.
- ✓ أن تساعد محتويات المناهج على إعداد الطلاب على إتقان أكثر من طريقة للتعلم كالتعلم التعاوني والتعلم الاستكشافي والابتكار وتتيح للطلاب كذلك القدرة على المبادرات الذاتية للمشاركة الإنتاجية وهذه الأنواع من التعلم تبرز قدرة المتعلم على المشاركة والنشاط ، وتقلل من دور المعلم في التلقين وتوصيل المعرفة ، وتكتفي بدوره التوجيهي والإشرافي .

3.8 طرائق وأساليب التدريس:

- ✓ استخدام طرق وأساليب متنوعة كأسلوب حل المشكلات وأساليب التضمين، والربط بين المعارف العامة والمهارات الفنية ، والمزاوجة بين الخبرات الشخصية والعلمية والأكاديمية .
- ✓ أتستخدم المناهج لطرق وأساليب تعليمية وتدريسية تختلف عن الأساليب والطرق الشائعة الآن فمع تطور المستقبل وتزايد سرعات عجلاته ، فمن المؤكد أن الفكر التربوي والفكر التكنولوجي والتقني لن ينضب ، وسيواصل إسهاماته وتقديم إنجازاته في مجال أساليب وطرق التعليم والتدريس (متولي، 2002)

4.8 التقويم :

- ✓ شمولية عملية التقويم بحيث تشمل تقويم الطالب ذاته ، وتقويم المناهج التعليمية بكل محتوياتها ومشتملاتها .
- ✓ أن لا تقتصر علميات تقويم الطالب على الجوانب المعرفية والمهارية فقط ،بل يجب أن تتعدى هذه المسألة إلى قياس الجوانب القيمة ، والوجدانية .

- ✓ أن تستخدم المناهج أكثر من وسيلة للتقويم ، من بينها التقويم الذاتي للطلاب عن طريق الحاسوب وغيره من الأساليب المتقدمة .
- ✓ ألا تغفل المناهج في ظل استخدامها كل ما هو جديد ومستحدث في أساليب التقويم، الموضوعية والدقة المطلوبين لنجاحها في أداء دورها ورسالتها (العزيز، 2001، صفحة 54)

9 الخلاصة:

يعتبر منهاج التربية البدنية جزء أساسي من النظام التربوي الجزائري ، حيث يمثل جانبا هاما من التربية العامة التي تهدف لإعداد مواطن (التلميذ) إعدادا بدنيا ونفسيا وعقليا في توازن تام .ويجب أن تساهم مناهج التربية البدنية في هذا الأمر إسهاما فعالا لأنها تعبر أكثر البرامج التربوية قدرة على تحقيق أهداف المجتمع . إن منهاج التربية البدنية هو منظومة فرعية من منظومات أكبر ويلاحظ من خلاله على انه هناك تفاعل بين عناصره المختلفة والتفاعل بينها بدرجات متفاوتة وذلك حسب المواقف المتاحة في درس التربية البدنية ،كي يتعلم منها التلميذ المهارات والسلوكيات الحركية والاجتماعية والنفسية للمساهمة بنجاح مساره التعلمي أولا ثم في حياته المهنية ثانيا ، وفي نفس السياق فان معرفة خصائص النمو واحتياجات التلميذ لها أهمية كبيرة ، فأغلبية التلاميذ في التعليم الثانوي هم في مرحلة المراهقة ، وما تتميز به من صعوبات نفسية اضطرابات فسيولوجية تجعلهم بحاجة إلى درجة كبيرة من العناية والاهتمام من طرف المنهاج والقائمين على تنفيذه .

خاتمة الباب الأول:

مكن الباب الأول والمتمثل في الدراسة النظرية بالسماح للطالب الباحث الإحاطة بالإطار المفاهيمي لمتغيرات البحث وقد استنتج أهم النقاط التالية :

فيما يخص الفصل الأول المشكلات النفسية (القلق، السلوك العدواني، الثقة بالنفس) فقد رأينا من خلال بعض المفاهيم أنها أحد أنماط المشكلات النفسية الهامة التي يمكن أن تواجه التلاميذ بصفة عامة وفئة التلاميذ المتفوقين رياضيا بصفة خاصة وكذا معرفة أسبابها وأنوعها وتصنيفاتها وكذا كيفية علاجها والوسائل المساعدة في الحد منها.

أما الفصل الثاني الخاص بخصائص المرحلة العمرية والتفوق الرياضي فقد تبين أن التلاميذ المتفوقين رياضيا هم أكثر ظهورا وتميزا في هذه المرحلة بالضبط و في مرحلة التعليم المتوسط بصفة عامة وكذا معرفة العلاقة بين هذه الفئة والتفوق الرياضي والموهبة.

وقد تبين من خلال الفصل الثالث الخاص بمنهاج التربية البدنية إن منهاج التربية البدنية هو سبيل وأحد الطرق التي تنتهجها الدولة للوصول الى أهداف المخططات التي يرصدها التقنيون وأصحاب الاختصاص، وهذا كله للوصول الى ما يهدف لتعليم التلميذ المهارات والسلوكيات الحركية والاجتماعية والنفسية للمساهمة بنجاح مساره التعليمي بصفة خاصة وكذا في حياته المهنية خاصة.

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

مدخل إلى الباب الثاني:

خصص الباب الثاني للجانب التطبيقي حيث خصص الفصل الأول لمنهجية البحث وإجراءاته الميدانية . استعملنا المنهج الوصفي التحليلي على عينة تكونت من 96 أستاذ في التربية البدنية أي ما يعادل 25% من المجتمع الأصلي ، و 300 تلميذ أي ما يعادل 5% من المجتمع الأصلي في خمس مدن من الغرب الجزائري ، ولتوضيح مسار البحث قمنا بالاعتماد على استمارة الاستبيان قسمت على ثلاث محاور صممت من طرفنا ، كما تم الاستعانة باستبيان قام بتحليل المنهاج إلى عناصره الأولية لإظهار نقاط القوة والضعف في المنهاج الحالي الخاص بالسنة الثالثة متوسط. وقد خضعت هذه المقاييس إلى عملية ضبط إجرائي متسلسل ومنهجي كما خضعت للأسس العلمية في الصدق والثبات والموضوعية قبل تطبيقها على العينة. اخترنا بعض الطرق الإحصائية والمتمثلة في مقاييس النزعة المركزية، معاملات الارتباط، اختبار حسن المطابقة كا^2، وختم بالصعوبات التي واجهتنا أثناء إجراءنا للبحث. بينما خصص الفصل الثاني لعرض النتائج وتفسيرها والخروج بأهم الاستنتاجات من البحث، ثم مناقشته النتائج ومقابلتها بالفرضيات، ثم الخلاصة العامة وتقديم الاقتراحات.

الفصل الأول

منهجية البحث

والإجراءات الميدانية

1 تمهيد:

سيتطرق الباحث في هذا الفصل إلى توضيح منهجية البحث وإجراءاته الميدانية المتبعة بغية الوصول إلى الأهداف المنشودة، وهذا من خلال تحديد المنهج العلمي المتبع، عينة البحث ،مجالات البحث، كذلك توضيح التعاريف الإجرائية لمصطلحات البحث الرئيسية، كما سيتم الطرق إلى عرض مفصل لأدوات البحث والقواعد التي ينبغي مراعاتها في الإعداد لها وتنفيذها، مع اختتام هذا الفصل بعرض دقيق للوسائل الإحصائية التي سوف يستند عليها الباحث في تحليل النتائج المتحصل عليها من درجات خام في شكلها الأولي إلى درجات معيارية يمكن من خلالها إصدار أحكام موضوعية حول ظاهرة موضوع البحث.

2 منهج البحث:

إن المنهج في البحث العلمي هو مجموعة من القواعد والأسس التي يتم وضعها من أجل الوصول إلى حقيقة معينة. وحسب طبيعة ومتطلبات البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي ويقوم هذا المنهج على تجميع البيانات والمعلومات والآراء والحقائق التي تعمل على وصف الظاهرة أو المشكلة التي هي محل الدراسة فقد يتضمن المتغيرات المؤثرة فيها والمؤثرة به (البدوي، 2002). وفي هذا الشأن سيتطرق لاستخدام وسائل جمع المعلومات كالزيارات الميدانية، والمقابلات الشخصية مع الخبراء لتحكيم والوقوف على صحة الأدوات المستعملة وكذلك التطلع للمتفوقين رياضيا وذلك من خلال استطلاع رأي الأساتذة والاستبيان المقدم لهم، وآخر موجه لتحليل منهاج التربية البدنية والرياضية، كما سيعمل الباحث على تطبيق بطارية اختبار عل عينة من تلاميذ التعليم المتوسط (13-15)سنة ببعض ولايات الغرب الجزائري وذلك بغية الوصول إلى عينة التلاميذ المتفوقين خلال درس التربية البدنية والرياضية الذين تتوفر فيهم شروط التفوق الرياضي.

3. مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من أساتذة التربية البدنية وتلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط الممارسين للتربية البدنية على مستوى خمس مدن من الغرب الجزائري وهي وهران ، ، معسكر ، سعيدة ، غليزان ، تلمسان حيث قدر حجم المجتمع الأصلي حسب تقديرات مديريات التربية للولايات المذكورة بـ 12590 تلميذ. بينما بلغ عدد أساتذة التربية البدنية

والرياضية 623 بالإضافة إلى 08 من مفتشي التربية الوطنية لمادة التربية البدنية والرياضية في الموسم الدراسي 2012 / 2013 . والجدول رقم (01) يبين توزيعها حسب المدن.

المدينة	عدد الأساتذة	عدد التلاميذ
		ذكور
معسكر	127	413
وهران	123	330
تلمسان	145	375
غليزان	116	330
سعيدة	112	398
المجموع	623	1846

الجدول رقم 02 يبين عدد العينة حسب المدن

4 عينة البحث:

ويقصد بالمعاينة " تلك الإجراءات التي يتخذها الباحث لاختيار عينة بحثه. فهي اجراء يهتم بالطرق التي بواسطتها يتم التأكد من تمثيل العين لمجتمعها الأصلي" (رضوان، 2003). فالبحث بأسلوب العينة يمكن من دراسة نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي، ثم ينتهي بتعميم النتائج على المجتمع الأصلي كله. ومن أهم الأسباب التي جعلت الباحث ينتهج طريقة العينة في هذا البحث العلمي هي العمل على توفير الوقت والمال، وكذلك الحصول على بيانات سريعة وحقيقية أي معبرة بشكل واقعي للظاهرة موضوع القياس. ومن هذا المنطلق قام الباحث باختيار عينة في صورة محدودة العدد حيث قدر العدد بـ 404 فرد شملت كل من مفتشي التربية الوطنية وأساتذة مادة التربية البدنية والرياضية وتلاميذ التعليم المتوسط (12-15) سنة، مراعيا في ذلك أهم الشروط العلمية التي ينبغي توافرها في العينة والتي من أهمها: أن تكون العينة مماثلة، وأن تكون لأفراد المجتمع فرص متساوية للوقوع في العينة، وفيما يلي عرض حجم كل فئة من الفئات التي تتضمنها عينة البحث:

- ✓ **بالنسبة لأساتذة التربية البدنية والرياضية:**

المدينة	عدد الأساتذة
معسكر	20
وهران	20
تلمسان	15
غليزان	23
سعيدة	18
المجموع	96

الجدول رقم 03: يبين عدد العينة الخاصة بالأساتذة

- ✓ **بالنسبة للتلاميذ المتفوقين رياضيا:**

بعد تحديد الطالب الباحث للمجتمع الأصلي للدراسة والمتمثل في التلاميذ المتفوقين رياضيا في التعليم المتوسط (13-15) سنة شرعنا فور ذلك في عملية المعاينة وذلك من خلال تحديد بعض الاجراءات المتخذة في خلال اختيار عينة البحث. ويذكر مُحَمَّد نصر الدين رضوان بأن المعاينة هي "إجراء يهتم بالطرق التي بواسطتها يتم التأكد من تمثيل العينة لمجتمعها الأصلي" (رضوان، 2003).

ونظرا لطبيعة البحث والمنهج المستخدم فيه تم تحديد العينة كالآتي:

المدينة	اسم المتوسطة	العينة	
		قبل بطارية الاختبار	بعد بطارية الاختبار
معسكر	الإخوة مداح	121	60
	ابن خلدون	142	
	زياد دحو	150	
وهران	الشهيد حبوشي مُحَمَّد -فلاوسن 2-	123	60
	يغموراسن	111	
	الشهيد محمود	96	
تلمسان	مُحَمَّد العيد آل خليفة	101	60
	أبو بكر الرازي	177	

	مولود قاسم نايت بلقاسم	87	
غليزان	مُحَمَّدي بوزيان	117	60
	حجوط بوخاتم	86	
	قشوط لخضر	127	
سعيدة	مولود فرعون	155	60
	أبي راس الناصري	147	
	زحاف قدور	97	

الجدول رقم 04: يبين عدد العينة بالنسبة للتلاميذ المتفوقين رياضيا النهائية

5 مجالات البحث:

5. 1 المجال البشري:

قدر حجم العينة بـ: 404 فرد موزعة كالتالي:

- ✓ تلاميذ التعليم المتوسط المتفوقين رياضيا (13-15) سنة:300 تلميذ.
- ✓ أساتذة التربية البدنية والرياضية: 96 .
- ✓ مفتشي التربية الوطنية لمادة التربية البدنية والرياضية: 08

5. 2 المجال المكاني:

– بالنسبة للاستبيان: إن أغلب الاستمارات المسترجعة وزعت في متوسطات بعض مدن الغرب الجزائري.

– بطارية اختبار التفوق والمقاييس النفسية كل من (القلق، السلوك العدواني والثقة بالنفس): تم انجازها داخل المتوسطات التي حددت من أجل إجراء الدراسة الأساسية ، في مدن كل من(معسكر، وهران، غليزان، تلمسان، سعيدة)وكانت كالآتي:

* معسكر (مدينة المحمدية): متوسطة الإخوة مداح، متوسطة ابن خلدون، متوسطة زياد دحو

* وهران (مدينة وهران): متوسطة الشهيد حبوشي مُحَمَّد –فلاوسن 2–، متوسطة يغموراسن، متوسطة الشهيد محمود.

* غليزان (مدينة غليزان): متوسطة مُحَمَّدي بوزيان، متوسطة حجوط بوخاتم، متوسطة قشوط لخضر.

* تلمسان (مدينة مغنية): متوسطة مُحَمَّد العيد آل خليفة، متوسطة أبو بكر الرازي، متوسطة مولود قاسم نايت بلقاسم.

* سعيدة (مدينة سعيدة): متوسطة مولود فرعون، متوسطة أبي راس الناصري، متوسطة زحاف قدور.

5. 3 المجال الزماني:

– امتدت فترة الدراسة الميدانية من:2012/01/02 إلى 2016/05/02 . وانتظمت عبر المراحل الزمنية التالية:

– إعداد استبيان الخاص بأساتذة التعليم المتوسط ومفتشي التربية الوطنية وامتدت هذه العملية من 2012/02/02 إلى 2012/04/15.

– مرحلة انجاز التجربة الاستطلاعية الأولى الخاصة بالاستبيان الموجه لأساتذة الربية البدنية والرياضية ومفتشي التربية الوطنية وامتدت من 2012/04/23 إلى 2012/06/30.

– مرحلة توزيع واسترجاع الاستبيان من الأساتذة المستجوبين. وامتدت هذه العملية من 2012/05/02 إلى 2012/05/07.

– مرحلة انجاز التجربة الاستطلاعية الثانية الخاصة بالاستبيان الخاص بتحليل المنهاج من 2012/05/24 إلى 2012/05/29.

– مرحلة توزيع استمارة تحليل المنهاج لاستطلاع الرأي العام للأساتذة حول منهاج التربية البدنية والرياضية وامتدت من 2012/09/12 إلى 2012/11/11.

– مرحلة إعداد بطارية الاختبار الخاصة بكشف المتفوقين رياضيا. وامتدت من2013/01/03 إلى 2013/04/30.

– تاريخ انجاز التجربة الاستطلاعية الثالثة الخاصة ببطارية الاختبار المقترحة لكشف المتفوقين رياضيا من حيث توفرها على الصدق والثبات والموضوعية. وقد امتدت على مرحلتين متتاليتين:

- تمت المرحلة القبلية الأولى يوم:2013/05/02.
- تمت المرحلة البعدية يوم: 2013/05/09.

– مرحلة تطبيق بطارية الاختبار على عينة التلاميذ السنة الثالثة متوسط في كل المؤسسات المعنية حيث امتدت هذه الأخيرة من 2013/09/16 إلى 2013/10/30.

– مرحلة اختيار المقاييس النفسية المناسبة كل من(القلق، السلوك العدواني، الثقة بالنفس) لفئة التلاميذ المتفوقين رياضيا. وامتدت من 2013/10/16 إلى 2013/10/25.

– تاريخ انجاز التجربة الاستطلاعية الرابعة الخاصة بالمقاييس النفسية .وامتدت من 2013/11/02 إلى 2013/11/07.

– مرحلة تطبيق المقاييس النفسية كل من على عينة التلاميذ المتفوقين رياضيا وكانت كالتالي :من 2014/05/02 إلى 2014/05/15.

– مرحلة المعالجة الإحصائية وإعداد البحث بشكله النهائي 2014/09/09 إلى 2016/04/13.

6 متغيرات البحث:

1.6 المتغير المستقل: منهاج التربية البدنية والرياضية

2.6 المتغير التابع الأول: المشكلات النفسية

7 طرق وأدوات البحث:

7 .1جمع المادة الخبرية:

-الإلمام النظري حول موضوع البحث من خلال الدراسة في كل من المصادر والمراجع العربية والأجنبية، المجلات، المحاضرات والملتقيات العلمية والأنترنات.

7 .2 المقابلة الشخصية:

وهي محادثة موجهة يقوم بها فرد مع آخر أو مع أفراد بهدف الحصول على أنواع من المعلومات لاستخدامها في بحث علمي أو الاستعانة بها في عمليات التوجيه والتشخيص والعلاج. وفي هذا الشأن قام الطالب الباحث بعدة لقاءات شخصية مباشرة مع مجموعة من الأساتذة والدكاترة بغرض الأخذ بآرائهم والاستفادة من خبراتهم في 'نجاز هذا البحث العلمي على نحو أفضل. وهم كالآتي: أ. د أحسن أحمد، بن سي قدور، بن قلاوز، عطاء الله من جامعة مستغانم، كما أجرى الطالب الباحث مقابلات مع بعض مفتشي التربية الوطنية لمادة التربية البدنية والرياضية وبعض الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة.

7.3 الاستبيان:

وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة ترتبط بأهداف وفرضيات البحث، تستعمل في جمع المعلومات المتعلقة بظاهرة موضوع البحث، وقد تم استعمال الأسئلة المفتوحة بهدف:

- تحديد أنماط المشكلات النفسية.
- تحديد التلاميذ المتفوقين رياضيا في المنهاج.

- استبيان يضم في محتواه مجموعة من الاختبارات المقننة عرضت على الأساتذة المحكمين للأخذ بأنسب الاختبارات التي تتضمنها بطارية الاختبار المقترحة من قبل الطالب الباحث تتمتع بصدق وثبات. وتمثلت فيما يلي: قياس التحمل، قياس القوة، قياس السرعة، قياس المرونة، مهارة التصويب نحو السلة في كرة السلة.

كما تطلب تنفيذ الاختبارات السالفة الذكر استخدام الوسائل التالية: شواخص، صافرة، ايقاع الجري، مكبر صوت، حواجز.

7. 4 المقاييس:

وهي من أهم الطرق أو الوسائل استخداما في بحوث التربية البدنية والرياضية ، باعتبارها أساس التقويم الموضوعي، وأهم أو أنجع الطرق للوصول إلى نتائج دقيقة، وعلى ضوء أهداف البحث وطبيعته ولأجل اختبار الفرضيات والوقوف على مدى تحققها قمنا ببناء ثلاث مقاييس هي:

- مقاييس المشكلات النفسية.
- مقياس تحليل المنهاج.

8 الطرق والوسائل الإحصائية:

تساعدنا في تلخيص النتائج وترتيبها بهدف وصفها وتحليلها وتفسيرها، من أجل فهم العوامل الأساسية التي تؤثر في الظاهرة المدروسة، علما أن لكل بحث وسائله الخاصة، التي تتناسب مع نوع المشكلة وخصائصها و هدف البحث، وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على الوسائل الإحصائية التالية:

- النسبة المئوية
- مقاييس النزعة المركزية المتمثلة في المتوسط الحسابي.

