# جامعة آكلي محند أولحاج -البويرة-

## معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

أطروحة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

-التخصص: النشاط البدني الرياضي التربوي.

-الموضوع:

# برامج تعليمية مقترحة باستعمال بعض أساليب التدريس لتحقيق أهداف تعليمية (الإنجاز الرقمي) وتأثيرها على دافعية الإنجاز في حصة التربية البدنية والرياضية

دراسة ميدانية بثانوية المصالحة الوطنية بولاية تيسمسيلت.


*إعداد الطالب الباحث:

**طيبي طيب**

* إشراف الدكتور:

**لاوسين سليمان**


| * لجنة المناقشة | | * تاريخ المناقشة: 2019/07/08 | |
|---|---|---|---|
| اللقب والاسم | الرتبة | المؤسسة | الصفة |
| شريفي مسعود | أستاذ التعليم العالي | جامعة البويرة | رئيسا |
| لاوسين سايمان | أستاذ محاضر "أ" | جامعة البويرة | مقررا |
| واضح أحمد الأمين | أستاذ التعليم العالي | جامعة تيسمسيلت | عضوا مناقشا |
| بوسكرة أحمد | أستاذ التعليم العالي | جامعة المسيلة | عضوا مناقشا |
| ساسي عبد العزيز | أستاذ محاضر "أ" | جامعة البويرة | عضوا مناقشا |
| طراد توفيق | أستاذ محاضر "أ" | جامعة البويرة | عضوا مناقشا |

السنة الجامعية: 2019/2018

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

{ أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاء اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ }

(الزمر الآية 9)

## شكر وتقدير

**قال الله تعالى {وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ} إبراهيم الآية 07.**

**في البداية أحمد الله العلي القدير الذي أعانني ووفقني لإنجاز هذا العمل المتواضع،**

**كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى الدكتور لاوسين سليمان لإشرافه على هذا البحث وللتوجيهات القيمة التي لم يبخل بها عني في سبيل إنجاز هذه الأطروحة.**

**كما أشكر جميع الأساتذة الذين قدموا لي التوجيهات وأخص بالذكر الدكتور ربوح صالح وفقه الله في مساره العلمي والمهني.**

**كما اشكر طاقم عمل ثانوية المصالحة الوطنية تيسمسيلت بمن فيهم مدير المؤسسة وأستاذ مادة التربية البدنية وزميلي بلقايد يوسف لمساعدتهم وتقبلهم لأهمية البحث.**

**إلى كل الطاقم التدريسي بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بالبويرة.**

## الإهـــداء

**الحمد لله الذي هدانا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله**

**أما بعد:**

**أهدي هذا العمل المتواضع الى الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما.**

**الى كل عائلتي من قريب وبعيد كل باسمه.**

**الى كل الأصدقاء والزملاء وكل من ساهم في إنجاز هذا البحث.**

# قائمة المحتويات


| | |
|---|---|
| **الشكر والتقدير** | |
| **الإهداء** | |
| **قائمة المحتويات** | |
| **قائمة الجداول** | |
| **قائمة الأشكال** | |
| **مقدمة** ..... | أ |
| **التعريف بالبحث** | |
| 1. إشكالية البحث ..... | 5 |
| 2. التساؤلات الجزئية ..... | 7 |
| 3. الفرضيات ..... | 7 |
| 1.3. الفرضية العامة ..... | 7 |
| 2.3. الفرضيات الجزئية ..... | 8 |
| 4. أهداف البحث ..... | 8 |
| 5. أهمية البحث ..... | 8 |
| 6. مصطلحات البحث ..... | 9 |
| 1.6. التدريس ..... | 9 |
| 2.6. أساليب التدريس ..... | 9 |
| 3.6. الدافعية ..... | 9 |
| 4.6. مفهوم الإنجاز ..... | 9 |
| 5.6. الإنجاز الرقمي ..... | 10 |
| 6.6. مفهوم دافعية الإنجاز ..... | 10 |
| 7.6. السرعة ..... | 10 |
| 8.6. الوثب الطويل ..... | 10 |
| 9.6. دفع الجلة ..... | 10 |
| 10.6. المراهقة ..... | 10 |
| 7. الدراسات السابقة والمشابهة ..... | 11 |
| 1.7. الدراسات التي تناولت أساليب التدريس ..... | 11 |
| 1.1.7. الدراسات العربية ..... | 11 |
| 1.1.1.7. دراسة رائد عبد الأمير عباس ..... | 11 |

| | |
|---|---|
| 2.1.1.7. دراسة إدير عبد النور 2010 | 12 |
| 3.1.1.7. دراسة نانا الضوي أحمد حفني | 14 |
| 4.1.1.7. دراسة هشام حجازي عبد الحميد | 15 |
| 5.1.1.7. دراسة إبراهيم المتولي أحمد المتولي | 17 |
| 6.1.1.7. دراسة أحمد السيد الموافي محمد خطاب | 19 |
| 2.1.7. الدراسات السابقة الاجنبية | 20 |
| 1.2.1.7. دراسة كريستيان بيلنجر Christien Bélanger | 20 |
| 2.2.1.7. دراسة كيو كيو شان Shan Kuo Kuo | 21 |
| 3.2.1.7. دراسة الباحث كايCai 1998 | 23 |
| 2.7. الدراسات المشابهة التي تناولت دافعية الإنجاز | 24 |
| 1.2.7. الدراسات العربية التي تناولت دافعية الإنجاز | 24 |
| 1.1.2.7. دراسة بهجت أحمد أبو طامع 2011 | 24 |
| 2.1.2.7. دراسة محمد أحمد عبد الله إبراهيم 2009 | 24 |
| 3.1.2.7. دراسة نبيلة محمود 2008 | 25 |
| 4.1.2.7. دراسة أحمد بن قلاوز التواتي 2008 | 25 |
| 5.1.2.7. دراسة إبراهيم المتولي أحمد 2007 | 27 |
| 6.1.2.7. دراسة إيهاب محمد عبد الفتاح 2006 | 27 |
| 7.1.2.7. دراسة حسام أحمد خليفة ويوسف كامل العوضي 2005 | 28 |
| 8.1.2.7. دراسة منى عبد الحليم 2003 | 28 |
| 9.1.2.7. دراسة إيهاب عزت أحمد عبد اللطيف 2003 | 29 |
| 10.1.2.7. دراسة أحمد إبراهيم محمد أحمد خليل 2001 | 30 |
| 11.1.2.7. دراسة مصطفى فريد 1998 | 32 |
| 12.1.2.7. دراسة حمدي محمد علي 1998 | 32 |
| 13.1.2.7. دراسة عبد الجليل أبو العيش 1991 | 33 |
| 2.2.7. الدراسات الأجنبية التي تناولت دافعية الإنجاز | 33 |
| 1.2.2.7. دراسة أفرتون وسارا Sara–Overton 1991 | 33 |
| 2.2.2.7. دراسة جونسون، بارجمان Johnson، Pargman 1986 | 34 |
| 8. التعليق على الدراسات السابقة والمشابهة | 35 |
| 1.8. من حيث المجال الزمني | 35 |
| 2.8. من حيث الأهداف | 35 |
| 3.8. من حيث المنهج | 35 |
| 4.8. من حيث الأدوات المستخدمة في البحث | 35 |

| | |
|---|---|
| 5.8. من حيث الوسائل الإحصائية | 36 |
| 6.8. من حيث أهم النتائج | 36 |
| 9. مدى الاستفادة من الدراسات السابقة والمشابهة | 36 |
| **الباب الأول: الدراسة النظرية** | |
| **الفصل الأول: أساليب التدريس** | |
| تمهيد | 39 |
| 1. مفهوم أساليب التدريس | 40 |
| 2. تطور أساليب التدريس | 42 |
| 3. أهمية أساليب التدريس الحديثة | 44 |
| 4. تحليل عملية التدريس | 46 |
| 5. العلاقة بين المعلم والمتعلم والهدف | 47 |
| 1.5. العلاقة بين المعلم والمتعلم (المدرس والتلميذ) | 48 |
| 2.5. علاقة المعلم بالحدود | 50 |
| 3.5. علاقة المتعلم بالهدف | 51 |
| 6. تحليل أساليب التدريس | 51 |
| 7. الأسلوب التبادلي | 52 |
| 1.7. توضيح أدوار وأهداف الاسلوب التبادلي | 54 |
| 2.7. تطبيق الأسلوب التبادلي | 55 |
| 1.2.7. مرحلة ما قبل الدرس | 56 |
| 2.2.7. مرحلة الدرس | 56 |
| 3.2.7. مرحلة ما بعد الدرس (التقويم) | 57 |
| 3.7. مميزات الأسلوب التبادلي | 57 |
| 4.7. عيوب الأسلوب التبادلي | 58 |
| 5.7. قنوات التطوير في الاسلوب التبادلي | 58 |
| - الناحية البدنية | 59 |
| - الناحية الاجتماعية | 59 |
| - الناحية السلوكية | 59 |
| - الناحية الذهنية | 59 |
| 8. أسلوب التضمين (الإحتواء) The Inclution Style | 59 |
| 1.8. أهداف أسلوب التضمين | 61 |
| 2.8. تطبيق أسلوب التضمين(الاحتواء) | 61 |
| 1.2.8. مرحلة ما قبل الدرس (التخطيط) | 62 |

| | |
|---|---|
| 2.2.8. مرحلة الدرس(التنفيذ) | 62 |
| 3.2.8. مرحلة ما بعد الدرس (التقويم) | 63 |
| 3.8. مميزات أسلوب الاحتواء أو التضمين | 63 |
| 4.8. عيوب هذا الأسلوب | 63 |
| 5.8. قنوات التطور في أسلوب التضمين (الإحتواء) | 64 |
| 9. تنويع أساليب التدريس في التربية البدنية الرياضية | 65 |
| خلاصة | 68 |
| **الفصل الثاني: دافعية الانجاز والانجاز الرقمي** | |
| تمهيد | 70 |
| 1. دافعية الإنجاز | 72 |
| 1.1. ماهية الدافعية | 72 |
| 2.1. عوامل تحديد مستوى دافعية اللاعب الرياضي في التدريب والمنافسة | 72 |
| 1.2.1. عوامل متعلقة باللاعب | 72 |
| 2.2.1. عوامل متعلقة بنتائج الأداء الرياضي | 72 |
| 3.2.1. عوامل متعلقة بالمنافسة الرياضية | 72 |
| 4.2.1. عوامل متعلقة بطبيعة المهارة | 72 |
| 3.1. مفهوم الإنجاز | 73 |
| 4.1. مفهوم دافعية الإنجاز | 73 |
| 5.1. نظريات دافعية الإنجاز الرياضي | 74 |
| 1.5.1. نظرية حاجة الإنجاز | 75 |
| 2.5.1. نظرية التعليل السببي (العزو) | 75 |
| 1.2.5.1. فريتز هايدر(F.Heider) التحليل البسيط أو الساذج لعملية العزو | 75 |
| 2.2.5.1. برنارد واينر Weiner (1972-1986) | 77 |
| 3.5.1. النظريات المعرفية الاجتماعية | 77 |
| 6.1. الخصائص الشخصية لدافعية الإنجاز العالية | 77 |
| 7.1. أنواع دافعية الإنجاز | 78 |
| - دافعية الإنجاز الذاتية | 78 |
| - دافعية الإنجاز الاجتماعية | 78 |
| 8.1. التوجه الدافعي للتنافس الرياضي | 79 |
| 1.8.1. عناصر التوجه للفوز | 79 |
| أ - الدافع للفوز | 79 |
| ب- توقع الفوز | 79 |

| | |
|---|---|
| ج- قيمة الفوز | 79 |
| 2.8.1. عناصر التوجه لتجنب الهزيمة | 80 |
| أ – الدافع لتجنب الهزيمة | 80 |
| ب- توقع الهزيمة | 80 |
| ج- قيمة الهزيمة | 80 |
| 2. السرعة | 81 |
| 1.2. تعريف السرعة | 81 |
| 2.2. مفهوم السرعة | 82 |
| 3.2. أهمية السرعة | 82 |
| 4.2. تصنيف السرعة | 83 |
| 1.4.2. السرعة الحركية | 83 |
| 2.4.2. سرعة الانتقال | 83 |
| 3.4.2. سرعة زمن الرجع | 83 |
| 5.2. الطريقة العلمية لقياس السرعة | 83 |
| 6.2. مكونات السرعة | 84 |
| 1.6.2. تحمل السرعة | 84 |
| 2.6.2. السرعة القصوى | 84 |
| 3.6.2. القوة المميزة بالسرعة | 84 |
| 4.6.2. السرعة الانتقالية والسرعة الحركية | 85 |
| 7.2. العوامل المؤثرة على السرعة | 85 |
| 1.7.2. درجة الحرارة | 85 |
| 2.7.2. السن والجنس | 85 |
| 3.7.2. المرونة | 85 |
| 4.7.2. الخصائص التكوينية للألياف العضلية | 85 |
| 5.7.2. النمط العصبي والتوافق العضلي العصبي للفرد | 85 |
| 6.7.2. القوة العضلية | 86 |
| 7.7.2. القدرة على الاسترخاء العضلي | 86 |
| 8.7.2. قابلية العضلة للامتطاط | 86 |
| 9.7.2. قوة الإرادة | 86 |
| 8.2. العوامل المحددة للسرعة | 86 |
| 1.8.2. سرعة رد الفعل | 86 |
| 2.8.2. قدرة التسارع | 86 |

| | |
|---|---|
| 3.8.2. سرعة الحركة | 86 |
| 9.2. أنواع السرعة | 87 |
| 1.9.2. السرعة الجزئية | 87 |
| 1.1.9.2. أنواع سرعة رد الفعل | 87 |
| 2.1.9.2. رد الفعل البسيط | 87 |
| 3.1.9.2. رد الفعل المركب | 87 |
| 4.1.9.2. رد الفعل المركب بالاستجابة الواحدة | 87 |
| 5.1.9.2. رد الفعل المركب بعدة استجابات | 87 |
| 2.9.2. السرعة الكلية | 88 |
| 10.2. تمرينات السرعة | 88 |
| 3. الوثب الطويل | 89 |
| 1.3. تعريف الوثب الطويل | 89 |
| 2.3. المراحل الفنية للوثب الطويل | 89 |
| 1.2.3. مرحلة الاقتراب | 89 |
| 1.1.2.3. العلامات الضابطة | 89 |
| 2.1.2.3. طريقة تحديد البدء للاقتراب | 90 |
| 3.1.2.3. خطوات الاقتراب الأخيرة | 90 |
| 4.1.2.3. التغيير في خطوات الاقتراب الأخيرة | 90 |
| 2.2.3. مرحلة الارتقاء | 91 |
| 1.2.2.3. مرحلة بدء وضع قدم الارتقاء على لوحة الارتقاء | 91 |
| 2.2.2.3. مرحلة بقاء قدم الارتقاء على لوحة الارتقاء | 91 |
| 3.2.2.3. مرحلة الدفع القوي بقدم الارتقاء من لوحة الارتقاء | 92 |
| 4.2.2.3. ملاحظات عند الارتقاء | 92 |
| 3.2.3. مرحلة الطيران | 93 |
| 1.3.2.3. فن الأداء الحركي بطريقة القرفصاء | 93 |
| 2.3.2.3. فن الأداء الحركي بطريقة الخطوة | 94 |
| 3.3.2.3. فن الأداء الحركي بطريقة التعلق | 95 |
| 4.3.2.3. فن الأداء الحركي بطرقة المشي في الهواء | 95 |
| 5.3.2.3. فن الأداء الحركي بطريقة الدوران الكامل | 96 |
| 4.2.3. مرحلة الهبوط | 96 |
| 3.3. القانون الدولي للوثب الطويل | 97 |
| 1.3.3. قواعد المنافسة | 97 |

| | |
|---|---|
| 2.3.3. المحاولات الفاشلة | 98 |
| 3.3.3. مجال ركضه الاقتراب | 98 |
| 4.3.3. لوحة الارتقاء | 98 |
| 5.3.3. القياس | 99 |
| 4. مسابقة دفع الجلة | 100 |
| 1.4. الأسس الميكانيكية لدفع الجلة | 100 |
| 1.1.4. سرعة الانطلاق الأولية للأداة | 100 |
| 2.1.4. زاوية انطلاق الاداة (زاوية الطيران) | 100 |
| 3.1.4. ارتفاع نقطة الانطلاق للأداة | 100 |
| 2.4. المراحل الفنية لدفع الجلة (باستخدام الزحف) | 101 |
| 1.2.4. مسك الجلة (المتسابق يستخدم اليد اليمنى) | 101 |
| 2.2.4. وقفة الاستعداد | 102 |
| 3.2.4. التحضير للزحف | 102 |
| 4.2.4. الزحف | 103 |
| 5.2.4. وضع الدفع | 103 |
| 6.2.4 الدفع | 103 |
| 7.2.4. الاتزان | 104 |
| 3.4. قانون دفع الجلة | 104 |
| خلاصة | 105 |
| **الفصل الثالث: المراهقة** | |
| تمهيد | 107 |
| 1. تعريف المراهقة | 108 |
| 1.1. لغة | 108 |
| 2.1. اصطلاحا | 108 |
| 2. المراهقة حسب بعض العلماء | 108 |
| 1.2. المراهقة حسب دوبيس "DEBESSE" | 108 |
| 1.1.2. تغيرات جسمية | 109 |
| 2.1.2. تغيرات نفسية | 109 |
| 2.2. المراهقة حسب كستمبورغ "KESTEMBERG" | 109 |
| 3.2. المراهقة حسب لوهال "LEHALLE" | 109 |
| 3. نظرة علم النفس قديما وحديثا للمراهق | 110 |
| 4. مراحل المراهقة | 110 |

| | |
|---|---|
| 1.4. المراهقة المبكرة (11–14 سنة) | 110 |
| 2.4. مرحلة المراهقة المتوسطة (15–17 سنة) | 110 |
| 3.4. المراهقة المتأخرة (18–21 سنة) | 111 |
| 5. العوامل التي تساهم في تشكيل دوافع الفرد للإقبال على ممارسة النشاط البدني الرياضي | 111 |
| 1.5. الدوافع المباشرة لممارسة النشاط البدني الرياضي | 112 |
| 2.5. الدوافع غير المباشرة لممارسة النشاط البدني الرياضي | 112 |
| 6. أهمية النشاط البدني والرياضي في مرحلة المراهقة | 113 |
| 1.6. الحاجات الجسمية والنشاط البدني | 113 |
| 2.6. الحاجات الاجتماعية والنشاط البدني | 113 |
| 3.6. الحاجات الوجدانية والنشاط الرياضي | 114 |
| 7. علاقة النشاط البدني الرياضي بالنسبة للمراهق | 115 |
| 8. أسباب اشتراك الناشئ في الرياضة | 116 |
| 9. أسباب انسحاب الناشئين من الرياضة | 116 |
| 10. أسباب عزوف النشء عن ممارسة النشاط الرياضي | 117 |
| 11. مبادئ الناشئين | 117 |
| 12. تعليم المهارات الرياضية للناشئين | 118 |
| 1.12. المرحلة العقلية | 118 |
| 2.12. مرحلة الممارسة | 119 |
| 3.12. المرحلة الآلية | 119 |
| 13. خصائص المراهقة | 119 |
| 1.13. الخصائص الفسيولوجية والجسمية | 119 |
| 2.13. الخصائص الحركية | 121 |
| 3.13. الخصائص العقلية والنفسية | 121 |
| 4.13. الخصائص الانفعالية والنفسية | 122 |
| 5.13. الخصائص الاجتماعية | 123 |
| أ– مرحلة التقليد | 124 |
| ب– مرحلة الاعتزاز بالشخصية | 124 |
| ج– مرحلة الاتزان الاجتماعي | 124 |
| 14. المدرب الناجح وتأثير الانشطة التنافسية الرياضية على الناشئين | 124 |
| 15. المدرب الناجح يطبق حقوق الرياضيين الصغار خلال قيادته لهم في التدريب والمنافسات | 125 |
| 16. الإجراءات التي يستعملها المدرب الناجح للتقليل من أسباب إصابة الناشئين بالقلق | 126 |
| الخلاصة | 128 |

## الباب الثاني: الدراسة الميدانية

### الفصل الأول: منهج البحث وإجراءاته الميدانية


تمهيد ..... 131
1. المنهج ..... 132
2. الدراسة الاستطلاعية ..... 132
3. مجتمع وعينة البحث ..... 133
4. أدوات البحث ..... 133
1.4. مفتاح مقياس دافعية الانجاز الرياضي ..... 133
2.4. الاختبارات البدنية ..... 135
1.2.4. اختبار الجري بسرعة لمسافة 30 متر ..... 135
2.2.4. اختبار الوثب الأفقي من الثبات ..... 136
3.2.4. اختبار رمي الكرة الطبية ..... 137
5. مجالات البحث ..... 139
1.5. المجال الزماني ..... 139
2.5. المجال المكاني ..... 139
3.5. المجال البشري ..... 139
6. الضبط الاجرائي لمتغيرات البحث ..... 139
أولا: المتغيرات المستقلة ..... 139
ثانيا: المتغيرات التابعة ..... 139
7. الخصائص السيكومترية لأدوات البحث ..... 139
1.7. إبراز الخصائص السيكومترية لأداة البحث ..... 139
1.1.7. الثبات ..... 140
2.1.7. الصدق ..... 140
3.1.7. الموضوعية ..... 140
2.7. الأسس العلمية للاختبارات المعدة لقياس بعض الاختبارات البدنية ..... 142
1.2.7. ثبات الاختبارات البدنية ..... 142
2.2.7. صدق الاختبارات البدنية ..... 142
3.2.7. موضوعية الاختبار ..... 142
8. البرامج التعليمية (الوحدات التعليمية) ..... 143
1.8. خطوات إعداد الوحدات التعليمية ..... 143
2.8. دواعي إعداد الوحدات التعليمية ..... 143
3.8. شروط وأسس بناء الوحدات التعليمية ..... 143

| | |
|---|---|
| 4.8. قياس صدق الوحدات التعليمية | 143 |
| 5.8. محتوى الوحدات التعليمية | 144 |
| 9. السلامة الداخلية للتصميم التجريبي | 144 |
| 1.9. الظروف المصاحبة لإجراء التجربة الميدانية | 144 |
| 2.9. السلامة الخارجية للتصميم | 144 |
| 1.2.9. المادة التعليمية | 144 |
| 2.2.9. المدة الزمنية للتجربة وتوزيع الحصص الدراسية | 145 |
| 10. الوسائل الإحصائية | 145 |
| 1.10. الأساليب الإحصائية المستعملة | 145 |
| 1.1.10. الإحصاء الوصفي | 145 |
| 1.1.1.10. المتوسط الحسابي | 145 |
| 2.1.1.10. الانحراف المعياري | 145 |
| 2.1.10. الإحصاء الاستدلالي ويتضمن الأساليب التالية | 146 |
| 1.2.1.10. دلالة الفروق بين العينات | 146 |
| 2.2.1.10. معامل الإرتباط بيرسون | 146 |
| خلاصة | 148 |
| **الفصل الثاني: عرض وتحليل ومناقشة النتائج** | |
| عرض النتائج | 150 |
| 1. مناقشة نتائج الدراسة | 150 |
| 1.1. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأساسية الأولى | 150 |
| 1.1.1. تحليل نتائج الفرضية الجزئية الاولى | 150 |
| – تحليل نتائج اختبار السرعة | 150 |
| – تحليل نتائج اختبار القفز من الثبات | 151 |
| – تحليل نتائج دفع الجلة | 151 |
| 2.1.1 تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية | 152 |
| 2.1. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأساسية الثانية | 153 |
| 1.2.1. تحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى | 153 |
| 2.2.1 تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية | 154 |
| – تحليل نتائج اختبار السرعة | 154 |
| – تحليل نتائج اختبار القفز من الثبات | 155 |
| – تحليل نتائج دفع الجلة | 155 |
| 3.1. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الاساسية الثالثة | 156 |

| | |
|---|---|
| 1.3.1. تحليل نتائج الفرضية الجزئية الاولى على | 156 |
| 2.3.1 تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية | 157 |
| – تحليل نتائج اختبار السرعة | 157 |
| – تحليل نتائج اختبار القفز من الثبات | 157 |
| – تحليل نتائج دفع الجلة | 158 |
| 1.4. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الاساسية الرابعة | 159 |
| 1.4.1. تحليل نتائج الفرضية الجزئية الاولى | 159 |
| – تحليل نتائج اختبار السرعة | 159 |
| – تحليل نتائج اختبار القفز من الثبات | 160 |
| – تحليل نتائج دفع الجلة | 160 |
| 2.4.1 تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية | 161 |
| 2. مناقشة النتائج | 162 |
| 1.2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى | 162 |
| 2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية | 162 |
| 3.2. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة | 165 |
| 4.2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة | 166 |
| 3. الاستنتاجات العامة | 169 |
| **خاتمة** | 170 |
| **التوصيات والاقتراحات** | 171 |
| **قائمة المصادر والمراجع** | |
| **الملاحق** | |
| **ملخص** | |

**قائمة الجداول:**


| الرقم | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يمثل عدد أفراد عينة البحث والأسلوب المتبع لكل عينة. | 133 |
| 02 | يبين العبارات الايجابية والسلبية لمقياس دافعية الانجاز. | 134 |
| 03 | يبين ثبات وصدق مقياس ديانا جيل لدافعية الإنجاز. | 141 |
| 04 | يبين معامل الصدق الذاتي ومعامل الثبات للاختبارات البدنية. | 142 |
| 05 | يوضح دروس التربية البدنية والرياضية لمجموعتي البحث. | 145 |
| 06 | يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم T للعينتين والضابطة في القياس القبلي. | 166 |
| 07 | يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم T للعينتين والضابطة في القياس القبلي. | 152 |
| 08 | يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم T للعينة التي تعمل وفقا للأسلوب التبادلي للاختبار القبلي والبعدي لدافعية الانجاز. | 153 |
| 09 | يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم T لعينة الاسلوب التبادلي في القياس القبلي والبعدي للإنجاز الرقمي. | 154 |
| 10 | يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم T للعينة التي تعمل وفقا للأسلوب الضمني للاختبار القبلي والبعدي لدافعية الانجاز. | 156 |
| 11 | يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم T لعينة الاسلوب الضمني في القياس القبلي والبعدي للإنجاز الرقمي. | 157 |
| 12 | يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم T للعينتين والضابطة في القياس البعدي. | 159 |
| 13 | يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم T للعينتين في القياس البعدي لدافعية الانجاز. | 161 |

**قائمة الأشكال:**


| الرقم | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يوضح حدود الاتصال أو علاقة المؤدي بالمراقبة وبالعلم في الأسلوب التبادلي. | 53 |
| 02 | يوضح درجة الإستقلالية في الأسلوب التبادلي تبعا لعملية إتخاذ القرار وتطور القنوات. | 59 |
| 03 | يوضح كيفية وضع الحبل للاشتراك أو تضمين جميع التلاميذ في العمل. | 61 |
| 04 | يوضح درجة الإستقلالية في أسلوب التضمين تبعا لعملية إتخاذ القرار وتطور القنوات. | 64 |
| 05 | يبين نموذج "هايدر" للعزو. | 76 |
| 06 | يّبين طريقة فن الأداء الحركي بطريقة القرفصاء. | 94 |
| 07 | يبين طريقة فن الأداء الحركي بالخطوة. | 94 |
| 08 | يّبين طريقة فن الأداء الحركي بطريقة التعلق. | 95 |
| 09 | يّبين طريقة فن الأداء الحركي بطريقة المشي في الهواء. | 96 |
| 10 | يبين اختبار الجري بسرعة لمسافة 30 متر. | 136 |
| 11 | يبين اختبار القفز الأفقي من الثبات. | 137 |
| 12 | يبين اختبار رمي الكرة الطبية من الوقوف. | 138 |

**مقدمة:**

لقد أبانت جميع الشعوب والأمم اهتمام كبيرا بتعليم أفرادها مبادئ العلوم المختلفة، يقينا منهم أن العلم هو الطريق الوحيد للرقي والازدهار، لذا وجب عليها الاهتمام بالمعلم من جهة والمادة العلمية من جهة أخرى.

ولعل الاهتمام الكبير بهاذين الأخيرتين يمتد إلى أمور أخرى تخص الوسائل التعليمية والأدوات والأجهزة المختلفة وكل ما يخص العملية التعليمية ولو اختلفت نظريات وأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس المنتهجة لأن الغاية واحدة وكلها تصب في طريق واحد وهو العلم، هذا من جهة ومن جهة أخرى، ليكون موضوع بحثنا ضمن ميدان التربية البدنية والرياضية.

تعد التربية البدنية والرياضية حقلا خصبا لمختلف البحوث العلمية التي تسعى هذا المجال، خاصة في كيفية تدريسها والطرق والأساليب المنتهجة في تعليمها، حيث جاءت أساليب التدريس لكي تمكن المدرس من تنظيم كافة معلوماته ومكتسباته وخبراته وايصالها للتلاميذ في صورة تجعل المتعلم يتقبل هذه المعلومات ويستقبلها بكل سهولة وفهم دقيق.