- مقاييس التشتت المتمثلة في الانحراف المعياري .
- معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات المقاييس المقترحة.
- معامل الصدق الذاتي
- اختبار حسن المطابقة " كا^2 "
- اختبار " ت" ستيودنت

9 خطوات بناء المقاييس:

لقد تم تحضير هذه المقاييس بالاعتماد على طريقة أراء الخبراء، معتمدين في ذلك على ما يلي:

- المصادر والمراجع العلمية العربية والأجنبية التي تعرضت بالكتابة عن المشكلات النفسية (القلق، السلوك العدواني والثقة بالنفس) وكذا المتفوقين رياضيا وتحليل المناهج خاصة ما تعلق بمنهاج التربية البدنية والرياضية لسنة ثالثة متوسط.
- الدراسات والبحوث السابقة والمرتبطة.
- استطلاع الرأي العام من خلال المقابلة الشخصية وكذا طرح سؤال مفتوح .

9. 1 المقياس الخاص بتحديد أنماط المشكلات النفسية:

تم بناء استمارة ثانية الهدف منها تحديد ارتباط المشكلات النفسية بمنهاج التربية البدنية والرياضية وذلك لتحديد ارتباط كل عنصر على حدا وعلاقته بالمتفوقين رياضيا وجاءت الاستمارة كالتالي(كما يوضحه الملحق رقم01)

- تم توزيع 20 استمارة على أساتذة التعليم المتوسط استرجع منها 16 استمارة وذلك في الفترة الممتدة من 2012/01/04 الى2012 /01/29

وكانت الإجابة على الاستمارات على النحو التالي :

9. 1. 1 النسب المئوية للإجابات:

✓ معرفة ما مدى ارتباط المشكلات النفسية بمنهاج التربية البدنية والرياضية ؟

الرقم	المشكلات	مرتبطة جدا	مرتبطة	لا ادري	غير مرتبطة	غير مرتبطة إطلاقا
01	السلوك العدواني	56.25	28.57	6.25	12.5	00
02	القلق	87.5	6.25	6.25	00	00
03	الثقة بالنفس الزائدة	31.25	62.5	00	6.25	00

الجدول رقم 05 يبين ارتباط المشكلات النفسية مع المنهاج.

✓ معرفة ما مدى ارتباط أنماظ بعض المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا بموضوع البحث ؟

الرقم	المشكلات	مهم جدا	مهم	لا ادري	غير مهم	غير مهم إطلاقا
01	السلوك العدواني	56.25	28.57	6.25	12.5	00
02	القلق	87.5	6.25	6.25	00	00
03	الثقة بالنفس الزائدة	100	00	00	00	00

الجدول رقم 06 يبين ارتباط المشكلات النفسية مع موضوع البحث

– وعليه عند تحليل الجداول تبين من إجابات الخبراء أن هذه المشكلات التي تم اختيارها هي مرتبطة جدا بمنهاج التربية البدنية والرياضية وهذا ما يتطلب حاليا معرفة هذه المشكلات النفسية وطرحها للمعالجة من خلال الدراسة.

– أما في التقسيم الثاني فقد تبين من إجابات الخبراء أن معرفة المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين التي تم عرضها مهمة جدا حيث كانت النسب المئوية متفاوتة و بنسب كبيرة جدا وعليه تم اختيارها على أساس أنها مرتبطة بمنهاج التربية البدنية والرياضية ولها ارتباط خاص بموضوع بحثنا.

بعدها تم حذف المشكلات العادية ذات الارتباط الضعيف مع المتفوقين رياضيا مراعين في ذلك مختلف الملاحظات والتوجيهات الفنية والتعليقات المختلفة التي أشار إليها الخبراء وهي:

- استخدام أنماط المشكلات الأكثر ظهورا على التلاميذ المتفوقين رياضيا.

ثم عرضت القائمة المعدلة على الخبراء الست مرة أخرى، وقد وضع أمام كل عبارة ميزان يوضح مدى ارتباطها بالمحور وبمنهاج التربية البدنية والرياضية، و دلالتها واتجاهها الموجب او السالب (كما يوضحه الملحق رقم01)

2.9 استمارة الاستبيان :

الرجوع إلى الدراسات النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع وذلك لتحديد المشكلات النفسية التي يواجهها المتفوقين رياضيا، وعليه تم الاستعانة بالمراجع العلمية التي تناولت موضوع المشكلات النفسية و كما تم الاستعانة بمجموعة من الدراسات المشابهة حول المتفوقين رياضيا فتم التوصل إلى طرح مجموعة الأسئلة المفتوحة منها والمغلوقة.

وقد تم تسجيل العديد من الملاحظات أهمها:

- التشابه في بعض عبارات الاستمارة.
- التغيير في صياغة بعض العبارات.
- إضافة بعض العبارات التي لها أهمية في المحور الثالث.
- حذف بعض العبارات من المقياس نهائيا.

وعليه أصبح المقياس مكون من 46 عبارة تقيس:

- **رأي الأساتذة حول المنهاج:**

حيث من اللازم الأخذ بآراء بعض الاساتذة خلال تصميم المناهج الدراسية، كذلك بالنسبة لمدرسي مادة التربية البدنية والرياضية لهم الحق في المشاركة في تصميم المنهاج باعتباره الحلقة الأقرب للتلميذ وهو أدرى باحتياجاته والمشاكل التي يتلقاها خلال الفترة التعليمية، أي يجب التواصل مع الاستاذ واذا أمكن اشراك التلميذ، ونعني بالتواصل هنا القدرة على الاتصال بين طرفين عن طريق عمليات معرفية وعقلية يستطيع الفرد استعمالها ليتعلم و يعلم، يدرك، يفسّر و يقدم تفسيرات (E.MORIN, 2004, p. 60) ونعني بالاتصال هنا الاتصال ألعلائقي والذي يعني اتصال بين فردين تربطهما علاقة محكوم عليها إما بالفشل أو النجاح (LOHISSE, 2001, p. 36)

- **مراعاة المنهاج للمتفوقين رياضيا :**

وهذا ضروري جدا للوصول إلى هذه الفئة من التلاميذ المتفوقين وإعطائهم المكانة اللازمة، وهو حاجة الفرد إلى أن يكون موضع قبول وتقدير واعتبار واحترام من الآخرين، و أن تكون له مكانة اجتماعية، وأن يكون بمنأى من استهجان المجتمع أو نبذه، وان يكون بحاجة للانتماء كونه كائناً اجتماعياً كونه لا يستطيع أن يعيش في عزلة عن المجتمع الذي يعيش أو يعمل فيه(شيخة، 2007)

محاور الاستبيان	عدد العبارات قبل التعديل	عدد العبارات بعد التعديل
الرأي العام للأساتذة حول المنهاج	17	13
اهتمام المنهاج بالمتفوقين رياضيا	18	16
مراعاة المنهاج للمشكلات النفسية	20	17
المجموع	55	46

الجدول رقم 08 يبين عدد عبارات الاستبيان قبل وبعد التعديل.

3.9 مقياس التفوق:

تم تحديد استبيان يضم في محتواه مجموعة من اختبارات الاداء الحركي والمهاري عرض على المختصين بغية الاخذ بآرائهم حول أنسبها.بالرجوع إلى الدراسات النظرية والدراسات المشابهة والمقالات التي تحدثت عن الأداء الحركي للتلاميذ المتفوقين في الجزائر وأراء الخبراء في مجال علم الحركة بغية تحديدها .وهي كالتالي :

- قياس التحمل العام.
- قياس القوة المميزة .
- قياس السرعة.
- قياس المرونة.
- مهارة التصويب في كرة السلة

تم تحديد بعض الصفات البدنية التي يمكن من خلالها اكتشاف التلاميذ المتفوقين رياضيا وكذا مدى ارتباطها مع موضوع البحث كما تبينه النتائج في الجدول التالي:

الترتيب	المتغيرات	مرتبط		غير مرتبط		مهم		غير مهم	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
01	التحمل العام	06	%100	00	%00	06	%100	00	%00
02	القوة	06	%100	00	%00	06	%100	00	%00
03	السرعة	05	%84	01	%16	05	%84	01	%16
04	المرونة	04	%67	02	%33	04	%67	02	%33
05	التصويب نحو السلة	04	%67	02	%33	04	%67	02	%33

الجدول رقم 09 يبين ارتباط الاختبارات البدنية مع موضوع البحث

وعليه تم اختيار الاختبارات التي حصلت على موافقة أكثر من 50% من الخبراء والتي لها ارتباط كبير بموضوع البحث وتخدم أهدافه من خلال تقديم استمارة لمجموعة الاختبارات البدنية لمجموعة الأساتذة المحكمين وتم اختيارها وهي كالتالي:

- اختبار الجري متعدد المراحل20 م لقياس التحمل العام.

- الانبطاح المائل لقياس القوة العضلية للجسم.
- اختبار عدو 30م من البدء الثابت لقياس السرعة.
- ثني الجذع من الوقوف لقياس المرونة.
- اختبار التصويب نحو السلة .

وتطبق هذه الاختبارات بصورة فردية أو جماعية لتقييم اللياقة البدنية للفرد ويعرفها أحمد نصر الدين بأنها المقدرة على تنفيذ الواجبات اليومية بنشاط ويقضة دون تعب مفرط مع توافر قدر من الطاقة يسمح بمواصلة العمل والأداء خلال الوقت الحر ومواجهة الضغوط البدنية في الحالات الطارئة (سيد، 2003) ، و يحتاج الطالب الباحث إلى خبرة أو معرفة بالاختبارات البدنية وهذا ما يعكسه " "على أن الفاحص لا يحتاج الى خبرة أو معرفة خاصة بالاختبارات العقلية، و مع أن هذه الاختبارات وضعت أساسا كأداة تستخدم في المجالات التطبيقية التي من بينها عملية الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ولهذ ينصح بما يلي:

- سهولة الاختبارات ووضوحها من حيث التنفيذ.
- مدى ارتباط الاختبارات بالموضوع.

وعليه أصبح المقياس مكون من 05 اختبارات تقيس:

- **التحمل العام** : ويعرف بمدى كفاءة الجهازين الدوري والتنفسي على امداد العضلات العامة بحاجتها من الوقود اللازم لاستمرارها في العمل لفترة طويلة نسبيا (راتب، 1999)
- **القوة**: هي قدرة عضلات الجسم على توليد قدر من القوى في فترة قصيرة مستخدمة الطاقة التي لا تعتمد على الأكسجين. وهذه التمرينات تساهم في تقوية العضلات وزيادة حجمها بل وزيادة حجم الأنسجة المتصلة بها وزيادة كثافتها لأن هذه التمارين تؤدي إلى توسيع الخلايا وبناء العضلات (ابراهيم، 2002)

• **السرعة:** مقدرة الطفل على أداء حركات متكررة من نوع واحد في أقصر زمن ممكن، وتقاس السرعة بقياس زمن الجري لمسافات قصيرة(25 مترا، 30 متر، 50 متر) أو مسافة الجري لفترة زمنية قصيرة (4 ثوان أو 6 ثوان) (راتب، 1999)

•**المرونة:** هي القدرة على بسط العضلات والأربطة، ونعنى بزيادة المرونة بسط الأنسجة المرنة عن الحدود الطبيعية لها والاحتفاظ بها على هذا الوضع لبضع لحظات (البسطاني، 1998)

• **مهارة التصويب:** هي أحد المهارات الأساسية ونوع من أنواع الأداء الحركي للفرد يتعلم من خلالها كيفية التسجيل.

وتتم عملية تقدير الدرجات وفق سلم خاص بالاختبارات البدنية، وتتم ترجمة النتائج في الاختبارات البدنية كما هو مبين في (الملحق رقم00)

4.9 مقياس تحليل المنهاج:

تم توجيه سؤال مفتوح لمجموعة من الأساتذة المتخصصين في المناهج بصفة عامة ومناهج التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة حول الطريقة الأكثر ملائمة لتحليل منهاج التربية البدنية والرياضية حيث تم اقتراح ثلاث طرق وكانت النتائج كالتالي:

الطرق	العدد	النسبة المؤوية
الطريقة التفكيكية	04	%67
الطريقة النقدية	02	%34
الطريقة الاستنباطية	00	%00

الجدول رقم 10 يوضح إجابات الأساتذة المحكمين على طريقة تحليل المنهاج

ومنه تبين أن الطريقة التفكيكية هي الأكثر ملائمة لموضوع البحث ، ونعني بها تفكيك المنهاج إلى عناصره الأولية وتحليل كل عنصر على حدا للخروج باستنتاجات حول الحالة التي يكون عليها المنهاج في وقتها.

ثم تم تحديد عناصر المنهاج عن طريق توجيه سؤال مفتوح للأساتذة المحكمين مع الاعتماد على الدراسة النظرية الخاصة بتحليل المناهج التعليمية وكذا الدراسات السابقة التي حللت المنهاج إلى عناصره الأولية مثل دراسة زيتوني عبد القادر (2008) ودراسة قاسم شحات جعفر الويتشي (2001) حيث تم حصر خمس محاور هي كالآتي:

- التوجهات الفلسفية للمنهاج
- الأهداف.
- المحتوى.
- طرق وأساليب التدريس.
- التقويم.

تم وضعت العناصر الخمسة في قائمة مع تعريفها إجرائيا ثم وزعت على الأساتذة المحكمين بغية تحديد درجة ارتباط كل عنصر بالنسبة لموضوع البحث، حيث حصلت جميع المحاور على تأييد 75% فأكثر، وعليه تم إدراجها في مقياس تحليل المنهاج، كما يبينه الجدول (11)

الترتيب	عناصر المنهاج	مهم		غير مهم	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
01	الأهداف	07	%100	00	%00
02	المحتوى	07	%100	00	%00
03	طرق ووسائل التدريس	06	%88	01	%12
04	التوجهات الفلسفية للمنهاج	05	%75	02	%25
05	التقويم	05	%75	02	%25

جدول رقم 11 يبين ارتباط عناصر المنهاج مع موضوع البحث

ثم قمنا بصياغة 50 عبارة موزعة على المحاور الخمسة السابق ذكرها، وذلك بالاعتماد على طرق تحليل المنهاج المعتمدة في الدراسة النظرية والدراسات السابقة مثل دراسة قاسم شحات جعفر الويتشي (2001) ثم عرضت على الأساتذة المحكمين في مناهج وطرق التدريس في التربية البدنية والرياضية قصد معرفة :

- سهولة العبارات ووضوحها من حيث اللغة.

- أن تكون العبارة غير قبلة للتأويل.
- مدى ارتباط العبارات بالمحاور.

وتمت عملية التعديل كما يوضحه الجدول (12) أخذا بعين الاعتبار التوجيهات الآتية:

- حذف بعض العبارات التي لا تخدم المحاور.
- إعادة صياغة بعض العبارات لعدم وضوح المعاني فيها.
- إضافة بعض العبارات للمحاور.
- تجميع العبارات المتشابهة وطرحها في صيغة مناسبة في عبارة واحدة.

وعليه أصبح المقياس مكون من 44 عبارة موزعة على المحاور الخمسة كما يوضحه الجدول (13):

المحاور	عدد العبارات قبل التعديل	عدد العبارات بعد التعديل
فلسفة المنهاج	12	10
الأهداف	12	12
المحتوى	08	07
طرق التدريس	09	07
التقويم	09	08
المجموع	50	44

جدول رقم 12 يبين عدد عبارات محاور استمارة تحليل المنهاج قبل وبعد التعديل.

وتتم عملية تقدير الدرجات وفق سلم ثلاثي وهي (أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وتقابلها درجات (1،2،3) وتعكس الدرجات في العبارات ذات الاتجاه السالب وهي 09 10 11 12 14 15 16 36 وتتم ترجمة النتائج في محاور تحليل المنهاج على النحو الأتي:

- تعبر الدرجات المرتفعة على المساهمة الايجابية لمنهاج التربية البدنية في توضيح المشكلات النفسية والحد منها .
- تعبر الدرجات المنخفضة على المساهمة السلبية لمنهاج التربية البدنية في توضيح المشكلات النفسية والحد منها .

9. 5 مقياس المشكلات النفسية:

تم وضع مجموعة المقاييس التي تخص المشكلات النفسية وهي : القلق، السلوك العدواني، الثقة بالنفس ، كما تم وضع مجموعة من المقاييس لكل من أنماط المشكلات النفسية المذكورة في أيدي المحكمين بغية الاخذ بآرائهم حول أنسبها.بالرجوع إلى الدراسات النظرية والدراسات المشابهة والمقالات التي تحدثت عن هذه المقاييس وتم تحديد ما يلي:

المقاييس	المقاييس المقترحة	المقياس المختار
القلق	مقياس راينر مارتنزMartens	مقياس كاتل
	مقياس ريموند كاتل Cattell	
	مقياس جانيت تيلرTaylor	
	مقياس زونج	
السلوك العدواني	مقياس الاتجاه نحو المنافس	مقياس مُحَمَّد حسن علاوي
	مقياس مُحَمَّد حسن علاوي	
الثقة بالنفس	روبين فيلى Vealey	مقياس روبن فيلي
	اختبار الثقة بالنفس	

جدول رقم 13 يبين تحديد المقاييس النفسية .

10 الأسس العلمية لأدوات الدراسة :

1.10: الثبات:

يعد الثبات شرط من شروط صدق الاختبار، لأنه عندما يقيس الاختبار الوظيفة التي خصص لقياسها فانه يعطي تقديرات متقاربة للقياس. ويعني الثبات أن يكون الاختبار قادرا على أن يحقق دائما النتائج نفسها في حال تطبيقه مرتين أو أكثر على نفس المجموعة وفي نفس الظروف.

وقد تم استخدام طريقة إعادة الاختبار حيث تم تطبيق المقاييس على مرحلتين بفاصل زمني قدره 7 أيام مع تثبيت كل المتغيرات (نفس المكان، نفس العينة، نفس الزمان) وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

10. 1. 1ثبات الاستبيان ومقياس تحليل المنهاج:

المقياس	المحاور	معامل الثبات	معامل الصدق
استمارة الاستبيان	الرأي العام حول المنهاج	0.61	0.78
	اهتمام المنهاج بالمتفوقين رياضيا	0.65	0.80
	مراعاة المنهاج للمشكلات النفسية	0.71	0.84
	المقياس ككل	0.38	0.61
تحليل المنهاج	فلسفة المنهاج	0.84	0.91
	الأهداف	0.71	0.84
	المحتوى	0.85	0.92
	طرق التدريس	0.84	0.91
	التقويم	0.75	0.86
	المقياس ككل	0.56	0.74

جدول (14) يوضح معامل الثبات ومعامل الصدق الذاتي لأدوات الدراسة "الاستبيانين".

10. 1. 2 ثبات المقاييس النفسية:

المتغيرات	معامل الثبات	معامل الصدق
القلق	0.91	0.95
السلوك العدواني	0.93	0.96
الثقة بالنفس	0.95	0.97

جدول (15) يوضح معامل الثبات ومعامل الصدق الذاتي للمقاييس النفسية.

2.10 الصدق: تم استخدام ثلاث طرق:

1.2.10 صدق المحتوى والمضمون:

تم عرض المقاييس على مجموعة من الأساتذة المحكمين من أهل الاختصاص في كل من العلوم الاجتماعية التربوية وفي مناهج وطرق التدريس في التربية البدنية ممن لهم خبرة في مجال التدريس لإبداء الرأي حول المحاور وارتباطها بموضوع البحث وكذا العبارات من حيث الوضوح واللغة والمضمون والصياغة والارتباط بالمحاور كما يوضحه الجدول (16)

المقياس	المحاور	مناسب		غير مناسب		تعاد صياغتها	
		العدد	نسبة	العدد	نسبة	العدد	نسبة
استمارة الاستبيان	الرأي العام حول المنهاج	10	% 100	00	%00	00	%00
	اهتمام المنهاج بالمتفوقين رياضيا	10	%93	01	%07	1	%07
	مراعاة المنهاج للمشكلات النفسية	07	%100	00	%00	00	%00
	المقياس ككل	17	%100	00	%00	00	%00
تحليل المنهاج	فلسفة المنهاج	08	%80	02	%20	2	20%
	الأهداف	11	%93	01	%07	1	07%
	المحتوى	07	%100	00	00%	00	00%
	طرق التدريس	06	%93	01	%07	1	07%
	التقويم	06	%80	02	%20	2	20%
	المقياس ككل	38	%86.36	06	%13.63	6	13.63

جدول (16) يوضح صدق المحتوى والمضمون للاستبيانين.

المقاييس	مناسب		غير مناسب	
	العدد	نسبة	العدد	نسبة
القلق	10	% 100	00	%00
السلوك العدواني	10	%93	01	%07
الثقة بالنفس	10	%100	00	%00

جدول (17) يوضح صدق المحتوى والمضمون للمقاييس النفسية.

ويتضح من خلال الجدولين أعلاه أن اغلب الأساتذة المحكمين قد اتفقوا بمناسبة العبارات في استمارة الاستبيان وبطارية الاختبار و مقياس تحليل المنهاج والمقاييس النفسية بنسبة تفوق 80 % على المحاور المقترحة وكذا ملائمة العبارات الخاصة بكل من المقاييس وان التعديلات التي قمنا بها ضرورية ومناسبة.

2.2.10 صدق التكوين الفرضي:

وذلك عن طريق حساب الارتباط بين درجات كل محور والمقياس ككل، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.58-0.98) وهي دالة عند مستوى (0.01) كما يوضحه الجدول (17)

المقياس	المحاور	معامل الارتباط
استمارة الاستبيان	الرأي العام حول المنهاج	0.95
	اهتمام المنهاج بالمتفوقين رياضيا	0.90
	مراعاة المنهاج للمشكلات النفسية	0.76
تحليل المنهاج	فلسفة المنهاج	0.93
	الأهداف	0.75
	المحتوى	0.67
	طرق التدريس	0.64
	التقويم	0.58

جدول رقم (18) يوضح صدق التكوين الفرضي

3.2.10 الصدق الذاتي:

وذلك بحساب الجذر ألتربيعي لمعامل الثبات كما يوضحه الجدول (14) أعلاه، حيث تراوح معامل الصدق بالنسبة للمحاور في استمارة الاستبيان، وتحليل المنهاج على التوالي بين(0.61- 0.93)، والمقاييس النفسية فقد تراوح ما بين (0.95-0.97) وتعتبر هذه النتائج مقبولة بالنسبة لهذا النوع من المقاييس.

10. 3 ثبات وصدق اختبار التفوق:

م	المتغيرات البيانات الاحصائية	حجم العينة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القيمة الجدولية	قيمة "ر"	الصدق الذاتي
1	اختبار الجري متعدد المراحل20 م	15	14	0.05	0.49	0.81	0.90
2	اختبار الانبطاح المائل					0.89	0.94
3	اختبار عدو 30م من البدء الثابت					0.97	0.98
4	ثني الجذع من الوقوف					0.93	0.96
5	اختبار التصويب نحو السلة					0.88	0.93

جدول (19) يوضح معامل الثبات ومعامل الصدق الذاتي لاختبار التفوق.

11 الموضوعية:

يقصد بالموضوعية التحرر من التحيز والتعصب، وعدم إدخال العوامل الشخصية فيما يقدمه الباحث من أحكام (المجيد، 2001، صفحة 155) وترجع موضوعية أدوات الدراسة في مدى وضوح التعليمات عند تطبيق الاختبار وحساب الدرجات.

ونشير هنا إلى أن المقاييس المقترحة هي في إطار حدود الدراسة وهي ليست ثابتة إنما قابلة للتغيير سواء من حيث المحاور أو العبارات ما عدا المقاييس النفسية فهي من التصميم الخاص لكل من اختصاصه.

12 صعوبات البحث:

- صعوبة الوصول إلى المراجع المتعلقة الدراسة.
- صعوبة ضبط التلاميذ أثناء إجراء اختبار التفوق.

13 خلاصة:

سمح لنا هذا الفصل بتحديد الرؤية عن كيفية تحديد منهج البحث والعينة وأدوات البحث والطرق والأسس العلمية التي اتبعناها للوصول إلى تحديد إجراءات البحث المنهجية والطرق الإحصائية لمعالجة النتائج الخام وكيفية تحديد الدلالة لتسهيل مناقشة النتائج وتفسيرها .

الفصل الثاني

عرض وتحليل النتائج

ومناقشة النتائج

1 تمهيد:

تم التطرق إلى عرض النتائج في جداول ثم تحليلها وإيضاحها في أشكال بيانية وقد رتبت كالتالي:

- ❖ عرض نتائج استمارة الاستبيان.
- ❖ عرض نتائج مقياس تحليل عناصر المنهاج .
- ❖ عرض نتائج اختبار التفوق.
- ❖ عرض نتائج مقاييس المشكلات النفسية المطبقة على تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

ثم تم الخروج بالاستنتاجات العامة للبحث ليتم مناقشة النتائج ومقابلتها بالفرضيات، وفي الأخير خرجنا بالخلاصة العامة لينتهي بطرح مجموعة من التوصيات والاقتراحات.

2 عرض نتائج استمارة الاستبيان:

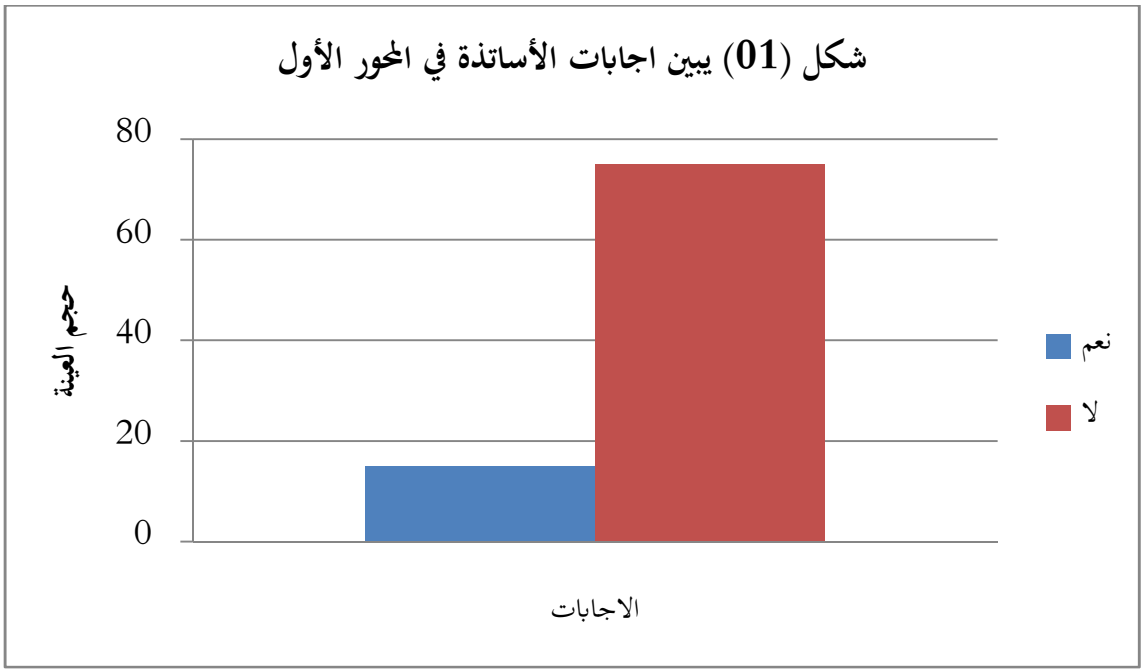
2. 1 عرض وتحليل نتائج المحور الأول:

المحاور / المستويات	التكرار	النسبة المئوية%	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
نعم	15	16.66	6.71	3.84	01	0.05	دال إحصائيا
لا	75	83.33					

الجدول رقم (20) يوضح نتائج الرأي العام للأساتذة حول منهاج التربية البدنية والرياضية.

نلاحظ من خلال نتائج المدونة في الجدول رقم (02) أعلاه أن كا^{2}المحسوبة بلغت (6.71) وهي اكبر من كا^2 الجدولية (3.84) عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 01 معناه ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية، أي أن الرأي العام للأساتذة والمفتشين هو في اتجاه واحد وهو تغيير المنهاج الحالي.

نلاحظ أيضا أن هناك من يطالب بضرورة تغيير المنهاج كليا،مما يعني أنه حان الوقت لتغيير منهاج التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط، ويرجع هذا إلى عدم مراعاته لبعض المتطلبات الحديثة والضرورية خلال حصة التربية البدنية والرياضية،وهذا ما تأكد من خلال دراسة سعاد تادرس(1973) التي أسفرت على أن هناك عدم اتفاق لبعض أهداف التربية الرياضية مع فلسفة المدرسة والمجتمع لوجود عقبات من أهمها الميزانية، وعدم كفاية الأدوات، ويوجد عجز في عدد المدرسين ولا يوجد وعي كافي لتفهم مادة التربية البدنية والرياضية، وهنا يتبين لنا ضرورة الإسراع في تغيير المنهاج ولو جزئيا أي فيما يخص التلاميذ المتفوقين وهذا ما تؤكده ماجدة السيد عبيد(2011) عن مايكر(1980) أن المنهاج المدرسي الملائم للتلاميذ المتفوقين يجب أن يكون مختلفا نوعيا عن منهاج التلاميذ العاديين.



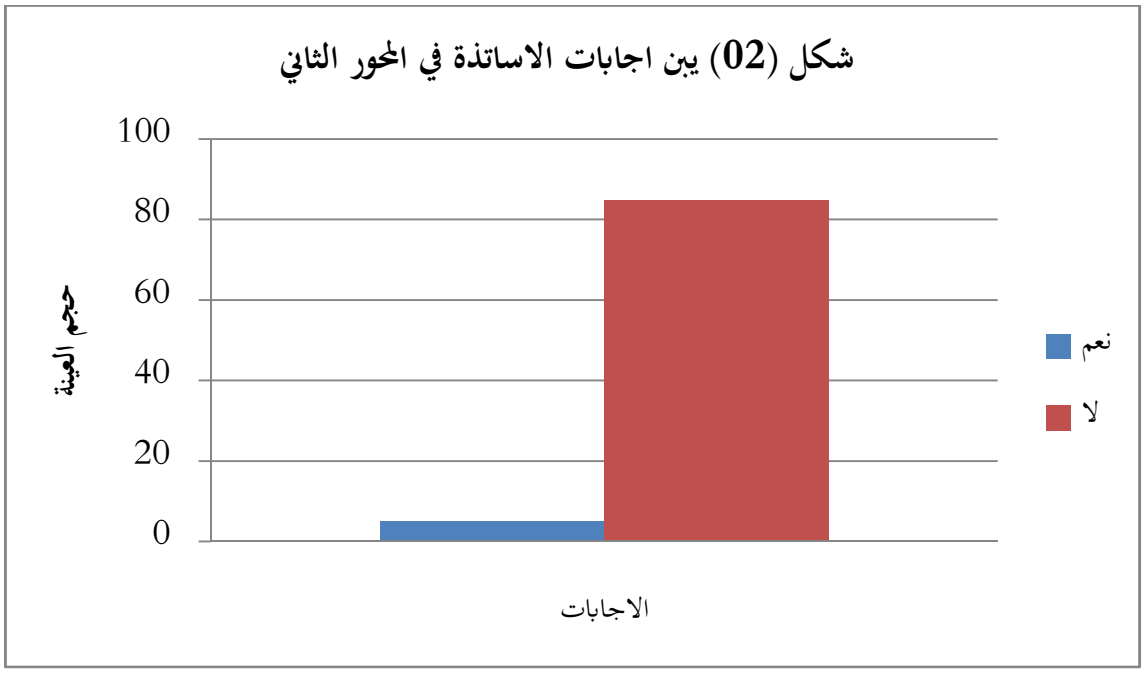
2. 2 عرض وتحليل نتائج المحور الثاني:

المحاور / المستويات	التكرار	النسبة المئوية%	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
نعم	05	5.55	6.70	3.84	01	0.05	دال إحصائيا
لا	85	94.45					

الجدول رقم (21) يوضح نتائج اهتمام المنهاج بالتلاميذ المتفوقين رياضيا.

نلاحظ من خلال نتائج المدونة في الجدول رقم (03) أعلاه أن كا^{2}المحسوبة بلغت (6.7) وهي اكبر من كا^2 الجدولية (3.84) عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 01 معناه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية، أي أن منهاج التربية البدنية الحالي لا يولي أي اهتمام بالتلاميذ المتفوقين رياضيا.

نلاحظ أيضا أن المنهاج الحالي لا يتماشى مع طموحات التلاميذ خاصة المتفوقين رياضيا ويرجع هذا الإهمال إلى عدم مراعاة ميولهم واحتياجاتهم الخاصة. في هذا الصدد وجدصالح هادي فرحان العنزي (1994) كنتيجة في دراسته أن المنهاج الحالي يتميز بمحدودية المحتوى وجمود البيئة التعليمية وتقليدية عملية التدريس والنتائج لا تلبي الاحتياجات التربوية للطلبة المتفوقين، ولهذا يؤكد مصطفى نوري القمش(2011) على أن رعاية المتفوقين وتقديرهم بما يتلاءم وقدراتهم ضرورة حتمية واستراتيجية مهمة من استراتيجيات التنشئة في مجتمعاتنا العربية ،ذلك لأنهم ثروة وطنية غير قابلة للتعويض أو الاستبدال.



2. 3 عرض وتحليل نتائج المحور الثالث:

المحاور / المستويات	التكرار	النسبة المئوية%	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
نعم	11	12.22	9.09	3.84	01	0.05	دال إحصائيا
لا	79	87.77					

الجدول رقم (22) يوضح نتائج مراعاة المنهاج للمشكلات النفسية.

نلاحظ من خلال نتائج المدونة في الجدول رقم (04) أعلاه أن كا^{2}المحسوبة بلغت (9.09) وهي اكبر من كا^2 الجدولية (3.84) عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 01 معناه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية، أي أن المنهاج الحالي لا يراعي المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا.

نلاحظ أيضا أن المنهاج الحالي لا يتوافق مع الحاجات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا ، وهذا راجع لعدم وعي أهل الاختصاص بمعرفة المشكلات التي يواجهها التلاميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية وخاصة التلاميذ المتفوقين رياضيا.و بما جاءت به ماجدة حسن سلمان المطوع (1995) على أنه تختلف مشكلات الطلبة المتفوقين باختلاف التخصص المعلم (علوم، رياضيات، لغة إنجليزية، تربية بدنية) في العوامل التالية الإحباط الأكاديمي، قلق التحصيل، والحاجة للإنجاز، وتشابه في العوامل تأكيد الذات، وضعف المشاركة الاجتماعية، النفسية.

ومنه يستنتج الطالب الباحث أنه لا يوجد اهتمام لا من المنهاج ولا من أهل الاختصاص بمشكلات التلاميذ المتفوقين رياضيا، وأن المنهاج الحالي لا يعمل بالمفاهيم والمعارف المساعدة على فهمه.

2. 3. 1 هل أنماط المشكلات النفسية كل من القلق،السلوك العدواني، الثقة بالنفس هي الأكثر ظهورا عند التلاميذ المتفوقين خلال حصة التربية البدنية والرياضية ؟

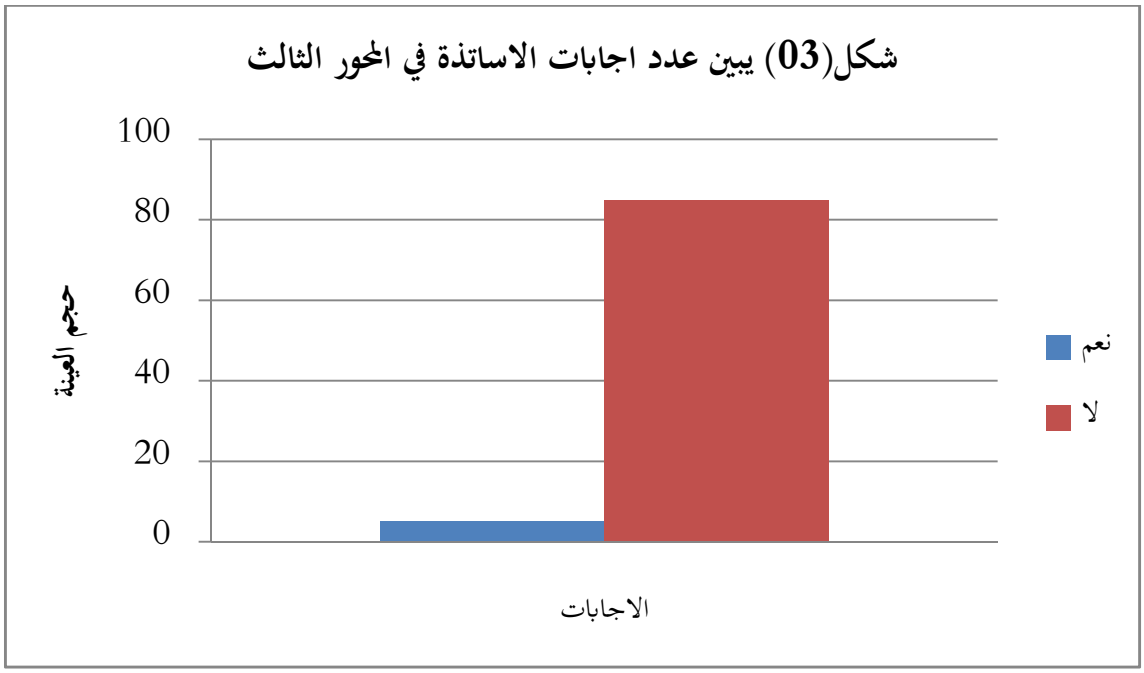
الإجابات / المستويات	نعم	لا	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
التكرار	85	05	16.20	3.84	01	0.05	دال إحصائيا
النسبة المئوية%	94.44	5.56					

الجدول رقم (23) يوضح نتائج حول رأي الأساتذة في أنماط المشكلات النفسية الأكثر ظهورا عند التلاميذ المتفوقين رياضيا.

نلاحظ من خلال نتائج المدونة في الجدول رقم (05) أعلاه أن كا^{2}المحسوبة بلغت (16.20) وهي اكبر من كا^2 الجدولية (3.84) عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 01 معناه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية، أي أن أنماط المشكلات النفسية الأكثر ظهورا عند التلاميذ المتفوقين رياضيا هي كل من القلق ، السلوك العدواني والثقة بالنفس.

نلاحظ أيضا أن آراء الأساتذة كانت كلها تصب في أن كل من هذه المشكلات النفسية ظاهرة وبقوة علي التلاميذ خاصة التلاميذ المتفوقين رياضيا خلال الدرس حيث يمتازون بثقة عالية بالنفس وهذا بفضل أدائهم في الحصة وهذا ما يوضحه مُحَمَّد لطفي طه (2002) أن هؤلاء الأفراد المتفوقين رياضيا والمتميزين في القياسات الجسمية أنهم يحققون أفضل مستويات الأداء، حيث اتسم أدائهم بالرقي والتميز سواء في متطلبات اللياقة البدنية أو نشاطاتهم التخصصية وهذا ما يزيد في ثقتهم بأنفسهم وعند مقارنتهم بالأفراد العاديين ويظهر التفوق وبالتالي وبالتالي نرى بروز الثقة بالنفس بالتالي يصبح عندهم ثقة بالنفس زائدة ما يزيد من قلقهم اتجاه الأفراد العاديين وهذا ما يراه جل الأساتذة في ظهور سلوكات غير عادية من التلاميذ المتفوقين رياضيا (طه، 2002).

ومنه يستنتج الطالب الباحث أن هناك مشكلات نفسية كثير تظهر على التلاميذ المتفوقين ومنها القلق ، السلوك العدواني والثقة بالنفس وبالتالي نرى أن المنهاج الحالي لا يخص بالذكر هذه الفئة من خلال تحديده للحاجات النفسية للتلاميذ وهذا ما اقتبسناه من أراء الأساتذة والمفتشين حول الجانب الانفعالي للتلاميذ المتفوقين رياضيا.