مصطلح أسلوب التدريس اختير للتمييز بين مواصفات التدريس وبين المصطلحات المتداولة في ذلك الوقت أي قبل حوالي أكثر من عشرين سنة حسب موسكا موستن وسارة أشورث وفي هذا السياق يؤكد أن الأساليب الحديثة جلبت معها الابتهاج وأفكار جديدة تتحدى ما هو موجود من المعارف ووجهات النظر ومع ذلك اتسع مداها مع مرور السنين من حيث مدارسها النظرية وتطبيقاتها العلمية.

إن تعدد أساليب التدريس يجعل المدرس أو المعلم يقرر اختيار أسلوب التدريس الأنجع لكل مستوى أو قسم أو حتى التغيير في الأساليب حسب الذهنيات المختلفة في المجتمعات، أي بصفة أخرى وأقرب لا يوجد أسلوب أحسن من أسلوب آخر فلكل مميزاته وعيوبه، فهناك أساليب مباشرة وغير مباشرة، فالأساليب المباشرة تحتوي على الأسلوب الأمري، التبادلي، التدريبي، التطبيق الذاتي أو الضمني، وهناك أساليب أخرى، أما الأساليب غير المباشرة فنجد أسلوب حل المشكلات، الاكتشاف الموجه، أسلوب المبادرة في المتعلم، التدريس الذاتي. أما الأساليب التي هي موضوع دراستنا فهي مباشرة تكمن في الأسلوبين التبادلي والضمني.

ونظرا لوجود الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء تنفيذ الدرس في التربية البدنية والرياضية الأمر الذي يشكل عائقا للمدرس في قدرته على تحقيق أهداف درس التربية البدنية والرياضية، لهذا وجدت أساليب حديثة تسمح بذلك في نقس القسم واشباع رغباتهم وكل حسب قدراته ومن بين هذه الأساليب الأسلوب التبادلي الذي يتم فيه تنظيم الفصل وتوزيع الطلاب إلى مجموعات زوجية ويتم التبادل بين المعلم والتلميذ بحيث يتخذ المعلم قرارات التخطيط،

ويقوم التلميذ المؤدي باتخاذ قرارات التنفيذ والتلميذ الملاحظ يقوم بإصدار قرارات التقويم وأفضل ما يميز هذا الأسلوب شيوع روح التعاون بين التلاميذ أي بمثابة توفر معلم لكل تلميذ.

بينما الأسلوب الضمني فهو يختلف عن التبادلي في مرحلة التنفيذ والتقويم بينما تبقى مرحلة التخطيط عند الأستاذ حيث في هذا النوع من الأساليب الطالب أو التلميذ هو من يقوم باتخاذ قرارات التنفيذ واصدار قرارات التقويم وفق الاستناد لورقة المعيار وهذا الشيء البارز في هذا الأسلوب أي كيف وإلى أي مدى يمكن أن يقوم الطفل أو التلميذ أدائه.

وفي المقابل يرى علماء النفس الرياضي أن وصول اللاعب إلى أي مستوى رياضي يتأسس على دافعية الانجاز الرياضية والتي يقصد بها استعداد اللاعب لمواجهة مواقف المنافسة الرياضية ومحاولة التفوق أو الامتياز في ضوء مستوى معين عن طريق اظهار أكبر ممكن من النشاط والتفاعلية، وقد ازداد اهتمام الباحثين بموضوع دافعية الانجاز من بينهم المؤسسين لنظرياتها "ماكليلاند" و"أتكينسون"، حيث الأول يرى أن الدافع للإنجاز هو الأداء في ضوء مستوى معين للرغبة في النجاح والثاني بأنها هي المنافسة من أجل المستويات الممتازة باتخاذها شكلين رئيسيين هما دافع إنجاز النجاح ودافع تجنب الفشل.

وترجع أهمية دراسة دافعية الإنجاز لدى الرياضيين خاصة الناشئين على أن هناك أنماطا تختلف من لاعب إلى آخر منها ما يحقق الصحة النفسية ومنها ما يحقق الأداء الأقصى في المنافسات، والمنافسة الرياضية هي الاختبار الحقيقي لجاهزية الرياضي في جميع الجوانب البدنية والمهارية والخططية والنفسية.

لذا فمتابعة الرياضي من الناحية النفسية تكون عملية مستمرة تبدأ منذ نشأته، فالسنوات الأولى لممارسة الرياضي هي الحجر الأساس لتكوين شخصيته ومبادئه، وقدراته نحو النشاط الرياضي الذي يمارسه، ونحو الآخرين، لأنها تعتبر مرحلة اكتساب وتعلم لجميع ما يحتاجه لمواجهة المتنافسين معه، ومن الطبيعي أن يجد الناشئ صعوبات عديدة طوال المنافسة تختلف شدتها تبعا لمصدرها سواء كانت جماعية أو فردية.

هنا حددنا نوع النشاط من خلال المنهاج والبرنامج، وحددنا ثلاث فعاليات رئيسية في حصة التربية البدنية والرياضية وهي: السرعة، القفز الطويل ودفع الجلة، ومعرفة ما إن كان هناك دافعية نحو الممارسة من جهة، والإنجاز الرقمي في النتائج المحققة من جهة أخرى وفق وحدات تعليمية مقترحة حسب مستوى المتعلمين واختيار الأسلوب الخاص بكل قسم.

ومن خلال هذا كله تطرقنا إلى الإحاطة بالإطار العام للدراسة والتعريف به موضحين فيه: الاشكالية، الفرضيات، أهمية الدراسة وأهدافها، التعريف بالمصطلحات الخاصة بالدراسة وفي الأخير إلى الدراسات المتعلقة بالموضوع والتعليق عليها ومدى الاستفادة منها.

ثم قسمنا بحثنا إلى بابين نظري وتطبيقي، الباب الأول وهو الدراسة النظرية يحتوي على ثلاثة فصول رئيسية، حيث خصصنا الفصل الأول لأساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية عامة والأسلوبين التبادلي والضمني خاصة باعتبارهما محور الدراسة، أما الفصل الثاني فخصصناه لدافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي أي دافعية الإنجاز، السرعة، الوثب الطويل ودفع الجلة، أما الفصل الثالث فتضمن المرحلة العمرية التي أجريت عليها الدراسة وهي مرحلة المراهقة المتوسطة (14-18 سنة). وتضمن الباب الثاني الدراسة الميدانية في فصلين، الأول منهج البحث وإجراءاته الميدانية وما يحتويه من منهج، العينة، الدراسة الاستطلاعية، أدوات البحث والوسائل الإحصائية المستعملة وغيرها. أما الباب الثاني فتضمن عرض وتحليل ومناقشة النتائج، الاستنتاجات والتوصيات والاقتراحات والخاتمة.

# التعريف بالبحث

**1. إشكالية البحث:**

لقد تعقدت الحياة الاجتماعية في السنوات الأخيرة وشهدت مختلف المجتمعات تغيرات شبه جذرية في نمط وأسوب معيشتها بحيث أصبحت قائمة على الديمقراطية، الحرية واحترام الرأي الآخر، ومن بين أهم هذه المجالات هو المجال التربوي الذي يمثل الواجهة التي تجر الأفراد والأمم تحو الرقي والازدهار، وباعتباره مجال حيوي يضم مجموعة من الميادين العلمية، فإن مادة التربية البدنية والرياضية كمادة علمية مقررة في البرامج التعليمية هي من بين العناصر المهمة التي ينبغي أن تتماشى وما تفرضه الحياة المعاصرة القائمة على التغيير المتسارع سواء تعلق بالهياكل أو المنشآت أو حتى البرامج والمحتويات أو طرق وأساليب التدريس، لذا نجد أن مختلف النظريات التربوية الحديثة تدعو إلى ضرورة الاهتمام بالمتعلم حتى يصبح طرفا فاعلا من أطراف العملية التعليمية بل جعله محور العملية التعليمية.

إن الدراسة والاهتمام بتأثير أساليب التدريس الحديثة على دافعية الإنجاز من جهة وعلى الإنجاز الرقمي في النشاطات الفردية من جهة أخرى يعتبر موضوع هام من ناحية فهم الأساتذة والمعلمين للصعوبات التي يلاقيها التلميذ أثناء حصة التربية البدنية والرياضية، حيث يشير "كوجك وستيفن كوري" إلى أن التدريس عملية متعددة لتشكيل بيئة الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم سلوكا محددا أو الاشتراك في سلوك معين وذلك تحت شروط محددة.[1] وبالتالي فالفهم الجيد للتدريس يهدف لمساعدته في ايجاد الحلول المناسبة لتحسين مستوى التلميذ من الناحية السلوكية والنفسية لإشراكه في الحصة، وكما يشير صالح دياب هندي وهشام عامر عليات أن التدريس هو مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة.[2]

من خلال هذا المبدأ، إنشغل العديد من الباحثين التربويين في إبتكار وتصميم أساليب تدريسية في مجال التربية البدنية والرياضية تتلائم ومختلف المواقف التعليمية، فأسلوب التدريس يعني "شكلا متميزا في تنفيذ الدرس، يتخذه المعلم كوسيلة لتعليم المتعلمين، فقد يتبنى المتعلم أسلوبا واحدا او أكثر، وقد يفرض الموضوع المطلوب تعليمه أو المراحل العمرية إستخدام أسلوبا خاصا يسهل وصول المعلومات".[3]

لذلك شهدت السنوات الأخيرة ثورة كبيرة في ميدان طرق وأساليب التدريس في مادة التربية البدينة والرياضية بدءا من التدريس بالأمر إلى التدريس بالإكشاف الموجه الذي ضم عرضا مفصلا لعدد كبير من الأساليب التدريسية المدنية الحديثة التي بواسطتها يمكن تحقيق مختلف الكفاءات المنتظرة لدى المتعلمين في مختلف الأطوار التعليمية.

1- كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في طرق ومناهج التدريس، عالم الكتاب، ط2، 1997، ص102.

2- صالح دياب هندي، هشام عامر عليات: دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر العربي، ط7، 1999، ص177.

3- الشاهد سعيد خليل، الأساليب التدريسية الحديثة في التربية البدنية والرياضية، الولايات المتحدة الأمريكية، 1995، ص57.

يقول موسكا موستن أن مصطلح التدريس "استخدم للتمييز بين مواصفات سلوك التدريس وبين المصطلحات المتداولة في ذلك الوقت كالسياقات والنماذج والمجالات"[1]. كما يضيف في هذا الصدد "لقد استخدم مصطلح أسلوب اشارة للأسلوب الشخصي في عملية التدريس، أما حاليا فالأمر يختلف حيث أنه يشير إلى البيئة أو التركيب الذي يكون مستقلا عن خصوصيات فرد ما"[2].

وتختلف أساليب التدريس حسب التطبيق أو مراحل الدرس ومنها ما هي مباشرة وما هي غير مباشرة إلا أن مرحلة التنفيذ والتقويم تعد الجزء الأبرز في تطبيق هذه الأساليب مهما كانت طبيعتها، لذا تطبيقها يختلف من قسم إلى آخر ومن مستوى إلى آخر فهناك بعض الأساليب لا تراعي الحجم الكبير للتلاميذ في القسم، لذا ارتأينا أن نبرز في دراستنا أسلوبين مختلفين في مراحل الدرس، الأولى الأسلوب التبادلي، والثاني هو الأسلوب الضمني لمعرفة تأثير كل منهما على دافعية الإنجاز للتلميذ والإنجاز الرقمي في النشاطات الفردية.

يعتبر الأسلوب التبادلي الأسلوب الأكثر تشويقا بين التلاميذ وهذا نظرا لمشاركة الزميل في تقويم الاداء وإعطاء التغذية الراجعة مما يزيد من دافعية التلاميذ نحو الاشتراك في الحصة. ويضيف عباس صالح السامرائي: "يمكن استخدام هذا الأسلوب بصورة فعالة مع التلاميذ الذين يريدون امتهان التدريس أو التدريب، لأنها تفتح المجال أمامهم في أخذ القرارات المناسبة، ويمكنهم استخدام التغذية الراجعة بصورة واسعة، كما أن نتائج الإنجاز الفردي تكون واضحة من خلال العملية التطبيقية لهذا الأسلوب"[3]. وها يجعلنا نوفر معلم لكل تلميذ، وهذا يؤدي إلى تكوين علاقة ثلاثية في الوقت الذي يحدث فيه ذلك، ويكون هذا التشكيل الثلاثي في الالب المؤدي، الطالب الملاحظ والمعلم.

تشترك الأساليب السابقة في مسألة واحدة، تتمثل في تصميم الواجب أو المهارات، وكل واجب منها يمثل مقياسا واحدا يتم تحديده من قبل المعلم. أما الأسلوب التضميني يختلف عن الأساليب المباشرة الأخرى في قرارات التقويم، فالقرار الرئيسي يكون من قبل التلميذ حول بدء العمل والأسلوب الذي يمكن البدء به[4]، ويكمن دور المعلم في هذا الأسلوب في اتخاذ القرارات في مرحلة ما قبل الدرس، بينما يقوم التلميذ باتخاذ القرار في مرحلة الدرس من خلال اختيار مستوى معين في أداء الواجب، وفي مرحلة ما بعد الدرس (التقويم) يقوم التلميذ باتخاذ القرارات الخاصة بعملية تقويم الأداء في أدائه.

1- موسكا موستن، سارة أشورث: تدريس التربية البدنية والرياضية – ترجمة جمال حسن صالح وآخرون، بغداد، 1991، ص8.

2- نفس المرجع السابق.

3- عباس أحمد صالح السامرائي وعبد الكريم السامرائي: كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية الرياضية، 1991، ص90.

4- عباس أحمد صالح السامرائي وعبد الكريم السامرائي: مرجع سابق، ص102.

ولذلك تأتي الضرورة القصوى لإعداد التلميذ جيدا لإبراز قدراته ومهاراته في الأداء أثناء الحصة، ومواجهة كل ما يتعرض إليه من صعوبات تعيقه في تحقيق أهدافه ومساعدته على مواجهتها وتكوين دافعية إنجاز تحركه لتحقيق ذلك. هذا الأمر أصبح ضروري في العملية التدريسة، حيث فهم شخصية التلميذ من الناحية النفسية يوفر جد كبير للقائمين عليه على تكوينه في اختصار السبل والطرق التي تضمن جاهزيته واستعداده وبالتالي تكويم دافعية تليق بتلميذ طموح لتحقيق أهدافه وفق أساليب تتوافق معه.

ولهذا جاء بحثنا هذا محاولا إثراء الأساليب التدريسية الحديثة في تحقيق للدافعية الرياضية وتحقيق إنجاز رياضي في بعض الأنشطة الرياضية الفردية، ومن كل ما سبق التطرق إليه حول عناصر موضوع الدراسة ارتأينا إلى طرح التساؤل التالي:

"**هل لأساليب التدريس دور في تحقيق الأهداف التعليمية (الإنجاز الرقمي) ودافعية الإنجاز في حصة التربية البدنية والرياضية؟**".

وهذا الإشكال يحتوي على عدة تساؤلات يمكن طرحها كالآتي:

**2. التساؤلات الجزئية:**

- ✓ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين في القياس القبلي لدافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي؟
- ✓ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي لعينة الأسلوب الأول (التبادلي) لدافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي؟
- ✓ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي لعينة الأسلوب الثاني (الضمني) لدافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي؟
- ✓ هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين العينتين في دافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي؟

**3. الفرضيات:**

**1.3 الفرضية العامة:**

لأساليب التدريس دور في تحقيق الأهداف التعليمية (الإنجاز الرقمي) وتأثير على دافعية الإنجاز في حصة التربية البدنية والرياضية.

### 2.3. الفرضيات الجزئية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين في القياس القبلي لدافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي لعينة الأسلوب التبادلي لدافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي لعينة الأسلوب الضمني لدافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين في القياس البعدي لدافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي.

### 4. أهداف البحث:

- اقتراح برامج تعليمية بإستخدام أسلوبي التدريس (التبادلي، الضمني) في الأنشطة الفردية: السرعة، الوثب الطويل، دفع الجلة.
- التعرف على مدى تأثير هاته البرامج التي سنقوم بها على مستوى الإنجاز الرقمي ودافعية الإنجاز.
- المقارنة بين القياس القبلي والبعدي لجميع المتغيرات بإستخدام الأسلوبين التبادلي والضمني.
- من جهة أخرى حث الإختصاصيين في مادة التربية البدنية والرياضية على استعمال الأساليب التدريسية الحديثة التي لها علاقة بنظام المقاربة بالكفاءات.
- التوجه إلى التخصص حديث الساعة في الوسط التربوي (مادة التربية البدينة والرياضية).

### 5. أهمية البحث:

تتمثل أهمية هذا البحث في أن أساليب التدريس قد أصبحت تشكل اهتمام كبير من طرف الباحثين والمختصين في المجال التربوي لأن نقل المعلومات وجعلها تغذية راجعة عند المتعلمين أصبحت الشغل الشاغل عند الفاعلين في هذا المجال.

كما أن المنهاج الجديد الذي يعتمد التدريس فيه على المقاربة بالكفاءات فهذا يعني أن الطريقة التي يتعلم بها التلاميذ ليست دائما بحيث تختلف من مجموعة إلى أخرى ومن شخص لآخر.

كما يمكن اعتبار هذه الدراسة كتكملة للدروس أو الدراسات السابقة في ميدان طرق وأساليب التدريس في مادة التربية البدنية والرياضية.

## 6. مصطلحات البحث:

### 1.6. التدريس:

**اصطلاحا:** يعرفه راشد علي على أنه نظام من الأعمال مخطط له يقصد به أن يؤدي الى تعلم ونمو المتعلمين في جوانبهم المختلفة ، وهذا النظام يشمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة، يقوم بها كل من المتعلم والمعلم، يتضمن عناصر ثلاث: معلما – متعلما – ومنهجا دراسيا.

**إجرائيا:** هو طريقة يستعملها الفرد من أجل تعليم أو مساعدة فرد آخر أو مجموعة من الأفراد من أجل اكتساب المعلومات والمعارف والقدرات الفنية والبدنية، وهو عملية تربوية تهدف إلى إعداد الطفل تربويا ونفسيا واجتماعيا وأخلاقيا في إطار المنظومة التربوية لكل دولة[1].

**2.6. أساليب التدريس:** أسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم.[2]

### 3.6. الدافعية:

**لغة:** تعني الدافعية حسب ما جاء من معجم الوسيط من معاني دفع كما يلي : دفع عن فلان دفعا، انتهى إليه ويقال طريق يدفعه إلى مكان كذا أي ينتمي إليه ودفع الشيء أي نحاه، أزاله بقوة دفه عنه الأذى والشر ودفع إليه الشيء، رده بالحجة، دافع عن مدافعه دفاعا، حامة عنه وإنتصر له بالحجة ومنه الدفاع بالقضاء.[3]

**اصطلاحا:** الطاقات التي ترسم الكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي وتهيء له أفضل قدر ممكن من التكيف مع البيئة الخارجية.[4]

### 4.6. مفهوم الإنجاز:

يشير مفهوم الإنجاز إلى محاولة الوصول للهدف والإصرار عليه، وذلك وفقا لمعيار الامتياز أو الجودة في الأداء، كما أشارت "رشاد عبد العزيز" أن مفهوم الانجاز يندرج تحت حاجة كبرى وأشمل هي التفوق[5].

1- نوال إبراهيم شلتوت ومحسن محمد حمص، طرق وأساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، 2007، ص7.

2- نفس المرجع السابق.

3- أمين انور الخوالي، الرياضة والمجتمع، عالم المعرفة، ط216، الكويت، 1996.

4- أكرم زكي حطايبية، موسوعة الكرة الطائرة الحديثة، دار الفكر، ط2، مصر، 1996.

5- محمد عبد اللطيف خليفة. الدافعية للإنجاز. دار غريب للنشر والتوزيع. القاهرة 2000، ص92.

**5.6. الإنجاز الرقمي:**

هو مقسم إلى كلمتين الإنجاز ويعني الأداء والقيام بأعلى مجهود والرقمي كلمة مرتبطة بالنتيجة كالوقت المنجز في السرعة مثلا أو القفز لأبعد مسافة في الوثب الطويل.

**6.6. مفهوم دافعية الإنجاز:**

أما في المجال الرياضي فيشير مصطلح دافعية الإنجاز إلى التنافسية، فمحمد حسن علاوي يشير إلى أنه يمكن تعريف دافعية الإنجاز الرياضي أو التنافسية: "بأنها استعداد اللاعب الرياضي لمواجهة مواقف المنافسة الرياضية ومحاولة التفوق والامتياز عن طريق إظهار قدر كبير من النشاط والفعالية والمثابرة كتعبير عن الرغبة في الكفاح والنضال من أجل التفوق والامتياز في مواقف المنافسة الرياضة".[1]

**7.6. السرعة:** يفهم تحت مصطلح السرعة في المجال الرياضي تلك المكونات الوظيفية المركبة التي تمكن الفرد من الأداء الحركي في أقل زمن.[2]

**8.6. الوثب الطويل:**

**اجرائيا:** هي إحدى رياضات ألعاب القوى وفيها يقفز اللاعب لأبعد مسافة ممكنة. يقوم اللاعب بالجري أولاً في المكان المخصص لذلك ومن ثم يقفز عند العلامة.

**9.6. دفع الجلة:**

**اجرائيا:** هي إحدى مسابقات الميدان في الرمي وفيها يتم دفع الكرة الحديدية من تحت الذقن لأبعد مسافة ممكنة داخل دائرة محددة قطرها 2.13م.

**10.6. المراهقة:**

**لغة:** تعني الاقتراب والدنو من الحلم، بحيث يقال "رهق" بمعنى غشي أو لحق أو دنا وراهق بمعنى قارب والمراهق هو الغني الذي يدنو من الحلم، اكتمال الرشد.[3]

**اصطلاحا:** مرحلة الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الشباب حيث تحدث فيها تغيرات عضوية ونفسية وذهنية فهناك من يرى المراهقة هي فترة التحويل الفيزيقي نحو النضج وتقع بين مرحلة بداية البلوغ وبداية سن الرشد.[4]

وهناك من يراها أنها مصطلح وصفي للفترة التي يكون فيها ناضج انفعاليا.[1]

1- محمد حسن علاوي: مدخل في علم النفس الرياضي ط6، مركز الكتاب للنشر.القاهرة.2007 .ص 252 .

2- أبو العلاء عبد الفتاح: التدريب الرياضي, الأسس الفسيولوجية، ب ط، دار الفكر العربي، مصر, 1997، ص187

3- ميخائيل أسعد إبراهيم، مشكلات الطفولة والمراهق، دار الآفاق الجديدة، ط1، بيروت، 1999، ص31.

4- محمد عاطف غيث، قاموس علم الإجتماع، دار المعرفة الجامعية، 1989، الإسكندرية، ص18.

**7. الدراسات السابقة والمشابهة:**

**1.7. الدراسات التي تناولت أساليب التدريس:**

**1.1.7. الدراسات العربية:**

**1.1.1.7. دراسة رائد عبد الأمير عباس:** – العراق–. جامعة بابل. مديرية التربية الرياضية والفنية – مجلة علوم التربية الرياضية العدد 1، 2014.

* بعنوان: أثر الأسلوبين التبادلي والتضمين في تطوير بعض المهارات الحياتية في التربية البدنية والرياضية للتلاميذ بعمر (13– 15) سنة.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر كل من الأسلوب التبادلي والتضميني في اكتساب بعض المهارات الحياتية في التربية البدنية والرياضية عند تلاميذ الطور المتوسط (13– 15) سنة.

* طرح الاشكالية: لمعالجة مشكلة البحث المحددة في صعوبة معرفة اي من اساليب التدريس المساهمة في تطوير بعض المهارات الحياتية لتلاميذ الطور المتوسط فضلا عن قلة الدراسات المعنية بالمهارات الحياتية في التربية الرياضية.

* اهداف الدراسة: – تأثير الأسلوب التبادلي والتضمين والتقليدي في تطوير بعض المهارات الحياتية في التربية البدنية والرياضية لتلاميذ الطور المتوسط بعمر(13– 15) سنة.

– أفضل أسلوب تدريسي بين الأساليب المعتمدة في البحث، في تطوير بعض المهارات الحياتية في التربية البدنية والرياضية عند تلاميذ الطور المتوسط بعمر(13– 15) سنة.

* المنهج المتبع: استخدم الباحثان المنهج "التجريبي"، باستخدام الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبيتين والضابطة.

* عينة الدراسة: واشتملت عينة البحث على(100) تلميذ اختيروا عشوائيا محددة أعمارهم بين (13–15سنة)، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات عينة ضابطة تضم (29) تلميذ مع الاسلوب التدريسي المعتاد من قبل المدرس، وعينتين تجريبيتين يمثلان (61) تلميذ، المجموعة التجريبية الاولى بواقع (31) تلميذ طبق عليهم اسلوب التدريس التبادلي، والمجموعة التجريبية الثانية بواقع (30) تلميذ طبق عليهم اسلوب التدريس التضمين.

* أدوات البحث : المصادر والمراجع. استمارة الاستبيان. مقياس المهارات الحياتية

1– سعيدية علي محمد هادر، علم النفس والنمو، دار البحوث العلمية، الكويت، 1998، ص329.

* المعالجة الاحصائية: باستخدام الحزمة الإحصائية: SPSS وتم الاعتماد على:

1- النسبة المئوية، 2- معامل ارتباط بيرسون، 3- المتوسط الحسابي، 4- الانحراف المعياري، 5- "ف" فيشر أحادي الاتجاه، 6- "ت" تيست "T".

* اهم النتائج:

1- هنالك تأثير بسيط لاستخدام الأسلوبي التبادلي والتضمين أي أثر في اكتساب بعض المهارات الحياتية، في ت.ب.ر عند تلاميذ (13- 15 سنة).
2- لا يوجد فرق معنوي بين الاساليب التدريسية الثلاثة (التقليدي والتبادلي والتضمين) في اكتساب المهارات الحياتية في التربية البدنية والرياضية، لكونها لم تؤثر بشكل كبير في تطوير امكانيات عينة البحث.
3- إن الأسلوب التدريسي التبادلي والتضمين حققا تطور قليل في قيم الاوساط الحسابية بفارق (4) درجات مقارنة بالأسلوب التقليدي بفارق (2) درجة في كل من المهارات.

* اهم التوصيات:

- زيادة عدد حصص درس التربية البدنية والرياضية، وذلك لان حصة واحد في الاسبوع لا تساهم في اكتساب المعلومات الكافية في تحقيق عمليتي التعلم والتطور.
- ضرورة توفير الوسائل الحديثة التي تتطلبها الأساليب التدريسية لاكتساب المهارات الحياتية كوسائل الإيضاح الحية.
- توفير مختلف المصادر والمراجع في مجال التربية الرياضية وأساليب التدريس في مكتبة المدرسة.

**2.1.1.7. دراسة إدير عبد النور 2010:** * رسالة دكتوراه –جامعة الجزائر سيدي عبد الله– زرالدة– دراسة أثر بعض أساليب التدريس على مستوى التعلم الحركي والمهاري والتحصيل المعرفي خلال درس التربية البدنية و الرياضية

* مشكلة الدراسة: في محاولة جديدة لتجريب أثر بعض أساليب التدريس على مستوى التعلم الحركي والمهاري والتحصيل المعرفي في درس التربية البدنية والرياضية.

* فرضيات:

- توجد فروق دالةإحصائياً بين القياس القبلي والبعدي، ولصالح القياس البعدي للمجموعة الضابطة بإستخدام أسلوب التدريس بالأمر بالنسبة لمستوى التعلم الحركي والمهاري والتحصيل المعرفية.

- توجد فروق دالةإحصائياً بين القياس القبلي والبعدي، ولصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية بإستخدام أسلوب التدريس بالمهام بالنسبة لمستوى التعلم الحركي والمهاري والتحصيل المعرفي.
- توجد فروق دالةإحصائياً بين القياس القبلي والبعدي، ولصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية بإستخدام أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل بالنسبة لمستوى التعلم الحركي والمهاري والتحصيل المعرفي.
- توجد فروق دالةإحصائياً بين القياس القبلي والبعدي، ولصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية بإستخدام أسلوب التدريس بالإكتشاف الموجه بالنسبة لمستوى التعلم الحركي والمهاري والتحصيل المعرفي.
- تختلف نسب التحسن في مستوى التعلم الحركي والمهاري والتحصيل المعرفي قيد الدراسة، بين مجموعات البحث الأربعة؛(مجموعة أسلوب التدريس بالأمر، مجموعة أسلوب التدريس بالمهام، مجموعة التدريس بالتقييم المتبادل ومجموعة التدريس بالإكتشاف الموجه)، حسب طبيعة كل أسلوب.

* جانب نظري: وقد تناول فيه الباحث أربعة فصول، ففي الفصل الأول إستعرضنا أهم المقاربات الحديثة التي فّسرت عملية التعليم والتعلم، وفي الفصل الثاني تحدثنا عن التدريس، وفي الفصل الثالث عّرفنا بأساليب التدريس قيد البحث، أما الفصل الرابع فقد خصصناه للدراسات السابقة والمشابهة للبحث الحالي.

* عينة الدراسة: وتمثلت في (68 )متعلماً (ذكور) في المرحلة الثانوية:

* أدوات جمع البيانات: – إختبارات بدنية في رياضة ألعاب القوى (سباق السرعة) – إختبارات مهارية في رياضة كرة السلة – إختبار معرفي في رياضة كرة السلة من تصميم الباحث

* اهم النتائج:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات القبلية والبعدية ولصالح القياسات البعدية للمجموعات الأربعة.
- تفوق كل من مجموعة أسلوب التدريس بالمهام ومجموعة التقييم المتبادل ومجموعة الإكتشاف الموجه على مجموعة أسلوب التدريس الأمر.
- هنالك إختلاف في نسب التحسن في مستوى التعلم الحركي والمهاري والتحصيل المعرفي قيد الدراسة بين المجموعات الثلاث (مجموعة أسلوب التدريس بالمهام، مجموعة التدريس بالتقييم المتبادل ومجموعة التدريس بالإكتشاف الموجه).

### 3.1.1.7. دراسة نانا الضوي أحمد حفني:

* عنوان هذه الدراسة: فاعلية إستخدام بعض أساليب التدريس في تحقيق أهداف درس التربية الرياضية لدى المتعلمات في المرحلة الإعدادية، ضمن متطلبات الحصول على درجة دكتوراه في فلسفة التربية الرياضية، بكلية التربية الرياضية بالقاهرة .2008/2007.

* إشكالية الدراسة:

مدى تأثير إستخدام بعض أساليب التدريس (الإكتشاف الموجه، التعلم التعاوني)، على تحقيق أهداف درس التربية البدنية والرياضية.

* فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات القبلية والقياسات البعدية ولصالح القياسات البعدية في بعض المتغيرات البدنية والمهارية والحركية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات القبلية والقياسات البعدية ولصالح القياسات البعدية للمجموعتين التجريبيتين في بعض المتغيرات البدنية والمهارية والحركية قيد الدراسة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات القبلية والقياسات البعدية ولصالح القياسات البعدية للمجموعتين التجريبيتين ولصالح أسلوب التدريس التبادلي في بعض المتغيرات البدنية والمهارية والحركية قيد الدراسة.
- تختلف نسبة التحسن في مستوى القدرات البدنية والمهارية والحركية قيد البحث لدى مجموعات البحث الثلاث.

* أهداف الدراسة:

– التعرف على أفضل أسلوب تدريسي له تأثير إيجابي أكثر من الاخر في تحسين مستوى القدرات البدنية والمهارية والحركية في رياضتي ألعاب القوى وكرة السلة لدى المتعلمات في المرحلة الإعدادية.

* الجانب النظري للدراسة:

التعريف بالإطار النظري للبحث من حيث؛ (الدراسات السابقة، التعريف بأساليب التدريس قيد الدراسة).

* الجانب التطبيقي: ونلخصه في النقاط التالية:

* المنهج المتبع: اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي.

* عينة البحث:

قامت الباحثة باختيار عينة قوامها (60)متعلمة بالطريقة العشوائية، والتي قسمت إلى ثلاثة مجموعات، وهي على الشكل التالي:

- المجموعة التجريبية الأولى وعددها (20) متعلمة، قامت الباحثة بتدريسها بأسلوب التدريس التبادلي.
- المجموعة التجريبية الثانية وعددها (20) متعلمة، قامت الباحثة بتدريسها بأسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه.
- المجموعة الضابطة وعددها (20) متعلمة، قامت الباحثة بتدريسها بأسلوب التدريس التقليدي.

* أدوات ووسائل جمع البيانات:

- اختبارات بدنية في رياضة ألعاب القوى (الجري 50 متر، الوثب الطويل)،
- رمي كرة طبية وزنها 3 كلغ.
- الاختبارات المهارية وحركية خاصة بنشاط كرة السلة؛ (التمريرة الصدرية، الرمية الحرة، مهارة المحاورة – التنطيط).

* المعالجات الإحصائية:

– المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، معاملات الإرتباط، إختبارات T –test.

* أهم النتائج:

- حقق الأسلوب التعاوني نتائج جد إيجابية عند إجراء القياسات البعدية، وترجع الباحثة ذلك إلى وجود تغذية راجعة قوية، مراعاة الفروق الفردية، الدافعية القوية نحو تعلم مختلف المهارات ...الخ.
- لأسلوب الإكتشاف الموجه تأثير إيجابي عند إجراء القياسات البعدية، وتعزي الباحثة ذلك إلى إعتماد المتعلمات على ذاتهن وإكتشاف المعلومات بأنفسهن ونمو القدرة على الإبتكار.

* أهم التوصيات:

– ضرورة إجراء أبحاث ميدانية على عينات مختلفة وباستخدام مختلف أساليب التدريس الحديثة.

**4.1.1.7. دراسة هشام حجازي عبد الحميد:** وهي رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية البدنية والرياضية، قدمها للمناقشة خلال السنة الدراسية الجامعية 2004/2003 بعنوان: "تأثير إستخدام بعض أساليب التدريس على

المتطلبات البدنية المهارية والمعرفية الخاصة بالمبتدئين في رياضة الكاراتيه بكلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية".

* طرح الباحث إشكالية: مدى تأثير إستخدام بعض أساليب التدريس (أسلوب بالممارسة، أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل، أسلوب التدريس بالأمر)

على المتطلبات البدنية والمهارية والمعرفية للمبتدئين في رياضة الكاراتيه.

* فرضيات الدراسة:

إفترض الباحث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لمجموعات البحث بإستخدام أساليب التدريس (أسلوب التدريس بالممارسة، أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل، أسلوب التدريس بالأمر)، ولصالح القياس البعدي في المتطلبات البدنية والحركية والمهارية والمعرفية للمبتدئين في رياضة الكاراتيه.

* المنهاج المتبع: إستخدم النهج التجريبي.

* عينة البحث:

بلغ عدد عينة البحث (90) طالبا من الفرقة (السنة) الثانية بكلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية، بحيث قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات متساوية، مجموعة أولى تجريبية (أسلوب الممارسة) مجموعة ثانية تجريبية (الأسلوب التبادلي) مجموعة ثالثة ضابطة (الأسلوب الأمري).

- أدوات ووسائل جمع البيانات:
  - إختبارات بدنية ومهارية وأخرى معرفية،
  - البرنامج التعليمي.
- المعالجات الإحصائية:
  - المتوسط الحسابي،
  - الإنحراف المعياري.،
  - إختبار T– Test.
- أهم النتائج:

- البرنامج التعليمي بإستخدام أساليب التدريس قيد البحث، أثر تأثيرا إيجابيا على المتطلبات البدنية والمهارية والمعرفية الخاصة بالمبتدئين في الكاراتيه خمع فروق بين أساليب التدريس المستخدمة في نسبة تأثير كل منها في المتغيرات قيد البحث.

- مجموعة التدريس بأسلوب التدريس بالممارسة وأسلوب التدريس بالتقييم المتبادل، أثر تأثيرا إيجابيا أفضل من مجموعة أسلوب التدريس بالأمر.

**5.1.1.7. دراسة إبراهيم المتولي أحمد المتولي:** وهي رسالة دكتوراه أنجزها خلال السنة الجامعية 2004/2003، ضمن متطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية البدنية والرياضية، بكلية التربية الرياضية جامعة الأزهر – مصر – بعنوان: تأثير بعض أساليب التدريس على تعلم بعض مهارات كرة القدم.

* تناول الباحث إشكالية تمثلت: في أسباب ضعف المستوى المهاري لطلاب كلية التربية الرياضية بجامعة الأزهر في مقياس كرة القدم.

* طرح الإشكالية: فحسب الباحث، السبب الرئيسي يرجع إلى الأساليب التدريسية التي يستعملها الأساتذة، لذلك يرى أنه:

* فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تعلم بعض مهارات كرة القدم باستخدام أسلوب التدريس التعاوني والأسلوب التقليدي (الأمر) لصالح الأسلوب التعاوني.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تعلم بعض مهارات كرة القدم باستخدام أسلوب التعلم لإتقان والأسلوب التقليدي ولصالح أسلوب التعلم لإتقان.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسب التحسن بين جميع الأساليب المستخدمة في تعلم بعض مهارات كرة القدم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المجموعتين التجريبيتين باستخدام أسلوب التدريس التعاوني وأسلوب التعلم لإتقان في تعلم بعض مهارات كرة القدم.

* أهداف الدراسة:

- التعرف على مدى فاعلية الأسلوب التعاوني على تعلم بعض مهارات كرة القدم ومقارنته بأسلوب التدريس التقليدي.
- التعرف على نسب التحسن بين الأساليب التدريسية المستخدمة في تعلم بعض المهارات الأساسية لرياضة كرة القدم.

* الجانب النظري للدراسة: وقد عالج الباحث في الجانب النظري من الدراسة ما يلي:

– نبذة تاريخية عن تطور أساليب التدريس.

- التعريف بأساليب التدريس قيد البحث.

* الجانب التطبيقي للدراسة: وجاء على النحو التالي:

* المنهج المتبع: إستخدم الباحث المنهج التجريبي.

* عينة البحث: عدد العينة (75(طالباً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات وهي كالتالي:

- المجموعة الأولى(تجريبية) وعددها (25(طالباً ، تم تدريسهم باستخدام أسلوب التدريس التعاوني).
- المجموعة الثانية (تجريبية) وعددها (25(طالباً ، تم تدريسهم باستخدام أسلوب التدريس لاتقان).
- المجموعة الثالثة (ضابطة) وعددها (25(طالباً ، تم تدريسهم باستخدام أسلوب التدريس بالأمر).

* أدوات ووسائل جمع البيانات:

إستعمل صاحب الدراسة مجموعة من الإختبارات المهارية في كرة القدم (ركل الكرة، كتم الكرة، إيقاف الكرة، إمتصاص الكرة)، كما إستعمل مجموعة من إختبارات اللياقة البدنية، وهي على النحو التالي:

- إختبار السرعة (100 متر).
- إختبار تحمل القوة (الشد على العلقة).
- إختبار الوثب إلى الأمام.
- إختبار الرشاقة.

* المعالجات الإحصائية:

قام الباحث باستعمال مجموعة من الاختبارات الإحصائية مثل: المتوسط الحسابي، اختبار –T– Test، معامل الارتباط.

* أهم النتائج:

- تم تحقيق فرضيات البحث.
- حقق كل من أسلوب التدريس التعاوني (المجموعة الأولى)، وأسلوب التدريس لإتقان (المجموعة الثانية) أفضل النتائج مقارنة باستعمال أسلوب التدريس بالأمر(المجموعة الضابطة).

* أهم التوصيات:

– يؤكد الباحث على ضرورة استعمال أساتذة مقياس كرة القدم أساليب تدريسية جديدة، مثل أسلوب التدريس التعاوني وأسلوب التدريس لإتقان، في تعليم الطلبة مختلف المهارات الأساسية.

**6.1.1.7. دراسة أحمد السيد الموافي محمد خطاب:** تمثلت في تأثير استخدام بعض أساليب التدريس على مستوى التحصيل المهاري والمعرفي في الكرة الطائرة لطلاب كلية التربية الرياضية – جامعة المنصورة – جمهورية مصر العربية.

الدراسة ضمن متطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية الرياضية، خلال العام الدراسي الجامعي 2003– 2004.

* طرح الباحث إشكالية: مدى تأثير استخدام أساليب التدريس (أسلوب التدريس بالممارسة، أسلوب التدريس بالواجبات الحركية، أسلوب التدريس بالتعلم التبادلي) على مستوى التحصيل المهاري والمعرفي في الكرة الطائرة لطلاب كلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة ؟.

* فرضيات الدراسة:

يؤثر البرنامج التعليمي بإستخدام أساليب التدريس (الممارسة، التعلم التبادلي'، الواجبات الحركية) للمجموعات التجريبية الثلاث، تأثيرا إيجابيا على مستوى التحصيل المهاري (الإرسال الامامي المواجه من أسفل – التمرير من أسفل باليدين معا، التمرير من أعلى وللأمام) في الكرة الطائرة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التدريس (قيد البحث) للمجموعات التجريبية الثلاثة على مستوى التحصيل المهاري والمعرفي في الكرة الطائرة لطلاب كلية التربية الرياضية.

* المنهج العلمي المتبع: إستخدم الباحث المنهج التجريبي.

* عينة البحث: قام الباحث بإختيار عينة الدراسة (ثلاث مجموعات، كل واحدة منها تتكون من 30 طالبا) بالطريقة القصدية، من طلاب الفرقة – السنة– الأولى بكلية التربية الرياضية للبنين، جامعة المنصورة.

* أدوات ووسائل جمع البيانات:

1. البرنامج التعليمي المعد من قبل الباحث نفسه.
2. الاختبار المعرفي في رياضة الكرة الطائرة الذي قام بإعداده الباحث نفسه.

3. الاختبارات المهارية (الإرسال الامامي المواجه من أسفل، التمرير من أسفل باليدين معا، التمرير من أعلى وللأمام) التي تقيس مستوى التحصي المهاري.

* المعالجات الإحصائية: استخدم الباحث في المعالجات الإحصائية للبيانات الأساسية في هذا البحث، برامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية –Statistical Package for Social Science– SPSS.

* أهم النتائج:

البرنامج التعليمي بإستخدام أساليب التدريس الثلاثة قيد البحث لها تأثير إيجابي على مستوى التحصيل المهاري في الكرة الطائرة لطلاب كلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة.

إن إستخدام أساليب التدريس الحديثة يساهم مساهمة كبيرة في تحقيق أهداف المجال المعرفي في ميدان التربية البدنية والرياضية، وهذا ما أكدته نتائج إستعمال الإختبار المعرفي في الكرة الطائرة لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة.

**2.1.7. الدراسات السابقة الاجنبية:**

**1.2.1.7. دراسة كريستيان بيلنجر – Christien Bélanger: بعنوان:** أساليب التدريس وتقاسم القرارات المستعملة من طرف أساتذة التربية البدنية والصحة في الطور الثالث من التعليم الابتدائي خلال العملية التعليمية التعلمية.

تم إنجاز هذه الدراسة ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجيستير في التربية، بجامعة الكيباك مونتريال – كندا–، وذلك خلال السنة الدراسية الجامعية 2009/2008

* الإشكالية: وتمثلت في: ما هي الطريقة (أساليب التدريس) الأكثر إستعمالاً من طرف أساتذة التربية البدنية والصحة في المرحلة الإبتدائية.

* فرضيات الدراسة: كلما كانت قرارات المتعلم كبيرة.

1– كلما كان أسلوب التدريس إنتاجي حجم قرارات المتعلم ترتفع بإرتفاع مسار العملية التعليمية التعلمية.

2– يتناقص مستوى تعلم المتعلمين كلما كانت أساليب التدريس من النوع – إعادة الإنتاج.

* أهداف الدراسة:

– إكتشاف أهم أساليب التدريس المستعملة من طرف أساتذة التربية البدنية والصحة في التعليم الإبتدائي.

– التعرف على مدى مساهمة قرارات المتعلم في الرفع من خبراته التعليمية.

* الجانب النظري للدراسة:

لقد تتطرق الباحث في هذا الجانب إلى ما يلي:

– التطورات التي حدثت في النظام التربوي في منطقة الكيباك.

– وصف أساليب التدريس لموستن.

الجانب التطبيقي للدراسة: وقد جاء كمايلي:

* المنهج العلمي المتبع: إستخدم الباحث المنهج الوصفي.

* عينة البحث: تمثلت في (05) أساتذة التربية البدنية في الطور الثالث من التعليم الإبتدائي، وذلك من خلال ملاحظة عدد من الحصص التطبيقية المنجزة من طرف هؤلاء.

* أدوات ووسائل جمع البيانات: – شبكة الملاحظة.

* المعالجات الإحصائية: برامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية: SPSS –

* أهم النتائج:

- معلمي التربية البدنية في التعليم الابتدائي يستعملون (06) أساليب من أساليب التدريس التي جاء بها موسكا موستن، بحيث أن (03) أساليب هي من الأساليب التي يطلق عليه إسم أساليب إعادة الإنتاج، أما الأساليب الثلاثة الأخرى، فهي من الأساليب الإنتاجية ( أسلوب التدريس بالبرنامج الفردي، الاكتشاف، التعلم الذاتي).
- استعمال هذه الأساليب يختلف باختلاف نوع النشاط الرياضي (فردي\جماعي)، وباختلاف خصائص المتعلمين.

* أهم التوصيات:

- ضرورة إجراء دراسات ميدانية لتحديد أفضل الأساليبتأثيراً في الرفع من مستوى المتعلمين

**2.2.1.7. دراسة كيو كيو شان Shan Kuo Kuo: * بعنوان:** أثر استعمال الطريقة التعاونية في تدريس رياضة الريشة لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية، وهي رسالة دكتوراه تم إنجازها عام 1999 بالجامعة الدولية لفلوريدا – الولايات المتحدة الأمريكية.

* إشكالية الدراسة: مدى أثر إستعمال أساليب التدريس الحديثة على إكساب المتعلمين في المرحلة الثانوية بعض الصفات البدنية والمهارية.

* فرضيات الدراسة: لقد إفترض صاحب البحث، أن للطريقة – أساليب – التدريس الحديثة أثر إيجابي على إكتساب المتعلمين بعض المهارات خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

* أهداف البحث: التعرف على الفروق بين المجموعة التي تم تدريسها بالطريقة التقليدية (أسلوب التدريس بالأمر) والمجموعة التي تم تدريسها بالأسلوب الجديد (أسلوب التدريس التعاوني).

* الجانب النظري للدراسة: تناول فيه الباحث:

– التعريف بالبحث ( مصطلحات البحث، مختلف الدراسات السابقة).

– التعريف بالنظريات الحديثة في التدريس.

– التعريف بأساليب التدريس قيد البحث.

* الجانب التطبيقي للدراسة: وتطرق فيه الباحث إلى الإجراءات المنهجية التالية:

* المنهج المتبع: استعمل الباحث المنهج التجريبي.

* عينة البحث: تم اختيار العينة بالطريقة المقصودة، بحيث عددها (68)متعلماً في مرحلة التعليم المتوسط في أحد المؤسسات التربويةقسّمت إلى مجموعتين متساويتين، بحيث (34)متعلماً كمجموعة ضابطة، و(34) متعلماً كمجموعة تجريبية.

* أدوات ووسائل جمع البيانات: إختبارات لقياس التعلم الحركي في رياضة الرياشة، وقد تمثلت في:

– إختبار الإرسال الجانبي من أسفل؛ 06 محاولات.

– إختبار الأرسال من أعلى؛ 06 محاولات.

– إختبار التحصيل المعرفي، وهو إختبار كتابي في رياضة الريشة.

* المعالجات الإحصائية: – المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معاملات الارتباط، إختباراتT –test.

* أهم النتائج:

– أسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، وذالك في كل الإختبارات المستعملة.

– بينت النتائجأيضاً نشوء تفاعل إجتماعي كبير بين المجموعة التجريبية والمعلم.

* التوصيات:

أكد الباحث على ضرورة إستعمال الأساليب الحديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية.

**3.2.1.7. دراسة الباحث كايCai، 1998: بعنوان:** متعة الطلبة في درس التربية البدنية والرياضية في محيط ثلاثة أساليب التدريس.

* إشكالية البحث: مدى تأثير كل من أسلوب التدريس بالأمر، أسلوب التدريس التبادلي وأسلوب التدريس بالتطبيق المتعدد المستويات، على درجة إستمتاع الطلبة في درس التربية البدنية والرياضية.

* فرضيات البحث: إفترض الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث.

* أهداف البحث: محاولة التحقق من مدى إستمتاع الطلبة في ثلاث بيئات للتدريس، وتحديد درجة الإستمتاع في درس التربية البدنية والرياضية بأسلوب الأمر.

* المنهج المتبع: إستخدم الباحث المنهج التجريبي.

* عينة البحث: تكونت العينة من (98)فرداً من طلبة الجامعة، بحيث جاءت كما يلي:

- 67طالباً (ذكور).

- 31 طالبة (إناث).

قسم هذا العدد على أقسام رياضة الكاراتيه وألعاب المضرب، بحيث تلقت كل مجموعةتدريساً بالأساليب الثلاث؛ (أسلوب التدريس بالأمر، أسلوب التدريس التبادلي وأسلوب التدريس بالتطبيق المتعدد المستويات).

* وسائل جمع البيانات:

- مجموعة من الاختبارات.

- برنامج تعليمي من إعداد وتنفيذ الباحث.

* أهم النتائج:

- هناك فروق دالةإحصائياً بين مجموعة الكاراتيه ومجموعة ألعاب المضمار.

- أسلوب التدريس بالأمر حقق نتائج جيدة، بينما حقق أسلوب التدريس التبادلي نتائج أفضل من نتائج مجموعة الكاراتيه التي تم تدريسها بأسلوب التدريس بالتطبيق الذاتي المتعدد المستويات.

– نتائج مجموعة الكاراتيه (أسلوب الأمر) أفضل من نتائج مجموعة ألعاب المضرب باستخدام نفس أسلوب التدريس (الأمر).

* أهم التوصيات: يرى الباحث أن أسلوب التدريس بالأمر يمكن أن يصلح في بعض الفعاليات مثل الرياضات القتالية ( الكاراتيه)، وهذانظراً لطبيعة وخصوصيات هذا الرياضة.

**2.7. الدراسات المشابهة التي تناولت دافعية الإنجاز:**

**1.2.7. الدراسات العربية التي تناولت دافعية الإنجاز:**

**1.1.2.7. دراسة بهجت أحمد أبو طامع 2011:** بعنوان "دوافع مشاركة لاعبي ولاعبات الجامعات الفلسطينية في فعاليات ألعاب القوى التنافسية "هدفت الدراسة للتعرف على الفروق الموجودة في دوافع اللاعبين واللاعبات المشاركين في فعاليات ألعاب القوى التنافسية تبعا لمتغير الجنس ونوع الفعالية، وأهم النتائج التي تم التوصل إليها أن الدرجة الكلية لدوافع مشاركة اللاعبين واللاعبات كانت كبيرة، وأن ترتيب أبعاد الدراسة كانت على التوالي بعد الأداء الفني، البعد الشخصي، البعد النفسي، البعد الاجتماعي.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين في دوافع المشاركة تبعا لمتغير الجنس، وإلى عدم وجود فروق بين المشاركين في فعاليات الميدان والمضمار[1].

**2.1.2.7. دراسة محمد أحمد عبد الله إبراهيم 2009: بعنوان:** "قلق المنافسة الرياضية وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الصفوة من لاعبي كرة السرعة".

– هدف الدراسة: أستهدف البحث التعرف على:

1– أبعاد قلق المنافسة الرياضية لدى الصفوة من لاعبي كرة السرعة.

2– دافعية الإنجاز الرياضي لدى الصفوة من لاعبي كرة السرعة.

3– العلاقة الارتباطية بين أبعاد قلق المنافسة الرياضية ودافعية الإنجاز الرياضي لدى الصفوة من لاعبي كرة السرعة.

– منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لأنه الأنسب لمثل هذه الدراسات.

– عينة الدراسة: اشتملت عينة البحث على (47)لاعباً ولاعبة لكرة السرعة فوق 18سنة[1].

1– بهجت أحمد أبو طالع، دوافع مشاركة لاعبي ولاعبات الجامعات الفلسطينية في فعاليات ألعال القوى التنافسية، مؤتمر كليات التربية الرياضية العربية ومتطلبات سوق العمل، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك، 2011.

– أدوات الدراسة: مقياس قلق المنافسة الرياضية – مقياس دافعية الإنجاز الرياضي.

– نتائج الدراسة:

1– توجد علاقة ارتباطية دالةإحصائياً بين بعدى دافع إنجاز النجاح ودافع تجنب الفشل وبعد القلق المعرفي.

2– توجد علاقة ارتباطية دالةإحصائياً بين بعدى إنجاز النجاح ودافع تجنب الفشل وكل من بعدى "القلق البدنى، والثقة بالنفس".

3– يمكن قياس قلق المباراة الرياضية من خلال قياس أبعاده "المعرفى، البدنى، الثقة بالنفس"، وكذلك يمكن قياس دافعية الانجاز الرياضى من خلال أبعاده "انجاز النجاح، تجنب الفشل".[2]

**3.1.2.7. دراسة نبيلة محمود 2008:** بعنوان "دافعية الانجاز الرياضي ومظاهر التنظيم الداخلي لمراكز اللعب في كرة اليد"

وهدفت الدراسة للتعرف على دافعية الانجاز ومظاهر التنظيم الداخلي لمراكز اللعب في كرة اليد، وتم إجراء على عينة بلغت (99) لاعبا من لاعبي الدوري المصري الممتاز لكرة اليد (رجال) تم اختيارهم من (6) أندية بالطريقة العمدية، وتم استخدام المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس دافعية الانجاز ومقياس التماسك الاجتماعي للفريق الرياضي ومقياس التماسك الحركي للفريق الرياضي، وبعد تحليل البيانات أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات أبعاد دافعية الإنجاز وبعدي مظاهر التنظيم الداخلي، وأوضحت الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مراكز لاعبي الخط الأمامي وباقي خطوط مراكز لاعبي كرة اليد في جميع أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الرياضي ولصالح مراكز لاعبي الخط الأمامي.[3]

**4.1.2.7. دراسة أحمد بن قلاوز التواتي 2008: بعنوان الدراسة :** "السمات الدافعية لدى عدائي المسافات الطويلة ونصف الطويلة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لألعاب القوى".

---

1– محمد أحمد عبد الله إبراهيم. "قلق المنافسة الرياضية وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الصفوة من لاعبي كرة السرعة". مجلة بحوث التربية الرياضية. كلية التربية الرياضية بنين، جامعة الزقازيق.2009.

2– نفس المرجع السابق.

3– نبيلة محمود، دافعية الانجاز الرياضي ومظاهر التنظيم الداخلي لمراكز اللعب في كرة اليد، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، العدد54، كلية التربية الرياضية جامعة حلوان 2008.

* هدف الدراسة: أستهدف البحث التعرف على:

1- معرفة طبيعة السمات الدافعية لدى عدائي المستويات العالية والمنخفضة للمسافات الطويلة ونصف الطويلة للنخبة الوطنية لألعاب القوى.

2- معرفة دافعية الإنجاز لدى عدائي المستويات العالية والمنخفضة للمسافات الطويلة ونصف الطويلة للنخبة الوطنية لألعاب القوى.

3- التعرف على نوع العلاقة بين السمات الدافعية ودافعية الإنجاز لدى عدائي المنخفضة للمسافات الطويلة ونصف الطويلة للنخبة الوطنية لألعاب القوى.

4- التعرف على نوع العلاقة بين السمات الدافعية ودافعية الإنجاز لدى عدائي المستويات العالية للمسافات الطويلة ونصف الطويلة للنخبة الوطنية لألعاب القوى.

* منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لأنه الأنسب لمثل هذه الدراسات.

* عينة الدراسة : اشتملت عينة البحث على (275) عداءا المنخرطين لدى الفيدرالية الجزائرية لألعاب القوى.

* أدوات الدراسة: مقياس تقدير السمات الدافعية (توماس اتيكوTuko) – مقياس دافعية الإنجاز الرياضي (جو والسGwillis)

* نتائج الدراسة:

1- هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مقياس تقدير السمات الدافعية ودافعية الإنجاز لدى عدائي المستويات العالية للمسافات الطويلة ونصف الطويلة لألعاب القوى.

2- هناك علاقة ارتباطية غير دالة إحصائيا بين مقياس تقدير السمات الدافعية ودافعية الإنجاز لدى عدائي المستويات المنخفضة للمسافات الطويلة ونصف الطويلة لألعاب القوى.

3- هناك فرق دال إحصائيا في دافعية الإنجاز بين عدائي المستويات العالية للمسافات الطويلة ونصف الطويلة لألعاب القوى.

4- يتميز عدائي المستويات العالية للمسافات الطويلة ونصف الطويلة بالتقييم العالي في سمات (الحافز، العدوان، التصميم، المسؤولية، القيادة، الثقة بالنفس، الضبط الانفعالي، واقعية التفكير، التدريبية، الضمير الحي، الثقة بالآخرين).

5- يتميز عدائي المستويات المنخفضة للمسافات الطويلة ونصف الطويلة بالتقييم العالي في سمات (العدوان، المسؤولية، القيادة، واقعية التفكير، الضمير الحي، الثقة بالآخرين)، وبالتقييم المنخفض في سمات (الحافز، التصميم، الثقة بالنفس، ضبط الانفعالي، التدريبية ).[1]

**5.1.2.7. دراسة إبراهيم المتولي أحمد 2007** : بعنوان الدراسة : " دافعية الانجاز الرياضي وعلاقته بقلق المباراة لدى ناشئي كرة القدم".

- هدف الدراسة: التعرف على علاقة دافعية الانجاز الرياضي بقلق المباراة لدى ناشئ كرة القدم.

* منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لأنه الأنسب لمثل هذه الدراسات.

* عينة الدراسة: واشتملت عينة البحث على (60)ناشئاً لكرة القدم تحت (16) سنة.