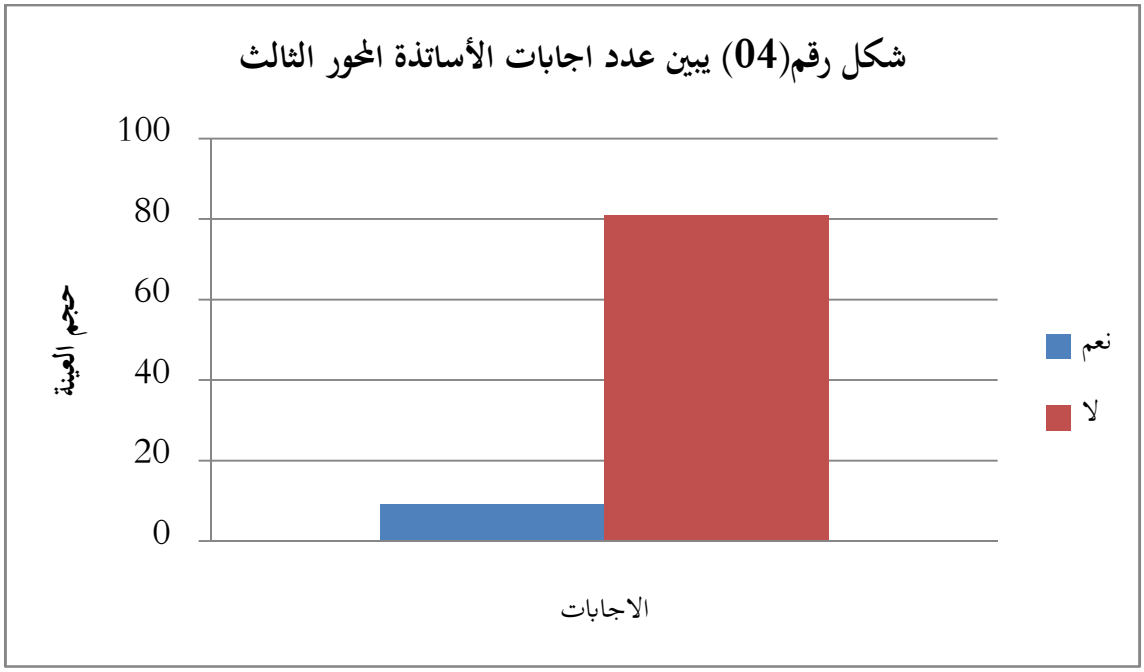
2. 3. 2 هل توافق على أن منهاج التربية البدنية والرياضية يهتم بأنماط المشكلات النفسية كل من القلق، السلوك العدواني، الثقة بالنفس للتلاميذ المتفوقين خلال الحصة ؟

الإجابات / المستويات	نعم	لا	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
التكرار	09	81	12.8	3.84	01	0.05	دال إحصائيا
النسبة المئوية%	10	90					

الجدول رقم (24) يوضح نتائج اهتمام المنهاج بأنماط المشكلات النفسية(القلق، السلوك العدواني، الثقة بالنفس) للتلاميذ المتفوقين رياضيا.

نلاحظ من خلال نتائج المدونة في الجدول رقم (06) أعلاه أن كا^{2}المحسوبة بلغت (12.8) وهي اكبر من كا^2 الجدولية (3.84) عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 01 معناه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية، أي أن المنهاج الحالي لا يهتم بأنماط المشكلات النفسية كل من القلق، السلوك العدواني والثقة بالنفس للتلاميذ المتفوقين رياضيا.

ونلاحظ أيضا من خلال أراء الأساتذة أن المنهاج الحالي لا يضع أي أساس لهذه المشكلات النفسية حيث أنه يعطي مفهوم عام حول سلوكات التلاميذ بصفة عامة دون ذكر أي شيء يدرس أو يصف فيه الحالة النفسية فئة التلاميذ المتفوقين رياضيا بالرغم من أن هذه الفئة هي الأكثر امتيازا من حيث هذه المشكلات النفسية وهذا ما يؤكده محمد لطفي طه (2002) بأن المتفوقين رياضيا يتميزون من حيث الثبات الانفعالي، والثقة بالنفس، والمثابرة وغالبا ما يتصدرون القيادة بين زملائهم العاديين.



3 . عرض نتائج تحليل عناصر منهاج التربية البدنية والرياضية :

المحور		المستوى		
		مرتفع	متوسط	منخفض
فلسفة المنهاج	التكرار	/	05	45
	النسبة المئوية	/	%10	% 90
الأهداف	التكرار	01	38	11
	النسبة المئوية	% 02	% 76	% 22
المحتوى	التكرار	/	07	43
	النسبة المئوية	/	% 14	% 86
طرق وأساليب التدريس	التكرار	/	19	31
	النسبة المئوية	/	% 38	% 62
التقويم	التكرار	/	25	25
	النسبة المئوية	/	% 50	% 50
كا ^{2} المحسوبة		62.77		
مستوى دلالة		0.01		

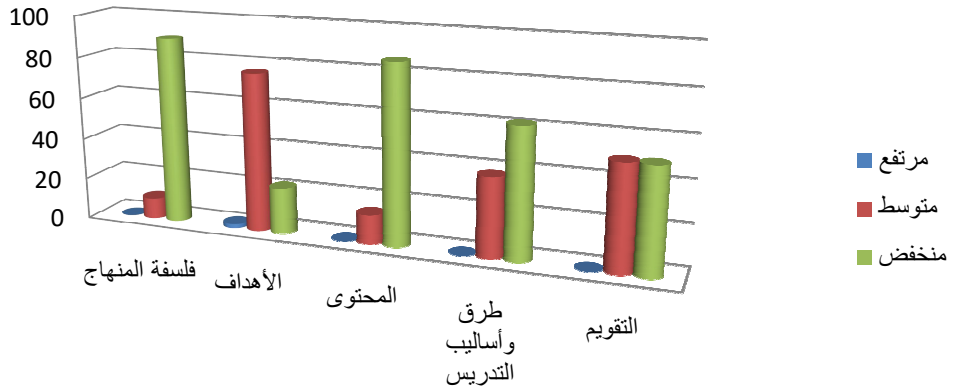
جدول (25) يوضح مستويات منهاج التربية البدنية والرياضية

ويتضح من الجدول (25) أن كا ^{2} المحسوبة (62.77) دالة عند مستوى (0.01) معناه أن هناك ترابط بين المستوى وطبيعة المحاور، بمعنى أن المستوى يختلف باختلاف المحاور.

ونلاحظ أن مستوى كل محاور تحليل المنهاج تنحصر بين المستويين المنخفض والمتوسط حسب كل محور.حيث نجد كل من فلسفة المنهاج المحتوى وطرق التدريس منخفضة على التوالي بنسبة 90 %، 86 %، 62 %.

بينما نجد مستوى الأهداف متوسط بنسبة 76 %، وقد تساوى التقويم بين المستوى المتوسط و المنخفض بنسبة 50 % لكليهما كما يوضحه الشكل (05)

شكل (05) يمثل مستويات منهاج التربية البدنية والرياضية حسب المحاور



ومنه نستنتج :

- ❖ أن المنهاج الحالي يحتوى على أنشطة تمثل قيمة تربوية يمكنها أن تحقق الأهداف المرجوة منه ولكنه لا يقدم رؤية واضحة للمفاهيم الواردة في أهدافه كما أن هناك خلل في طريقة تنظيمه (صيغة التدريس بالكفاءات) التي لا تعطي أفضل النتائج وبالتالي عدم التمكن من تحقق الأهداف المرجوة.
- ❖ أن مكونات المنهاج الحالي تمثل ثقافة بدنية بالنسبة للتلاميذ ولكن نسبة معتبرة من الأساتذة ومفتشي التربية البدنية ترى انه لا يحافظ على القدرات المهارية والبدنية للتلاميذ حاليا لأنه لا يراعي المنافسة الرياضية ولا يعكس اهتمام المجتمع الجزائري بالرياضة المدرسية بصفة عامة.
- ❖ أن المنهاج الحالي يعد حاليا المصدر الرئيسي الوحيد لمعرفة حركة الإنسان إلا انه لا يعمل بالمفاهيم والمعارف المساعدة على فهمه وبالتالي تطبيقه ميدانيا بصورة مثالية وهذا ما أدى الى وجود خلل في فهم الحركة من خلال العلاقة بين الفعل والفكر في تعلم المهارة الحركية .
- ❖ أن المنهاج الحالي يستوعب نظريا تيارات التربية المعاصرة و لكنه يحتاج إلى عملية الإجراء في تنفيذه حتى يمكنه مسايرتها.
- ❖ أن المنهاج الحالي لا يواكب تحديات العصر الناتجة عن الآثار السلبية للتكنولوجيا.

فيما يخص التقويم فقد تبين انه يعاني من مشاكل لا تسمح بتقويم الكفاءة الختامية للتلاميذ ،كما أنه لا يعتمد على مقاييس مقننة تقيس الجوانب البدنية الكمية والجوانب النفسية والمعرفية والوجدانية للتلاميذ ، ولا يراعي الفرو قات الفردية في التقييم بين التلاميذ الممارسين للتربية البدنية، مما يجعل طريقة التقويم في المنهاج الحالي لا تنعكس ايجابيا على التلاميذ المتفوقين رياضيا .

5 عرض نتائج المقاييس النفسية:

5. 1 مقياس القلق:

المحاور	الإجابة بالدرجات	التكرارات المشاهدة	النسبة المئوية	كا^2 المحسوبة	مستوي الدلالة	درجة الحرية	كا^2 الجدولية	الدلالة الإحصائية
المقياس الأول القلق	منخفض	00	%00	7.3	0, 01	3	11.34	غير دال
	متوسط	60	% 20					
	عالي	70	%23.33					
	عالي جدا	170	%56.66					
مجموع كل المقياس		300	%100					

جدول رقم(26): يمثل التكرارات المشاهدة و النسب المئوية و كا^2 لمقياس القلق لدى التلاميذ المتفوقين رياضيا

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه بعد تفريغ المقياس الموجه للتلاميذ لمعرفة تأثير منهاج التربية البدنية و الرياضية علي المشكلات النفسية لدى تلاميذ متوسطات بعض ولايات الغرب الجزائري (معسكر–وهران – غليزان– تلمسان – سعيدة)، و الذي بلغ عددهم 300 تلميذ فكان 170 تلميذ لديهم مستوى عالي جدا من القلق بنسبة 56.66 %، أما التلاميذ الذين كان قلقهم عالي فكان عددهم 70 تلميذ بنسبة 23.33% واما من كان متوسط فكان عددهم 60 تلميذ بنسبة 20 %،و لدلالة الفروق بين الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار حسن المطابقة كا^2 حيث بلغت قيمة كا^2 المحسوبة 7.3هي أصغر من كا2 الجدولية التي بلغت 11.34 عند مستوي الدلالة 0.01

ويلاحظ الطالب الباحث أنه ليس هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات تلاميذ متوسطات بعض ولايات الغرب الجزائري (معسكر–وهران – غليزان– تلمسان – سعيدة)، لصالح الإجابات التي تقول على أن القلق عالي جدا ، والدليل على ذلك أن أعلى نسبة كانت 56.66 % الذين اتضح ان قلقهم عالي جدا.

5. 2 مقياس السلوك العدواني:

المحاور	الإجابة بالدرجات	التكرارات المشاهدة	النسبة المئوية	كا^2 المحسوبة	مستوي الدلالة	درجة الحرية	كا^2 الجدولية	الدلالة الإحصائية
المقياس الثاني السلوك العدواني	منخفض	05	%1.66	12.51	0, 01	3	11.34	دال
	متوسط	25	%8.33					
	عالي	80	%26.66					
	عالي جدا	190	%63.33					
مجموع كل المقياس		300	%100					

جدول رقم(27): يمثل التكرارات المشاهدة و النسب المئوية و كا^2 لمقياس السلوك العدواني لدى التلاميذ المتفوقين رياضيا

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه بعد تفريغ مقياس السلوك العدواني الموجه للتلاميذ لمعرفة تأثير منهاج التربية البدنية و الرياضية علي المشكلات النفسية لدى تلاميذ متوسطات بعض ولايات الغرب الجزائري (معسكر–وهران – غليزان– تلمسان – سعيدة)، و الذي بلغ عددهم 300 تلميذ فكان 190 تلميذ لديهم مستوى عالي جدا من العدوانية بنسبة 63.33 %، أما التلاميذ الذين كان سلوكهم العدواني عالي فكان عددهم 80 تلميذ بنسبة 26.66% واما من كان متوسط فكان عددهم25 تلميذ بنسبة 8.33 %،وأما من كان سلوكهم العدواني منخفض فكان عددهم 05 تلاميذ بنسبة 1.66%، و لدلالة الفروق بين الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار حسن المطابقة كا^2 حيث بلغت قيمة كا^2 المحسوبة 12.51 هي أكبر من كا2 الجدولية التي بلغت 11.34 عند مستوي الدلالة 0.01

ومنه يلاحظ الطالب الباحث أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات تلاميذ متوسطات بعض ولايات الغرب الجزائري (معسكر–وهران – غليزان– تلمسان – سعيدة)، لصالح الإجابات التي تقول على أن السلوك العدواني للتلاميذ المتفوقين رياضيا عالي جدا ، والدليل على ذلك أن أعلى نسبة كانت 63.33 % من التلاميذ الذين اتضح أن سلوكهم العدواني عالي جدا.

و منه نستنتج أيضا أن التعبيرات العدوانية تظهر بشكل كبير عند التلاميذ المتفوقين رياضيا في ولايات الغرب الجزائري (معسكر–وهران – غليزان– تلمسان – سعيدة) في حصة التربية البدنية و الرياضية في مرحلة التعليم المتوسط.

5. 3 مقياس الثقة بالنفس:

المحاور	الإجابة بالدرجات	التكرارات المشاهدة	النسبة المئوية	كا^2 المحسوبة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	كا^2 الجدولية	الدلالة الإحصائية
المقياس الثالث الثقة بالنفس	ضعيفة	00	%00	6.0001	0, 01	3	11.34	غير دال
	متوسطة	00	%00					
	عالية	50	%16.66					
	عالية جدا	250	%83.33					
مجموع كل المقياس		300	%100					

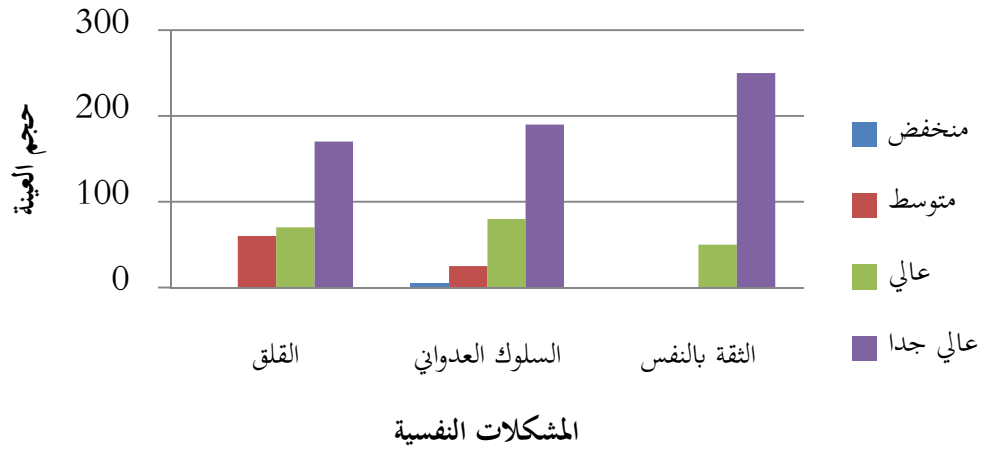
جدول رقم(28): يمثل التكرارات المشاهدة و النسب المئوية و كا^2 لمقياس الثقة بالنفس لدى التلاميذ المتفوقين رياضيا

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه بعد تفريغ مقياس الثقة بالنفس الموجه للتلاميذ لمعرفة تأثير منهاج التربية البدنية و الرياضية علي المشكلات النفسية لدى تلاميذ متوسطات بعض ولايات الغرب الجزائري (معسكر–وهران – غليزان– تلمسان – سعيدة)، و الذي بلغ عددهم 300 تلميذ فكان 250 تلميذ لديهم مستوى عالي جدا من الثقة بالنفس بنسبة 83.33 %، أما التلاميذ الذين كانت ثقتهم عالية فكان عددهم 50 تلميذ بنسبة 16.66%، أما ثقتهم بأنفسهم متوسطة و ضعيفة لم يجب عليها أي تلميذ. و لدلالة الفروق بين الإجابات استخدم الطالب الباحث اختبار

حسن المطابقة كا^2 حيث بلغت قيمة كا^2 المحسوبة 6.001و هي أصغر من كا^2 الجدولية التي بلغت 11.34 عند مستوي الدلالة 0.01

و يلاحظ الطالب الباحث أنه ليس هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات تلاميذ تلاميذ متوسطات بعض ولايات الغرب الجزائري (معسكر–وهران – غليزان– تلمسان – سعيدة)، وبالتالي أن التلاميذ ثقتهم بأنفسهم عالية جدا، والدليل على ذلك أن أعلى نسبة كانت 83.33% الذين أجابوا أن ثقتهم عالية جدا أي أنهم في المستوى الخطير من مستويات الثقة بالنفس ألا وهو مستوى الغرور وهذا ما يزيد من قلقهم وبالتالي يصبح قلقه في أعلى المستويات.

شكل رقم (06) مستوى المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا



6 الاستنتاجات العامة:

1.6 الاستنتاجات المتعلقة بالمتفوقين رياضيا :

- فيما يخص هذه الفئة من التلاميذ فقد تبين انه هناك انخفاض في الاهتمام بها وذلك من خلال عدم اكتشافهم أو إعطاء أهمية لهذه الفئة، والمحافظة عليها، والاجتهاد أكثر من أجل إبرازها أثناء حصة التربية البدنية ، مما ينعكس سلبيا على تحقيق الأهداف المعلنة والمرجوة من منهاج التربية البدنية .

- فيما يخص العلاقات بين التلاميذ المتفوقين رياضيا والأستاذ فقد تبين أن هناك انخفاض لمستوى التواصل بين الاستاذ وهذه الفئة من التلاميذ، حيث أنهم هم الذين يخلقون روح الجماعة والمبادرة أثناء حصة التربية البدنية مما يظهر على تحقيق الأهداف المعلنة والمرجوة من منهاج التربية البدنية بالرغم من أن المنهاج لم يعطي الحيز اللازم للتلاميذ المتفوقين رياضيا .
- منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي غير مناسب لفئة التلاميذ المتفوقين رياضيا.
- منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي في حاجة ماسة الى تغيير.
- منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي لا يراعي التلاميذ المتفوقين رياضيا.
- منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي لا يراعي البيئة المحيطة بالتلاميذ المتفوقين رياضيا.
- منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي لا يتماشى وطموحات التلاميذ المتفوقين رياضيا.
- منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي لا يراعي حاجيات وميول التلاميذ المتفوقين رياضيا.

2.6 الاستنتاجات المتعلقة بمنهاج التربية البدنية والرياضية :

- فيما يخص فلسفة المنهاج الحالي للتربية البدنية والرياضية فأنها تعطي ثقافة بدنية محدودة للتلاميذ ولا تراعي العادات والتقاليد ولا تعكس القيم والمعايير المكونة للهوية الثقافية المحلية للتلاميذ ، كما تبين أنها لا تعمل بالمفاهيم والمبادئ المعرفية المساعدة على الفهم الجيد للمهارة الحركية الرياضية بجميع مكوناتها (البدنية ، النفسية ، الاجتماعية) مما يجعل فلسفة المنهاج الحالية لا تنعكس ايجابيا على عناصر التنشئة الاجتماعية المتوفرة لدى تلاميذ الثالثة ثانوي حاليا .
- فيما يخص الأهداف فقد تبين أن صياغتها جاءت بطريقة عامة ومركبة ولم ترتب ترتيبا منطقيا واتسم بعضها بالتعقيد والضبابية وعدم الوضوح في المعنى ، كما تميزت بعض أهدافها بغياب الطابع الإجرائي بحيث يصعب ترجمتها في الميدان وبالتالي يصعب تطبيقها على ارض الواقع مما يجعل أهداف المنهاج الحالية لا تنعكس ايجابيا على المشكلات النفسية لدى تلاميذ الثالثة متوسط حاليا .

- ❖ فيما يخص المحتوى فقد تبين انه لا يتناسب مع الحجم الساعي المخصص لتنفيذه على ارض الواقع ولكنه يتناسب مع قدرات واستعدادات التلاميذ الأصحاء ولا يتناسب مع استعدادات وقدرات التلاميذ المعاقين حركيا ، ولكنه يحتوي على أنشطة جماعية (كرة اليد ،كرة الطائرة،كرة السلة) والتي لا تدخل ضمن الامتحان النهائي لشهادة البكالوريا الرياضي، وبالتالي فقد تبين أن المحتوى لا يحقق الإغراض التعليمية للأهداف المعلنة ، مما يجعل محتوى المنهاج الحالي لا ينعكس ايجابيا على عناصر التنشئة الاجتماعية المتوفرة لدى تلاميذ الثالثة ثانوي حاليا .
- ❖ فيما يخص طرق ووسائل التدريس فقد تبين أنها تعاني من مشاكل تعيق تنفيذها على ارض الواقع تتمثل في عدم استعمال الطرق والوسائل التدريسية الحديثة على ارض الواقع وعدم التنويع في استخدامها ، بالإضافة إلى عدم إشراك التلاميذ في مسؤوليات القيادة والتعلم ، وعدم ترك الحرية الكافية للتلاميذ للتعبير عن قدراتهم ورغباتهم وميولاتهم ، مما يجعل طرق ووسائل التدريس في المنهاج الحالي لا تنعكس ايجابيا على عناصر التنشئة الاجتماعية المتوفرة لدى تلاميذ الثالثة ثانوي حاليا .
- ❖ فيما يخص التقويم فقد تبين انه يعانيي من مشاكل لا تسمح بتقويم الكفاءة الختامية للتلاميذ ،كما أنه لا يعتمد على مقاييس مقننة تقيس الجوانب البدنية الرقمية والجوانب النفسية والمعرفية والوجدانية للتلاميذ ، ولا يراعي الفرو قات الفردية في التقييم بين التلاميذ الممارسين للتربية البدنية. مما يجعل طريقة التقويم في المنهاج الحالي لا تنعكس ايجابيا على عناصر التنشئة الاجتماعية المتوفرة لدى تلاميذ الثالثة ثانوي حاليا .