* أدوات الدراسة: قائمة دافعية الإنجاز – قائمة حالة قلق المنافسة الرياضية.

* نتائج الدراسة : وأشارت أهم النتائج توجد علاقة ارتباطية عكسية سالبة ودالة إحصائيا بين دافع إنجاز النجاح وبعد القلق المعرفي، وعن وجود علاقة ارتباطية دالةإحصائياً بين بعد دافع إنجاز النجاح وبعد القلق البدني، وبين بعد دافع تجنب الفشل وقلق المنافسة الرياضية بأبعادها الثلاثة ".[2]

**6.1.2.7. دراسة إيهاب محمد عبد الفتاح 2006:**

* عنوان الدراسة: " السمات الدافعية وعلاقتها بمستوى الإنجاز الرياضي للاعبي الكرة الطائرة".

* هدف الدراسة: استهدفت التعرف على علاقة السمات الدافعية بمستوى الإنجاز الرياضي للاعبي الكرة الطائرة.

* منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لأنه الأنسب لمثل هذه الدراسات.

* عينة الدراسة: واشتملت عينة البحث على (96)لاعباً للكرة الطائرة بالدوري الممتاز (أ).

* أدوات الدراسة: مقياس السمات الدافعية للرياضيين- قائمة دافعية الإنجاز.

* نتائج الدراسة: يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين درجات السمات الدافعية ومستوى الإنجاز الرياضي بين لاعبي الفرق ذوى المستوى العالي "المتقدمة"، والمستوى المنخفض "الأخيرة".[1]

1- أحمد بين قلاوز التواتي، السمات الدافعية لدى عدائي المسافات الطويلة ونصف الطويلة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لألعاب القوى، رسالة دكتوراه، جامعة مستغانم، 2008.

2- إبراهيم المتولي أحمد: " دافعية الانجاز الرياضي وعلاقته بقلق المباراة لدى ناشئي كرة القدم"، مجلة بحوث التربية الرياضية، المجلد (40)، العدد (74)، كلية التربية الرياضية بنين، جامعة الزقازيق. 2007.

**7.1.2.7. دراسة حسام أحمد خليفة ويوسف كامل العوضي 2005:**

* عنوان الدراسة : "علاقة قلق المنافسة الرياضية بدافعية الإنجاز لدى لاعبي الكرة الطائرة المشتركين في أسبوع شباب الجامعات المصرية".

* هدف الدراسة: استهدفت التعرف على علاقة قلق المنافسة الرياضية بدافعية الإنجاز لدى لاعبي الكرة الطائرة المشتركين في أسبوع شباب الجامعات المصرية.

* منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لأنه الأنسب لمثل هذه الدراسات.

* عينة الدراسة : واشتملت عينة البحث على (96)لاعباً من طلاب جامعات مصر.

* أدوات الدراسة: قائمة دافعية الإنجاز – قائمة حالة قلق المنافسة الرياضية.

* نتائج الدراسة : وأشارت أهم النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز الرياضي بأبعاده وقلق المنافسة الرياضية بأبعادها الثلاثة ولصالح المنتخبات التى حصلت على المراكز الأربعة الأولى في الترتيب.1

**8.1.2.7. دراسة منى عبد الحليم 2003: بعنوان الدراسة :** "دافعية الإنجاز لدى ناشئ بعض الألعاب الجماعية وعلاقتها بمستوى مهارات الاتصال لمدربيهم"

* أهدف الدراسة: يهدف البحث إلى:

1- التعرف على مستوى دافعية الإنجاز بين ناشئ كرة السلة وكرة الطائرة وكرة اليد قيد البحث.

2- التعرف على مستوى مهارات الاتصال والاستماع بين مدربي ناشيء كرة السلة وكرة الطائرة وكرة اليد قيد البحث.

3- التعرف على علاقة دافعية الإنجاز لدى ناشئ كرة السلة وكرة الطائرة وكرة اليد بمستوى مهارات الاتصال والاستماع لمدربيهم قيد البحث.

* منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لأنه الأنسب لمثل هذه الدراسات.

---

1- إيهاب محمد عبد الفتاح: " السمات الدافعية وعلاقتها بمستوى الإنجاز الرياضي للاعبي الكرة الطائرة"، مجلة علوم وفنون الرياضة، المجلد(24)، العدد الأول، كلية التربية الرياضية بنات، جامعة حلوان.2006.

1- حسام أحمد خليفة ويوسف كامل العوضى: "علاقة قلق المنافسة الرياضية بدافعية الإنجاز لدى لاعبى الكرة الطائرة المشتركين فى أسبوع شباب الجامعات المصرية"، مجلة بحوث التربية الرياضية المجلد (38)، العدد (70)، كلية التربية الرياضية بنين، جامعة الزقازيق. 2005.

* عينة الدراسة : قسمت عينة البحث إلى مجتمعين رئيسيين وهما مجتمع المدربين ومجتمع اللاعبين الناشئين تحت 16 سنة في كرة السلة وكرة الطائرة وكرة اليد نوتم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية والمتمثلة في (45) مدرب و (90) لاعب ناشئ تابعين لمدربيهم.

* أدوات الدراسة: – مقياس دافعية الإنجاز الرياضي (جو والس Gwillis)

* اختبار مهارات الاتصال للمدرب الرياضي وقائمة مهارات الاستماع للمدرب الرياضي (تصميم محمد حسن علاوي).

نتائج الدراسة:

1– توجد فروق دالة احصائيا في أبعاد دافعية الإنجاز (دافع إنجاز النجاح ودافع تجنب الفشل) بين ناشئ الألعاب الجماعية قيد البحث، وكانت الفروق لصالح ناشئ كرة اليد، كرة الطائرة.

2– توجد فروق دالة احصائيا في مهارات الاتصال بين مدربي الالعاب الجماعية قيد البحث، وكانت الفروق لصالح مدربي كرة السلة كما توجد فروق دالة احصائيا في مهارات الاستماع بين مدربي الألعاب الجماعية وكانت الفروق لصالح مدربي كرة اليد وكرة الطائرة.

3– أن هناك علاقة إيجابية بين أبعاد دافعية الإنجاز لدى النشء في بعض الألعاب الجماعية قيد البحث ومهارات الاتصال والاستماع لمدربيهم.[1]

**9.1.2.7. دراسة إيهاب عزت أحمد عبد اللطيف 2003 :** بعنوان "تأثير برنامج تدريبي لبعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة على دافعية الإنجاز لدى الملاكمين".

* أهداف البحث:

1– تصميم برنامج تدريبي مقترح لبعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة لدى الملاكمين.

2– التعرف على تأثير البرنامج التدريبي المقترح على دافعية الانجاز الرياضي لدى الملاكمين.

* منهج البحث: المنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج التجريبي.

* عينة البحث: تمثلت عينة البحث في الملاكمين من محافظة الغربية من 12– 15 سنة وقد بلغ عددهم 30 لاعبا[2].

1– منى عبد الحليم، الاتجاهات البحثية المعاصرة في علم النفس الرياضي، ط1 دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية 2009، ص230.

2– إيهاب عزت أحمد عبد اللطيف: تأثير برنامج تدريبي لبعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة على دافعية الانجاز لدى الملاكمين رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية بطنطا، جامعة طنطا 2003.

أدوات البحث:

1. بطارية اختبارات لعناصر اللياقة البدنية الخاصة.
2. قائمة دافعية الإنجاز الرياضي.

نتائج البحث:

3. البرنامج التدريبي المقترح قد نما وتطورت عناصر اللياقة البدنية الخاصة بالملاكمة حيث ظهرت فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في جميع عناصر اللياقة البدنية الخاصة وتتمثل في (سرعة رد الفعل الحركي، القوة المميزة بالسرعة للرجلين، القوة المميزة بالسرعة للذراعين، تحمل القوة، الجلد الدوري التنفسي) لصالح القياس البعدي.
4. توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى دافعية الإنجاز لصالح القياس البعدي.
5. تنمية وتطوير عناصر اللياقة البدنية الخاصة يساهم في تحسين مستوى دافعية الإنجاز الرياضي لدى الملاكمين عينة البحث.[1]

**10.1.2.7. دراسة أحمد إبراهيم محمد أحمد خليل: 2001** "توجهات دافعية الإنجاز لدى الناشئين في بعض الأنشطة الرياضية".

* أهداف البحث:

1- التعرف على الفروق بين الناشئين في الأنشطة الرياضية قيد البحث في أبعاد دافعية الإنجاز.
2- التعرف على الفروق بين الناشئين في تصنيفات أنماط الأنشطة الرياضية قيد البحث (فردي، جماعي، احتكاك، متوازي، زمن أداء قصير، طويل).
3- التعرف على الفروق بين الناشئين في أبعاد وتوجهات دافعية الإنجاز وفقا لسنوات الممارسة (حتى 4 سنوات) (4- 6سنوات)، (من 7- 9سنوات)، (فوق9سنوات).
4- التعرف على الفروق بين الناشئين في أبعاد وتوجهات دافعية الإنجاز وفقا للمستوى الرياضي الأفضل والمستوى الأقل.

* منهج البحث: استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي.

1- إيهاب عزت أحمد عبد اللطيف: مرجع سابق.

* عينة البحث: بلغت عينة البحث 310 لاعبا يمثلون العديد من الأنشطة الرياضية (كرة اليد، كرة السلة، الكرة الطائرة، كرة القدم، ملاكمة، جودو، سباحة المسافات القصيرة والطويلة، جمباز،

ألعاب القوى مسافات قصيرة وطويلة).

* أدوات البحث: استخدم الباحث الأدوات التالية لجمع المعلومات مقياس دافعية الإنجاز من إعداد ليلى زهران وأسامة راتب ومنى مختار 1999 الصورة القصيرة ويضم المقياس 9 محاور، تحتوي على 28 عبارة:

- العامل الأول: الرغبة في التفوق الرياضي - العامل الثاني: الثقة بالنفس في الأداء الرياضي
- العامل الثالث: الالتزام نحو إنجاز هدف العامل الثالث- العامل الرابع: التنافس بكفاية
- العامل الخامس: التقدير الاجتماعي- العامل السادس: المثابرة في الأداء
- العامل السابع: الاستقلالية في اتخاذ القرار- العامل الثامن: مستوى الطموح وواقعية الأهداف
- العامل التاسع: الدافع الذاتي للإنجاز.

اختبار التوجيه الرياضي: صممه ديانا جيل 1993 بهدف قياس بعض جوانب توجه الدافعية[1] الرياضية وأعد صورته العربية محمد حسن علاوي ويتضمن ثلاثة توجهات للدافعية و25 عبارة.

- التوجه الأول: توجه تنافسية
- التوجه الثاني: توجه الفوز
- التوجه الثالث: توجه الهدف العامل الثالث.

* أهم نتائج البحث:

- توجد فروق دالة احصائيا في أبعاد توجهات دافعية الإنجاز بين الأنشطة الفردية والأنشطة الجماعية لصالح الأنشطة الجماعية.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد توجهات دافعية الإنجاز بين الأنشطة الفردية ذات زمن الأداء القصير والطويل.

- توجد فروق دالة احصائيا بين لاعبي أنشطة الاحتكاك والأنشطة المتوازية لصالح لاعبي أنشطة الاحتكاك في أبعاد الرغبة في التفوق، والثقة بالنفس في الأداء، والالتزام نحو الإنجاز، والتقدير الاجتماعي والمثابرة في

1- محمد إبراهيم محمد أحمد خليل: توجهات دافعية الإنجاز لدى الناشئين في بعض الأنشطة الرياضية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان، 2001.

الأداء، والاستقلالية في اتخاذ القرار، والعينة الكلية وكذا توجه المتنافسية والفوز ومن ناحية أخرى لا توجد فروق دالة في بعدي مستوى الطموح وواقعية الأهداف و الدافع الذاتي للإنجاز وتوجه الهدف.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد دافعية الإنجاز بين اللاعبين باختلاف سنوات ممارستهم في دافعية الإنجاز ماعدا بعد مستوى الطموح وواقعية الهداف فتوجد فروق دالة إحصائيا بين اللاعبين الذين مكثوا من (7– 9) سنوات تدريب، وكل من لاعبين الذين مكثوا أقل من 4 سنوات تدريب و الذين مكثوا من (4– 6) سنوات تدريب والذين مكثوا من 9 سنوات لصالح اللاعبين الذين مكثوا من( 7– 9) سنوات تدريب.

– توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد توجهات دافعية الإنجاز بين اللاعبين ذوي المستوى الرياضي الأفضل والأقل لصالح اللاعبين ذوي المستوى الرياضي الأفضل.[1]

**11.1.2.7. دراسة مصطفى فريد 1998** : دراسة بعنوان" علاقة مستويات دافعية الانجاز بالمستوى الرقمي لمتسابقي الميدان والمضمار".

* الهدف البحث: التعرف على مستويات دافعية الإنجاز وعلاقتها بالمستوى الرقمي لمتسابقي الميدان والمضمار

* منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي بالطريقة المسحية.

* أدوات البحث: وقام باستخدام مقياس دافعية الإنجاز والذي قام بإعداده هـ. م. ج هيرمانز.

H.J.M– Hermans.

* عينة البحث: شملت عينة البحث 175 متسابقا ومتسابقة من متسابقي الميدان والمضمار تحت 20 سنة قسموا إلى مجموعتين مجموعة الدرجة الأولى ومجموعة الناشئين.

* نتائج البحث: وقد أسفرت أهم نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين مستوى دافعية الإنجاز والمستوى الرقمي لدى كل من متسابقي الدرجة الأولى والناشئين من رجال وسيدات.[2]

**12.1.2.7. دراسة حمدي محمد علي 1998:** بعنوان: "علاقة قلق المنافسة الرياضية ودافعية الإنجاز وبعض مكونات الإعداد البدني الخاص وعلاقته بالمستوى الرقمي لمتسابقي الميدان والمضمار"

1– محمد إبراهيم محمد أحمد خليل: مرجع سابق.

2– مصطفى فريد: "علاقة مستويات دافعية الانجاز بالمستوى الرقمي لمتسابقي الميدان والمضمار". المجلد الثاني لبحوث المؤتمر العلمي الرياضة وتنمية المجتمع العربي ومتطلبات القرن الحادي والعشرون 7– 9 أكتوبر 1998.

* هدف الدراسة: استهدفت التعرف على علاقة قلق المنافسة الرياضية ودافعية الإنجاز وبعض مكونات الإعداد البدني الخاص وعلاقته بالمستوى الرقمي لمتسابقي الميدان والمضمار.

* منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لأنه الأنسب لمثل هذه الدراسات.

* عينة الدراسة : اشتملت عينة البحث على (134)لاعباً من المشتركين في بطولة الجمهورية.

* أدوات الدراسة: قائمة دافعية الإنجاز – قائمة حالة قلق المنافسة الرياضية.

* نتائج الدراسة : أدت وجود علاقة ارتباطية دالةإحصائياً بين أبعاد قلق المنافسة الرياضية ودافعية الإنجاز الرياضي.[1]

**13.1.2.7. دراسة عبد الجليل أبو العيش 1991** : عنوان الدراسة: دافعية الإنجاز وعلاقتها بالمستوى الرقمي وتأثيرها على المواقف المحايدة و الحرجة في مسابقات الوثب العالي.

* أهداف الدراسة: التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز والمستوى الرقمي و تأثيرها على المواقف المحايدة والحرجة في مسابقات الوثب العالي.

* منهج البحث: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

* عينة البحث: تكونت عينة البحث من 204 طالبا من طلبة كلية التربية الرياضية.

* أدوات البحث: مقياس دافعية الانجاز.

* نتائج البحث: – وجود علاقة ارتباطيه بين المستوى العالي لدافعية الإنجاز والمستوى الرقمي الأعلى للوثب العالي.[2]

**2.2.7. الدراسات الأجنبية التي تناولت دافعية الإنجاز:**

**1.2.2.7. دراسة أفرتون وسارا Sara–Overton 1991:** عنوان الدراسة: دافعية الإنجاز وعمليات الموائمة ومشاركة الرياضيين ذوي الإعاقات البدنية.

* هدف الدراسة: بحث هذه الدراسة سمات الأداء المعرفي التالية:

1. أسباب المشاركة الرياضية.

1– حمدي محمد علي. "علاقة قلق المنافسة الرياضية ودافعية الإنجاز وبعض مكونات الإعداد البدني الخاص وعلاقته بالمستوى الرقمي لمتسابقي الميدان والمضمار"، رسالة ماجستير. كلية التربية الرياضية ببور سعيد. جامعة قناة السويس. 1998.

2– عبد الجليل أبو العيش: دافعية الانجاز و علاقتها بالمستوى الرقمي و تأثيرها على المواقف المحايدة و الحرجة في مسابقات الوثب العالي. بحث منشور، مجلة كلية التربية الرياضية، جامعة طانطا العدد 13، اكتوبر 1991.

2. كيف يعرف الرياضي النجاح أو الفشل الشخصي في الرياضات.
3. كيف يفسر الرياضيون أداء الفوز والخسارة.
4. كيف يتواءم الرياضيون مع الرياضات.
5. كيف يتواءم الرياضيون مع الضغط والإجهاد.
6. العوامل التي تؤثر على قرار الرياضي وعلى تصميمه في المنافسة.

* منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لأنه الأنسب لمثل هذه الدراسات.

* عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في 181 رياضيا ما بين (18- 66) عاما ممن لديهم إعاقة تؤثر على مشاركتهم في الأنشطة الرياضية التنافسية.

* أدوات الدراسة: طبقت استبيانات قبلية وبعدية في الموائمة وكذا استبيانات لقياس دافعية الإنجاز، كما استخدم الفائز والخاسر تفسيرات ليوضح أسباب أدائه.

* نتائج الدراسة:

- أن هناك موائمة عالية لدى هؤلاء الرياضيين مع إعاقتهم وأن توجهات الإنجاز لديهم مشابهة تقريبا للرياضيين الذين لا يعانون من الإعاقات.
- هناك فروق واضحة بين ذوي الإعاقة الشديدة والإعاقة الأقل في استخدامهم المبرر.[1]

**2.2.2.7. دراسة جونسون، بارجمان Johnson، Pargman 1986** : بعنوان الدافعية للإنجاز ومستويات نجاح اللاعبين الزملاء في تنافسهم.

* أهداف الدراسة: التعرف على طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز ودرجة التنافس بين الزملاء.

* عينة الدراسة: شملت عينة البحث 67 لاعبا بواقع 22 لاعبا و 45 لاعبة من لاعبي التنس داخل نساق الجامعة.

* أدوات الدراسة: تم تطبيق اختبار فوكس 1977م لقياس الدافعية والبيئة الرياضية، ومقياس لقياس درجة التنافس بين الزملاء.

1- موسى طلعت إبراهيم: "وجهة الضبط وعلاقته بدافعية الإنجاز وتوجه المنافسة لدى لاعبي الكاراتيه والملاكمة". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين فرع بنها جامعة الزقازيق، 2004.

* نتائج الدراسة: قد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة بين دافعية الانجاز ودرجة التنافس بين الزملاء.[1]

**8. التعليق على الدراسات السابقة والمشابهة:**

باستعراض الدراسات المرجعية التي أمكن التوصل إليها، اتضح أنها تلقي الضوء على كثير من النقاط الهامة التي تفيد البحث الحالي، وذلك فيما يتعلق بأهمية البحث والمنهج المستخدم والعينة والوسائل والأدوات المستخدمة في القياس والنتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات، وذلك وفقا لما يلي:

**1.8. من حيث المجال الزمني:**

نلاحظ أن بداية البحوث والدراسات المرتبطة بأساليب التدريس جاءت في مطلع السبعينات وهذا بعد ظهور طيف أساليب موسكا موستن وسارة أشورت، ثم بدأت هذه البحوث تظهر بشكل فوري.

**2.8. من حيث الأهداف:**

تناولت أنشطة رياضية مختلفة باستخدام العديد من أساليب التعلم الحديثة للتعرف على مدى فعاليتها في تحقيق العملية التعليمية.

أما في الدراسة القائمة فإن الهدف الأساسي لها هو الوصول لأسلوب التعلم الذي يتناسب مع قدرات التلاميذ وميولاتهم، ولذلك استخدم الباحث الأسلوب التبادلي وأسلوب التضمين للتعرف على مدى فعالية كل منهما في درجة التعلم وكذلك من أجل الوصول لأفضل الطرق والأساليب التي تحقق أهداف العملية التعليمية بنجاح.

**3.8. من حيث المنهج:**

لقد اتفقت كل الدراسات السابقة والمشابهة على استخدام المنهج التجريبي، وذلك لملاءمته لطبيعة ونوعية هذه الدراسات، ولكن اختلفت تلك الدراسات في التصميم التجريبي، فمنهم من استخدم مجموعتين ومنهم من استخدم ثلاثة مجموعات.

أما في الدراسة القائمة فقد اتفق الباحث مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج التجريبي لأنه أفضل المناهج المستخدمة في البحث، كما هناك دراسات استعمل فيها المنهج الوصفي.

**4.8. من حيث الأدوات المستخدمة في البحث:**

فقد اتفقت جميع الدراسات السابقة على استخدام الاختبارات البدنية والمهارية الخاصة بالمهارات المختلفة، واتفقت جميع الدراسات على استخدام ورقة العمل والمعيار.

1- منى مختار المرسي عبد العزيز: بناء مقياس دافعية الانجاز لدى ناشئين الرياضيين (دراسة تحليلية مقارنة) مصدر سبق ذكره، ص 43.

أما في الدراسة القائمة فقد اتفقت مع الدراسات السابقة في استخدام الاختبارات البدنية الخاصة بالمهارات قيد الدراسة، كما استفاد الباحث من هذه الاختبارات.

**5.8. من حيث الوسائل الإحصائية:**

من خلال أغلب الدراسات استعملت الوسائل الإحصائية التالي: المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، معامل الإرتباط، تحليل التباين فيشر، دلالة الفروق ت ستودنت.

**6.8. من حيث أهم النتائج:**

يمكن ذكر أهم النتائج الدراسات السابقة في النقاط التالية:

- أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (التبادلي) له تأثير إيجابي أفضل من أسلوب التطبيق الذاتي.
- سلوك الطلاب نحو التدريب بتوجيه الأقران أعلى من الضمني والتطبيق الموجه.
- الأسلوب التبادلي أدى إلى تحسن مستوى الأداء المهاري وكذا التأثير في الجانب الانفعالي وإقبال الطلبة على ممارسة الأنشطة الرياضية.

**9. مدى الاستفادة من الدراسات السابقة والمشابهة:**

من خلال اطلاع الباحث على الدراسة السابقة وتحليلها، والتي كانت عونا واستزادة لنا على وجه الخصوص في:

* توجيه الباحث لأهم المراجع المرتبطة بالبحث وكيفية بناء الإطار النظري.

* أفادت الباحث على تنظيم مشكلة البحث بعمق.

* ساعدت الباحث في صياغة الأهداف والفروض بدقة.

* ساعدت الباحث في اختيار المنهج والعينة ونوعها وحجمها.

* أعانت الباحث على اختيار وسائل جمع البيانات المناسبة للبحث.

* ساعدت الباحث في التعرف على كيفية اختيار أدوات البحث.

*ساعدت في تحديد كيفية تصميم البرنامج التعليمي وكيفية تنفيذه وشروطه.

* أفادت في التوصل إلى طريقة عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها.

# الباب الأول

# الدراسة النظرية

# الفصل الأول

# أساليب التدريس

**تمهيد:**

يعتبر تدريس مادة التربية البدنية والرياضية عملية معقدة ومهمة لأنها تعمل على تنمية الشخصية والقدرات وتكوين العادات والصفات الخلقية، هذا ما جعل العلماء والباحثين في مجال تدريس هذه المادة يهتمون بتطوير وتحديث هذا المجال حيث وجهوا معظم بحوثهم للأسلوب الذي يدرس به هذه المادة التربية البدنية والرياضية.

وللوصول إلى تدريس فعال في هذا المجال لابد من فهم العوامل المؤثرة في التدريس في سبيل احداث تعلم بطريقة علمية تبعد عن العشوائية، ونظرا لأهمية هذا الموضوع لابد ان نعرف الكثير عن هذه الأساليب التدريسية ومختلف العوامل المؤثرة فيها والمساعدة على ظهورها وذلك من أجل العمل بها.

**1. مفهوم أساليب التدريس:**

يقول موسكا موستن: "إن مصطلح أسلوب التدريس كان قد إختبر قبل عشرين سنة، وذلك للتمييز بين مواصفات سلوك التدريس، وبين المصطلحات المتداولة في ذلك الوقت، كالسياقات، والنماذج، والمجالات"[1]. تضيف عفاف عبد الكريم: "لقد ظهرت أساليب التدريس الحديثة سنة 1966، وكان رائدها موسكا كوستن (Mouska Moston)، وقد طبقت هذه الأساليب في مجال التربية البدنية والرياضية. ومنذ ذلك الوقت، يعمل بها المدرسون بنجاح"[2]. وكان ينظر للتدريس قبل ذلك على أنه نشاط يتسم بالخصوصية. يذكر موسكا موستن في هذا الصدد: "لقد استخدم مصطلح أسلوب إشارة للأسلوب الشخصي في عملية التدريس، اما حاليا فالأمر يختلف، حيث أن مصطلح أسلوب التدريس يشير إلى البيئة أو التركيب الذي يكون مستقلا عن خصوصيات فرد ما"[3]. وهناك من يعرف الأساليب بأنها عناصر المنهج التي تتفاعل مع عناصره الأخرى، لتحقيق ما وضع له من أهداف يقول (ذياب هندي وهشام عامر عليات): "الأساليب هي الإجراءات التي يتخذها المعلم في تنفيذ طريقة من الطرق التدريس، من أجل تحقيق الأهداف المحددة للمادة التعليمية، مستعينا بوسيلة من الوسائل التعليمية المناسبة"[4]. وهناك من يعرفها بأنها أساليب لنماذج مسلكية، تكتيكية، يؤخذ منها، أو يؤلف بينها، بالشكل الذي يؤدي إلى تنفيذ خطط الاستراتيجية التعليمية، أو ما أسميناها (بالطرائق)"[5]. لأساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية مفهوم خاص، حيث إنها تعرف من قبل عباس أحمد صالح السامرائي بأنها "الأسلوب في أوسع معانيه، لا يعدو عن كونه إعدادا مدروسا للخطوات اللازمة لعملية التعليم"[6]. ويقول محسن محمد حمص: "إن الأساليب تحدد تبعا لإيجابية التلاميذ"[7]. ويقول حنا غالب حول أساليب التدريس: "البناء الحكم لتنسيق أعمال التعليم، كما يمكن اعتبارها نموذجا من نماذج سلوك المدرس"[8]. ويقول موسكا موستن وسارة أشوورث: "أسلوب التدريس هو عبارة عن سلسلة من اتخاذ القرارات، تنظم هذه القرارات في ثلاثة مجموعات، تشكل مع بعضها بنية أي أسلوب تدريس. كما تتحدد بنية كل أسلوب على أساس تعيين الشخص الذي يقوم باتخاذ القرار، فكل من المدرس والمتعلم، يمكن أن يتخذ قرارات المراحل الثلاث"[9]. ولكل أسلوب بنية خاصة به، وقواعد يرتكز عليها في البناء والعمل. تقول عفاف عبد الكريم في هذا الصدد: "لكل أسلوب بنية، وهذه البنية تشمل القرارات التي يجب أن تتخذ دائما في أي وحدة تدريس، وتنظيم بنود القرارات هذه في

1- موسكا موستن، سارة أشوورث: مرجع سابق، ص8.

2- عفاف عبد الكريم: التدريس للتعلم في التربية الرياضية، 1994، ص85.

3- موسكا. م، سارة أ.: مرجع سابق، ص9.

4- صالح دياب هندي، هشام عامر عليات: دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر العربي، ط7، 1999، ص109.

5- محمود قمير: طرائق وأساليب التعليم (دراسة في التراث العربي والإسلامي)، جامعة قطر، 1988، ص50.

6- عباس صالح السامرائي: طرق تدريب التربية الرياضية، بغداد، 1987، ص17.

7- محسن محمد حمص: المرشد في تدريس التربية الرياضية، منشأة المعارف الإسكندرية، 1998، ص70.

8- حنا غالب: مواد وطرق التعليم في التربية المتجددة، بيروت، 1970، ص334.

9- موسكا. م. وسارة. أ. : مرجع ذكر سابقا، ص16.

ثلاث مجموعات، تمثل تعاقب القرارات في عملية تعليم تعلم، وتتضمن المجموعة الأولى قرارات التخطيط، أما المجموعة الثانية والثالثة، فتتضمن على التوالي قرارات الآداء، وقرارات التقويم، والتغذية العكسية"[1]. أما محمود عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطي، فيذكران بخصوص أسلوب التدريس أنه: "الوسيلة التي تحدد العلاقة المتبادلة بين المربي والتلميذ، الموجهة نحو تحقيق مهام التعليم"[2]. ويتفق كل من عباس أحمد وموسكا موستن في تعريف أسلوب التدريس حيث يقولان: "إن الأسلوب هو سلسلة من اتخاذ القرارات"[3]، وبالتالي فهو يعرف بواسطة توزيع القرارات المتخذة من قبل المدرس، أو المتعلم، أو كليهما في عملية التدريس. هذا يعني أن لكل أسلوب ما يميزه عن غيره من الأساليب، أو بمعنى أصح ما يمكن أن تفعله وما لا يمكن أن تفعله. إن تحديد الشخص الذي يتخذ القرار، يسمح بإمكانية التمييز بين أساليب معينة، تتدرج من التعليم بالأسلوب الأمري*، إلى أن ينتهي بأسلوب يسمح فيه للمتعلم بالاكتشاف*[1]. ويرى موسكا موتين وسارة أشوورث بأن أسلوب التدريس: "عبارة عن إطار عمل يوضح انتقال أو تغيير الأساليب التي يمكن أن ننظر فيها إلى عملية التدريس"[4]. وهناك علاقة مرتبطة بين كل أسلوب وآخر. وبخصوص هذه العلاقة يقول موسكا موستين: "إن هناك علاقة بين أساليب التدريس، ويظهر ذلك في الانتقال المنطقي للقرارات من أسلوب لآخر"[5].

لذا، فإن الغرض من مجموعة أساليب التدريس هو معرفة مكان وموقع كل أسلوب من الأساليب، ومعرفة طبيعته وعلاقته بالأساليب الأخرى.

من خلال كل تقدم، يرى الباحث من أسلوب التدريس هو عبارة عن سلسلة من القرارات التي تكون منظمة في ثلاث مجموعات، وهي قرارات تتخذ قبل العمل، وتعرف بقرارات التخطيط، وقرارات أثناء العمل وتعرف بالتنفيذ، وقرارات بعد العمل وتعرف بالتقويم والتغذية العكسية. وعليه، فإن القرارات هي التي تحدد البنية الأساسية لكل أسلوب من الأساليب، وهي من أساس أساليب التدريس، وتحدد بنية كل أسلوب بنية كل أسلوب بالشخص الذي يتخذ القرارات بين المعلم والمتعلم في المراحل الثلاث. وبفضل الانتقال المنطقي للقرارات من المدرس إلى الطالب، يمكن التمييز بين أساليب معينة، تتدرج من المتعلم بالأسلوب الأمري، إلى أم تنتهي بأسلوب يسمح فيه للمتعلم بالاكتشاف.

---

1- عفاف عبد الكريم: التدريس لتعليم التربية الرياضية، 1994، ص84.

2- محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي: نظريات وطرق التربية البدنية، الجزائر 1992، ص81.

3- عباس أحمد صالح السامرائي وعبدالكريم السامرائي: كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية الرياضية، 1991 ص: 74، 75.

* الأسلوب الأمري: يعرف كذلك بالأسلوب التسلطي أو العرض التوضيحي commande style تجدده بالتفصيل في فصل خاص بأساليب.

* أسلوب الاكتشاف: هو أسلوب يعتمد على وضع التلميذ، في حالة يكون فيها المدرس موجها فقط، ويكون فيها التلميذ المكتشف للحقيقة وإن القرارات الثلاث تؤخذ من قبل التلميذ ولا علاقة للمعلم بها.

4- موسكا. م. وسارة. أ. : مرجع ذكر سابقا ص: 163.

5- نفس المرجع السابق. ص: 5.

إذ يؤكد عبد القوي (1987) إن تحقيق أهداف المنهج فقط لا يتم من خلال أساليب التدريس المستخدمة حالياً حيث يقوم المدرس بتدريس مقرر ثابت في وقت زمني ثابت وبأسلوب واحد يتبع في كل المواقف التعليمية ويعتمد على إطاعة الأوامر والاستظهار[1] فان معرفة المدرسة بأساليب التدريس المختلفة لها أهمية بالغة لمعرفة كيفية حدوث التعلم وأي الأساليب أكثر فاعلية في تنظيم المواد التعليمية وإيصالها للمتعلم[2] ويتفق كل من بلوم[3] وعفاف عبد الكريم [4] على إن المعلم الكفء هو الذي يستطيع أن يقدم باستمرار، ويعرف الكثير من مداخل واساليب التدريس المباشر وغير المباشر، وانه من خلال التريس يجب إن يكون موقف المتعلم ايجابياً وليس سلبياً ونشطاً فعالاً لا مستقبلاً لكل ما يلقى إليه ويذكر moston ان أسس العلاقات بين أسلوب التدريس والطالب تعتمد على درجة تأثير الأسلوب في الطالب وذلك من خلال تمتع الطالب بحرية الاستقلال الفردية البدنية والنفسية والاجتماعية والذهنية والمعرفية والأخلاقية والتربوية[5].

## 2. تطور أساليب التدريس:

لقد أثر تطور مختلف العلوم نتيجة لجهود الباحثين والعلماء في تطور التدريس، وظهرت نتيجة ذلك أساليب التدريس الحديثة بعدما كان في القديم ينظر إلى المدرس على أنه كل شيء وكان ملتزما بإتباع خطوات مضبوطة مفروضة عليه. يقول عباس أحمد صالح السامرائي: "كان زمان يلتزم فيه المدرس بإتباع أساليب تدريس معينة، ولكن لا يصل إلى الأهداف المقصودة، إذ كانت عملية شكلية لا يمكن للمدرس خلالها أن يبدع في تدريسه، فقد كان مجبرا على تنفيذ بنود الدرس حسب التسلسل المقترح"[6].

قديما كان ينظر إلى المدرس على أنه الأمر الناهي لكن مع التزامه بإتباع خطوات مضبوطة مفروضة عليه، يذكر عباس السامرائي[7]، في هذا المجال كان زمان يلتزم فيه المدرس بإتباع أساليب تدريسية معينة ولكن لا يصل إلي الأهداف المقصودة، إذ كانت العملية التدريسية شكلية، لا يمكن للمدرس من خلالها أن يبدع في تدريسه، فقد

1 عبد القوي، مصطفى (1987) دراسة تجريبية لمدى فاعلية استخدام طريقة الاكتشاف الموجه في تدريس الرياضيات على تنمية المهارات الرياضية لدى طلاب دور المعلمين والمعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الإسكندرية .

2 زين العابدين، مصطفى وآخرون (1982) : تقويم عملية تطبيق المرحلة الرابعة في كلية التربية جامعة البصرة، مجلة كلية التربية، جامعة البصرة، العدد السابع، السنة الرابعة.

3- Bloom, B. S. et. al. (1971) : Hand on for mativeanol swanmtive evaluation of stander, New York, Meguro Hill Book Co..

4- عبد الكريم، عفاف: التربية للتعلم في التربية البدنية والرياضية، منشأة المعارف، الإسكندرية. 1994.

5- Mosston, M. & Ashworth A. (1995). Teaching Physical Education, Forth Edition, New York, Macmillan Collège Publishing.

6- عطاء الله أحمد: أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، 2005، ص: 39.

7- عباس صالح السامرائي: مرجع سابق، ص 23.

كان مجبرا على تنفيذ بنود الدرس تسلسل مقترح وهذا ما ذهب إليه فكري حسن ريان[1]، إن المدرس يجب أن يقف فوق منصة بحيث يبقى الطلبة تحت مستوى ناظريه ولا يسمح لأي منهم بعمل شيء سوى الإنصات والنظر إليه، وان على المدرس أن ينشئهم على الفكرة القائلة بأن فهم المدرس يتدفق منه سيل المعرفة، وأن واجب التلاميذ إذا ما أرو هذا النبع يتدفق أن يصغوا إليه حتى لا يفوتهم شيء منه.

ترتب عن ذلك عقم العملية التدريسية خاصة فيها لخص عدم تحقيق الاتزان العقلي ونمو الشخصية، لذلك ظهرت دراسات وبحوث في سبيل تحقيق سيرورة الدرس وحت يصل إلي الأهداف المنشودة وفي هذا الصدد يذكر فكري حسن ريان[2]، إن هذه التطورات الحديثة، قد شملت المبادئ الأساسية التي تستند إليه النشاط التعليمي، كما شملت أساليب التدريس.

وقد ظهرت نتيجة هذه الأحداث طرق ووسائل وأساليب عديدة للتعامل مع العوامل والمتغيرات التربوية (يقصد بالمتغيرات التربوية: إدارة وتنظيم الصف، الحافز والوقت....، الضبط والالتزام، التغذية العكسية، الإجراءات التنظيمية والإدارية... وتسمى أيضا العوامل التي تؤثر تضايق النشاط مع القصد). من اجل إخراج دروس التربية البدنية بشكل جيد مع ضمان فعالية التلميذ فيه وهذا ما ذهبت إليه عفاف الكريم[3]، ولذلك فقد ظهرت نماذج وطرائف وطرائف ووسائل عديدة للتعامل هذه العوامل والمتغيرات التربوية ومن جهة أخرى فقد ظهرت في السنوات الأخيرة أفكار ونتائج أبحاث لاحد لها، والبعض يشكل عاملا مساعدا للمدرس، والبعض الأخر غير مساعد له، ولكن جميعها تعالج مسائل في اتجاهات متضادة، كالتعليم الانفرادي والتعليم الجمعي، وحل المشكلة مقابل التعلم القائم على الحفظ، وقد أدت هذه الاتجاهات المتضادة، إلى عدم التعلم في عملية التدريس، فالاقتصاد على إحدى هذه الأبعاد لا يفيد المتعلم، فالتلميذ يحتاج أن يكون نشيط في جميع الأبعاد " إن الفكرة السائدة قبل ظهور مجموعة الأساليب التدريبية الحديثة هي مسألة "الخصوصية" في التدريس، وتقول عفاف عبد الكريم[4]، في هذا المجال " كان ينظر للتدريس على أنه نشاط يتسم بالخصوصية، معتمدا على القول أن التدريس تلقائي حدسي، وقد ينتج عن ذلك السماح دائما للمدرس أن يعمل أي شيء، وقد عبر عن النظرة التلقائية هذه بعبارات مثل "الحرية الفردية"، "طريقة التدريس الابتكاري "وفي خلال نصف القرن العشرين وبفضل البحوث العديدة التي أجرت، ظهرت الأساليب التدريسية التي تنأ عن الخصوصية وبالتالي التواصل إلى فهم عملية التدريس، يقول موسكا موستن وسارة

1- فكري حسن ريان: التدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقديم نتائجه، تطبيقاته، دار عالم الكتب، 1999، ص 136.

2- فكري حسن ريان: التدريس: مرجع سابق، ص 138.

3- عفاف عبد الكريم: التدريس للتعلم في التربية البدنية والرياضية، 1994، ص 80.

4- عفاف عبد الكريم: مرجع سابق، ص 81.

أشوورث[1]، لذلك احتاج الأمر أن يكون هناك بيتان للتدريس لا يعتمد على الخصوصية، ويفضل البحوث العديدة التي تمت خلال نصف القرن العشرين، ظهرت أساليب التدريس المستقاة عن الخصوصية، حيت أتاحت الفرصة لأي مدرس ممن يرغب في التدريس بأن يدرس".

وتذكر عفاف عبد الكريم[2]، في هذا المجال " لقد ظهرت مجموعة أساليب التدريس سنة 1960 وكان رائدها موسكا موستن، وقد أطلق عليها طيف أساليب التدريس spetrumof teatchimgstyles بمعنى أنها سلسلة من أساليب التدريس، مرتبطة ببعضها البعض، وقد طبقت هذه الأساليب بتوسع في مجال التربية البدنية، ومنذ ذلك الوقت يعمل بها المدرسون بنجاح".

ويضيف موسكا. م. وسارة أشوورث[3]، " إن الاكتشاف الأصلي لمجموعة الأساليب، انطلقت وتأثر بالعديد من الكتاب والباحثين الذين تم ذكرهم في المراجع الأصلية فضلا عن المراجع الحالية، وبخصوص أهمية الأساليب في فهم عملية التدريس، يطلب موسكا موستن من الباحثين البحث في هذا المجال، حيث إن مجموعة الأساليب تعطي مكانية جديدة للقيام بعملية البحث في مجال التربية والرياضية، فالبحث باختيار الفرضيات الموضوعة حول العلاقة الممكنة والموجودة بين كل أسلوب من الأساليب، والأهداف التربوية، ومختلف التغيرات التربوية".

من خلال ما تقدم يرى الباحث أن عملية التدريس قد شهدت تطورا كبيرا وملحوظا وتم التخلص من الخصوصية في التدريس التي كانت سائدة قديما، ويكون فيها المعلم محور العملية التعليمية وهو بمثابة الأمر الناهي، بينما يكون دور المتعلم سلبيا يتمثل في تلقي المعلومات والمعارف دون بذل جهد في الوصول إليها وبالتالي تجاهل الفرد المتعلم وجوانب شخصية المختلفة، لكن مع ظهور أساليب التدريس الحديثة التي كانت رائدها موسكا.م، وسارة.، تم التخلص من خصوصية التدريس وإعطاء المتعلم دور الفعال والإيجابي الذي يستطيع بموجبه إبراز قدراته ومواهبه وإبداعه مما يزيده ثقة بنفسه، وتنمية القدرة على الفهم وروح المبادرة وبالتالي يبرز ما يسمى بالاستقلالية في عملية التدريس والتي تظهر جلتا في اتخاذ القرارات أثناء عملية التدريس.

### 3. أهمية أساليب التدريس الحديثة:

إن فهم المعلم لعناصر المكونات لموقف التدريس (مكونات الموقف التدريس : (المعلم، المتعلم، والأهداف، المادة الدراسية، مكان التدريس والمتعلم، الوسائل والتقنيات التدريسية، وأدوات وأساليب التقويم).

1- موسكا موستن، سارة أشوورث: مرجع سابق، ص 14.

2- عفاف عبد الكريم: مرجع سابق، ص 81.

3- موسكا موستن: مرجع سابق، ص 375.

الذي يتطلبه كل درس أصبح ضرورة ملحة من أجل معالجة وتحقيق الجانب الميداني التطبيقي وبالتالي تحقق الأهداف المنشودة، يقول عبد المنهم محمد: " إن الفكر النظري ليس فكرا عاميا يعطى على التطبيق الفعلي شريطة أن يكون المعلم على وعي بمكونات المنظومة التعليمية المتشابكة الجوانب، وأن يحاول جاهدا أعمال فكره في الاستفادة إلى أقصى قدر ممكن من الفكر النظري التربوي في تطوير وتحسين عمله بما يتفق وطبيعة تلك المنظومة التعليمية".

ومن أجل ضمان سير الدرس الحسن وبالتالي تحقيق الأهداف التربوية لابد من المدرس أن يبحث عن دور أخر يكون فيه فعالا في العملية التعليمية وليس مجرد ناقل للمعرفة، ويقول جيمس راسل[1]: " ينتقل دور المعلم من مجرد نقل المعرفة إلي تلاميذه إلى أن يدير مواقف التعليم والتعلم، ولا يزال الكثير من المعلمين في الوقت الحاضر يعتمدون في نقل المعلومات إلى تلاميذهم على طريقة (العروض اللفظية) ويخطئ هؤلاء المعلمون عندما يفترضون أن مجرد العرض اللفظي للمعلومات سوف يعقبه صورة آلية تعلم من جانب التلميذ ".إن ظهور أساليب التدريس كان كمخرج جديد وبديل أخر يساعد على تخفيف الأهداف الجديدة والمتجددة. يقول موسكا.م[2]: " إن ولادة مجموعة الأساليب في التربية البدنية قد جلبت معها الابتهاج والضيق لأي رأي أو فكرة جديدة تتحدى ما هو موجود من المعارف ووجهات النظر، ومع ذلك فإن مجموعة الأساليب قد اتسع مداها عبر السنين من حيث مداركها، النظرية لعملية التدريس وتطبيقاتها العملية ".

إن الاهتمام الكبير الذي حظيت به أساليب التدريس الحديثة كان نتيجة تصورها لعلاقة جديدة في التدريس بين المعلم والمتعلم والهدف، حيث أنها أخضعت هذه العلاقة إلى التدقيق والتفحص من المتعلمين في المجال الواقعي في المدارس، ويضيف أيضا[3]: "إن بدايتها في التربية كان قد وضع الخطوة الأولى في تكوينها كنظرية محتملة في التدريس " إن أساليب التدريس وما تحمله من علاقات بين المعلم والمتعلم والواجبات التي يقومون بها والتي يكون مخطط لها سلفا لتحقيق الهدف وتطور التلميذ، تركز على ما يحدث للمتعلم خلال عملية التدريس ومن هنا أصبح الأسلوب هو الذي يحدد نوع السلوك الذي يمكن أن يسلكه المعلم مع تلاميذه وبهذا فإن بناء شخصية التلميذ لمواجهة المستقبل تعتمد على اختيار الأسلوب الذي يحدد نوع السلوك، يقول أحمد أبو هلال[4]: "الأسلوب الذي يتعامل به المدرس مع تلاميذه يقرر مواصفات مواطني المستقبل في المجتمع".

1- عطاء الله أحمد: مرجع سابق، ص: 45.

2- موسكا موستن، سارة أشوورث: مرجع سابق، ص 05.

3- نفس المرجع السابق.

4- عطاء الله أحمد: مرجع سابق، ص: 46.

*من خلال ما سبق يرى الباحث أن أساليب التدريس الحديثة منحت رؤية جديدة نموذجية في التعامل مع التلاميذ بما يساهم في بناء شخصية في جميع النواحي وبالتالي يكون فعالا في مجتمعه ومحيطه المدرسي، فيتحول المتعلم من مجرد كونه مستقبل سلبي للمعارف والمفاهيم ناقما لأوامر المعلم إلي إنسان مستقل في تفكيره قادرا على الوصول إلي الأهداف الجديدة، وبلوغها حتى بصورة فردية، وبالتالي يكون ذلك مؤشرا على نجاح العملية التدريسية ومن خلال هذا يتضح لنا أهمية أساليب التدريس في كونها صنعت لنا جوا جديدا في العملية التربوية يكون أساسها الاعتماد على العلاقة الثلاثية بحيث المعلم والمتعلم والهدف، ودور كل المعلم والمتعلم في الوصول الي الهدف بشكل وأسلوب جديدين.

**4. تحليل عملية التدريس:**

إن التدريس الجيد هو الذي يمكن فيه للمعلم أن يوفر أهدافا جيدة في الانتقال من فعالية أو تمرين إلى الفعالية أو تمرين أصعب وفيه شيء من التشويق، لذلك يجب عل المدرس أن يدرس ويحلل عمله تحليلا موجز قبل مباشرته، آخذا بعين الاعتبار وضع البيئة التعليمية وكل ما يتعلق بإدارة الصف والتلاميذ. يقول موسكا م. سارة. أ: "إن كل عمل أو فعل تدريسي يكون ناتجا عن القرار الذي سبق اتخاذه، وهذا يعد حقيقة بالنسبة لأي عملية في مجال التدريس في أي موضوع من المواضيع وفي أي وقت معين".

ولهذا، فإن عملية التدريس تمر بثلاث مراحل: "إن هذا التركيب يمثل القرارات التي تتخذ في المجموعات أو المراحل الثلاث" وهذه المراحل هي:

- التخطيط.
- التنفيذ.
- التقويم.

ويمكن تحليل مواقف التدريس انطلاقا من مسلمات. فيمكن على سبيل المثال ملاحظة أداء المعلم في المواقف التالية: المناقشة، الإلقاء، التساؤل، التعليم الفردي، تمثيل الأدوار، إلى غير ذلك من الموقف. ويذكر أحمد حسين اللفاني وفارعة حسن أن "التدريس جهد موجه في إطار أهداف محددة، وأن المعلم هو القادر على تشكيل سلوك التدريس على نحو إيجابي، فهو قادر على التخطيط والتنفيذ والتعديل في ضوء المتغيرات المتجددة في مواقف التدريس، وأن التدريس عملية عقلية تعتمد على تبرير الظواهر واختيار مكوناتها على نحو تحليلي، وأن السلوك التدريس والمناخ المصاحب له، يمكن أن يؤثر في سلوك التلاميذ وفي مستوى التعلم"[1].

1- عطاء الله أحمد: مرجع سابق، ص: 47-48.

يشير التدريس الناجح الجيد إلي ضرورة تنظيم الخبرات التعليمية، فهو وسيلة اتصال تربوي هادف، يقوم لها المدرس لتواصل المعلومات والقيم والمهارات إلي التلاميذ بهدف إحداث تغيير في المتعلم، وتحقيق مخرجات تربوية من خلال الأنشطة والمهام الممارسة بين المدرس والتلاميذ، وبالإضافة إلي أن وضوح الأهداف وما تتضمنه من عمليات الانتقال المنظم من نشاط إلي أخر أو فعالية إلي أخرى أو تمرين إلي أخر مع وجود عنصر التشويق يساعد على نجاح الدرس إذا ما تم بالأخذ بعين الاعتبار وضع البيئة التعليمية، والجوانب الإدارية والتنظيمية يقول موسكا.م وسارة أ. [1]: "إن كل عمل أو فعل تدريسي يكون ناجحا عن القرار الذي سبق اتخاذه، وهذا يعد حقيقة بالنسبة لأي عملية في المجال التدريسي في أي موضوع من المواضيع وفي إي وقت معين "، ولهذا فإن عملية التدريس تمر بثلاث مراحل[2]: "إن هذا التركيب يمثل القرارات التي تتخذ في المجموعات أو المراحل الثلاث" وهذه المراحل هي : التخطيط – التنفيذ – التقويم.

**5. العلاقة بين المعلم والمتعلم والهدف:**

إن علاقة المعلم والتلميذ تعكس دائما سلوكا تدريسا معينا. وما ينتج عن هذه العلاقة هو الوصول إلى هدف أو أهداف محددة ومطلوبة. يقول موسكا. م وسارة. أ: "إن الوثاق الذي يربط بين سلوك التدريس وسلوك التعليم والهدف، لا يمكن فصله. وذلك أن سلوك التدريس وسلوك التعليم والهدف، جميعها تكون موجودة بوصفها وحدة واحدة". إن وجود هذه العلاقة تكون بشكل مستمر ومتفاعل من أجل تحقيق عملية التدريس، ويؤكد ذلك أن" عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم تعكس دائما سلوكا تدريسا معينا وسلوكا تعليميا خاصا وأن ينتج عن هذه السلوكيات هو تحقيق الأهداف المطلوبة". ويجب أن نعرف أن العلم هو محور عملية التدريس لوصول التلميذ إلى تحقيق الأهداف المطلوبة. يقول أحمد حسن: "يعتبر المدرس محور الموقف التعليمي، وهو الذي يستطيع أن يوجه التعلم في المسار المناسب الذي يؤدي إلى بلوغ التلاميذ أهداف هذا الموقف". وهذا يجب أيبسط المعلم للتلميذ حتى يفهموا ما يريد تحقيقه من خلال ذلك العمل، لأنه بدون فهم يستعصي على التلميذ أن يحقق ما هو مطلوب منه" لأن الإنسان يتعلم عندما يشترك فقط في عمل يفهمه". وبالتالي يجب على المعلم أن يفهم جيدا يريد تحقيقه من العمل؟ وبأي وسيلة يرغب في ذلك؟ وكيف يعمل للوصول إلى الهدف؟[3]

هذه أسئلة يجب أن يضعها المعلم في الحسبان حتى يستطيع تحقيق الهدف مع تلامذته. وفي هذا الخصوص يقول صالح عبد العزيز: "المعلم يعين ويشرف ويوجه ويرشد، حتى يسهل هذا التفاعل، ويوجهه إلى الهدف

1- موسكا موستن، سارة أشوورث: مرجع سابق، ص 235.

2- موسكا موستن، سارة أشوورث: مرجع سابق، ص 17.

3- عطاء الله أحمد: مرجع سابق، ص: 64-65.

المنشود". وهذا يكسب التلاميذ الثقة في النفس والقدرة على اتخاذ القرارات. "لذا فإن مشاركة التلاميذ في النشاط الصفي، له أهمية كبيرة على العملية التعليمية، إذ تسمح للتلاميذ باكتساب مهارة اتخاذ القرارات"[1]. وهنا يكون دور المتعلم فعالا داخل الجماعة. يقول مارك أولين: "يتعلم كيف يكون عنصرا ناجحا في الجماعة ويتخذ أحكم القرارات في أهم الموقف"[2].

إن عملية التفاعل والعلاقة الموجودة بين المدرس والمتعلم دائما ما تعكس لنا سلوكا تدريبيا معينا، وسلوكا تعليميا خاصا ونتيجة هذه العلاقة نصل إلي الأهداف المسطرة سلفا، يقول موسكا.م وسارة.أ.[3]: "إن الوثاق الذي يربط بين سلوك التدريس وسلوك التعليم والهدف لا يمكن فصله، ذلك أن سلوك التدريس وسلوك التعليم والهدف، جميعها تكون موجودة بوصفها وحدة واحدة ". ولبلوغ الأهداف المطلوبة لا بد أن يكون المدرس هو محول العملية التدريسية، يقول أحمد حسن[4]: "يعتبر المدرس محور الموقف التعليمي، وهو الذي يؤدي إلي بلوغ التلاميذ أهداف هذا الموقف".

ومن أجل ذلك لا بد على المدرس أن يتمتع بعد مهارات منها مهارات عرض الفكرة بشكل واضح ومفهوم لضمان استيعاب التلاميذ لها وبالتالي مشاركة فعالة في النشاط وفي هذا العدد يقول فكري حسن ريان[5]: "لأن الإنسان يتعلم عندما يشترك في عملية فهمه" فإشراك التلاميذ في العمل واتخاذ القرارات في المواقف المختلفة يكسب المتعلم الثقة بالنفس وبالتالي يستطيع مواجهة مختلف المواقف التي قد تعترضه وبالتالي إن هذه العلاقة المستمرة والمتبادلة بين هذه العناصر الأساسية تمنحنا ثلاث أطروحات مختلفة ندرسها في ما يلي:

### 1.5. العلاقة بين المعلم والمتعلم (المدرس والتلميذ):

إن العلاقة التي ترتط بين المعلم والمتعلم لا بد من أن يسودها الاحترام المتبادل فإحساس المتعلم أن المعلم يحترمه كشخص يزيد في نفسه الثقة بالنفس مما يعين على المثابرة والجد للوصول إلي تحقيق المبتغى والوصول إلي تحقيق الهدف يقول داريل سايد نتوب[6]: " إن التدريس الجيد يعتمد على مدى قوة العلاقة بين المدرس والطالب، حيث أن الطلاب يتمتعون كما يتعلمون عندما تكون العلاقات جيدة بين المدرس والطالب، فالتدريس الجيد يجب أن

1- أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد سليمان: التدريس الفعال. عالم الكتاب. القاهرة، 1995، ص: 92.

2- عطاء الله أحمد: مرجع سابق، ص: 65.

3- موسكا موستن، سارة أشوورث: مرجع سابق، ص 15.

4- أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد سليمان: مرجع سابق، ص 55.

5- فكري حسن ريان: التدريس: مرجع سابق، ص 135.

6- داريل سايد نتوب: تطورات المهارات التدريسية (عباس أحمد السامرائي وآخرون، المترجمون)، 1992، ص 192.

لا ينفصل عن العلاقة الشخصية المتداخلة والجيدة" وعن احترام المعلم يقول بشير الطوبي[1]: " يعتبر احترام المعلم من أهم شروط المتعلم".

وقد كان قديما ينظر إلي المدرس على أنه هو المحور الأساسي لعملية التعلم وبالتالي كان دور المتعلم سلبي بحيث يتلقى المعلومات والمفاهيم ويحفظها لاستدراكها في الامتحانات، وحتى يتم ذلك ينبغي للمتعلم أن لا ينصرف ذهنه إلي أي شيء سوى الإنصات للمعلم حتى لا يفوته شيء من نبع المعرفة.

يقول بوغجلة غياث[2]: "لقد كانت الأساليب التقليدية في التدريس، تعتمد أساسا على المدرس، حيث كان المدرس هو محور العملية التربوية، أما دور الطالب فيكون سلبيا، يحصره دوره في التلقي المعارف والمعلومات ونخزنها استعدادا للامتحانات " ثم تطورت العلاقة بين المعلم والمتعلم حديثا بعد أن كان التركيز على المعلم أصبح حول المتعلم وكيفية إثارته من أجل إشراكه في عملية التعلم، يقول عباس صالح السامرائي[3]: " كما تعني عملية التعلم خلق الدوافع، وإيجاد الرغبة لدى المتعلم في البحث والتنقيب والعمل للوصول إلي مستوى الذي يؤهل ليصبح مرموقا في عقله ".هذا ويذكران حسين اللقاني وفارقة حسن محمد سليمان عن أهمية إشراك المتعلم في عملية التعلم. وهذه النقلة من التركيز على المعلم إلي المتعلم[4]: "وسبب ذلك هو تعدد مصادر المعرفة وتنوعها، ومعنى هذا التلميذ التلميذ لم يعد سلبيا في موقفه، وإذ أنه يأتي إلي المدرسة ولديه خبرات عديدة، كما أن لديه تساؤلات متنوعة يحتاج إلي إجابات عنها، وبالتالي فإنه أحوج ما يكون إلي أن يتعلم كيف يتعلم".