3.6 الاستنتاجات المتعلقة بأنماط المشكلات النفسية:

- ❖ تبين أن هناك مشكلات نفسية لدى التلاميذ المتفوقين رياضيا وهي كثيرة من بينها القلق والسلوك العدواني والثقة بالنفس .
- ❖ عدم الاهتمام بالجانب الاجتماعي والانفعالي للتلاميذ المتفوقين رياضيا وذلك واضح من عدم اهتمام المنهاج الحالي بهذه الفئة وهذا ما انعكس على شخصيتهم .

- ❖ وجود دلالة إحصائية في أن منهاج التربية البدنية والرياضية لا يراعي أنماط المشكلات النفسية بالضبط، وكذلك ارتباط هذه المشكلات النفسية بفئة التلاميذ المتفوقين رياضيا وهذا واضح من خلال عدم وعي الأساتذة بمدى أهمية معرفة هذه المشكلات النفسية.
- ❖ لا توجد دلالة إحصائية في قدرة التلاميذ المتفوقين رياضيا على التواصل مع التلاميذ العادين بدون سلوكات غير عادية وبالتالي لديهم سلوك عدواني غير محدود.
- ❖ لا توجد دلالة إحصائية في القلق عند التلاميذ المتفوقين رياضيا بالرغم من أن مستوى القلق لديهم عالي جدا وهذا ما يدل على أن المنهاج الحالي للتربية البدنية والرياضية لا يراعي مشكلة القلق لدى هذه الفئة من التلاميذ.
- ❖ وجود دلالة إحصائية في أن السلوك العدواني عند التلاميذ المتفوقين رياضيا مع العلم أن مستوى السلوك العدواني لديهم عالي جدا وهذا ما يدل على أن المنهاج الحالي للتربية البدنية والرياضية لا يراعي مشكلة السلوك العدواني لدى هذه الفئة من التلاميذ.
- ❖ لا توجد دلالة إحصائية في أن الثقة بالنفس عند التلاميذ المتفوقين رياضيا بالرغم من أن مستوى الثقة بالنفس لديهم عالي جدا أي أنهم يمتازون بثقة عالية وهذا ما ينعكس لديهم ويصبح غرور وبالتالي يأثر على مستواهم وهذا ما يدل على أن المنهاج الحالي للتربية البدنية والرياضية لا يراعي مشكلة الثقة بالنفس لدى هذه الفئة من التلاميذ.
- ❖ أنماط المشكلات النفسية (القلق، السلوك العدواني والثقة بالنفس) الأكثر ظهورا عند التلاميذ المتفوقين رياضيا.
- ❖ منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي لا يهتم بأنماط المشكلات النفسية (القلق، السلوك العدواني، الثقة بالنفس) للتلاميذ المتفوقين رياضيا.

7 مناقشة الفرضيات:

7. 1 مناقشة الفرضية الأولى:

منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي لا يراعي أنماط المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا.

من اجل التحقق من صحة الفرضية قصد قبولها او رفضها تم تفريغ نتائج المحاور الثلاثة (الرأي العام حول المنهاج، اهتمام المنهاج بالتلاميذ المتفوقين، مراعاة المنهاج للمشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين) في الجداول الآتية على التوالي (21-22-23-24-25).

وقد جاءت النتائج تقريبا متقاربة بين المحاور الثلاثة بحيث تم قبول الفرض الصفري وعليه فان المنهاج الحالي للتربية البدنية لا يراعي أنماط المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا وهذا من وجهة نظر الأساتذة والمفتشين، و بالرجوع للمحاور فانه فيما يخص الرأي العام حول المنهاج فقد بلغ عدد التكرارات (75) أستاذ بنسبة (83.33٪) في خانة (لا) وهذا يعني أن منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي في حاجة ماسة الى تغيير، وتقول في هذا الصدد ماجدة السيد عبيد(2011)أن التربية الخاصة للمتفوقين واجهت كل التحديات، فمن التشكيك في جدوى تطوير المناهج الخاصة إلى عدم الاجماع في الرأي على تعريف موحد للتفوق أو على طريقة محددة لتعليم المتفوقين، وعلى الرغم من توالي الدعوات لرعاية التلاميذ المتفوقين لم تطرأ أي تغييرات جوهرية على المناهج التربوية أو أي تغييرات محددة فقط (عبيد، 2011، صفحة 173)، وتقول أيضا إن المناهج والأنشطة المخصصة للتلاميذ العاديين تعتبر غير ملائمة للمتفوقين الذين في نفس العمر الزمني،ففي أشهر معدودة يستطيع التلميذ المتفوق أن يتعلم جميع المهارات الدراسية التي يحتاج فيها التلميذ الغادي سنة دراسية كاملة لهذا فالمتفوق الرياضي يحتاج إلى تعليم من نوع خاص تتوافر فيه المناهج والأدوات والأنشطة والتجهيزات التي تتناسب مع قدراته. – اما فيما يخص محور اهتمام المنهاج بالتلاميذ المتفوقين رياضيافقد بلغ عدد التكرارات (85) أستاذ بنسبة (94.45٪) في خانة (لا) وهذا يعني أن المنهاج الحالي لا يهتم بالتلاميذ المتفوقين رياضيا ورغم الجهود التربوية التي تبذل لأجل تحديث المنهاج التربوي الجزائري إلا أن الأهداف في المنهاج الحالي تواجه مشكلات كبيرة في تطبيقها على ارض الواقع وهذا ما يؤكده اغلب الباحثين من أن الأهداف التربوية تعاني من مواطن ضعف وقصور فهي كما يقولون تبقى مقولات خطابية ومجرد شعارات ترتفع عن الواقع وتنئ عن همومه (وظفة، 1993، صفحة 49) ومن اهم المشاكل التي تواجه المنهاج الحالي عدم الاهتمام بهذه الفئة وصرف الإنتباه بتاتا عنها بالرغم مما يؤكده مصطفى نوري القمش(2011) على أن رعاية المتفوقين وتقديرهم بما يتلاءم وقدراتهم ضرورة حتمية واستراتيجية مهمة من

استراتيجيات التنشئة في مجتمعاتنا العربية ،ذلك لأنهم ثروة وطنية غير قابلة للتعويض أو الاستبدال، وبالأخص في عصر العولمة وتفجر المعلومات والزحف الهائل للتقنية.

– أما فيما يخص محور مراعاة المنهاج للمشكلات النفسية للتلاميذ فقد بلغ عدد التكرارات (79) أستاذ بنسبة (87.78٪) في خانة (لا) وهذا يعني أن المنهاج الحالي لا يراعي المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا ويقول الطالب الباحث أن التحديد السليم للأهداف يؤدي إلى اجتياز الخبرات المناسبة لهذه الأهداف ويعتبر المحتوى هو الجزء الأساسي في منهاج التربية البدنية و لهذا نجد صعوبة في تنفيذ محتوى المنهاج الحالي بالإمكانات المتاحة وهذا ما ينتج عنه عدة مشاكل أهمها إهمال الفرو قات الفردية بين التلاميذ (المتفوقين والتلاميذ العاديين) بالإضافة إلى الزمن المخصص فإنه يوجد صعوبة في اكتشاف المتفوقون ومشكلاتهم من خلال هذه الفترة الزمنية المحددة، حيث يجب رعاية المتفوقين رياضيا رعاية شاملة من النواحي العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية ، وبما يحقق لشخصياتهم النمو المتكامل. ويقول في هذا الصدد مصطفى نوري القمش(2011) أنه يجب الإهتمام بالمتفوقين والموهوبين وتقديم البرامج المتنوعة التي تساعدهم في اشباع حاجاتهم لتحفيزهم و مساعدتهم على مواصلة التفوق حتى نستفيد منهم بصورة مثلى في كافة المجالات من علوم وفنون وثقافة، ولذلك يجب التعرف عل حاجيات ومشكلات هذه الفئة النفسية والاجتماعية والتدريسية والجسمية وإشباعها.

7. 2 مناقشة الفرضية الثانية:

منهاج التربية البدنية و الرياضية لا يقلل من أنماط المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا .

يتضح من الجدول (26) أن كا^2 المحسوبة دالة عن مستوى (0.01) و هذا معناه أن مستوى القلق لدى المتفوقين رياضيا عالي جدا و هذا بعد ما رأينا في ارتفاع نسبة الدرجة عالية جدا عندهم وهذا بالرغم من أن هذه الفئة من التلاميذ متفوقة خلال درس التربية البدنية والرياضية وتلاقي دائما الثناء سواء من الزملاء أو الأستاذ المشرف وهذا ما أكده كرارس أحمد (2014) الذي يرى مستوى القلق عند الرياضي بصفة عامة وهو في حد ذاته مرتفع وذلك لخوفه من المنافسة التي يجتازها أو من منافسيه وهذا ما يرتد من قلقه من العالي إلى المستوى العالي جدا وكذا ارتفاع مدركات المناخ الداخلي نحو فحو يزيد من القلق المعرفي والجسمي وهذا القلق على أداء التلميذ مما يؤدي إلى ضعف في الإنجاز أي أن نقص دافعية التلميذ

المتفوق في إنجاز وهذا وجداه ابراهيم خلاك أبو زيد وجلال كمال سالم (2000) أنه يوجد ارتباط بين شدة القلق ودافعية الإنجاز وهذا ما يخلق له مشاكل في الأداء ممَا يعني عدم الوصول إلى النتائج المرجوة مع العلم أن القلق عند المتفوق ينقصه في مستوى أدائه وبالتالي نتحصل على نتائج غير مرضية وهذا ما أكده صباح محمد صقي (1994) أن هناك علاقة بين قلق المنافسة ونتائج البطولة .

وبإعتبار أن القلق أصبح شيئا غير إرادي عند الرياضي فذلك يظهر أكثر عند التلاميذ و خاصة الفئة المتفوقين رياضيا باعتبار أن هذه الفئة ملاحظة و من قبل الجميع أثناء درس التربية البدنية و الرياضية و حتى بعض أفراد المجتمع الأخرى جدا خاصة أثناء إقبالهم على المسافات سواء الداخلية أو الخارجية زهران (1974) أن المتفوق الرياضي سيظهر عليه بعض القلق و مستوياته كما يعتبر أحد المشكلات التي يجب معالجتها أو الحد منها، أو على الأقل الاهتمام بمن لديهم هذه المشكلة النفسية.

ونرى من خلال هذه الأراء أن المتفوق رياضيا بحاجة إلى إهتمام أكبر ودراسات مختلفة لمعرفة حاجياته ومشكلاته التي يواجهها التي والتي تعيق تطويره سواء لنفسه أو للمجتمع الذي يعيش فيه، وهذا ما رأيناه من خلال دراسة صالح هادي فرحان (1994) أن الطلبة المتفوقين بحاجة إلى المزيد من الاهتمام من خلال وضع البرامج التربوية المتكاملة التي تنمي قدراتهم وتلبي حاجياتهم واهتماماتهم المختلفة، إذا هنا يمكنا اعتبار أو الاستنتاج من المنهاج الحالي للتربية البدنية والرياضية لا يولي أي اهتمام أبدا بمشكلة القلق بصفة عامة عند التلاميذ والمتفوقين رياضيا بصفة خاصة، إذ يمكن القول أن المنهاج الحالي لا يعطي الحيز اللازم لحاجات التلميذ المتفوق خلال درس التربية البدنية والرياضية، ويمكننا القول أن المنهاج ذو محتوى محدود من حيث الاهتمام بهذه الفئة وهذا ما وصفه صالح مادي فرحان (1994) أن المنهاج الحالي يتميز بمحدودية المحتوى وجمود البيئة التعليمية وتقليدية عملية التدريس والنتائج لتلبية الاحتياجات التربوية للطلبة المتفوقين، وازداد ذلك بعدم الاهتمام بهذه المشكلة النفسية وبالتالي نجد أنه لا يعطي أي أثر سواء ايجابي أو سلبي اتجاه هذه المشكلات النفسية إذ يمكن القول بأن المنهاج الحالي لا يقلل في القلق عند التلاميذ المتفوقين رياضيا.

8 الاقتراحات:

في ضوء مناقشة النتائج والاستنتاجات يقدم الطالب الباحث الاقتراحات التالية :

- ❖ يجب أن تركز الأهداف على ذاتية التعلم والبحث عن كيفية تعلم المعرفة ، ولا تكتفي بالجوانب النظرية فقط بل تكون أهدافاً قابلة للتطبيق ومرتبطة بالواقع ومتغيراته المختلفة .
- ❖ مراعاة تطبيق المعايير العلمية في تحديد أهداف المنهاج والتأكيد على التنمية المعرفية للمتعلمين وتكوين الاتجاهات الايجابية لديهم نحو المشاركة في أوجه النشاط المختلفة.
- ❖ صياغة أهداف المنهاج بما يتلاءم مع الإمكانات المتاحة في المؤسسات التربوية وجعلها تتلاءم مع إمكانات التلاميذ مع مراعاة بعض الرغبات والميولات الخاصة بالتلاميذ .
- ❖ يجب أن تصاغ أهداف المنهاج بنوع من الوضوح والدقة والبساطة حتى لا تفقد طابعها الإجرائي و بالتالي يمكن ترجمتها على ارض الواقع بسهولة.
- ❖ التأكيد على أن يتضمن محتوى المنهاج المهارات والخبرات الحركية والمعارف والمعلومات وكل ما يتصل بالمواقف المنمية للقيم التربوية الايجابية .
- ❖ إعادة النظر في ممارسة بعض الأنشطة المكونة لمحتوى المنهاج، كما يجب أن يعاد النظر في الحجم الساعي المخصص لمحتوى المنهاج.
- ❖ مراعاة مبادئ تنظيم المحتوى كالتسلسل والاستمرار، التكامل والتتابع.
- ❖ استخدام طرائق التدريس التي تعتمد الحوار والتعاون والتضمين ، وتبادل الأفكار وإشراك المعلمين والمتعلمين في العملية التعليمية/ التعلمية
- ❖ استخدام الأساليب التدريسية التفاعلية والتي تعمل وتساعد في بناء الشخصية والثقة بالنفس و الاعتماد على الذات لحل المشكلات وترسيخ ثقتهم بآرائهم.
- ❖ التنويع في استخدام أساليب التدريس لإشباع ميول المتعلمين وحاجاتهم لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

- ❖ توفير الوسائل التعليمية اللازمة في جميع المؤسسات التربوية لإعطاء الأستاذ الفرصة الكافية للتنويع في الأنشطة والأساليب.
- ❖ ضرورة وضع برنامج تقويمي لقياس النواتج التعليمية للمنهاج مع مراعاة أن يتضمن هذا البرنامج أهداف التقويم، المواقف التعليمية و التربوية و البيئية التعليمية التي يمكن للمتعلمين أن يتفاعلوا معها.
- ❖ ضرورة وضع اختبارات مقننة تسمح بقياس كفاءة التلميذ (البدنية ، المعرفية، الوجدانية) وتسمح باحترام مبدأ الفرو قات الفردية بين التلاميذ
- ❖ ضرورة إعادة النظر في طريقة التقويم في امتحان التعليم الأساسي الرياضي.
- ❖ ضرورة اخذ التقويم السنوي بعين الاعتبار لقياس تحقق الكفاءة من عدمها.

9 الخلاصة العامة :

تعاطى هذا البحث موضوع دور منهاج التربية البدنية والرياضية في التقليل من أنماط بعض المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا في مرحلة التعليم المتوسط وقد حدد مجتمع البحث من تلاميذ السنة الثالثة متوسط في بعض متوسطات مدن الغرب الجزائري المتمثلة في وهران ، ، معسكر ، غليزان ، سعيدة ، تلمسان. وكان الهدف وراء ذلك دراسة دور منهاج التربية البدنية والرياضية في مراعاة التلاميذ المتفوقين رياضيا وكذا معرفة أهم أنماط بعض المشكلات النفسية لديهم ومعرفة أيضا مدى اهتمام المنهاج الحالي بهذه الفئة من التلاميذ وكذالك مشكلاتهم النفسية عن طريق رصد الخلفيات والعوامل التي تسمح لمناهج التربية البدنية بتحقيق أهدافه وغاياته في الوصول الى أبرز الحلول التي تهتم بالتلاميذ المتفوقين رياضيا.

انطلق هذا البحث من منظومة أسئلة وفرضيات لتحديد أهم المشكلات النفسية التي يعانيها التلاميذ المتفوقين رياضيا، كما تم تحليل المنهاج إلى عناصره الأولية لمعرفة مدى ارتباطه بهذه الفئة ومساهمته في اكتشاف بعض أنماط المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا وكذا العمل على الحد منها من وجهة نطر الأساتذة باعتبارهم المشرفين على تنفيذه. وقد اعتمدنا للوصول إلى ذلك على استمارتين استبيانيتين وزعت على

الأساتذة ، الأولى مخصصة لتحديد أهم انماط المشكلات النفسية المميزة للتلاميذ المتفوقين رياضيا حاليا وكذا تأثير المنهاج الحالي للتربية البدنية والرياضية على هذه الفئة من التلاميذ وكذا دوره في التقليل من أنماط هذه المشكلات النفسية، والثانية لتحليل عناصر المنهاج وإبراز مدى مساهمة عناصره في تحديد هذه المشكلات وكذا تمييز فئة التلاميذ المتفوقين رياضيا من غيرهم العاديين. بينما خصص مقياس المشكلات النفسية لقياس مستواها لدى التلاميذ المتفوقين رياضيا و ابراز الدور الذي يلعبه منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي اتجاه هذه المشكلات النفسية وفق متغيرات فئة التلاميذ الا وهم المتفوقون رياضيا والتفاعل بينهما. وقد تم التوصل لأهم النتائج التالية:

- التلاميذ المتفوقين رياضيا في السنة الثالثة من التعليم المتوسط لديهم مستويات عالية جدا للمشكلات النفسية القلق، السلوك العدواني، الثقة بالنفس الزائدة.
- وجود دلالة إحصائية في أنه منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي لا يراعي التلاميذ المتفوقين رياضيا.
- وجود دلالة إحصائية في أنه منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي لا يهتم بتاتا بالمشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا.
- منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي لم يظهر أي دور اتجاه المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا ولا حتى الحد منها.
- وعليه فقد تبين من خلال النتائج أن الفرضيات قد تحققت جزئيا في حدود العينة والوقت.

المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية :

1. أحمد عبد الخالق .(2003) .*علم النفس أصوله ومبادئه* .القاهرة :دار مصر للطباعة.
2. فيصل الزراد .(1995) .*الأمراض العصابية والذهانية والإضطرابات السلوكية* .مصر :دار النشر.
3. حامد عبد السلام .(1999) .*الصحة النفسية والعلاج النفسي* .مصر :دار النشر.
4. فاروق عبد السلام وآخرون .(1996) .*مدخل إلى الإرشاد النفسي والتربوي* .القاهرة :دار الفكر العربي.
5. فاروق السيد .(1998) .*القلق وإدارة الضغوط النفسية* .القاهرة :دار الفكر العربي.
6. محمد عبد ارجمان السيد .(1997) .*علم الأمراض النفسية والعقلية* .القاهرة :دار الفكر العربي.
7. محمد الشناوي .(1997) .,*العملية الإرشادية* .مصر :دار الفكر.
8. أسامة كامل راتب .(2001) .*دوافع التفوق الرياضي* .القاهرة :دار الفكر العربي.
9. عمر شاهين وآخر .(2003) .*مبادئ الأمراض النفسية* .عمان.
10. أحمد عكاشة .(1996) .*الطب النفسي المعاصر* .مصر :دتر الفكر العربي.
11. مصطفى فهمي .(2000) .*علم النفس الإكلينيكي* .القاهرة :دار مصر للطباعة.
12. سوسن ماجد شاكر .(2008) .*اضطرابات الشخصية، أنماطها، قياسها* .عمان :دار الصفاء.
13. .(2000) .*المدخل إلى علم النفس* .القاهرة :دار الفكر.
14. احسان محمد حسن. (2005). *علم الاجتماع التربوي*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع .
15. احمد حسن اللقاني. (1995). *المناهج بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: عالم الكتب.
16. احمد زيد. (2003). *دراسات علم الاجتماع* . القاهرة: مركز البحوث والدراسات الاجتماعية .
17. الدمرداش صبري. (2001). *المناهج حاضرا ومستقبلا* . الكويت: مكتبة المنار الإسلامية .
18. العيسوي عبد الرحمن. (1987). *سيكولوجيا المراهقة المعاصرة*. الكويت: دار الوثائق.
19. امين انور الخولي جمال ، جمال الدين الشافعي. (1998). *مناهج التربية البدنية المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

20. امين خوري. (1988). *المناهج التربوية مرتكزات تطويرها وتطبيقها*. بيروت: المؤسسة الجامعية للطباعة والنشر.

21. انور محمد الخولي ، الشافعي. (2000). *مناهج التربية البدنية المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

22. انور محمد الخولي حجمال الدين، الشافعي. (1998). *مناهج التربية البدنية المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

23. توفيق احمد مرعي محمد محمود الحيلة. (2009). *المناهج التربوية الحديثة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

24. جودة احمد سعادة عبد الله محمد ابراهيم. (2004). *المنهج المدرسي المعاصر* . عمان : دار الفكر .

25. جودت احمد سعادة عبد الله محمد إبراهيم. (2004). *المنهج الدراسي الحديث*. القاهرة : دار الفكر العربي .

26. حامد زهران. (1977). *علم النفس النمو والمراهقة*. بيروت: دار العودة.

27. حسين سليمان قورة. (1977). *الاصول التربوية في بناء المناهج* . القاهرة : دار المعارف .

28. حمد لطفي بركات. (1986). *في فلسفة التربية* . الرياض: دار المريخ للنشر .

29. خالد البصيص. (2004). *التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والاهداف* . الجزائر: دار التنوير.

30. خالد البصيص. (2004). *التدريس العلمي والفني والشفاف بمقاربة الاكفاءات والاهداف* . الجزائر : دار التنوير .

31. خوري. (1988). *المناهج التربوية مرتكزات تطويرها وتطبيقها* . بيروت: المؤسسة الجامعية للطباعة والنشر .

32. داوود عزيز حنا والعبيدي ناظم هاشم. (1990). *علم النفس الشخصية*. بغداد: مطبعة التعليم العالي .

33. رمضان محمد القذافي. (1997). *علم نفس النمو الطفولة والمراهقة* . الاسكندرية : المكتبة الجامعية .

34. زيدان محمد مصطفى. (2000). *دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العالي*. جدة: دار الشروق.

35. سعدية محمد علي بهادر. (1980). *سيكولوجية المراهقة* . الكويت: دار البحوث العلمية .

36. صالح دياب هندي هشام عمر عليان. (1983). *دراسات في المناهج والاساليب العامة* . عمان : دار الفكر .

37. صبري الدمرداش. (2001). *المناهج حاضرا ومستقبلا*. الكويت: مكتبة المنار الاسلامية.

38. عادل ابو العز احمد سلامة. (2006). *تخطيط المناهج وتنظيماتها بين النظرية والتطبيق* . عمان : ديبونو للطباعة

39. عباس احمد السامرائي. (1987). *طرق تدريس التربية الرياضية* . الموصل : دار الكتاب للطباعة والنشر .

40. عبد الرحمن العيسوي. (1981). *دراسات سيكولوجية*. القاهرة: دار المعارف.

41. عبد الرحمن سعد. (1998). *القياس النفسي النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الفكر العربي.

42. عبد الله الجسماني. (1994). *سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الاساسية* . بيروت : الدر العربية للعلوم .

43. عطاء الله احمد. (2006). *اساليب وطرق التدريس في التربية البدنية والرياضية* . الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

44. عفاف عثمان عفاف. (2006). *اضواء على المناهج* . الاسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر .

45. علي ألديري. (1987). *أساليب تدريس التربية الرياضية*. الاردن: دار الأول للطباعة والنشر.

46. علي بشير الفاندي. (1983). *المرشد التربوي الرياضي* . طرابلس: المنشاة العمة للنشر والتوزيع .

47. علي فاتح الهنداوي. (2007). *علم النفس الطفولة والمراهقة* . العين : دار الكتاب الجامعي .

48. فاخر عاقل. (1982). *علم النفس التربوي* . بيروت: دار العلم للملايين.

49. فؤاد البهي السيد. (1997). *الاسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة* . القاهرة : دار الفكر العربي .

50. فؤاد السيد البهي. (1975). *الاسس النفسية للنمو* . القاهرة : دار الفكر العربي .

51. كلوم حلمي ابو هرجة. (1999). *مناهج التربية الرياضية* . القاهرة : مركز الكتاب للنشر .

52. مجيلي صالح. (2007). *في استراتيجيات التعليم ومقاربة الكفاءات*. صفاقص: دار الامل للنشر والتوزيع.

53. محمد سعد زغلول مكارم حلمي ابو هرجه. (2005). *مناهج التربية الرياضية المدرسة الموجهة قيميا في مواجهة عصر العولمة* . القاهرة : مركز الكتاب للنشر .

54. محمّد أشرف المكّاويّ. (2006). *أساسيّات المناهج* . الرياض : دار النشر الدوليّ للنشر والتوزيع .

55. محمد الصالح الخروبي. (2002). *مدخل الى التدريس بالكفاءات* . الجزائر : دار الهدى للنشر والتوزيع .

56. محمد حسن علاوي محمد نصر الدين رضوان. (2000). *القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي* . القاهرة : دار الفكر العربي.

57. محمد سعد زغلول. (2004). *تكنولوجيا اعداد وتاهيل معلم التربية الرياضية* . القاهرة : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .

58. محمد شفيق. (2004). *علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق* . مصر : دار المعرفة الجامعية .

59. محمد صبحي حسنين. (1995). *القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

60. محمد عبد الرحيم عدس. (2000). *تربية المراهقين* . الاردن : دار الفكر .

61. محمد عماد الدين اسماعيل. (1982). *النمو في مرحلة المراهقة* . الكويت : دار العلم .

62. محمد عوض بسيوني. (1997). *نظريات وطرق التربية البدنية* . الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية

63. محمد نصر الدين رضوان. (2003). *الاحصاء الاستدلالي في علوم التربية البدنية والرياضية* . القاهرة : دار الفكر العربية

64. محي الدين مختار. (1982). *محاضرات في علم النفس التربوي* . الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية .

65. مديرية التعليم الثانوي. (2006). *المناهج والوثائق المرافقة* . الجزائر: مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

66. مروان عبد المجيد. (2001). *الاسس العلمية والطرق الاحصائية في التربية البدنية*. القاهرة : دار الفكر العربي.

67. مصطفى السايح محمد. (2001). *اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية* . الجزائر : مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية .

68. مصطفى السايح محمد. (2007). *الرياضة والتربية الاجتماعية*. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

69. مصطفى محمد زيدان. (1989). *نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية*. الجزائر: د.م.ج.

70. معروف. (1993). *علم النفس الاسلامي*. دمشق: دار المعرفة السورية .

71. موسكاموستن ترجمة جمال صالح. (1991). *دريس التربية الرياضية*. الموصل : دار الكتب للطباعة والنشر.

72. ميخائيل اسعد. (1996). *رعاية المراهقين* . القاهرة : دار نجيب للطباعة والنشر .

73. نزهان مازن عبد الرحمن العاصي. (1987). *طرق التدريس في التربية الرياضية* . الموصل : دار الكتاب للطباعة والنشر .

المجلات العلمية :

74. احمد ابو زيد ابن البوسطي. (15 01, 2003). بيير بورديو والتجربة الجزائرية. *مجلة دليل الكتاب العدد 530 القصبة* ، صفحة 188.

75. إيمان حسن محمد الحاروني. (03 10, 1993). التوصيات العامة لمؤتمر رؤية مستقبلية للتربية البدنية في الوطن العربي . *مجلة حلوان للتربية البدنية والرياضية المجلد الاول العدد السابع عشر* .

76. صادق خالد الحايك. (25 10, 2010). الهوية الثقافية في مناهج التربية الرياضية في الجامعات الردنية في عصر العولمة. *العلوم التربوية المجلد 38 الملحف 4* ، صفحة 1470.

77. عبد القادر زيتوني. (12 04, 2007). تقييم فاعلية منهج التربية البدنية و الرياضية لطلبة التعليم الثانوي في مركز ولاية سعيدة/ الجزائر. *مجلة علوم البتربية الرياضية* ، صفحة 253.

78. علي وظفة. (10 05, 2010). الاهداف العربية التربوية دراسة تحليلية نقدية مقارنة . *مجلة جامعة دمشق المجلد 12 العدد 01* ، صفحة 116.

79. مالك شليح توفيق. (15 10, 2013). الوسط الاسري وعلاقته بالعنف المدرسي . *مجلة الحوار الثقافي* ، صفحة 121.

80. متولي. (2002). *مدرسة المستقبل*. الرياض.

81. محمد الحماحمي. (11 12, 1994). رؤية مستقبلية لمنهاج التربية البدنية والرياضية المدرسية في الوطن العربي. *مجلة جامعة حلوان للتربية البدنية والرياضية المجلد الرابع العدد الاثامن عشر* .

82. مساحلي الصغير. (10 12, 2014). انعكاسات محتوى منهاج التربية البدنية والرياضية على ملمح خروج طالب النهائي. *مجلة علوم وتقنيات النشاطات البدنية العدد 07* ، صفحة 81.

83. نادر اخمد ابو شيخة. (15 06, 2007). الدوافع وفقاً لنظرية سلم الحاجات لإبراهام مازلو كما يراها . *المنارة المجلد 13 العدد 2* ، صفحة 217.

المصادر من الإنترنيت :

84. بلمامون الزبير. (04 05, 2010). *المناهج التعليمية* . تاريخ الاسترداد 29 12, 2014، من وحدة المناهج التعليمية : www.iraqacad.org/Lib/basra/lamya1.htm

85. حلمي الوكيل. (12 03, 2007). *المناهج تنظيماتها - عناصرها - اسسها*. تاريخ الاسترداد 27 08, 27، من المناهج الدراسية: https://www.abjjad.com/.../اسس-بناء-المناهج-وتنظيما.

86. غازي محمد خير الكيلاني. (07 12, 2010). *أساليب التدريس في دروس التربية البدنية*. تاريخ الاسترداد 29 12, 2014، من استراتيجيات التدريس وأساليبها في التربية البدنية: www.univ-setif2.dz/images/PDF/act/Liste_Arabe.xls

87. قاسم شحات جعفر الويتشي. (05 05, 2009). *رسائل الماجستير بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة - الأكاديمية ...* تاريخ الاسترداد 18 03, 2015، من دراسة تحليلية لمشكلات تنفيذ منهج التربية البدنية وطرق حلها بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض: www.saspea.com

88. محمد سعد زغلول وفاء الحماحمي. (16 01, 2011). *تطبيقات علمية في الرياضة المدرسية* . تاريخ الاسترداد 28 08, 2013، من فلسفة التربية الرياضية : http://practical-applications.blogspot.com/

89. محمد وجيه الصاوي. (25-27 04, 1992). *الاهداف التربوية في الوطن العربي* . تاريخ الاسترداد 31 07, 2014، من دراسة تحليلية نقدية مقارنة : الأهداف التربوية العربية - جامعة دمشق: www.damascusuniversity.edu.sy/mag/.../83-142.pd

90. معدن شريفة حديدان صبرينة. (14 12, 2014). *مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي* . تاريخ الاسترداد 29 12, 2014، من مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي في الجزائر : http://www.echoroukonline.com/ara/articles/195572.html

المصادر باللغة الأجنبية :

91. Amablie. (1989). *Growing up Creative Nurturing alifetime of Creativity* . New York: crown Publishers,Inc.

92. kh, v. (1993). *role de l'èducation physique dans le dèvleppement personnalitè.* paris: p.u.f.

94. Patrick amar. (2008). psychologie du manger. Paris

95. Esther.(1998). The Abuse of children .saraga

96. J. Robert. (2004). La Personnalite normale et pathologie. Paris: Masson

97. Francois marty. (2009). Les grandes problematiques de la psycologie clinique. Paris

98. Silke Schander. (2007). Pratiquer la Psychologieclinique. Paris

99. Michel Hansenne. (2003). psychologie de la personnalité . Paris

الملاحق

الملحق رقم 01 خاص بمقاييس البحث المعدلة والنهائية :

01.استمارة الاستبيان:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم–

الاستمارة الاستبيانية في صورتها الأولية

السيد الدكتور/ ..... .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع / استمارة استبانية

ضع علامة (×)في الخانة المناسبة.

يقوم الطالب الباحث من قسم الدراسات ما بعد التدرج بمعهد التربية البدنية والرياضية بجامعة مستغانم بدراسة بحثية موضوعها **" دور منهاج التربية البدنية والرياضية في التقليل من أنماط بعض المشكلات النفسية لدى التلاميذ المتفوقين رياضيا خلال حصة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط"** .

لهذا يتشرف الطالب الباحث بأن يعرض على سيادتكم الاستبانة الخاصة لذلك ، فالرجاء التكرم بالاطلاع عليها والإجابة على الأسئلة بتمعن وبدقة.

وتفضلوا مع فائق التقدير والاحترام .

الاستمارة موجهة الى أساتذة ومفتشي التربية والتكوين لمادة التربية البدنية والرياضية.

الطالب الباحث : بوصوار جيلالي

عنوان الدراسة : "دور منهاج التربية البدنية والرياضية في التقليل من أنماط بعض المشكلات النفسية لدى التلاميذ المتفوقين رياضيا خلال حصة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط".

يجرى البحث على تلاميذ السنة الثاثة من التعليم المتوسط

المحور الأول: الحالة الشخصية

الجنس:

السن:

الصفة:

مكان العمل:

المستوى العلمي:

الخبرة:

المحور الثاني : الرأي العام حول منهاج التربية البدنية والرياضية

س1- ما رأيك في منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي؟

*.....

.....

.....

س2- هل تدرك أن دوركم مهم في تطبيق المنهاج بكل أهدافه ؟

نعم □ لا □

س3- هل ترى أن منهاج ت ب ر الحالي يدرس العلاقة بين المعلم والتلميذ؟

نعم □ لا □

س4- هل ترى أن منهاج ت ب ر الحالي في حاجة الى تغيير؟

نعم □ لا □

س5- هل ترى أنه حان الوقت لتغيير المنهاج ؟

نعم □ لا □

- إذا كانت الإجابة بنعم: هل ترى بأن هذا التغيير يكو ن كلي أو جزئي؟

كلي □ جزئي □

س6 - هل ترى أن دوركم مهم في تخطيط المنهاج؟

نعم □ لا □

س7 - هل تقدر المجهودات المبذولة للمختصين في تخطيطهم للمنهاج الحالي؟

نعم □ لا □

س8 - هل تلتزم بتطبيق المنهاج مع علمك أنه لا يراعي التلاميذ المتفوقين رياضيا؟

نعم □ لا □

س9 - ما هو دوركم اتجاه التلاميذ المتفوقين رياضيا داخل وخارج المؤسسة؟

-.....

-.....

-.....

س10 - هل يراعي منهاج ت ب ر البيئة المحيطة بالتلاميذ المتفوقين رياضيا ؟

نعم □ لا □

س11- هل يحقق منهاج ت ب ر أهداف التلاميذ المتفوقين رياضيا ؟

نعم □ لا □

س12- هل يحقق منهاج ت ب ر النمو الشامل للتلاميذ المتفوقين رياضيا ؟

نعم □ لا □

س13- هل ترى أن مستواك العلمي يؤهلك لمعرفة مدى اهتمام المنهاج بنمو التلاميذ المتفوقين رياضيا النفسي، الجسمي والعقلي؟

نعم □ لا □

المحور الثالث: اهتمام منهاج التربية البدنية والرياضية بلتلاميذ المتفوقين رياضيا

س 1- هل يهتم منهاج ت ب ر بفئة التلاميذ المتفوقين رياضيا ؟

نعم □ لا □

س2 - من أي ناحية يهتم منهاج ت ب ر بالتلاميذ المتفوقين رياضيا؟

نفسية □ بدنية □ اجتماعية □

س3 -هل ترى أن منهاج ت ب ر الحالي يتماشى وطموحات التلاميذ المتفوقين رياضيا؟

نعم □ لا □

س4- هل منهاج ت ب ر الحالي يراعي حاجيات وميول التلاميذ المتفوقين رياضيا ؟

نعم □ لا □

اذا أجبت بنعم: ما هي هذه الحاجيات الخاصة بالتلاميذ المتفوقين رياضيا؟

*.....

.....

.....

س5- هل يراعي منهاج ت ب ر الحالي الفروق الفردية بين التلاميذ؟

نعم □ لا □

إذا أجبت بنعم: أين تكمن هذه الفروق؟

-.....

-.....

س6- أتشعر خلال تنفيذ المنهاج ببروز فئة التلاميذ المتفوقين رياضيا؟

نعم □ لا □

س7- هل للتلاميذ المتفوقين رياضيا دور في تنفيذ المنهاج ؟

نعم □ لا □

س8- هل تواجد التلاميذ المتفوقين رياضيا يؤثر على سيرورة محتوى المنهاج؟

نعم □ لا □

س9- هل ترى أن مستواك العلمي يؤهلك لمعرفة المتفوقين رياضيا خلال حصة ت ب ر؟

نعم □ لا □

س10- هل ترى أن مستواك العلمي يؤهلك لمعرفة مدى اهتمام المنهاج بفئة التلاميذ المتفوقين رياضيا؟

نعم □ لا □

س11- هل ترى أن مكانتكم تحتم عليك القيام ببعض الواجبات اتجاه التلاميذ المتفوقين رياضيا؟

نعم □ لا □

س12- هل ترى أنك عادل خلال عملك بين التلاميذ المتفوقين والعاديين؟

نعم □ لا □

س13- هل ترى أن الاهتمام بالمتفوقين يؤدي إلى إهمال العاديين؟

نعم □ لا □

س14- هل ترى أن الاهتمام بالعاديين يؤدي إلى إهمال المتفوقين ؟

نعم □ لا □

س15- ما هو تأثير التلاميذ المتفوقين على العاديين خلال تنفيذكم للمنهاج الحالي؟

ايجابي □ سلبي □

إذا كان إيجابي: فأين يكمن ذلك؟

-.....

وإذا كان سلبي: فماذا ينتج عن ذلك؟

-.....

س16- هل ترى أن منهاج ت ب ر الحالي يراعي الظروف البيئية للتلاميذ المتفوقين رياضيا؟

المحور الرابع: مراعاة المنهاج للمشكلات النفسية عند التلاميذ المتفوقين رياضيا

س1- هل يراعي منهاج ت ب ر توجيه السلوك لدى التلاميذ المتفوقين رياضيا؟

نعم □ لا □

س2- هل ترى أن منهاج ت ب ر الحالي يهتم بالحاجات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا؟

نعم □ لا □

س3- هل ترى أن منهاج ت ب ر الحالي يتوافق مع حاجات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا؟

نعم □ لا □

س4- هل ترى أن أهداف المنهاج تعمل على تلبية حاجات التلاميذ النفسية؟

نعم □ لا □

س5- هل ترى أن منهاج ت ب ر الحالي يعالج المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا؟

نعم □ لا □

س6- هل ترى أن مستواك العلمي يؤهلك لمعرفة المشكلات النفسية التلاميذ المتفوقين رياضيا؟

نعم □ لا □

س7- باعتبار القلق، السلوك العدواني، الثقة بالنفس الزائدة، أهم المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا:

هل توافق على ذلك؟

نعم □ لا □

س8- هل لديك الرغبة في تقبل مشكلاتهم؟

نعم □ لا □

س9- هل تعمل جاهدا لإيجاد حل لمشكلاتهم هذه؟

نعم □ لا □

س10- ما هو دورك اتجاه فئة التلاميذ المتفوقين رياضيا من خلال محتوى المنهاج؟

-.....

-.....

س11- هل يبرز منهاج ت ب ر المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا؟

نعم □ لا □

إذا كانت الإجابة بنعم: أين تبرز في المحتوى أو في الأهداف؟

-.....

س12- ما هو دورك اتجاه المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا ؟

-.....

-.....

س13- هل تسعى جاهدا لإبراز المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا وحلها؟

نعم □ لا □

س14- هل تسعى دائما لتوفير المحيط المناسب لتجنب بروز هذه المشكلات النفسية؟

نعم □ لا □

س15- هل أنت متقبل لتوجيه سلوك التلاميذ المتفوقين رياضيا خلال حصة ت ب ر؟

نعم □ لا □

س16- ما هي السبل المناسبة لمراعاتكم للتلاميذ المتفوقين رياضيا ومشكلاتهم النفسية؟

-.....

-.....

س17- ماذا تقترحون كإضافة للمنهاج خاصة بالتلاميذ المتفوقين رياضيا وبمشكلاتهم النفسية؟

-.....