وعموما يذكر محسن حمص بعض النقاط (الواجبات) التي ينبغي أن يلتزم بها المتعلم تجاه المتعلم فيما يلي:

- أن يكون المدرس حازما، وفي نفس الوقت عطوفا في تعامله مع التلاميذ.
- أن يعمل على إتاحة الفرص التدريب على القيادة للتلاميذ.
- توفير جو من الطمأنينة والأمن، كي يبدع التلميذ ويبدل قصارى جهده.
- المساهمة مع المختصين في حل مشكلات التلاميذ.
- الابتعاد عن سلوك العدواني تجاه التلاميذ، والعمل على ضبط النفس.
- عدم التفريق بين التلاميذ.
- التقويم المستمر لمستويات التلاميذ.

1- الطوبي، 1980ص 426

2- غياث بوفلجة: التربية ومتطلباتها، الجزائر – ديوان المطبوعات الجامعية، 1993ص 80

3- عباس أحمد صالح السامرائي وعبدالكريم السامرائي: كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية الرياضية، 1991 ص 83

4- أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد سليمان: مرجع سابق، ص 10.

### 2.5. علاقة المعلم بالحدود:

تعتبر عملية تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها من أولى الأولويات إلي لا بد أن يدركها المعلم الناجح من أجل تحقيق تعلم أفضل وبالتالي الوصول إلي المبتغى.

ويقول جابر عبد الحميد وآخرون[1]: " عندما تكون أهداف التعليم واضحة ومحددة بالنسبة للمعلم والمتعلم فإنه يتحقق تعلم أفضل، ويصبح المتعلم مقوما لنفسه بدرب أفضل كما يتحقق تقويم أكثر دقة وموضوعي كما أن دور المدرس ليس فقط ناقل وسيط للمعرفة فقط بل يتعدى ذلك إلي تحديد الأهداف والتي تتماشى مع قدرات التلميذ. يقول (BIRZEA): " إن دور المعلم معقد جدا.. فهو ليس فقط ناقل للمعارف ولكن هو الذي يحدد الأهداف "كما أنه لا يمكن التحكم في عملية التدريس وتوجهها الوجهة الصحيحة إلا بوجود أهداف محددة بدقة ووضوح تقول عفاف عبدالكريم[2]: " لا يمكن أن نوجه التدريس بصورة سليمة إلا إذا كان مبنيا على أساس أهداف واضحة ومحددة ".ومع مرور الوقت يجمع معظم المفكرين على ضرورة التدريس بالأهداف وإشراك المتعلم في العمل وفي تحديد الأهداف وفي هذا الصدد يقول : إبراهيم فتحي الديب[3]: " المدرس الناجح هو الذي يشرك تلاميذه معه في تحديد أوجه النشاط التي يمكن أن تستخدم في دراسة موضوع معين، وقد وجد أن ذلك يشير اهتمام التلاميذ ويحفزهم، إذ يشعر التلاميذ أنهم أصحاب الفكرة ومن هنا يتمسكون بها ويخلصون لتنفيذها " وبذلك يكسب المتعلم مهارات كثيرة منها التحليل والمقارنة والنقد وإصدار الأحكام، كما يسعى جاهدا نحو البحث وكسب المعرفة بتحمس وشغف وبذلك يكون قادرا على تعليم ذاته وتعليم حتى الآخرين مما يتعامل معهم ويؤكد من أحمد حسين اللفاني وآخرون على ضرورة التركيز على التعلم بقولهم[4]: " من الواجب النظر إلي التلميذ باعتبار المحور الرئيسي للدرس وليس للمادة العلمية، ويتطلب ذلك معرفة شاملة بطبيعة تلاميذه وخبراتهم السابقة، فالمعلم الخبير هو الذي يولي مسألة الأهداف ما تستحقه من اهتمام فالتدريس لا يتم من فراغ لكن عملية مخططة ومقصودة".

* ومما سبق يرى الطالب الباحث أن معرفة العاملين في مجال التربية الرياضية بالأهداف وتحديدهم لها يعتبر من الأمور المهمة حيث إنها تساعدهم على تفهم أفضل لما يحاولون تحقيقه، كما أنها في مثابة المرشد الأمين خلال عملهم فتحديد الأهداف يشكل واضح قابل للملاحظة والقياس يسهل الوصول إلي تحقيق بأقل جهد وأقل وقت ممكن مع مراعاة وقدرات وسيولات التلاميذ البدنية والذهنية وذلك من خلال محاولة إشراكهم في تحديد الأهداف.

---

1- جابر عبد الرحمن جابر: مهارات التدريس، القاهرة. 1994، ص 18.

2- عفاف عبد الكريم: طرق التدريس في ت. ب. ر الإسكندرية 1989، ص 116.

3- فتحي الّديب إبراهيم بسيوني عميرة: تدريس العلوم والتربية العلمية، مصر، درا المعارف – القاهرة، 1994، ص 200

4- أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد سليمان: مرجع سابق، ص 33.

### 3.5. علاقة المتعلم بالهدف:

إن علاقة المتعلم بالهدف لابد أن تكون وطيدة من أجل سير العملية التعليمية نحو الأفضل وبالتالي ضمان تدريس فعال وهذا لا يتأتى لأي شراك المتعلم في تحديد الهدف.

يقول بوفلجة غياث[1]: " إن المدرس في المدرسة الحديثة يؤمن بضرورة توافر النشاط الذاتي من جانب المتعلم، والذي يعتمد بالدرجة الأولى على حوافز الطالب وتسهيل عملية تحكمه في تعليمه انطلاقا من الخبرات، والتجارب الذاتية، والمبادرة الشخصية " وبالتالي فإن إشراك التلاميذ في وضع أهداف أصبح ضرورة ملحة، يقول فكري حسن ريان[2]: " إن السماح للطلبة بوضع الأهداف، كان أسلوبا فعالا في كثير من الأحوال، إذ يقوي عندهم الدافع إلي التعلم عندما يقررون بأنفسهم ما يريدون تحقيقه بدلا من فرض ذلك عليهم عن طريق المدرس أو الكتاب المدرسي " وعن أهمية إشراك المتعلم في تحديد الأهداف يؤكد بوفلجة غياث وآخرون[3]: " إن ذلك يؤدي إلي بروز خصائص نفسية حميدة، كالاعتماد على النفس والاستقلالية والميل إلي المبادرة والإبداع في مختلف المواقف".

وهذا ما ذهب إليه أيضا بوفلجة غياث حول مشاركة الطلبة في العملية التعليمية[4] لإبراز أن الطلبة والأساتذة يحددون ويعيدون تحدين الأهداف ومستعملين أهداف المناهج كقاعدة، كما يقيمون الأداءات الفردية والحاجات، الواجب تعلمهما وبالتالي تحديد الأهداف".

مما سوف يستنتج الطالب الباحث أنه من أجل السير بالعملية التعليمية تقدها نحو تحقيق أهدافها والوصول إلي التدريس الفعال لابد من أن تكون العلاقة بين العناصر الثلاثي مترابطة كل منهما يكمل الأخر، فاحترام المعلم للمتعلم ومعاملته لشخص له كيان الخاص يعني في نفسه الثقة والطمأنينة ويدب في نفسه الحماس نحو المثابرة والبحث والسعي نحو المعرفة وهذا الاحترام يكون بإشراك المتعلم لي تحديد الأهداف فيحس هذا الأخير أن الفكرة له، وبالتالي يسعى جاهدا إلي تحقيقها.

### 6. تحليل أساليب التدريس:

لقد تناولنا في بحثنا أربعة أساليب تدريس لموسكا موستن، ونرى أن هذه الأساليب أقرب إلى التطبيق مع استعمال التغذية الراجعة النهائية المباشرة. فقد أستخدمنا الأسلوب الأمري"[5]، ويطلق عليه ناهد محمود آخرون

1- غياث بوفلجة: التربية ومتطلباتها، الجزائر- ديوان المطبوعات الجامعية، 1993ص 82

2- فكري حسن ريان: التدريس: مرجع سابق، ص 102.

3- غياث بوفلجة وآخرون: قراءات في طرائف التدريس، الجزائر- ديوان المطبوعات الجامعية، 1994، ص 147.

4- غياث بوفلجة وآخرون: مرجع سابق، ص 75.

5- عطاء الله أحمد: مرجع سابق، ص: 73.

"الأسلوب التسلطي"[1]. أما الأسلوب الثاني فيعرف باسم التطبيق بتوجيه المدرس، ويطلق عليه أيضا "الأسلوب التدريبي" وباللغة الإنجليزية "The practice style" والأسلوب الثالث الذي يسمى أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران، ويعرف أيضا بأسلوب التبادل المشترك "The Reciprocal style". أما الأسلوب الرابع فيعرف بأسلوب التضمين ويطلق عليه أيضا "اسلوب الإحتواء".

**7. الأسلوب التبادلي:**

يقول عباس أحمد صالح السامرائي: "يمكن استخدام هذا الأسلوب بصورة فعالة مع التلاميذ الذين يريدون امتهان التدريس أو التدريب لأنها تفتح المجال أمامهم في أخذ القرارات المناسبة، ويمكنهم استخدام التغذية الراجعة بصورة واسعة. كما أن نتائج الإنجاز الفردي تكون واضحة من خلال العملية التطبيقية لهذا الأسلوب"[2]. ويتضح لنا من خلال هذا، أن في هذا الأسلوب تكون الحرية أكثر للتلاميذ في اتخاذ القرارات، وفي إعطاء التغذية الراجعة للزميل وبتالي فإنه يكون هناك تأثير مباشر على عملية التعلم وعملية تحقيق النتائج. "إذ أن من الحقائق الملموسة التي تؤثر في التعلم وتحسين الإنجاز، هو معرفة نتائج العمل. وفي ضوء ذلك يكون من الممكن إعطاء التغذية الراجعة للأمور التي يمكن تصحيحها من خلال مراقبة الزميل أو من قبل المعلم"[3]. وتعتبر التغذية الراجعة الفورية فرصة كبيرة للمتعلم من أجل تصحيح أخطائه بشكل صحيح وفوري. تقول عفاف عبد الكريم: "كلما عرف المتعلم بسرعة كيف يؤدي، تكون فرصته أكثر للأداء الصحيح"[4] وهذا يتطلب من المعلم التدخل الفوري والسريع عند كل إنجاز حتى يتمكن من إعطاء التغذية الراجعة الفورية للمتعلم وهذا يجعلنا نفكر في توفير معلم لكل تلميذ يقول موسكا.م. وسارة.أ: "كلما امتلك التلميذ المعلومات الكافية عن طبيعة أدائه بوقت مبكر، ازدادت فرص تصحيح الأداء. لذلك فإن المقياس المثالي المتوفر للتغذية العكسية الآنية هو معلم واحد لتلميذ واحد"[5]. ويتفق هذا القول مع قول عباس أحمد صالح السامرائي وعبد الكريم السامرائي: " التغذية الراجعة هي واحدة من الحقائق التي تؤثر في المعلم، وتعمل على تحسين الإنجاز المهاري وتطويره بشكل معرفة النتيجة، فكلما أعطيت التغذية الراجعة مباشرة بعد الإنجاز، كانت فرصة تصحيح الأخطاء كبيرة. ولذلك فإن أعلى نسبة في التغذية الراجعة يمكن تحقيقها، هي توفير معلم واحد لكل تلميذ".

1- ناهد محمود سعد، نيلي رمزي فهيم: طرق التتدريس في ت.ب.ر. مركز الكتاب ط1. 1998. ص: 74.

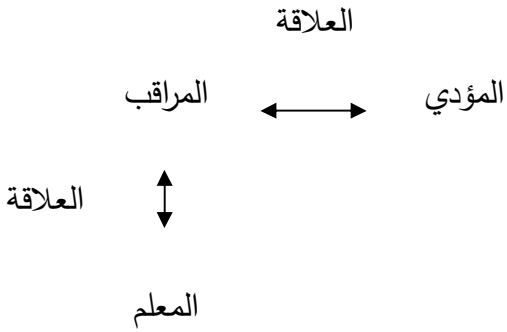
2- عطاء الله أحمد: مرجع سابق، ص: 103.

3- نفس المرجع السابق.

4- موسكا م. وسارة أ.: تدريس ت.ر. ص: 102.

5- عطاء الله أحمد: مرجع سابق، ص: 104.

ولهذا فلابد أن نخلق علاقة جديدة بين المعلم والمتعلم يكون على أساسها توفير معلم لكل تلميذ، الاحتفاظ بقواعد الأسلوب. ولهذا فلابد أن نخلق علاقة جديدة بين المعلم والمتعلم يكون على أساسها توفير معلم لكل تلميذ، الاحتفاظ بقواعد الأسلوب. ولهذا يقول موسكا.م. وسارة.أ: " إن الأسلوب التبادلي، يدعو إلى تنظيم طلاب الصف بحيث يتم التوصل إلى هذه الحالة حيث يتم تنظيم الصف على شكل أزواج مع إعطاء كل فرد دورا معينا. يقوم أحدهم بالأداء، بينما يقوم الآخر بدور المراقب. وعندما يشارك المعلم ضمن الدور المحدد له في هذا الأسلوب مع زوج من الطلاب أو مجموعة، فإن ذلك يؤدي إلى تكوين علاقة ثلاثية في الوقت الذي يحدث فيه ذلك ويكون هذا التشكيل الثلاثي كما يلي:




**شكل رقم (01): يوضح حدود الاتصال أو علاقة المؤدي بالمراقبة وبالعلم في الأسلوب التبادلي.**

في هذا الشكل الثلاثي يقوم كل فرد باتخاذ عدد معين من القرارات حسب طبيعة الدور المخصص له. فدور الشخص الذي يقوم بالأداء يكون مشابها لذلك الذي في الأسلوب التدريبي (أي يقوم باتخاذ تسعة قرارات في مرحلة الأداء) ويتضمن الاتصال مع المراقب. أما دور المراقب فهو إعطاء التغذية العكسية إلى المؤدي والمراقب، والاتصال بالمراقب فقط"[1].

ويشرح عباس أحمد السامرائي وبعد الكريم السامرائي هذا التبادل بشكل من التفصيل والإيضاح حيث يقولان: "فتصنيفهم يكون بشكل تلميذ (عامل) وآخر (ملاحظ). ودور التلميذ العامل هو إنجاز العمل واتخاذ القرارات الممنوحة كما في الأسلوب التدريبي. أما دور التلميذ الملاحظ فهو إعطاء التغذية الراجعة إلى التلميذ العامل، مستندا في ذلك إلى معلومات وافية سبق للمعلم أن أعدها إما بشكل بيانات معلقة على الجدار أو توزع على التلاميذ مسبقا، وتأكيدا من المعلم يتم شرحها بصورة مختصرة في القسم الرئيسي. الجزء التعليمي والعلاقة المتبادلة بين التلميذ تستمر حتى ينتهي التلميذ الأول من عمله بعد ذلك يستبدل الدور، حيث يصبح التلميذ العامل ملاحظا

1- عطاء الله أحمد: مرجع سابق، ص: 105.

والتلميذ الملاحظ عاملا. وهذا يعني أن التلميذين يقومان بالأدوار نفسها، ومن خلالها جاءت التسمية بالأسلوب التبادلي أو المشترك. أما دور المعلم فهو:

- اتخاذ قرارات مرحلة ما قبل الدرس،
- إعطاء نوع العمل بشكل بيانات وكيفية تطبيقها،
- ملاحظة ومراقبة عمل التلاميذ العامل والملاحظ،
- يكون قريبا من التلميذ الملاحظ عندما يحتاج إليه.

ولكي يستطيع التلميذ الملاحظ أن يقوم بدوره على الوجه الأكمل ينبغي عليه اتباع الخطوات التالية:

- تسليم ورقة البيانات من المعلم والتي بموجبها يصحح الإنجاز.
- مراقبة إنجاز التلميذ العامل أو ملاحظته، مقارنة وموازنة العمل أو ملاحظته.
- مقارنة وموازنة العمل أو الإنجاز مع ورقة الواجب (البيانات).
- الحكم على كون الإنجاز صحيحا أم لا.
- إعلام أو إخبار التلميذ العامل بهذه النتيجة، وخاصة بعد إكمال العمل[1].

ومن خلال هذا نلاحظ الصلاحيات الجديدة التي تخول للمتعلم أن يشارك في عملية التدريس بشكل فعال وحيوي، ويعطي التغذية الراجعة إلى المؤدي. وهذا دور جديد في عملية التعلم.

### 1.7. توضيح أدوار وأهداف الاسلوب التبادلي[2]:

إن الدور في الاسلوب التبادلي يوضحه موسكا.م وسارة.أ في النقاط التالية:

- الانشغال في العلمية التعليمية التي تؤدى إلى العلاقات الاجتماعية، والتي تعتبر فريدة بالنسبة لهذا الأسلوب، وإعطاء وامتلاك التغذية العكسية مع الزميل.
- الانشغال في خطوات هذه العملية وملاحظة أداء الزميل، ومقارنة الأداء مع ورقة الواجب وتوصل إلى الاستنتاجات وتبادل الأداء وإيصال نتائج الأداء إلى الزميل.
- تطوير صفات الصبر والتحمل والصدق والنبل والتي هي مطلوبة في نجاح هذه العملية.
- التدريب وخيارات التغذية العكسية المتوفرة والتي تؤدى إلى استمرار العلاقات.

1- عطاء الله أحمد: مرجع سابق، ص: 106.

2- عطاء الله أحمد: مرجع سابق، ص: 107-109.

- التعرف على المشاعر الخاصة ورؤية نجاح زميل ما.
- تطوير الترابط والعلاقات الاجتماعية التي تكون أبعد من مجرد أداء المهارة.

إن الأهداف التي يمكن التوصل إليها بهذا الاسلوب قد لا يتوصل إليها الأسلوبين السابقين فخصوصية هذا الاسلوب انه يخلق لنا سلوكيات جديدة وظروفا لتحقيق أهداف أخرى يلخصها عباس احمد صالح السامرائي فيما يلي:

- تحقيق أهداف اجتماعية بخلق علاقات معينة ومن نوع خاص بين التلاميذ.
- خلق حالة الصبر والتحمل.
- خلق حالة جديدة من إعطاء أو تسلم التغذية الراجعة.
- الدقة في إعطاء التغذية الراجعة حسب ورقة البيانات.
- احترام أمانة التلميذ الملاحظ.
- تسهيل تعلم العمل المطلوب وذلك بسبب التغذية الراجعة المباشرة من قبل التلميذ الآخر.

ويقسم ساري حمدان وآخرون أهداف هذا الأسلوب إلى مجموعتين، منها ما لها علاقة بالموضوع الدراسي، ومنها ما يرتبط بالمتعلمين أنفسهم:

أ- الأهداف المرتبطة بالأسلوب الأسلوب الدراسي:

- إتاحة الفرصة المتكررة لممارسة العمل مع الزميل.
- ممارسة العمل تحت ظروف الحصول المباشر على التغذية الراجعة من الزميل.
- ممارسة العمل دون أن يقدم المدرس التغذية الراجعة أو معرفة متى يصحح الأخطاء.
- تصور الأجزاء وفهمها وتعاقبها أثناء العمل.

ب-الأهداف المرتبطة بدور المتعلمين: وهي نفس الأدوار التي ذكرها موسكا.م وسارة.أ وهي موضحة سابقا.

### 2.7. تطبيق الأسلوب التبادلي:

الأسلوب التبادلي يعتبر أسلوبا جديدا. وإن واقع هذا الأسلوب وطبيعة الأدوار الجديدة توجد بعض المتطلبات الاجتماعية والنفسية الجديدة لكل من المعلم والتلميذ، حيث يجب القيام بتعديلات وتغييرات كبيرة في السلوك الآمر الذي يقود إلى إدراك حالة جديدة يمكن أن يحدث في الحصة، ولأول مرة في عملية اتخاذ القرار، يقوم المعلم بنقل

قرار إعطاء التغذية العكسية إلى التلميذ. يقول موسكا.م وسارة.أ: " إن كلام من المعلم والتلميذ بحاجة إلى تقبل هذا الواقع بكل ثقة وارتياح، كما يجب أن يفهم هذا كلاهما مقدار قيمة هذا الأسلوب وتأثيره في تطور التلاميذ فرديا"[1].

### 1.2.7. مرحلة ما قبل الدرس:

بالإضافة إلى القرار الذي يتخذه المعلم في الأسلوب التدريبي، يقوم في الأسلوب التبادلي بإعداد ورقة الواجب التي يقوم باستخدامها المراقب. وتتضمن ورقة الواجب خمسة أشياء (أجزاء) ذكرها موسكا.م وسارة.أ في النقاط التالية[2]:

- وصف خاص للواجب، وهذا يتضمن في تقسيم المهارة أو الواجب إلى أجزاء متسلسلة.
- نقاط معينة يتم مراجعتها عند الأداء، ويتم الرجوع إليها عندما تكون هناك صعوبة في الأداء، ويقوم المعلم بمعرفتها من خلال التجارب السابقة.
- صور وأشكال لتوضيح الواجب.
- نماذج للسلوك اللفظي الذي يمكن استخدامه عند التغذية العكسية، وتبرز فائدته في المراحل المبكرة في استخدام الأسلوب التبادلي.
- وسيلة للتذكير بدور المراقبين ويكون مفيدا وبخاصة في الفعاليات أو ووحدات التدريس القليلة الأولى. وبعد أن يقوم التلميذ بمعرفة التصرفات الملائمة، لا يكون من الضرورة احتواء استمارة أو ورقة الواجب (المعيار) على وسيلة التذكر هذه.

### 2.2.7. مرحلة الدرس:

إن الدور الرئيسي للمعلم في هذه المرحلة هو تحديد الأدوار وطبيعة العلاقات الجديدة. وفيما يلي سياق الأحداث في وحدة التدريس.

- إخبار التلاميذ أن غرض هذا الأسلوب هو العمل مع الزميل الآخر ومعرفة كيفية إعطاء التغذية الراجعة إلى الزميل.
- التعريف بالشكل الثلاثي وتوضيح حقيقة أن كل فرد منهم يمتلك دورا خاصا به، وأن كل تلميذ سوف يقوم بالأداء تارة وبدور المراقبة تارة أخرى.

1- عطاء الله أحمد: مرجع سابق، ص: 109-110.

2- نفس المرجع السابق. ص: 108.

- توضيح أن دور المؤدي هو أداء الواجب أو الواجبات واتخاذ نفس القرارات التسعة، كما هو الحال في الأسلوب التدريبي، وكذلك يقوم المؤدي بالاتصال بالمراقب فقط.
- يكمن دور المراقب في إعطاء التغذية العكسية إلى المؤدي استنادا إلى ورقة الواجب التي أّعدها ووضعها المعلم. ويتم إعطاء التغذية العكسية بعد الأداء مباشرة.

### 3.2.7. مرحلة ما بعد الدرس (التقويم):

لكي يقوم المراقب بإنجاز الدور المناط به في مرحلة ما بعد الدرس (التقويم) عليه القيام بالخطوات التالية:

- تسلم ورقة الواجب من المعلم (ويكون ذلك على شكل ورقة تحتوي على المعلومات المطلوبة).
- مراقبة أداء الشخص الذي يقوم بالأداء.
- المقارنة والتمييز بين الأداء وما هو مطلوب في ورقة الواجب.
- استنتاج ما إذا كان الأداء صحيحا أم لا.
- إيصال نتائج الأداء إلى المؤدي.
- البدء بالاتصال بالعلم عندما يكون ذلك ضروريا.
- دور المعلم هو:
  - الإجابة على أسئلة المراقب.
  - بدء عملية الاتصال بالمراقب.

عند هذه النقطة يكون التلاميذ على إلمام ببنية وتركيب الأسلوب الجديد والأدوار الخاصة بكل فرد وحدود الاتصال بينهم. بعد ذلك يكون بإمكان المعلم عرض الواجب والواجبات، توضيح الغرض من ورقة الواجب إلى الطلاب، مع توضيح ووصف وحدة التدريس لهذا اليوم، بعد أن يقوم الشخص بإكمال الأداء يتبادل الأدوار مع الشخص المراقب، تحدد الإجراءات التنظيمية والإدارية والقياسات الثابتة للفعاليات، طلب القيام باختيار الزميل، وتحديد من سيكون المؤدي ومن سيكون المراقب أولا، ثم أبدا، سوف تستغرق عملية اختيار الطلاب لزملائهم دقيقة من الوقت بعدها ينتشر الطلاب كل مع زميله، ويبدأ النشاط.

### 3.7. مميزات الأسلوب التبادلي:

إن هذا الأسلوب يتميز بنقاط يختصرها لنا عباس أحمد صالح السامرائي فيما يلي[1]:

1- عطاء الله أحمد: مرجع سابق، ص: 113-114.

- يفسح المجال أمام كل تلميذ أن يتولى مهام التطبيق.
- يفسح المجال للتعلم عن كيفية إعطاء التغذية الراجعة في الوقت المناسب، لا تحتاج إلى وقت كبير في التعلم، يفسح المجال لممارسة القيادة لكل تلميذ.
- للتلاميذ مجال واسع للإبداع في تنفيذ الواجب.

بالإضافة إلى أن الباحث يرى أن هذا الأسلوب يعطي الفرصة الكبيرة للتلاميذ بالإطلاع على تحليل الحركة بشكل دقيق وملاحظتها عند المؤدي، ومقارنتها بالمعيار الذي هو عنده وهذه الفرصة لا تتوفر له في الأساليب السابقة.

### 4.7. عيوب الأسلوب التبادلي:

لكل أسلوب عيوبه وهفواته وهذا ما يؤكد أنه لا يوجد أسلوب أفضل من آخر. يلخص لنا عباس أحمد السامرائي وعبد الكريم السامرائي هذه العيوب فيما يلي:

- صعوبة السيطرة على تنفيذ دقة الواجب،
- الحاجة إلى أجهزة وأدوات كثيرة،
- كثرة المناقشات بين التلاميذ حول تنفيذ الواجب،
- كثرة الإستعانة بالمعلم حول حل الإشكال وتنفيذ الواجب،
- كثرة ضغوط العمل على المعلم.

كما أن الباحث يرى أن هذا الأسلوب يحتاج من المدرس أن يعمل مجهودا إضافيا في إعداد ورقة الواجب وتحضيرها قبل أن يبدأ، بالإضافة إلى تبسيطها حتى تكون مفهومة قابلة للتطبيق من قبل التلميذ.

### 5.7. قنوات التطوير في الاسلوب التبادلي:

إذا قمنا باستخدام الاستقلالية معيارا لعلاقة الاسلوب بتطور القنوات فبإمكاننا توجيه السؤال التالي:

ما هو مقدار استقلالية التلميذ في اتخاذ القرارات الذاتية في هذه القنوات؟

| | الحد الأدنى | | | درجة الإستقلالية | | | | الحد الأقصى | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1→ | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10← |
| الناحية البدنية | | | | | | | x | | | |
| الناحية الإجتماعية | | | | | | | | | | x |
| الناحية السلوكية | | | | | | | | | | x |
| الناحية الذهنية | | | | | | | | | x | |

**شكل رقم (02): يوضح درجة الإستقلالية في الأسلوب التبادلي تبعا لعملية إتخاذ القرار وتطور القنوات.**

- **الناحية البدنية:** في قناة تطوير البدني، موقع التلميذ يكون مشابها لما هو في الاسلوب التدريبي. عندما يكون التلميذ قائما بدور (العامل) فالقرارات الممنوحة تتخذ من قبل التلميذ.
- **الناحية الاجتماعية:** أما موقع التلميذ في قناة التطوير الاجتماعي فيتحرك باتجاه الأعلى، فتبادل الأدوار في هذا الاسلوب يخلق حالة من العلاقات الاجتماعية الكثيرة المتداخلة أكثر من الأسلوبين السابقين.
- **الناحية السلوكية:** عندما تقع أو تحصل العلاقات الاجتماعية المتبادلة فالإستنتاج هنا أن شعورا جيد يمكن أن يحدث باتجاه الآخرين وباتجاه النفس، ولذلك فموقع التلميذ في القناة السلوكية يمكن أن يتحرك قريبا من الأعلى، ويمكن القول هنا بأن إمكانية إعطاء التغذية الراجعة للتلميذ الآخر، وكذلك القدرة على تقبل التغذية الراجعة من الآخر، يخلق مستوى من العلاقات الاجتماعية المتداخلة والتي تكون قريبا للأعلى من القناة السلوكية.
- **الناحية الذهنية:** هناك فانتقال أو تحرك بسيط في موقع التلميذ في القناة الذهنية، فالموقع يتحرك قليلا باتجاه الأعلى، وذلك بسبب إنشغال التلميذ الملاحظ بعمليات ذهنية متعددة، مثل المقارنة والتركيز على تنفيذ البيانات، وأخيرا عمل الخاتمة والاستنتاج وإعطاء التغذية الراجعة.