-.....

02. **مقياس تحليل المنهاج :**

الرقم	العبارة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	تعطي فلسفة المنهاج الحالي القيمة التربوية للأنشطة البدنية المكونة له ؟			
02	تقدم فلسفة المنهاج الحالي رؤية واضحة للمفاهيم الواردة في أهدافها ؟			
03	تسمح فلسفة المنهاج الحالي بتنمية قابلية التلاميذ للتعلم وتعديل سلوكهم ؟			
04	تسمح فلسفة المنهاج الحالي بتنمية القدرة على تكوين علاقات عاطفية بين التلاميذ ؟			
05	تعطي فلسفة المنهاج الدور والمركز اجتماعي للتلاميذ ؟			
06	يحافظ المنهاج الحالي على الهوية الثقافية للمجتمع الجزائري ؟			
07	يمثل المنهاج الحالي انعكاس للقيم والمعايير الاجتماعية الخاصة بالمجتمع الجزائري؟			
08	يعمل المنهاج الحالي بالمفاهيم والمبادئ المعرفية المساعدة على الفهم الجيد للحركة الرياضية للتلميذ ؟			
09	يعاني المنهاج الحالي للتربية الدنية من خلل في الفهم (النظري) ؟			
10	يعاني المنهاج الحالي للتربية البدنية من خلل في التطبيق أثناء الممارسة ؟			
11	صيغة الأهداف الحالية لمنهاج التربية البدنية بطريقة عامة ؟			
12	صيغة الأهداف الحالية لمنهاج التربية البدنية بطريقة مركبة			
13	رتبت الأهداف الحالية لمنهاج التربية البدنية ترتيبا منطقيا ؟			
14	تتميز بعض الأهداف الحالية لمنهاج التربية البدنية بصعوبة التنفيذ على ارض الواقع ؟			
15	تتميز صياغة بعض الأهداف الحالية لمنهاج التربية البدنية بعدم الوضوح في المعنى ؟			
16	تعاني بعض الأهداف الحالية لمنهاج التربية البدنية من الضبابية في المفهوم			
17	تتناسب الأهداف الحالية لمنهاج التربية البدنية مع الإمكانات المتوفرة في المؤسسات التعليمية			
18	تتمتع الأهداف الحالية لمنهاج التربية البدنية بالإجرائية في التنفيذ ؟			
19	تسمح أهداف المنهاج بتنمية قابلية التعلم وتعديل السلوك عند لتلاميذ؟			

20	تسمح أهداف المنهاج بتكوين علاقات عاطفية بين التلاميذ ؟			
21	تعطي أهداف المنهاج الدور والمركز الاجتماعي للتلاميذ ؟			
22	تسمح أهداف المنهاج بتنمية القيم والمعايير الاجتماعية عند التلاميذ ؟			
23	تتناسب الأنشطة المكونة لمحتوى مع قدرات واستعدادات التلاميذ؟			
24	تتناسب الأنشطة المكونة لمحتوى المنهاج مع الوقت المخصص لها ؟			
25	تتناسب الأنشطة المكونة لمحتوى المنهاج مع الهياكل الرياضية في المتوسطة؟			
26	تسمح الأنشطة البدنية المكونة لمحتوى المنهاج بتنمية قابلية التلاميذ للتعلم وتعديل السلوك ؟			
27	تسمح الأنشطة المكونة لمحتوى المنهاج بتكوين علاقات عاطفية بين التلاميذ؟			
28	تعطي الأنشطة البدنية المكونة لمحتوى المنهاج الدور والمركز الاجتماعي للتلاميذ ؟			
29	تساعد الأنشطة البدنية المكونة لمحتوى المنهاج بتنمية القيم والمعايير الاجتماعية عند التلاميذ؟			
30	تسمح طرق وأساليب التدريس في المنهاج بتنمية قابلية التعلم وتعديل السلوك ؟			
31	تسمح طرق وأساليب التدريس في المنهاج بتكوين علاقات عاطفية بين التلاميذ ؟			
32	تعطي طرق وأساليب التدريس في المنهاج الدور والمركز الاجتماعي للتلميذ			
33	تساعد طرق وأساليب التدريس في المنهاج بتنمية القيم والمعايير الاجتماعية عند التلاميذ ؟			
34	تلبي طريقة المقاربة بالكفاءات في التدريس رغبات وميولات التلاميذ في حصة التربية البدنية ؟			
35	تساعد طريقة المقاربة بالكفاءات في التدريس على تحقيق أهداف المنهاج الحالي للتربية البدنية؟			
36	تعاني طريقة المقاربة بالكفاءات في التدريس من مشاكل تعيق تنفيذها على ارض الواقع ؟			
37	يوجد مقياس في المنهاج يسمح بتقويم كفاءة التلاميذ (البدنية، المعرفية،الوجدانية)؟			
38	تسمح طريقة التقويم بالكفاءات بتقييم كفاءة التلميذ من (البدنية، المعرفية،الوجدانية) ؟			

39	تراعي طريقة التقويم بالكفاءات في المنهاج الفروقات الفردية بين التلاميذ ؟			
40	التقويم في امتحان التعليم الاساسي الرياضي تعتبره معيارا لمدى تحصيل التلاميذ للكفاءة الختامية ؟			
41	تسمح طريقة التقويم بالكفاءات في المنهاج بتنمية قابلية التعلم وتعديل السلوك عند التلاميذ؟			
42	تسمح طريقة التقويم بالكفاءات في المنهاج بتكوين علاقات عاطفية بين التلاميذ ؟			
43	تعطي طريقة التقويم بالكفاءات في المنهاج الدور والمركز الاجتماعي للتلاميذ ؟			
44	تسمح طريقة التقويم بالكفاءات في المنهاج بتنمية القيم والمعايير الاجتماعية عند التلاميذ ؟			

- **أرقام عبارات المحور الأول** :01،02،03،04،05،06،07،08،09،10
- **أرقام عبارات المحور الثاني** : 19،20،21،22،11،12،13،14،15،16،17،18
- **أرقام عبارات المحور الثالث** : 23،24،25،26،27،28،29
- **أرقام عبارات المحور الرابع** : 30،31،32،33،34،35،36
- **أرقام عبارات المحور الخامس**: 37،38،39،40،41،42،43،44

الملحق رقم 02 المقاييس النفسية (اختبار القلق، اختبار السلوك العدواني، اختبار الثقة بالنفس)

1 مقياس القلق:

الرقم	العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا
01	التنافس مع الآخرين متعة اجتماعية			
02	قبل أن اشترك في المنافسة أشعر بأنني مرتبك			
03	قبل اشتراكي في المنافسة أخشى من عدم توفيقي في اللعب			
04	أتمتع بروح رياضية عالية عندما أشترك في المنافسة			
05	عندما أشترك في المنافسة أخشى من ارتكابي بعض الأخطاء			

06	قبل أن أشترك في المنافسة أكون هادئا			
07	من المهم أن يكون لي هدف أثناء المنافسة			
08	قبل أن أشترك في المنافسة أشعر باضطراب في معدتي			
09	قبل اشتراكي في المنافسة أشعر بأن ضربات قلبي أسرع من المعتاد			
10	أحب التنافس في الأنشطة التي تتطلب مجهودا بدنيا			
11	قبل اشتراكي في المنافسة أشعر بالاسترخاء			
12	قبل أن أشترك في المنافسة أكون عصبيا			
13	الألعاب الرياضية الجماعية أكثر إثارة من الألعاب الفردية			
14	أكون متوترا عند انتظار بدء المنافسة			
15	قبل أن اشترك في المنافسة أشعر بالضيق			

2 مقياس السلوك العدواني:

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	يغلب على لعبي طابع الخشونة و العنف عندما يحاول البعض استفزازي	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
02	أثناء المنافسة لا أشعر بأي رغبة في إيذاء منافسي	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
03	لكي يفوز اللاعب لا بد له أن يهاجم منافسه بعنف وخشونة	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
04	أثنا ء المنافسة أشعر بأنني أصبحت شخصا آخر أكثر عنفا مما اكون عليه عادة	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
05	إذا استخدم منافسي الخشونة والعنف معي فإنني أحاول تجنبه	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
06	أحاول استخدام اللعب العنيف لإرهاب منافسي	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**

07	عندما أتوقع هزيمتي فإنني ألألعب بخشونة وعنف	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
08	اعتقد أنه لا يوجد سبب معقول للإعتداء على أي لاعب منافس	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
09	بعض الزملاء يصفونني بأنني لاعب عنيف جدا في لعبي	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
10	في بعض الأحيان أشعر برغبة في إيذاء منافسي	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
11	إذا شعرت بنية لاعب منافس في الاعتداء علي فإنني أبادر في الإعتداء عليه	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
12	لا استخدم العنف البدني عند الاشتراك في المنافسة	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
13	أجد نفسي مضطرا لاستخدام العنف عندما يحاصرني منافسي	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
14	يضايقني أن مدربي لا يقبل طريقة لعبي التي تتميز بعدم الخشونة	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
15	المنافسة الرياضية كالحرب تحتاج إلى الهجوم العنيف الذي يتميز بالعنف والخشونة	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
16	بعض الزملاء يصفونني بأنني لاعب مسالم في لعبي	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**

3 مقياس الثقة بالنفس:

ارسم دائرة حول الرقم الذي تعتقد أنك تستحقه فعلا في ثقتك بنفسك في لحظة ما قبل اشتراكك في المنافسة الرياضية مباشرة بالمقارنة باللاعب المثالي من وجهة نظرك .. والذي يستحق الدرجة القصوى في الثقة الرياضية قبل اشتراكه بالمنافسة مباشرة والتي تبلغ 9 درجات.

الرقم	**العبـــــــارات**	**الدرجـــــــات**								
1	عند أداء المهارات الحركية الضرورية لإحراز التفوق خلال المنافسة الرياضية	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	فيّ القدرة على اتخاذ قرارات حاسمة خلال المنافسة الرياضية	1	2	3	4	5	6	7	8	9

3	فيّ القدرة على الأداء في المنافسة تحت الضغوط العصبية	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	فيّ القدرة على تنفيذ خطة ناجحة في المنافسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	فيّ القدرة على التركيز بصورة جيدة لكي أحقق النجاح	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	فيّ القدرة على التكيف مع مواقف اللعب المختلفة لكي أحقق الفوز في المنافسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	فيّ القدرة على إنجاز أهدافي المرتبطة بالمنافسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	فيّ القدرة على أن أكون ناجحا في المنافسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	فيّ القدرة على أن يستمر نجاحي	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	فيّ القدرة على التفكير والاستجابة بنجاح أثناء المنافسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	فيّ القدرة على مواجهة التحدي أثناء المنافسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	فيّ القدرة على محاولة النجاح ولو كان المنافس أقوى مني	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	فيّ القدرة على القيام بأداء ناجح بعد قيامي بأداء فاشل	1	2	3	4	5	6	7	8	9

الملحق رقم 02 الخطوات المنهجية للبحث و إجراءاته الميدانية

1 المقياس الخاص بمفتشي التربية البدنية والرياضية :

1. 1 الرجوع إلى الدراسات النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع وذلك لتحديد المشكلات النفسية التي يواجهها المتفوقين رياضيا، وعليه تم الاستعانة بالمراجع العلمية التي تناولت موضوع المشكلات النفسية و كما تم الاستعانة ب6 دراسات مشابهة حول المتفوقين رياضيا فتم التوصل إلى طرح مجموعة الأسئلة المفتوحة منها والمغلوقة.

2 المقياس الخاص بتحديد أنماط المشكلات النفسية:

تم بناء استمارة ثانية الهدف منها تحديد ارتباط المشكلات النفسية بمنهاج التربية البدنية والرياضية وذلك لتحديد ارتباط كل عنصر على حدا وعلاقته بالمتفوقين رياضيا وجاءت الاستمارة كالتالي :

2. 1 التقسيم الخاص بمفتشي التربية البدنية والرياضية : ما مدى ارتباط المشكلات النفسية بمنهاج التربية البدنية والرياضية ؟

الرقم	المشكلات	مرتبطة جدا	مرتبطة	لا ادري	غير مرتبطة	غير مرتبطة إطلاقا
01	السلوك العدواني					
02	القلق					
03	الثقة بالنفس الزائدة					

2. 2 التقسيم الخاص بأساتذة التربية البدنية والرياضية : ما مدى أهمية معرفة المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا ؟

الرقم	المشكلات	مهم جدا	مهم	لا ادري	غير مهم	غير مهم إطلاقا
01	السلوك العدواني					
02	القلق					
03	الثقة بالنفس الزائدة					

3 المقياس الخاص بتحليل المنهاج :

بعد الاجتماع مع المشرفين والتفاهم على الخطوط العريضة للخطوات المنهجية لطريقة بناء المقياس الخاص بتحليل المنهاج تم الاتفاق على الإجراءات التالية :

3. 1 تم الرجوع إلى الدراسات النظرية في تحليل المناهج بالإضافة إلى الدراسات السابقة في طريقة تحليل المنهاج وتم الاعتماد بالأساس على دراسة مُحَّد بن عمر المدخلي من جامعة عبد الملك عبد العزيز " منهج تحليل المحتوى" وذلك باستعمال الطريقة التفكيكية النقدية كخطوات في طريقة تحليل منهاج السنة الثالثة متوسط في الجزائر.

– بعدها تم تحديد ثلاث محاور أساسية يستند عليها في تحليل المنهاج وهي كالأتي:

–المحور الأول: خاص بالفلسفة والتوجهات الفلسفية للمنهاج

المحور الثاني: خاص بعناصر المنهاج وتظم كل من الأهداف، المحتوى، طرق ووسائل التدريس، التقويم

المحور الثالث:خاص بمشكلات تنفيذ المنهاج وترتبط بكل من الأهداف، المحتوى، طرق ووسائل التدريس، التقويم

3. 2 الإجراء الثاني:

تم بناء استمارة تتكون من ثلاث محاور وجاءت الأسئلة كالتالي :

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس

الاستمارة الاستبيانية الخاصة بتحليل منهاج التربية البدنية الخاص بالسنة الثالثة متوسط

السيد الدكتور/ ..... .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع / استبانه للتحكيم

يقوم الطالب الباحث من قسم دراسات ما بعد التدرج بمعهد التربية البدنية والرياضية بجامعة مستغانم بدراسة بحثية موضوعها **" دور منهاج التربية البدنية والرياضية في التقليل من أنماط بعض المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا في مرحلة التعليم المتوسط "** .

لهذا يتشرف الطالب الباحث بان يعرض على سيادتكم الاستبانة الخاصة بتحليل المنهاج الحالي للتربية البدنية الخاص بالسنة الثالثة متوسط، لذلك فالرجاء التكرم بالاطلاع عليها وإبداء الرأي والملاحظة في بنود الاستبانة .

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام .

الطالب الباحث : بوصوار الجيلالي

عنوان الدراسة : دور منهاج التربية البدنية والرياضية في التقليل من أنماط بعض المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا في مرحلة التعليم المتوسط.

1-المحور الأول : الفلسفة والتوجهات الفلسفية لمنهاج التربية البدنية للسنة الثالثة متوسط

الرقم	العبارات	من حيث انتمائها					
		مناسبة	غير مناسبة	موجبة	سالبة	تعدل	التعديل
01	هل الأنشطة المكونة للمنهاج الحالي لها القيمة التربوية ؟						
	هل الأنشطة المكونة للمنهاج الحالي تحقق الأغراض التعليمية للأهداف المرجوة في هذه المرحلة ؟						
02	هل يقدم المنهاج الحالي رؤية واضحة للمفاهيم الواردة في أهدافه ؟						

03	هل التنظيم الحالي للمنهاج (المقاربة بالكفاءات) يعطي أفضل النتائج التربوية للتلاميذ حاليا						
04	هل المنهاج الحالي ينقل ثقافة بدنية إلى التلاميذ ؟						
05	هل المنهاج الحالي يراعي حاجيات التلاميذ النفسية؟						
06	هل المنهاج الحالي يحافظ على نفسية التلاميذ ؟						
07	هل المنهاج الحالي يتيح فرصا كافية للتلاميذ ليعرف كل ما يتصل بهم من حاجيات ؟						
08	هل المنهاج الحالي يواكب تحديات العصر الناتجة عن الآثار السلبية للتكنولوجيا ؟						
09	هل المنهاج الحالي يعتبر مصدر رئيسي لمعرفة الحركة الإنسانية للتلميذ ؟						
10	هل المنهاج الحالي يعمل بالمبادئ المعرفية المساعدة على الفهم الجيد للحركة الإنسانية ؟						
11	هل المنهاج الحالي يعاني من خلل في الفهم (النظري) ؟						
	هل المنهاج الحالي يعاني من خلل في التطبيق أثناء تعلم المهارات الحركية ؟						
12	هل المنهاج الحالي يستوعب تيارات المنظومة التربوية الحديثة؟						

المحور الثاني : العناصر الأساسية للمنهاج

الرقم	**العبارات**	**من حيث انتمائها**				**من حيث الصياغة**	
أ	**1 الأهداف**	**مناسب**	**غير مناسب**	**موجبة**	**سالبة**	**تعدل**	**التعديل**
01	هل صياغة الأهداف الحالية لمنهاج التربية البدنية لسنة الثالثة متوسط ؟						

	صياغة علمية □ صياغة عامة □						
02	هل صيغت بطريقة مركبة ؟						
03	هل رتبت الأهداف ترتيبا منطقيا ؟						
04	ما هو تقييمك لأهداف منهاج التربية البدنية لسنة الثالثة متوسط حاليا ؟ ضع إشارة أمام الجملة المناسبة - سهلة وبسيطة قابلة للتطبيق □ - يتميز بعضها بالتعقيد والصعوبة في التنفيذ □ - تتميز بعدم الوضوح في المعنى □ - بعض الأهداف غير مفهومة المضامين □						
05	هل الأهداف الحالية تفوق إمكانيات الأساتذة والتلاميذ ؟						
	هل تفتقر الأهداف الحالية للأجرءة ؟						
06	19- ماهي الحلول التي تقترحونها ؟ -..... -.....						
ب	**2 المحتوى**						
01	هل تتناسب الأنشطة المكونة لمحتوى المنهاج الحالي مع قدرات واستعدادات التلاميذ ؟						
02	هل تتناسب الأنشطة المكونة للمنهاج الحالي مع الوقت المخصص لها ؟						
03	هل يوجد صعوبة في أداء الأنشطة من طرف التلاميذ ؟ ماهي الأنشطة التي يجد التلاميذ صعوبة في أدائها ؟						

	– جري المسافات النصف طويلة □ – ب جري السرعة 60م □ – ج دفع الجلة □ – د الوثب الطويل □ – الوضعية الادماجية□						
04	هل النشاطات المكونة لمحتوى المنهاج الحالي تحقق مبدأ الاستمرارية مع مناهج السنوات الثانية والأولى متوسط ؟						
05	هل هناك فائدة من إلزامية ممارسة الألعاب الجماعية في المنهاج الحالي إذا لم يتم الامتحان فيها في الامتحان الرياضي ؟						
06	هل النشاطات المكونة لمحتوى المنهاج تساعد في حل المشكلات اليومية للتلميذ ؟						
07	ماهي الحلول التي تقترحونها ؟ –..... –.....						
ج	**3 طرق ووسائل التدريس**						
01	هل طريقة التدريس بالكفاءات تواكب التطورات الحديثة في مجال التربية البدنية ؟						
02	هل تدرس عن طريق الكفاءات في أقسام السنة الثالثة متوسط ؟ إذا كانت إجابتك بنعم ؟ – عند تدريسك للوحدات التعليمية في التربية البدنية هل تتبع – ا الأسلوب التدريبي □ –ب أسلوب حل المشكلات □ –ج تنويع بين الأساليب التدريسية □						
	– هل تلبي رغبات وميولات التلاميذ أثناء التدريس؟						

	حاليا أثناء تدريسك لمادة التربية البدنية هل انتقلت إلى إستراتيجية تعليم / التعلم في طريقة التدريس ؟						
	– هل تشرك التلاميذ في مسؤوليات القيادة والتنفيذ أثناء عملية التعلم ؟						
	هل تعتبر أن مردود التلاميذ التقني هو مؤشر كافي لاكتساب الكفاءة ؟						
03	هل طريقة التدريس بالكفاءات تعاني من بعض المشاكل في تنفيذها على ارض الواقع ؟ إذا كانت إجابتك بنعم ما هي أكثر هذه المشاكل تأثيرا ؟ –أ الوسائل البيداغوجية والمادية □ –ب كثافة عدد الفصول □ – ج عدد الوحدات التعليمة التي يتم تدريسها خلال العام الدراسي □ –د الزمن المخصص لهذه الوحدات التعليمية □						
04	ماهي الحلول التي تراها مناسبة للحد من هذه المشاكل ؟ –						
د	**4 التقويم**						
01	هل التقويم بالكفاءات حاليا يراعي الفرو قات الفردية بين التلاميذ ؟						
02	هل ترى أن طريقة التقويم الحالية لمنهاج التربية البدنية الخاص بالسنة الثالثة متوسط تعاني من مشاكل في تنفيذها على ارض الواقع ؟						

03	هل هناك اختبارات مقننة تعتمد عليها في قياس الكفاءات (فيما يتعلق بالجوانب المعرفية والوجدانية) وأخرى خاصة بالمعاقين حركيا						
04	هل تعتبر أن التقويم في امتحان الرياضة النهائي يعد معيارا لمدى تحصيل التلاميذ للكفاءات ؟						
05	– هل عدم دمج تقويم الأستاذ في السنة مع التقويم النهائي له تأثير على ممارسة التلاميذ لحصة التربية البدنية خلال الفصل ؟						
05	هل عدم الأخذ بعين الاعتبار التقويم المستوي (تقويم الأستاذ السنوي + امتحان التعليم الأساسي) له تأثير على تنفيذ المنهاج ؟						
06	هل دمج تقويم الأستاذ مع التقويم النهائي في امتحان التعليم الأساسي يعد تقييم شامل وحقيقي للتلاميذ ؟						
07	ما هي الحلول التي تقترحونها ؟ – ..... –.....						

المحور الثالث : مشكلات تنفيذ المنهاج

الرقم	العبارات	من حيث انتمائها				من حيث الصياغة	
		مناسبة	غير مناسبة	موجبة	سالبة	تعدل	التعديل
01	ما هي المشاكل التي تواجه تنفيذ المنهاج وذلك حسب العناصر التالية :						
	– الأهداف : **–** ..... –						

	.....						
	– المحتوى: –						
	– التقويم : –						

ملحق رقم 03 يبين طلب تحديد المقياس المناسب

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس –مستغانم-

معهد التربية البدنية والرياضية

قسم التربية البدنية والرياضية

طلب تحديد الاختبار المناسب

في إطار دراستنا لموضوع:**"دور منهاج التربية البدنية والرياضية في التقليل من أنماط المشكلات النفسية لدى التلاميذ المتفوقين رياضيا في مرحلة التعليم المتوسط"** ، وبعد التشاور مع الأستاذ الدكتور المؤطر تم تحديد كل من " القلق، السلوك العدواني، الثقة بالنفس الزائدة " كإحدى أنماط هذه المشكلات النفسية ، لهذا نرجو من سيادتكم المحترمة تحديد لنا أحد الاختبارات المناسبة للدراسة.

الاسم واللقب:

الدرجة العلمية:

1- قائمة قلق المنافسة الرياضية

تصميم : راينر مارتنزMartens

تعريب : مُحَمَّد حسن علاوي

الرقم	العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا
01	التنافس مع الآخرين متعة اجتماعية			
02	قبل أن اشترك في المنافسة أشعر بأنني مرتبك			
03	قبل اشتراكي في المنافسة أخشى من عدم توفيقي في اللعب			
04	أتمتع بروح رياضية عالية عندما أشترك في المنافسة			
05	عندما أشترك في المنافسة أخشى من ارتكابي بعض الأخطاء			
06	قبل أن أشترك في المنافسة أكون هادئا			
07	من المهم أن يكون لي هدف أثناء المنافسة			
08	قبل أن أشترك في المنافسة أشعر باضطراب في معدتي			
09	قبل اشتراكي في المنافسة أشعر بأن ضربات قلبي أسرع من			

	المعتاد			
10	أحب التنافس في الأنشطة التي تتطلب مجهودا بدنيا			
11	قبل اشتراكي في المنافسة أشعر بالاسترخاء			
12	قبل أن أشترك في المنافسة أكون عصبيا			
13	الألعاب الرياضية الجماعية أكثر إثارة من الألعاب الفردية			
14	أكون متوترا عند انتظار بدء المنافسة			
15	قبل أن اشترك في المنافسة أشعر بالضيق			

مناسب ☐ ☐ **غير مناسب**

1-2- اختبار "رونج" للقلق:

الرقم	**العبـــــــــارة**	**يحدث نادرا**	**يحدث أحيانا**	**يحدث كثيرا**	**يحدث دائما**
1	أشعرأنني عصبي و متوتر				
2	أشعر بالخوف دون سبب ظاهر				
3	تنفلت أعصابي بسهولة				
4	أشعر و كأنني أتمزق				
5	أشعر بالسعادة في معظم الأحوال				
6	تنتابني رعشة في اليدين و الساقين				
7	يضايقني الصداع و آلام الرأس و الرقبة				
8	أتعب بسرعة				

9	أشعر بالهدوء و السكينة				
10	أشعر كأن ضربات قلبي تدق بسرعة				
11	تضايقني نوبات من الدوار				
12	تنتابني نوبات من الغثيان أو الرغبة في القيء				
13	أستطيع أن اتنفس بسهولة				
14	أشعر بالتخيل في أصابع اليدين و القدمين				
15	تضايقني اضطرابات الهضم				
16	كثيرا ما أذهب إلى الحمام للتبول				
17	يداي في العادة دافئتان				
18	أصاب بنوبات سخونة في الوجه				
19	استغرق في النوم بسرعة و سهولة				
20	أعاني من الكوابيس و الأحلام المزعجة				

مناسب ☐ ☐ **غير مناسب**

1-3- مقيـاس الاتجـاه نحـو المنافــس:

إعداد : مُحَّد حسن علاوى

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	يغلب على لعبي طابع الخشونة و العنف عندما يحاول البعض استفزازي	5	4	3	2	1

02	أثناء المنافسة لا أشعر بأي رغبة في إيذاء منافسي	5	4	3	2	1
03	لكي يفوز اللاعب لا بد له أن يهاجم منافسه بعنف وخشونة	5	4	3	2	1
04	أثنا ء المنافسة أشعر بأنني أصبحت شخصا آخر أكثر عنفا مما اكون عليه عادة	5	4	3	2	1
05	إذا استخدم منافسي الخشونة والعنف معي فإنني أحاول تجنبه	5	4	3	2	1
06	أحاول استخدام اللعب العنيف لإرهاب منافسي	5	4	3	2	1
07	عندما أتوقع هزيمتي فإنني ألألعب بخشونة وعنف	5	4	3	2	1
08	اعتقد أنه لا يوجد سبب معقول للإعتداء على أي لاعب منافس	5	4	3	2	1
09	بعض الزملاء يصفونني بأنني لاعب عنيف جدا في لعبي	5	4	3	2	1
10	في بعض الأحيان أشعر برغبة في إيذاء منافسي	5	4	3	2	1
11	إذا شعرت بنية لاعب منافس في الاعتداء علي فإنني أبادر في الإعتداء عليه	5	4	3	2	1
12	لا استخدم العنف البدني عند الاشتراك في المنافسة	5	4	3	2	1
13	أجد نفسي مضطرا لاستخدام العنف عندما يحاصرني منافسي	5	4	3	2	1
14	يضايقني أن مدربي لا يقبل طريقة لعبي التي تتميز بعدم الخشونة	5	4	3	2	1
15	المنافسة الرياضية كالحرب تحتاج إلى الهجوم العنيف الذي يتميز بالعنف والخشونة	5	4	3	2	1
16	بعض الزملاء يصفونني بأنني لاعب مسالم في لعبي	5	4	3	2	1

17	يبدو أني غير قادر على التحكم في اندفاعي نحو إيذاء منافسي الذي يحاول استفزازي أو مضايقتي	5	4	3	2	1
18	عندما يصيب منافسي أحد زملائي فإنني أنتقم لزميلي بأن أحاول إصابة هذا المنافس أثناء اللعب	5	4	3	2	1
19	عندما أصاب بالإحباط أثناء المنافسة فإنني لا أحاول	5	4	3	2	1

	ألعب بخشونة و عنف					
20	أحب أن أكون عنيفا في لعبي لكي يخشاني منافسي	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
21	عندما يقوم البعض باستفزازي أثناء المنافسة فإنني لا أميل إلى استخدام العنف معه	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
22	إذا استخدم منافسي الخشونة معي فإنني أعتقد أنه من العدل استعمال الخشونة معه	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
23	إذا حاول منافسي إصابتي أثناء اللعب فإنني أحاول إصابته أيضا	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
24	لا أحاول استخدام العنف لإرهاب منافسي	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**

مناسب **غير مناسب**

2- مقياس السلوك العدواني:

الرقم	الفقرة	لا يحدث	أحيانا	باستمرار
01	يسبب الأذى للآخرين بطريقة غير مباشرة	**0**	**1**	**2**
02	يبصق على الآخرين	**0**	**1**	**2**
03	يدفع أو يخمش أو يقرص الآخرين	**0**	**1**	**2**
04	يشد شعر الآخرين أو آذانهم	**0**	**1**	**2**
05	بعض الآخرين	**0**	**1**	**2**
06	يرفس أو يضرب أو يصفع الآخرين	**0**	**1**	**2**
07	يحاول خنق الآخرين	**0**	**1**	**2**
08	يرمي الأشياء على الآخرين	**0**	**1**	**2**
09	يستعمل أشياء حادة(مثل السكين) ضد الآخرين	**0**	**1**	**2**
10	يمزق أو يشد أو يمضغ ملابسه	**0**	**1**	**2**
11	يلوث ممتلكاته	**0**	**1**	**2**

12	يمزق دفاتره أو كتبه أو أي ممتلكات أخرى	0	1	2
13	يمزق دفاتره أو كتبه أو أي ممتلكات الآخرين	0	1	2
14	يمزق أو يشد أو يمضغ ملابس الآخرين	0	1	2
15	يلوث ملابس الآخرين	0	1	2
16	يمزق المجلات والكتب، أو أي ممتلكات عامة أخرى	0	1	2
17	يتعامل بخشونة مفرطة مع الأثاث (كضربه أو كسره أو لاميه على الأرض)	0	1	2
18	يكسر الشبابيك	0	1	2
19	يبكي ويصرخ	0	1	2
20	يضرب الأشياء بقدميه ويصرخ ويصيح	0	1	2
21	يرمي بنفسه على الأرض ويصيح ويصرخ	0	1	2
22	يضرب بقدميه أو يغلق الأبواب بعنف	0	1	2
23	يقوم بأشياء أخرى(حددها)	0	1	2

☐ **مناسب** ☐ **غير مناسب**

3– مقياس الثقة بالنفس:

تصميم : روبين فيلى Vealey

تعريب : مُحَمَّد حسن علاوى

ارسم دائرة حول الرقم الذي تعتقد أنك تستحقه فعلا في ثقتك بنفسك في لحظة ما قبل اشتراكك في المنافسة الرياضية مباشرة بالمقارنة باللاعب المثالي من وجهة نظرك .. والذي يستحق الدرجة القصوى في الثقة الرياضية قبل اشتراكه بالمنافسة مباشرة والتي تبلغ 9 درجات.

الرقم	العبـــــــارات	الدرجـــــــات								
1	عند أداء المهارات الحركية الضرورية لإحراز التفوق خلال المنافسة الرياضية	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	فيّ القدرة على اتخاذ قرارات حاسمة خلال المنافسة الرياضية	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	فيّ القدرة على الأداء في المنافسة تحت الضغوط العصبية	1	2	3	4	5	6	7	8	9

4	فيّ القدرة على تنفيذ خطة ناجحة في المنافسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	فيّ القدرة على التركيز بصورة جيدة لكي أحقق النجاح	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	فيّ القدرة على التكيف مع مواقف اللعب المختلفة لكي أحقق الفوز في المنافسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	فيّ القدرة على إنجاز أهدافي المرتبطة بالمنافسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	فيّ القدرة على أن أكون ناجحا في المنافسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	فيّ القدرة على أن يستمر نجاحي	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	فيّ القدرة على التفكير والاستجابة بنجاح أثناء المنافسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	فيّ القدرة على مواجهة التحدي أثناء المنافسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	فيّ القدرة على محاولة النجاح ولو كان المنافس أقوى مني	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	فيّ القدرة على القيام بأداء ناجح بعد قيامي بأداء فاشل	1	2	3	4	5	6	7	8	9

مناسب **غير مناسب**

3-1- اختبار "دوبرن" للثقة بالنفس:

الرقم	**العبـــــــــــارة**	**نعم**	**لا**
1	أشعر بالإثارة النشاط عندما أبدأ العمل اليومي		

2	معظم ما حققته من نجاح في المدرسة أو في العمل يعود إلى الحفظ		
3	عادة ما أتساءل لماذا لم أحقق مزيدا من النجاح في العمل		
4	عندما أكلف بعمل صعب فإنني عادة ما أؤديه بثقة		
5	أعتقد أنني أبذل في عملي كل طاقتي		
6	أستطيع أن أضع حدودا للآخرين في تعاملهم معي دون أن أشعر بالقلق		
7	عادة ما أعتذر عما قد أقع فيه من أخطاء		
8	عادة ما أتأثر بمعانات الآخرين بحيث تسوء حالتي		
9	أهتم كثيرا بما يحققه الآخرون من كسب مادي، خاصة إذا كانوا يعملون في مجال تخصصي		
10	أشعر وكأنني فاشل عندما لا أستطيع تحقيق بعض الأهداف		
11	الأعمال الصعبة تعطيني دفعة معنوية قوية		
12	عندما يمدحني الآخرون فإني أشك في صدق نواياهم		
13	عندما أسمع مدحا يوجه إلى آخرين فإنني أشعر بالضيق		
14	أجد من السهل على أن أعتذر		
15	زملائي في العمل يعتقدون أنني لا أستحق ما حققت من نجاح		
16	من يريد صداقتي ليس من الضروري أن يقدم لي الكثير		
17	إذا مدحني رئيسي في العمل فإنني لا أصدق ذلك إلا بصعوبة		
18	أشعر أنني شخص عادي مثل بقية الناس		
19	مواجهة المشكلات تسبب لي كثيرا من الانزعاج		

مناس ☐ ☐ **غير مناسب**

ملحق رقم 03 يبين قائمة السادة الأساتذة المحكمين لمقاييس البحث:

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	مكان العمل
01	عطاء الله أجمد	دكتوراه تربية بدنية	جامعة مستغانم
02	بو مسجد عبد القادر	دكتوراه تربية بدنية	جامعة مستغانم
03	حرشاوي يوسف	دكتوراه تربية بدنية	جامعة مستغانم
04	بن قلاوز	دكتوراه تربية بدنية	جامعة مستغانم
05	زيتوني عبد القادر	دكتوراه تربية بدنية	جامعة وهران
06	زرهوني	دكتوراه علم اجتماع	جامعة مستغانم
07	بوقربة فريد	دكتوراه علم اجتماع	جامعة معسكر
08	مُحَمَّد قوتي أمينة	دكتوراه علم الاجتماع التربوي	جامعة معسكر
09	بن عطية حاج الميلود	دكتوراه علم الاجتماع التربوي	جامعة معسكر
10	بحورة مُحَمَّد	دكتوراه علم الاجتماع	جامعة معسكر
11	بن دحاح الحاج	دكتوراه علم الاجتماع	جامعة معسكر
12	زعبوب جمال	دكتوراه تربية بدنية	جامعة الجزائر
13	بن قناب الحاج	دكتوراه تربية بدنية	جامعة مستغانم
14	بوراس فاطمة الزهراء	دكتوراه تربية بدنية	جامعة مستغانم
15	أحسن أحمد	دكتوراه تربية بدنية	جامعة مستغانم

.

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة : دور منهاج التربية البدنية والرياضية في التقليل من أنماط بعض المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا في مرحلة التعليم المتوسط

هدف هذا البحث إلى دراسة دور منهاج التربية البدنية والرياضية في مراعاة التلاميذ المتفوقين رياضيا وكذا معرفة أهم أنماط بعض المشكلات النفسية لديهم ومعرفة أيضا مدى اهتمام المنهاج الحالي بهذه الفئة من التلاميذ وكذالك مشكلاتهم النفسية. وقد افترضنا أن منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي لا يراعي التلاميذ المتفوقين رياضيا وكذلك مشكلاتهم النفسية على. تكونت عينة البحث من 300 تلميذ وتلميذة من المجتمع الأصلي لمدن الغرب الجزائري اختيروا عن طريق اختبارات بدنية من تلاميذ السنة الثالثة متوسط .كما تم الاستعانة بعينة مكونة من 96 أستاذ للتربية البدنية في التعليم المتوسط تم اختيارهم بطريقة مقصودة . ولتحقيق أهداف البحث استخدم استمارة استبيان خاصة بالأساتذة لمعرفة الدور المنوط الذي يلعبه المنهاج الحالي وأخرى بتحليل المنهاج . تم التوصل إلى أن منهاج التربية البدنية الحالي للسنة ثالثة متوسط لا يراعي التلاميذ المتفوقين رياضيا ولا يراعي مشكلاتهم النفسية(القلق، السلوك العدواني والثقة بالنفس) وعليه نقترح إعادة النظر في منهاج التربية البدني الرياضية الحالي وجعله يتكيف مع تغيرات المجتمع وكذا التغيرات الكثيرة التي تطرأ على المناهج وذلك دون الاهتمام بما هو أفقي في المنظومة التعليمية ونقصد بذلك الأهداف الخاصة والإجرائية منها التي يسطرها مؤطرون هم أهل الاختصاص وبالتالي نقترح إعطاء الحيز الأكبر لفئة التلاميذ المتفوقين رياضيا بصفة خاصة والمتعلم بصفة عامة وكذلك مختلف الحاجات النفسية والميولات عند التلاميذ.

Abstract

Study title : The role of the Programme for Physical Education and Sports in reducing some types of psychological problems for students excelling athletes on average education level

The objective of this research is to study the role of the Programme for Physical Education and Sports is to care of excelling students athletes, as well as some knowledge of the most important types of psychological problems they have and also knowing the extent of interest in the current curriculum to this group of students, and also to psychological problems. We have assumed that the Programme for Physical Education and Sports does not take into account the current mathematically talented students as well as the psychological problems. The research sample consisted of 300 male and female pupils representing of the original community of the west Algerian cities were chosen by physical tests of the students of the third year average. As has been the use of a sample group consisting of 96 professor of physical education at the middle school were chosen intentionally. To achieve the objectives of the research used a questionnaire special professors to oversee to the role played by the current curriculum and other analysis of the curriculum. It was reached that the Programme for the current physical education three year average does not take into account excelling students athletes do not take into account the psychological problems (anxiety, aggressive behavour and self-confidence) and we suggest revision of the curriculum current sports physical education and make it adapt to changes in society, as well as the many changes in the curriculum without attention to what is horizontal in the educational system, we mean private and procedural objectives including that supervisor are the people of competence and thus we suggest giving the largest space for a class of students excelling athletes in particular, and the learner in general as well as various psychological needs and tendencies of students.

Résumé

Titre de l'étude: Rôle du programme d'éducation physique et sportive dans la minimisation de quelques types de problèmes psychologiques chez les élèves qui sont exellents en sport durant l'enseignement moyen.

L'objectif de cette recherche est d'étudier le rôle du Programme pour l'éducation physique et du sport dans l'esprit des étudiants excellents athlètes, ainsi que la connaissance des plus importants types de problèmes psychologiques qu'ils ont et sachant aussi l'étendue de l'intérêt dans le programme actuel de ce groupe d'étudiants, et aussi à des problèmes psychologiques. Nous avons supposé que le Programme pour l'éducation physique ne tient pas compte des étudiants talentueux actuels ainsi que leurs problèmes psychologiques. Les échantillons de 300 élèves masculins et féminins représentant la communauté d'origine des villes de l'ouest ont été choisis par des tests physiques des élèves de la troisième moyenne de l'année. Comme cela l'utilisation d'un échantillon constitué de 96 professeur d'éducation physique à l'école intermédiaire ont été choisis. ou hasra Pour atteindre les objectifs de la recherche ona utilise un questionnaire de professeurs privés pour assiogner le rôle joué dans le programme actuel et d'autres analyses d'études. Le programme et le méthodologie de niveau troisiémes anneé moyenne naffeuse ne prend pas les problèmes en considérationles problèmes psychiques des élèves qui exellent dans l'activité sportives. (anxiété, comportement agressif et la confiance en soi) nous proposons une révision du programme d'éducation sportif et physique actuel et le faire adapter avec les changements sociale, aussi avec les changements du programme sans donner l'importance àce qui est horizontale dans l'organisation éducative on vise les objectifs privés et de procédure, y compris par super visée par des encadreurs spécialistes on la matiare et donc nous vous suggérons de donner le plus grand espace pour une classe d'étudiants excellents athlètes en particulier, et l'apprenant dans les besoins et les tendances des élèves psychologiques générales ainsi que diverses.