### 8. أسلوب التضمين (الإحتواء): The Inclution Style[1]

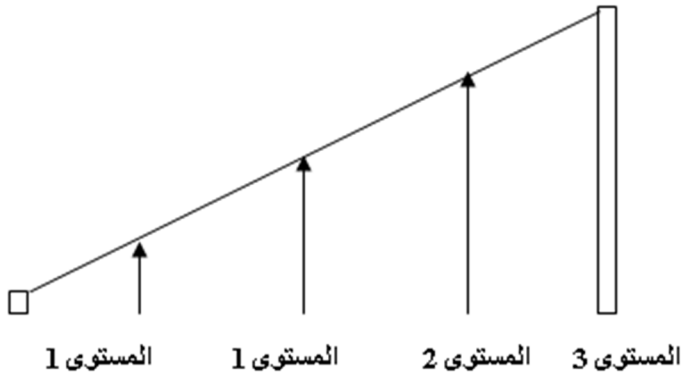
تشترك الأساليب السابقة في مسألة واحدة تتمثل في تصميم الواجب أو المهارات. وكل واجب منها يمثل مقياسا وحدا يتم تحديده من قبل المعلم. وتتمثل مهمة أو واجب التلميذ في أداء ذلك المستوى من الواجب أو المهارة. يقول موسكا.م وسارة.أ." يطرح أسلوب التضمين (أسلوب التطبيق الذاتي متعدد المستويات) مفهوما مختلفا في تصميم الواجب (مستويات متعددة من الأداء لنفس الواجب)، وهذا يعني انتقال قرار رئيسي إلى التلاميذ، لا

1- عطاء الله أحمد: مرجع سابق، ص: 117-118.

يكون باستطاعتهم اتخاذه في الأساليب السابقة"، ويوضح عباس أحمد صالح السامرائي قائلا": إن هذا الأسلوب يأخذ بنظر الاعتبار مستويات الصف كافة، فالتلميذ يؤدي الحركة من المستوى الذي يمكن أداؤه ضمن العمل الواحد. وبهذا فالقرار الرئيسي يكون من قبل التلميذ حول بدء العمل والمستوى الذي يمكن البدء به". ويقول موسكا م. وسارة.أ: "إن دور المعلم في هذا الأسلوب يكمن في اتخاذ القرارات في مرحلة ما قبل الدرس(الاستعداد)، بينما يقوم التلميذ باتخاذ القرار في مرحلة الدرس (الأداء). ويتضمن ذلك القرار المتعلق بالدخول إلى موضوع الدرس من خلال اختيار مستوى معين في أداء الواجب، وفي مرحلة ما بعد الدرس(التقويم) يقوم التلميذ باتخاذ القرارات الخاصة بعملية تقويم الأداء أي أدائه، ويقرر في أي من المستويات المتوفرة يتم الاستمرار بالأداء". ويذكر عباس أحمد صالح السامرائي وعبد الكريم السامرائي : "أن أسلوب التضمين أوجد لنا مبدأ جديدا في وضع العمل المطلوب أو تحديده، حيث قام بوضع مستويات مختلفة من الإنجاز ضمن العمل الواحد"، وهذا الأسلوب أو الحالة أوجدت للتلميذ قرارا رئيسيا يتخذه بنفسه، لا يمكن اتخاذه في الأساليب السابقة، ألا وهو من أي نقطة أو مستوى يستطيع أن يدخل إلى العمل أو الموضوع المطلوب. لتوضيح هذا الأسلوب نورد المثال التالي حتى نبين ما ذهبنا إليه:

أمسك عارضة أو حبلا على ارتفاع منخفض واطلب من التلاميذ أن يجتازوا الحبل أو يقفزوا من فوقه. فباستطاعة جميع التلاميذ أن يقفزوا من فوقه. الخطوة الثانية ارفع الحبل قليلا، فتجد كل التلاميذ نجحوا في قفزه، وهكذا كلما زاد الارتفاع حظ عدد من التلاميذ في القفز من فوق الحبل، إلى أن تصل إلى مستوى لا يقوى على اجتيازه إلا القلة منم. إن هذه الحالة من التنظيم الخاص، وهي القفز من فوق الحبل الموضوع بشكل أفقي توضح لنا تصميم ووضع حالة عمل واحدة، فجميع التلاميذ مطالبون باجتياز الحبل وهو على نفس المستوى، ومثل هذه الحالة يحصل دائما إبعاد بعض التلاميذ لفشلهم في اجتياز الحبل ولأن هدف هذه العملية إبعاد القسم من التلاميذ فهذا التنظيم سوف يكون ملائما ومناسبا، ولكن هدف هذا الأسلوب المباشر هو التضمين وليس الإبعاد أي إدخال أو تضمين جميع التلاميذ في العمل، وعليه فماذا يجب أن نعمل لتحقيق هذا الهدف؟

ولأجل إيجاد حل لهذه المشكلة باستعمال نفس الحبل لغرض إدخال أو تضمين أو إشراك جميع التلاميذ، يوضع الحبل بشكل مائل ويطلب من التلاميذ القفز من فوق الحبل دون إعطائهم أي تعليمات. فسوف يقوم التلاميذ بالانتشار على طول الحبل وسوف يقفز الجميع كل من المكان الذي يختاره بنفسه.




**شكل رقم (03): يوضح كيفية وضع الحبل للاشتراك أو تضمين جميع التلاميذ في العمل.**

فالغرض والقصد إذن، هو إيجاد وخلق ظروف وحالات تعمل على الإدخال والتضمين. وفي الحقيقة فإن الحبل المائل يحقق هذا الهدف.

### 1.8. أهداف أسلوب التضمين[1]:

إن الأهداف التي يمكن التوصل إليها بموجب استعمال هذا الأسلوب هي:

1. إدخال وتضمين جميع الطلاب للعمل.
2. توفير فرص العمل للطالبات على الرغم من وجود الفروقات بينهم.
3. توفير فرصة الرجوع إلى مستوى أدنى لغرض إنجاح الانجاز.
4. توفير الفرصة للدخول للعمل في أي مستوى يريده الطالب.
5. فرصة الانتقال إلى المستوى الأعلى إذا ما رغب الطالب في ذلك.
6. يتصف بالفردية لأنه يوفر للطالب مستويات مختلفة.

### 2.8. تطبيق أسلوب التضمين(الاحتواء):

حسب موسكا م. وسارة أ. فإن تطبيق أسلوب التضمين يمكن من خلال الأداء أولا، وعرض الفكرة باستخدام الحبل المائل بعدها يكون الانتقال إلى الأنشطة والفعاليات الأخرى سهلا وانسيابيا.

بعد اكتمال العرض حدد الواجب أو الواجبات التي سوف يتم أداؤها واطلب من التلاميذ القيام بالأداء. وكما هو الحال في الأساليب السابقة، سوف يقوم التلاميذ بالانتشار ومع كل منهم ورقة الواجب ثم يختارون أماكنهم. بعد ذلك يقومون بتفحص مستويات الأداء المتوفر وتحديد مستوى الدخول في أداء الواجب لكل واحد منهم. امنح

1- محمد، مصطفى السايح: اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، مطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية. 2001.

التلاميذ وقتا كافيا للبدء، والتعرف على الخطوات الأولى، بعد ذلك يكون دورك هو عطاء التغذية العكسية لكل تلميذ والتحرك هنا وهناك.

و لغرض تفهم الأسلوب بوضوح أكبر لابد أن نعطي وصفا كاملا حول استخدام الأسلوب في مراحل الدرس المختلفة.

### 1.2.8. مرحلة ما قبل الدرس (التخطيط):

يقوم المعلم باتخاذ جميع القرارات في هذه المرحلة. ومن أجل تقديم الأسلوب إلى التلاميذ، يهيئ المعلم " تقديم الفكرة" ويراجع مراحلها، والجمل والأسئلة المناسبة. وان هذه الإجرءات لا تكون ضرورية في وحدة التدريس التالية. وبما أن عرض الفكرة عادة ما يكون له تأثير قوي على التلاميذ فإنه لا يحتاج إلى رؤية وسماع الفكرة الثانية، وانما يحتاج إلى تجريبها.

### 2.2.8. مرحلة الدرس(التنفيذ):

إن تسلسل الأحداث في هذا الأسلوب يكون كما يلي:

- تهيئة المشهد عن طريق عرض الفكرة، ويمكن أن يتم ذلك بواسطة الشرح أو توجيه عدد من الأسئلة إلى التلميذ تؤدي به إلى اكتشاف الفكرة.
- تحديد الهدف الأساسي للأسلوب من خلال إيجاد مدى معين يتم فيه أداء الواجب أو الواجبات.
- توضيح دور التلميذ والذي يتطلب:

أ- تفحص الخيارات.

ب-اختيار المستوى الابتدائي للأداء.

ج-أداء الواجب.

د- تقويم الفرد لأدائه ذاتيا بالمقارنة بالأداء المطلوب.

هـ-تحديد ما إذا كان مستوى آخر مطلوب أو مناسب أو لا.

- توضيح دور المعلم يتضمن:
  - بدء عملية الاتصال مع التلميذ.
  - بدء عملية الاتصال مع التلميذ.

كما يمكن للباحث أن يضيف لدور المعلم في هذا المجال النقطة التالية:

- إعطاء التغذية الراجعة (العكسية) للتلميذ من أجل الأداء.
- عرض وتقديم موضوع الدرس ووصف البرنامج الفردي.
- وضع الإجراءات التنظيمية والإدارية ووضع القياسات أو المقاييس الضرورية.
- عند هذه النقطة بإمكان التلاميذ الانتشار وبدء العمل.

### 3.2.8. مرحلة ما بعد الدرس (التقويم):

يقوم التلاميذ بتقويم أدائهم مستخدمين في ذلك ورقة الواجب كمعيار.

### 3.8. مميزات أسلوب الاحتواء أو التضمين:

يذكر عباس أحمد صالح السامرائي وعبد الكريم السامرائي مميزات أسلوب التضمين في النقاط التالية[1]:

- توفير الفرصة لجميع التلاميذ للقيام بأداء الواجب المكلفين به،
- يكون الأداء حسب إمكانية كل تلميذ في الصف،
- الأسلوب تشجيع التلاميذ على تقويم أنفسهم أثناء العمل،
- تشجيع التلاميذ على الاعتماد على النفس،
- فسح المجال أمام تلاميذ للقيام بمحاولات أكثر لأداء الواجب.

كما أن الباحث يرى أن هذا الأسلوب يساعد التلاميذ على حب المنافسة مع الزميل، والتشجيع على العمل أكثر، وبذل الجهد الإضافي.

### 4.8. عيوب هذا الأسلوب:

يتضمن هذا الأسلوب عيوبا يذكرها عباس أحمد صالح السامرائي فيما يلي:

- لا يفسد المجال أمام المعلم لمراقبة جميع التلاميذ عند أدائهم،
- يحتاج إلى أجهزة وأدوات كثيرة ومساحات واسعة،
- يقلل روح المنافسة بين التلاميذ،
- يشجع روح التباطؤ في العمل.

1- عطاء الله أحمد: مرجع سابق، ص: 122.

كما أن الباحث يرى أن هذا الأسلوب يعطي فرصة للتلميذ الذي يفشل في عمله بأن ينهزم نفسيا، ويؤثر عليه ولا يشجعه على العمل أكثر. وخاصة إذا لاحظ تفوق أقرانه (زملائه) وهو باق لا يبرح مكانه ولا يستطيع بلوغ الهدف، والانتقال إلى مرحلة أعلى وأصعب من المرحلة الأولى.

### 5.8. قنوات التطور في أسلوب التضمين (الإحتواء):

يجب أن نتفحص بين العلاقة بين حقيقة أسلوب التضمين وتطور القنوات، أو القنوات القابلة للتطور. ونبحث عن مكان الفرد من كل هذه القنوات.

- الناجية البدنية: ناحية التلميذ من القناة البدنية يتحرك نحو الأعلى وباتجاه الحد الأقصى وذلك لأن التلميذ يصبح مستقلا إلى حد كبير في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتطور البدني لديه. وقد صممت وحدات التدريس لأسلوب التضمين لهذا الغرض، وذلك لأن التلاميذ يقومون باتخاذ قرار معين حول علاقتهم بالخيارات الموجودة ضمن موضوع الدرس.
- الناحية الإجتماعية: ما دام هذا الأسلوب يعمل على الزيادة الفردية في العمل، حيث أن كل تلميذ يعمل بصورة منفردة إذ يتخذ قراراته بنفسه أيضا، فإن موقعه في هذه القناة يكون بإتجاه الأدنى، ويجب على التلميذ أن لا يتخذ أي قرار بنفسه بشأن علاقته الإجتماعية خلال الدرس.
- الناحية السلوكية: نفس ما هو موجود، فإن موقع التلميذ من القناة السلوكية يكون بإتجاه الأعلى وذلك لأن حقيقة اتخاذ القرار حول العمل أو الإنجاز الناجح والمقبول سوف يخلق خالة من الرضا والقبول.
- الناحية الذهنية: أم موقع التلميذ في القناة الذهنية فينتقل نحو الأعلى وما دام التلميذ ينشغل بالتركيز والمقارنة مع ورقة الواجب، فهذه الحالة تتطلب درجة عالية من التذكير والتلميذ يكون أكثر إستقلالية.

| | الحد الأدنى | | | | | | | الحد الأعلى | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1→ | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | ←10 |
| الناحية البدنية | | | | | | | | | X | |
| الناحية الإجتماعية | | | | x | | | | | | |
| الناحية السلوكية | | | | | | | | x | | |
| الناحية الذهنية | | | | | | | x | | | |

**شكل رقم (04): يوضح درجة الإستقلالية في أسلوب التضمين تبعا لعملية إتخاذ القرار وتطور القنوات.**

**9. تنويع أساليب التدريس في التربية البدنية الرياضية:**

إذا تعرضنا إلى درس التربية البدنية والرياضية نجد انه مليء بالحرية والانطلاق والخبرات والمواقف التي تربي النشء والكبار وتثبت فيهم التذوق الفني وتقدير الانفعالات وتوجيهها، ولذلك فمن اجل تحقيق الأهداف المسطرة لابد من استعمال عدد من الأساليب المتنوعة حسب الهدف المطلوب حتى انه يمكن استعمال أكثر من أسلوب في درس واحد وذلك حسب الموقف التعليمي، يقول احمد حسين اللقاني وآخرون[1] "إن أفضل أسلوب في موقف قد لا يكون كذلك في موقف آخر" ويضيف محمد حمص[2] عن أهمية تنويع أساليب التدريس "لتنفيذ الأنشطة التي تحتويها أجزاء الدرس المختلفة وخاصة فيما يتعلق بالتعليم وتنمية المهارات الحركية في الجزء الأساسي من الدرس، تستخدم طرق وأساليب متعددة تتناسب مع الموقف التعليمي، ومستوى التلاميذ وخصائصهم السنية والهداف المراد تحقيقها "وبالتالي فان التركيز والعمل بأسلوب واحد لا يؤدي إلى تحقيق جميع أهداف التربية البدنية تقول عفاف عبد الكريم" في علاقات التعليم والتعلم لا يوجد أسلوب أفضل من الآخر كما لا يوجد أسلوب واحد يمكن أن يحقق جميع أهداف التربية البدنية ولكن يمكن أن يحقق جزءا منها " ومن اجل تحقيق الأهداف التربوية الحديثة أصبح تنويع أساليب التدريس ضرورة ملحة تعكسها التجاوب مع الأوضاع، ومراحل النمو الجسمي والنفسي والاجتماعي للمتعلم وتلبية لعدد الطلاب المتزايد، يقول إبراهيم بسيوني وفتحي الديب[3] "انه لا يوجد أسلوب تدريس يوصف بأنه الأسلوب الأمثل في التدريس، وذلك لان نجتح أي أسلوب يتوقف على عوامل متعددة تتصل بالمنهج والتلاميذ وظروف حياتهم بالمدرسة نفسها "ويقول محمد زياد حمدان[4]، عن اختلاف أساليب التدريس "لا يمكن الحكم على أي أسلوب إيجابا أو سلبا لان كل أسلوب يمتاز بمتطلبات نفسية وتربوية ومادية محددة قد تلاؤم نوعا من التلاميذ دون غيرهم "فكل أسلوب لديه خصائص ومميزات تجعله ذات أهمية يتساوى فيها مع أساليب التدريس الأخرى، وليس بالضرورة أن ينجح أسلوب في موقف أو حصة، يقول موسكا موستن وسارة اشوورث[5] "إن الأسلوب الذي يستخدم بنجاح في موقف ما أو حصة ما قد لا ينجح أو يفي بالغرض إذا استخدم في موقف أو حصة أخرى"، يرى معظم المفكرين في مجال التدريس أن الجهود المبذولة في مجال التعليم كبيرة، والوقت المخصص طويل والنفقات باهظة، لكن النتائج هزيلة وهذا يعود في رأيهم إلى الأساليب المعتمدة والى تكوين المدرس

1- أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد سليمان: مرجع سابق، ص 39.

2- محسن محمد حمص: المرشد في تدريس التربية الرياضية، منشأة المعارف الإسكندرية، 1998، ص 90.

3- فتحي النّيب إبراهيم بسيوني عميرة: مرجع سابق، ص 201.

4- محمد زياد حمدان: أدوات ملاحظة التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، 1999، ص 03.

5- موسكا موستن، سارة أشوورث: مرجع سابق، ص 06.

وحصيلته، يقول فاخر عاقل[1] "إن السبب الرئيسي في انخفاض مستوى التعليم هو أساليب التدريس التي يتبعها المدرسون التي تحتاج إلى تطوير كبير وإصلاحات جذرية، ولاسيما في الصفوف المكتظة بالطلاب".

وعليه لابد أن تكون للمدرس حصيلة معتبرة من الخبرات والمعارف التي يحتاجها ويطبقها في التدريس، يقول عباس احمد صالح السامرائي[2] "إن التدريس الجيد يعتمد على أن تكون حصيلة جيدة من أساليب التدريس تتفق وطبيعة الفعالية والمتعلمين والجو والساحة...." ولذلك فانا من أسباب انخفاض مستوى التعليم هو اعتماد المدرس في العمل المدرسي على أسلوب واحد مما يبعث الملل وبالتالي عدم تحقيق الهدف المطلوب، ويضيف أيضا عباس احمد صالح السامرائي[3] "إن المدرس الذي يستعمل أسلوبا تدريسيا واحدا في درسه فانه سيؤدي حتما إلى الملل والجمود وعدم تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة من سلوك كل متعلم "لذلك لا يمكن أن يحقق أسلوب واحد جميع أهداف التربية بل يحقق جزءا منها فقط، تقول عفاف عبد الكريم[4] "إن أي أسلوب من أساليب التدريس إذا استخدم لفترة من الزمن يمكن أن ينجز قدرا معيبا من الأهداف، فإذا تغيرت الأهداف وجب أن يتغير معها أسلوب التدريس، ولذلك لا يوجد أسلوب أفضل من الأخر كما لا يوجد أسلوب واحد يمكن أن يحقق جميع أهداف التربية البدنية ولكن يحقق جزءا منها فقط".

إن أساليب التدريس المتبعة خلال درس التربية البدنية والرياضية لابد أن تتماشى مع متطلبات العصر والتغيرات التي تحدث في المجتمع من حين لأخر ولذلك يجب أن تتماشى وتتوافق مع ميول المتعلم وقدراته وبالتالي تترك انطباعا جيدا للتلاميذ بضرورة المبادرة والمشاركة في العمل والنشاط، يقول في هذا الصدد فكري حسن ريان[5] "إن الأساليب الحديثة في التدريس تدعو إلى تهيئة فرص الحرية للتلاميذ للتعبير عن أرائهم واتخاذ المبادرة والمشاركة في التخطيط لأنشطتهم التعليمية وتعديل خططهم خلال التغيير الذي يقومون به تحقيقا لأهدافهم المرتبطة بتلك الأنشطة".

وفي هذا الخصوص يذكر أيضا "لطفي بركات احمد"[6] "يجب أن يسمح أسلوب التدريس للمتعلم أن يعمل بيديه ويفكر ويحاول ويجرب ويبحث حتى يتعلم".

1- فاخر عاقل: دراسات في التربية وعلم النفس، مصر- دار الفكر العربي، 1980، ص 288

2- عباس أحمد صالح السامرائي وعبدالكريم السامرائي: كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية الرياضية، 1991، ص 16.

3- عباس أحمد صالح السامرائي وعبدالكريم السامرائي: نفس المرجع السابق.

4- عفاف عبد الكريم: التدريس للتعلم في التربية البدنية والرياضية، 1994، ص 08.

5- فكري حسن ريان: التدريس: مرجع سابق، ص 449.

6- لطفي بركات أحمد: دراسات في تطوير التعليم في العالم العربي، بغداد، 1981، ص 167.

مما سبق يرى الطالب الباحث انه حتى تزيد فاعلية التدريس يجب الاهتمام بأساليب التدريس وإعادة النظر في الأساليب المتبعة وذلك من خلال تنويع استعمال هذه الأساليب من اجل تحقيق التنمية الكاملة للمتعلم، لان الاعتماد على أسلوب واحد قد يحقق جزءا فقط من أهداف التربية وليس كلها وعليه فالمرونة على سلسلة أساليب التدريس هي فقط التي يمكن من خلالها أن تحقق الأهداف التربوية مجتمعة (من الناحية البدنية، الاجتماعية، الانفعالية، والمعرفية )، بالإضافة إلى ذلك لابد من احترام شخصية المتعلم من إشراكه في تحديد الأساليب التي تساعده على التعلم والتي يستطيع من خلالها كشف قدراته وتنمية وتطوير العمليات العقلية لديه (كالتفكير، التحليل، المقارنة...)، وبالتالي تزيد ثقة الطالب في نفسه من خلال الخبرات والاتجاهات وأنماط السلوكات التي اكتسبها خلال الدرس مما يساعده ذلك إلى أن يغدو عنصرا فعالا في مدرسته ومجتمعه ككل.

**خلاصة:**

على ضوء ما سبق نستخلص أن الأساليب التدريس الحديثة ،تعد أهم المطالب الأساسية لعملية التدريس حيث أنها أعطت تصورا جديدا للعلاقة بين المعلم والتلميذ باعتباره محور العملية التدريسية والأهداف التربوية المسطرة والمرجو تحقيقها.

فالأسلوب هو الذي يحدد للمعلم السلوك أو الدور الذي سيقوم به مع تلامذته، والذي بدوره يؤثر على شخصيتهم ويساهم في بنائها بشكل كبير مما يمكنهم من اكتساب مهارات وخبرات حياتية تساعدهم لمواجهة صعوبات العصر والتفاعل الناجح في الحيات.

ولإحداث التعلم الفعال وتنويع الخبرات التدريسية لابد من تنويع أساليب التدريس التي تتماشى ومتطلبات العصر والتغيرات التي تحدث في المجتمع من حين لأخر ،وبذلك تتوسع معارف الطلاب والتلاميذ وتكثر خبراتهم من جراء التجارب المتعددة للأساليب فتكون النتيجة زيادة خبرة وثقة الطلاب في النفس واكتساب سلوكيات جديدة لشخصيتهم.

# الفصل الثاني

# دافعية الانجاز

# والانجاز الرقمي

**تمهيد:**

يمر الرياضي بمجموعة من القوى التي تحرك سلوكه ونشاطه سواء كان ذهنيا أو حركيا وهذا ما يسمى في علم النفس الرياضي الدافعية فهي تعبر عن قيمة الجهد الذي يبذله الرياضي أثناء رغبته في تحقيق أهداف التدريب وتحمل مختلف المشاكل النفسية والبدنية المرتبطة بالمنافسة الرياضية والدافعية الرياضية مفهوم مهم على المدرب أن يعتمد عليه في عملية اعداده للناشئ خاصة في عملية التعلم والتدرب، وتختلف دوافع الناشئ الرياضي من واحد لآخر ومن تخصص لآخر، ومن هنا نجد أن ألعاب القوى الرياضية الوحيدة التي تحتوي على مجمل الصفات البدنية والتخصصات التي نجدها تقريبا في جميع الرياضات الأخرى فردية كانت أو جماعية لأن ألعاب القوى تشكلت منذ القدم لأن الانسان بطبعه يمشي، يجري، يرمي، يقفز ومن هنا يمكن أن نجد ثلاث صفات لدراستها في موضوعنا هذا نلخصها في السرعة، الوثب الطويل ودفع الجلة.

## 1. دافعية الإنجاز:

### 1.1. ماهية الدافعية:

موضوع الدافعية يعتبر من بين أهم الموضوعات النفسية إثارة للاهتمام سواء للباحثين في علوم النفس المختلفة أو بين الأفراد على مختلف نوعياتهم.

فالدافعية تعرف بأنها طاقة كامنة في الكائن الحي تعمل على استثارته ليسلك سلوكا معينا في العلم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفيا له في عملية تكيفيه مع بيئته الخارجية ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة أو الحصول على هدف معين.[1]

وموضوع الدافعية يعتبر من بين أهم الموضوعات التي تهم المربي الرياضي وأكثرها إثارة واهتماما، إذ يهمه أن يعرف لماذا يقبل بعض التلاميذ على ممارسة النشاط الرياضي في حين يكتفي البعض الآخر بالمشاهدة ورؤية الأنشطة الرياضية دون ممارستها أو لماذا يمارس بعض التلاميذ ألعاب وأنشطة رياضية معينة دون سواها من الأنشطة الرياضية الأخرى ولماذا يستمر البعض في ممارسة النشاط البدني الرياضي والمواظبة على التدريب ومحاولة الوصول لأعلى المستويات الرياضية، في حين ينصرف البعض عن الممارسة ويتقاعدون في منتصف الطريق؟[2]

كما يتساءل المربي أيضا دائما عن أهمية الحوافز أو البواعث أو الميراث التي يمكن أن تحفز وتثير الفرد للوصول إلى المستويات الرياضية أو الحوافز التي تحفز الناشئ على ممارسة الرياضة والاستمرار في ممارستها وعن نوعية هذه الحوافز وكل هذا من أجل معرفة أهمية الدافعية واستثمارها في المجال التربوي الرياضي وعليه يمكن إيضاح بعض مفاهيم الدافعية فيما يلي:

الدافعية هي بمثابة حالة بادئة وباعثة وموجهة ومنشطة للسلوك وتعمل على دفع الفرد نحو تحقيق هدف أو أهداف معينة والاحتفاظ باستمرارية السلوك[3].

والدافعية هي أيضا عبارة عن القوى المحركة للسلوك وتوجيهه نحو تحقيق غايات معينة، يشعر الفرد بالحاجة إليها، أو بأهميتها المادية أو المعنوية له، حيث يتم استثارة هذه القوى المحركة بعوامل متعددة قد تنشأ من داخل الفرد ذاته أو تنشأ من المحيط الفيزيائي (المادي أو الاجتماعي).[1]

---

1- سيد خير الله ،علم النفس التعليمي ،أسسه النظرية والتجريبية ،مكتبة الفلاح.الكويت،1983،ص27.

2- محمد حسن علاوي، مدخل في علم النفس الرياضي، مركز الكتاب للنشر. القاهرة .2007، ص211.

3- محمد حسن علاوي .مدخل في علم النفس الرياضي ط6 مركز الكتاب للنشر .القاهرة 2007 ص212.

كما تشير الدافعية على أنها المكون الافتراضي المستعمل لوصف القوى الداخلية والخارجية التي ستثير السلوك، توجهه، وتضبط شدته وثباته.[2]

كما أنها حالة تغير ناشئة في نشاط الكائن الحي بالاستثارة وبالسلوك الموجه نحو تحقيق الهدف.[3]

وفي المجال الرياضي اعتبر سنجر (Singer) (1984) أن التفوق في الرياضة هو محصلة لعاملي التعلم والدافعية.[4]

**2.1. عوامل تحديد مستوى دافعية اللاعب الرياضي في التدريب والمنافسة:**

**1.2.1. عوامل متعلقة باللاعب:**

مثل سمات الشخصية، ومساوى مموحه، ورغباته الذاتية، وهذه جميعها تعد عوامل مستقلة للدافعية لا يستطيع المدرب التأثير فيها بسهولة.

**2.2.1. عوامل متعلقة بنتائج الأداء الرياضي:**

مثل خبرات الفشل والنجاح، والتعزيز الإيجابي والسلبي، وهذه العوامل جميعها تعد مصادر كامنة للدافعية يمكنها أن تؤثر في مستوى دافعية اللاعب، وباستطاعة اللاعب أن يؤثر في هذه العوامل بأساليب مختلفة.

**3.2.1. عوامل متعلقة بالمنافسة الرياضية:**

مثل مستوى المنافسة وأهميتها ونظامها ومكانها وحضور الجمهور وطبيعته ... إلخ وهذه العوامل تعد مستقلة نسبيا عن ما يقوم به المدرب الرياضي، إذ عن دور المدرب بسيط في إحداث تأثير فيها.

**4.2.1. عوامل متعلقة بطبيعة المهارة:**

مثل سهولة المهارة وصعوبتها، ومعلومات التغذية الراجعة، ودرجة الانتباه الخاص الذي يتطلبه أداء المهارة، وباستطاعة المدرب أن يؤثر في عوامل الدافعية هذه من خلال عملية التدريب.[5]

---

1- محمد محمود بني يونس، سيكولوجيا الدافعية والانفعالات ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع .الأردن 2007 ص16.

2- Jacque larue et autres.Manuel de psychologie du sport.paris.ED.revues EPS2004.P240

3- مصطفى حسين باهي .أمينة إبراهيم شبلي.الدافعية نظريات وتطبيقات .ط1 مركز الكتاب للنشر .القاهرة 1999 ص8.

4- محمود عبد الفتاح عنان .سيكولوجية التربية البدنية والرياضية .النظرية والتطبيق والتجريب ط1.دار الفكر العربي .القاهرة 1995 ص78.

5- عامر سعيد الخيكاني، سيكولوجية كرة القدم، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان 2011ص267.

### 3.1. مفهوم الإنجاز:

يشير مفهوم الإنجاز إلى محاولة الوصول للهدف والإصرار عليه، وذلك وفقا لمعيار الامتياز أو الجودة في الأداء، كما أشارت "رشاد عبد العزيز" أن مفهوم الانجاز يندرج تحت حاجة كبرى وأشمل هي التفوق.[1]

وحسب "كمال الدسوقي" فإن الإنجاز هو عبارة عن الأداء في سلسلة اختبارات مقننة تربوية عادة.[2]

وأيضا يعرف الإنجاز بأنه نشاط أو سلوك يوصل إلى نتيجة وهو المقياس الذي تقاس به نتائج التعلم.[3]

وقد حدد "حسن علي حسن "الانجاز في ثلاثة جوانب:

1- الانجاز باعتباره دافعا (الميل للإنجاز): ويعني استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح، وفقا لمعايير من الجودة أو الامتياز، وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك.

2- الانجاز باعتباره أداء (التحصيل الأكاديمي ): ويعني ذلك اعتبار نتيجة التحصيل الدراسي تعبيرا عن شدة الدافع للإنجاز.

3- الانجاز باعتباره سمة شخصية (الشخصية الانجازية ): حيث يفترض أن الانجاز يمثل سمة شخصية، تتضمن أو ترتبط بخصائص معرفية ومزاجية.[4]

ويقدم "محمد نصر الدين رضوان "وآخرون مصطلح الأداء بنفس المعنى لمصطلح "الانجاز" ويطلق مصطلح "الأداء الأقصى" الذي يستخدم مصطلح الإنجاز للتعبير عن كل المظاهر التي يمكن ملاحظتها في جميع الملاحظات منها المجال النفسي والحركي والتي يتطلب تذكر المعلومات وإظهار القدرات والمهارات.[5]

ومنه يستنتج الطالب الباحث أنه يمكن القول في المجال الرياضي أن الانجاز هو عبارة عن أداء أقصى أو مثالي للرياضي في منافسة ما، حيث ينتقل الرياضي من مرحلة التعلم إلى مرحلة الإتقان والإصرار ليصل لمرحلة الأداء الأقصى أو ما يسمى الانجاز أثناء المنافسة الرياضية وهو المقياس الذي يعبر عن نتائج التعلم.

### 4.1. مفهوم دافعية الإنجاز:

- كانت هناك محاولات جمة لتصنيف الحاجات النفسية للإنسان، ويعزى الفضل في ذلك إلى هنري موراي (Murray1938) في تصنيف الحاجات الأساسية في الشخصية، ومن هذه الحاجات الحاجة للإنجاز.[1]

---

1- محمد عبد اللطيف خليفة .الدافعية للإنجاز .دار غريب للنشر والتوزيع.القاهرة 2000ص92.

2- كمال الدسوقي .النمو التربوي للطفل والمراهق .ط3.دار النهضة .بيروت.1988ص47.

3- عصام عبد الخالق.التدريب الرياضي .الاسكندرية.دار المعارف.1992.ص168

4- حسن علي حسن .المرأة ودافعية الانجاز .مجلة العلوم الاجيماعية .جامعة الكويت.1989.ص19

5- محمد نصر الدين رضوان.مقدمة التقرير في التربية الرياضية .دار الفكر العربي .القاهرة .1994ص81

– وقد صنف موراي الحاجات الشخصية ضمن قائمة سماها قائمة الحاجات النفسية الثمانية والعشرون، والتي ضمنها الحاجة للانجاز.[2]

وقد تزعم بعده ديفيد ماكليلاند (David Mcclelland) وجون واتكنيسون (W.Atklinson) البحث في هذا الموضوع في الولايات المتحدة الأمريكية والذين فيما بعد استخدام كلمة دافع بدلا من الحاجة.

وهذه بعض التعاريف لدافعية الإنجاز:

فقد عرفها موراي: "بأنها تشير إلى رغبة أوميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك ".

وقد حدد "هرمانز"(Hermans) مظاهر الدافعية للانجاز في عشرة جوانب هي مستوى الطموح، وسلوك تقبل المخاطرة، والحراك الاجتماعي، والمثابرة، وتوتر العمل أو المهمة، وادراك الزمن، والتوجه للمستقبل، واختيار الرفيق، وسلوك التعرف، وسلوك الانجاز.[3]

وأوضح" فاروق موسى" أن الدافع للإنجاز هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح.[4]

أما في المجال الرياضي فيشير مصطلح دافعية الإنجاز إلى التنافسية، فمحمد حسن علاوي يشير إلى أنه يمكن تعريف دافعية الإنجاز الرياضي أو التنافسية: "بأنها استعداد اللاعب الرياضي لمواجهة مواقف المنافسة الرياضية ومحاولة التفوق والامتياز عن طريق إظهار قدر كبير من النشاط والفعالية والمثابرة كتعبير عن الرغبة في الكفاح والنضال من أجل التفوق والامتياز في مواقف المنافسة الرياضة".[5]

### 5.1. نظريات دافعية الإنجاز الرياضي:

قد حاول بعض الباحثين في علم النفس الرياضي اقتباس وتطويع بعض جوانب هذه النظريات لمحاولة تطبيقها في المجال الرياضي: وفيما يلي أهم هذه النظريات:

---

1- رشاد عبد العزيز موسى .علم النفس الدافعي.دار النهضة للنشر .القاهرة 1994.ص.109

2- F.c.Bekker et autres.psychologie et pratiques sportives(Paris éd vigot)1992p10.

3- عبد اللطيف محمد خليفة.الدافعية للإنجاز.دار غريب للنشر والتوزيع.القاهرة.2000ص93.90

4- فاروق عبد الفتاح موسى.دراسة تعليمات اختبار دافع الانجاز للأطفال الراشدين، مكتبة النهضة .القاهرة.1991 ص 5 .

5- محمد حسن علاوي.مدخل في علم النفس الرياضي ط6، مركز الكتاب للنشر.القاهرة.2007 .ص 252 .

### 1.5.1. نظرية حاجة الإنجاز:

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس إلى عالم النفس الأمريكي "هنري موراي" في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية، وذلك في دراسته بعنوان "استكشافات في الشخصية" والتي عرض فيها موراي لعدة حاجات نفسية كان من بينها الحاجة للإنجاز وعرف "موراي" الحاجة للإنجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك وتتحد طريقة اتباع الحاجة للإنجاز في ضوء تصور موراي طبقا لنوعية الاهتمام والميل، فالحاجة في المجال الجسمي –على سبيل المثال– تكون على رغبة في المجال الرياضي، بينما تكون الحاجة للإنجاز في المجال العقلي على هيئة رغبة في التفوق العقلي أو المعرفي[1]، ولقد استخدم "موراي " اختبار بفهم الموضوع (tat) وهو وسيلة اسقاطية يطلب فيها من المفحوص تأليف قصة نتيجة استجابة لصورة ما تعرض عليه ومن خلال هذه الاستجابات يتم الكشف عن الرغبات ومخاوف المفحوص، واقتفى ماكيللاند وزملاؤة (Mclelland et al ) خطى موراي لاستكمال ومواصلة البحوث الميدانية في هذا المجال من خلال الاستعانة ببعض الاختبارات الاسقاطية مثل اختبار تفهم الموضوع (TAT)، كما استخدم ماكليلا ند وزملاؤه مفهوم الدافعية للإنجاز بدل مفهوم الحاجة للإنجاز.

### 2.5.1. نظرية التعليل السببي (العزو):

تعد نظرية العزو من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية الإنسانية بوجه عام، والدافعية للإنجاز بوجه خاص، وتهتم نظرية العزو بكيف يدرك الشخص أسباب سلوكه وسلوك الآخرين، وذلك لأن الأفراد لا يعزون السبب للفاعل فقط ولكن أيضا للبيئة.

ويفترض منظرو العزو الدور المهم الذي تقوم به المعارف والمعلومات في عملية العزو، حيث يسعى الفرد في تفسير وفهم الأحداث ومحاولة التنبؤ بها، ويركز الباحثون في هذا المجال على العزو المعرفي للسببية على اعتبار أن المعرفة لا تؤثر فقط على عمليات العزو بل تشمل أيضا السلوك.وفيما يلي بعض التوجهات النظرية المفسرة لعملية العزو السببي.

#### 1.2.5.1. فريتز هايدر(F.Heider): التحليل البسيط أو الساذج لعملية العزو:

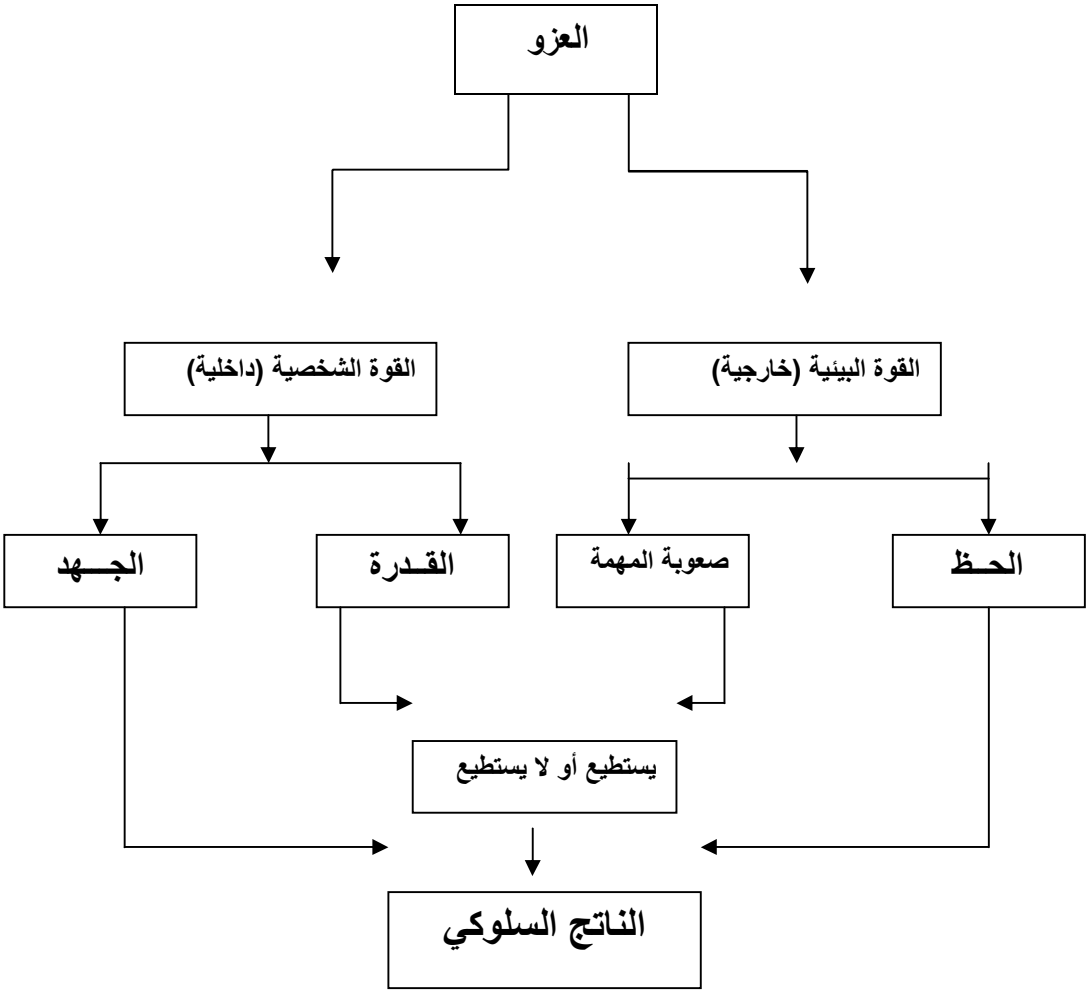
– يعد "هايدر"هو المؤسس لنظرية العزو، ومن أوائل المهتمين بدراسة الدوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية في كتابه سنة 1958 "سيكولوجية العلاقات بين الأشخاص".

1– عبد اللطيف محمد خليفة: الدافعية للإنجاز. دار غريب للنشر والتوزيع. القاهرة 2000ص 90–89.

فقد أوضح "هايدر" أن هناك ظروفا مختلفة تقف وراء عملية عزو الشخص للسلوك والأحداث حيث قدم مخططا للعزو، يشير فيه إلى أن الأفراد يعزون الأحداث إلى القوى الشخصية التي تشمل على مكونيين هما القدرة والدافعية أي تكامل القدرة مع السعي لبذل الجهد لمحاولة الحصول على نتائج السلوك أو الأداء.

وإلى القوى البيئية غير الشخصية والتي تتضمن كل من صعوبة المهمة والحظ أو يعزون الأحداث إلى القوى البيئية والشخصية معا.

والشكل التالي يوضح نموذج "هايدر" للعزو:[1]




**شكل رقم (05): يبين نموذج "هايدر" للعزو.**

1- عبد اللطيف محمد خليفة.الدافعية للإنجاز.دار غريب للنشرو التوزيع.القاهرة 2000ص154.

### 2.2.5.1. برنارد واينر Weiner (1972-1986):

– صاغ "برنارد واينر" نظريته في العزو والتي تهدف إلى توضيح تأثير الدوافع على خبرات النجاح والفشل، وشرح السلوك والتنبؤ به، وكيف يعلل الأفراد أسباب نجاحهم وفشلهم، وكيف يؤثر تعليلهم هذا على دافعهم للإنجاز فيما بعد.

وقد أدرج "واينر" أنماط العزو السببي لدافعية الإنجاز تحت ثلاثة أبعاد وهي وجهة الضبط والثبات والأسباب الخارجية والداخلية.

### 3.5.1. النظريات المعرفية الاجتماعية:

–إن بعض النظريات والنماذج المعرفية الاجتماعية المرتبطة بالمواقف النوعية، استخدمت بعض المصطلحات التي يبدو ا أنها تتشابه في معناها والتي يمكن أن تميز بين دافعية الإنجاز العالية ودافعية الإنجاز المنخفضة مثل: فاعلية الذات والكفاءة المدركة، والثقة بالنفس وتوجه أو هدف الإنجاز وإن معظم هذه النظريات والنماذج تم تقديمها في الأصل للتطبيق أساسا في المجال التعليمي أو الدراسي أو مجال المعرفة النظرية، إلا أن العديد من الباحثين في علم النفس الرياضي قاموا باستعارتها واقتباسها لتطبيقها في المجال الرياضي.[1]

تتمثل هذه النظريات والنماذج والتي تناولت دافعية الإنجاز.

– نظرية فاعلية الذات.

– نظرية دافعية الكفاية.

– نظرية فيالي للثقة الرياضة.

– نظرية أهداف الإنجاز.

### 6.1. الخصائص الشخصية لدافعية الإنجاز العالية:

– تعتبر دافعية الإنجاز من بين الجوانب الأكثر أهمية في نظام الدافعية للاعب الرياضي، ومن بين أهم الخصائص الشخصية للاعب الذي يتميز بدافعية عالية للإنجاز ما يلي:

– يهتم بالامتياز والتفوق من أجل التفوق أو الامتياز ذاته، وليس من أجل ما يمكن أن يترتب عليه من مكافآت أو فوائد أو مكاسب خارجية.

1– محمد حسن علاوي. مدخل في علم النفس الرياضي ط6. مركز الكتاب للنشر.القاهرة.2007 ص274.

– يهتم بالإنجاز في ضوء معايير ومستويات يضعها لنفسه، إذ لا يتأثر بأية مستويات أو معايير يضعها غيره.

– يميل إلى المواقف التي يستطيع التحكم فيها بنفسه، ويقصد بذلك تلك المواقف التي يتحمل فيها مسؤولية سلوكه ونشاطه وأدائه.

– يضع لنفسه أهدافا مدروسة تتميز بالمخاطرة المحسوبة ومثيرة للاهتمام مع اهتمامه بالأهداف المستقبلية ذات المدى البعيد.

– يملك القدر الكبير من الدافعية الداخلية والثقة بالنفس.

– ينجذب نحو المهام التي تتميز بالصعوبة المعتدلة والتي لا تنطوي على نتائج ترتبط بحتمية الفشل أو نتائج مضمونة النجاح.

– يميل إلى زيادة شدة السلوك عقب خبرة الفشل وذلك بالنسبة للأداء الذي يرتبط بدرجة عالية من الصعوبة.

– يسعى إلى محاولة فهم ذاته من خلال إشراكه في مواقف الإنجاز.

– يفضل العمل مع زميل آخر على أساس محك القدرة ومستوى الأداء، وليس على أساس محك الصداقة والزمالة.

– يميل إلى التعلم بصورة أسرع بالمقارنة بالآخرين والأداء بكفاءة وإصلاح الأخطاء بصورة ذاتية.

– يتسم بمستوى عال من فاعلية الذات ودافعية الكفاءة ذو القدرة على إدراك قدراته واستطاعته.[1]

### 7.1. أنواع دافعية الإنجاز:

ميز " فيروف وشارلز سميت " بين نوعين أساسيين من الدافعية للإنجاز هما:

1– **دافعية الإنجاز الذاتية:** ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

2– **دافعية الإنجاز الاجتماعية:** وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين.

ويمكن أن يعمل كل من هذين النوعين في نفس الموقف، ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما أكثر سيادة وسيطرة في الموقف، فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية لها وزن أكبر وسيطرة في الموقف، فإنه غالبا ما يتبعها دافعية الإنجاز الاجتماعية والعكس صحيح.[1]

1– محمد حسن علاوي. مدخل في علم النفس الرياضية.ط6.مركز الكتاب للنشر.القاهرة.2007.ص 256 .

### 8.1. التوجه الدافعي للتنافس الرياضي:

-إن الدافع للإنجاز لدى الإنسان دائما ما يكون ممزوجا بدافع آخر هو تجنب الفشل، بمعنى أن الفرد لا يمكن أن يحاول أن ينجز مهمة دون أن يهتم باحتمال الفشل، وأن الأفراد قد يختلفون في شدة هذين الدافعين، ولكن السلوك المتوجه نحو إنجاز مهمة معينة لا بد وأن يكون مدفوعا بكلا الدافعين.

و هكذا يكون السلوك التنافسي نتاجا للتفاعل بين دافعين متضادين، حيث يرتبط بكل سلوك إمكانية النجاح وما يستثيره من الإحساس بالفخر، وإمكانية الفشل وما يصاحبه من الإحساس بالخجل، بمعنى أن السلوك التنافسي ينظر إليه كنتاج للصراع والتفاعل الانفعالي بين أماني الفوز ومخاوف الهزيمة.

**1.8.1. عناصر التوجه للفوز:** تتحكم في عملية التوجه نحو الفوز ثلاثة متغيرات تتفاعل مع بعضها البعض، لتكون توجه الرياضي وهذه المتغيرات هي:

**أ – الدافع للفوز:** وهو يمثل ميلا مستقرا نسبيا في التكوين الانفعالي لدى الرياضي للتفوق على الذات، أو على الآخرين أو كليهما، وهذا يعني أن الدافع للفوز في التنافس الرياضي هو متغير انفعالي في التوجه نحو الفوز[1].

**ب- توقع الفوز:** يثير توقع الفوز لدى الرياضي إلى احتمالية تفوقه على منافسه، ويتمثل في اقتناعه بأن قدراته تفوق قدرات من ينافسه، وهذا يعني أن توقع الفوز متغير معرفي في التوجه نحو الفوز.

**ج- قيمة الفوز:** نظرا لاختلاف قيمة الفوز من منافسة لأخرى، تختلف بالتالي ديناميكية التوجه نحو الفوز من منافسة إلى أخرى، وتتمثل قيمة الفوز بالإحساس بالفخر والتفوق.

و الاعتزاز بالأداء في التنافس والفخر المتزايد الذي يحدث عقب الفوز في المباريات الصعبة أو المباريات ذات الأهمية بالنسبة للرياضي.

و لأن قيمة الفوز والنجاح أمر وجداني فإنها تتكامل مع مفهوم الدافع، ومن ثم تعتبر ضمن المتغير الانفعالي في التوجه نحو الفوز، ولأن قيمة الفوز تتحدد تبعا لأهمية وصعوبة المنافسة فإنها تتكامل مع المتغير المعرفي في التوجه نحو الفوز.

---

1- سيد محمد الطواب. أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعة .حولية كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة.1990ص50.

1- أحمد أمين فوزي. مبادئ علم النفس الرياضي. المفاهيم التطبيقات.ط2.دار الفكر العربي .القاهرة.2006. ص245.

### 2.8.1. عناصر التوجه لتجنب الهزيمة:

إن التوجه إلى تجنب الهزيمة في التنافس الرياضي ذو دلالة للتفاعل الديناميكي بين المتغيرات التالية:

أ – **الدافع لتجنب الهزيمة:** ويمثل جانبا في المكون الانفعالي للرياضي يشير إلى ميله لتجنب الفشل أكثر من ميله لتحقيق النجاح، وهو متغير انفعالي في التوجه لتجنب الهزيمة.

**ب– توقع الهزيمة:** ويشير إلى احتمالية الهزيمة في المنافسة بقدر أكبر من احتمالية لفوز إما لأسباب ذاتية أو لأسباب موضوعية، وذلك تبعا لتقدير الرياضي وتقييمه للموقف التنافسي، ولهذا يرتبط هذا المتغير بالجانب المعرفي من الشخصية الرياضية المنافسة.

**ج– قيمة الهزيمة:** يندرج هذا المتغير تحت كل من الجانب الانفعالي والجانب المعرفي للرياضي، لما تمثله الهزيمة من الإحساس بالفشل والخجل من جهة، ولما تمثله الهزيمة من تأثير سلبي على مستقبل الرياضي وأهدافه من جهة أخرى.[1]

1– أحمد أمين فوزي: مبادئ علم النفس الرياضي. المفاهيم التطبيقات. ط2.دار الفكر العربي. القاهرة. 2006. ص245.

## 2. السرعة:

**1.2. تعريف السرعة:** يفهم تحت مصطلح السرعة في المجال الرياضي تلك المكونات الوظيفية المركبة التي تمكن الفرد من الأداء الحركي في أقل زمن.[1]

تعرف السرعة بأنها القدرة على أداء حركات معينة في أقل زمن ممكن.

يعتمد إظهار أقصى سرعة للاعب على زمن رد الفعل والانقباض العضلي الديناميكي والمرونة وطريقة الأداء والتحمل.[2]

وعجلة السرعة تعني معدل التغير في السرعة –وإحدى طرق تقدير هذه العجلة يتم من خلال طرح السرعة الابتدائية من السرعة النهائية ويقسم الناتج على الزمن الذي من خلاله تغير السرعة.

$$\text{العجلة سرعة} = \frac{\text{السرعة النهائية} - \text{السرعة الابتدائية}}{\text{الزمن المستغرق لنتغيير السرعة}}$$

ففي عدو 100متر فإن اللاعب ينطلق من مكعبات البدء (سرعة ابتدائية=0) إلى علامة بعد 20متر في زمن قدره 4.55 متر/ثانية (20متر/4.4ثانية) ومن المعادلة السابقة للعجلة فإن السرعة النهائية يجب حسابها من أجل تحديد العجلة –وتقدير هذه السرعة النهائية يمكن الحصول عليها من المعادلة التالية: [3]

السرعة المتوسطة = السرعة النهائية + السرعة الابتدائية.

كذلك فإن السرعة المتوسطة يمكن تحديدها لزمن الحركة أو أي جزء منها فالسرعة المتوسطة هي معدل الحركة أو السرعة وتحسب من خلال قسمة المسافة على الزمن –فإذا كان زمن الحركة 12ثانية لعدو 100متر– فإن متوسط سرعة الحركة تصبح 8.33 متر/ثانية (100متر/12ثانية) كذلك وبنفس الطريقة يمكن حساب السرعة المتوسطة لأي جزء من أجزاء السباق.

أما السرعة القصوى فيمكن الحصول عليها من خلال زمن الحركة –ففي 100متر كمثال– ولنفرض أن السرعة المتوسطة تم تقديرها لكل 20متر من مسافة السباق– وهنا تصبح أعلى سرعة متوسطة لأحد هذه الأجزاء هي السرعة القصوى التي حققها المتسابق خلال المسابقة– فإذا ما حدث ذلك في الجزء المتوسط من مسافة السباق– فإن السرعة القصوى خلال 100 متر سوف تكون خلال الجزء الثالث أو المتوسط.

1 أبو العلاء عبد الفتاح: التدريب الرياضي, الأسس الفسيولوجية، ب ط، دار الفكر العربي، مصر, 1997، ص187

2 أسامة كامل: النمو الحركي، ب ط، دار الفكر العرب، القاهرة، 1999، ص244.

3 إبراهيم أحمد سلامة: المدخل التطبيقي في اللياقة البدنية، ب ط، منشأة المعارف، إسكندرية، 2000، ص155.

والسرعة خاصية مستقلة لكل حركة –فالفرد الذي يمتلك درجة عالية من السرعة في سباق 100متر ربما تكون سرعته منخفضة أو متوسطة أو عالية في اختبار لقياس رد فعل حركة اليد.[1]

**2.2. مفهوم السرعة:** السرعة بمفهومها البسيط هي القدرة على أداء حركة بدنية أو مجموعة حركات محددة في أقل زمن.[2]

تعني السرعة مقدرة الفرد على أداء حركات متكررة من نوع واحد في اقصر زمن ممكن سواء صاحب ذلك انتقال للجسم أو عدم انتقاله.[3]

فهي تبعا لمفهوم "**لارسون ويوكم**" عدد الحركات في الوحدة الزمنية وتبعا لرأي كلارك فهي سرعة عمل الحركات من نوع واحد بصورة متتابعة في السرعة يمكن التعبير عنها بأنها الاستجابات العضلية الناتجة عن التبادل السريع ما بين حالة الانقباض وحالة الاسترخاء العضلي.[4]

ويعرف "فرنك ديك" 1980 السرعة بأنها القدرة على تحريك أطراف الجسم أو جزء من روافع الجسم ككل في اقل زمن ممكن.

- ويعرفها "كلارك": بأنها سرعة عمل حركات من نوع واحد بصورة متتابعة.
- ويعرفها البعض بكونها: تلك الاستجابات العضلية الناتجة عن التبادل السريع ما بين حالات الانقباض وحالة الاسترخاء العضلي.[5]

**3.2. أهمية السرعة:** ليست مظاهر السرعة فقط التي تختلف من رياضة أو مسابقة لأخرى وإنما تختلف أهميتها أيضا. ولسرعة الرياضي أهمية كبرى من أواع الرياضة التي تتميز مبارياتها بالمدة القصيرة , ولا يجوز إهمال تنميتها في بقية الرياضات حيث يحدد مستوى سرعة الرياضي حسب:

- سرعة الجري في مسابقات قصيرة.
- تأدية الحركات المنفردة وفعالياتها.
- قدرة الرياضي على تأدية حركات بالغة الصعوبة في أنواع الرياضة الفنية.

1- إبراهيم أحمد سلامة : مرجع سابق، ص ص155, 156.

2- علي فهمي ألبيك وشعبان إبراهيم محمد :تخطيط التدريب في كرة السلة، ب ط، منشأة المعارف، الإسكندرية، ص157.

3- أسامة كامل راتب: نفس المرجع السابق، ص244.

4- مفتي إبراهيم حماد: التدريب الرياضي، ب ط، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، ص159.

5- ريسان خريبط مجيد: تطبيقات في علم الفيسيولوجيا والتدريب الرياضي، طبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1998، ص5 .

كما تعتبر مكون هام للعديد من جوانب الأداء البدني في الرياضات المختلفة وتعتبر إحدى عوامل نجاح العديد من المهارات الحركية.[1]

**4.2. تصنيف السرعة:** يمكن تصنيف السرعة إلى الأنواع الرئيسية التالية:

- السرعة الحركية.
- السرعة الانتقالية.
- سرعة زمن الرجع ( رد الفعل ), ويقسمها " وديع ياسين ": إلى زمن رد الفعل زمن الحركة.[2]

**1.4.2. السرعة الحركية:** يقصد بالسرعة الحركية أداء حركة ذات هدف محدد لمدة واحدة أو لعدد متتالي من المرات في أقل زمن ممكن , أو أداء حركة ذات هدف محدد لأقصى عدد من التكرارات في فترة زمنية قصيرة ومحددة.

**2.4.2. سرعة الانتقال:** يقصد بسرعة الانتقال القدرة على التحرك من مكان لأخر في أقصر زمن ممكن وغالبا ما يستخدم هذا المصطلح في الأنشطة الرياضية التي تشتمل على الحركات المتماثلة المتكررة كالمشي والجري والسباحة وركوب الدراجات.

**3.4.2. سرعة زمن الرجع:**

زمن رجع (زمن رد الفعل) هو السرعة التي يتمكن بها الفرد من الاستجابة لمنبه نوعي (مثير) برد فعل إرادي نوعي، أي أنه الزمن الذي يمر بين بدء حدوث المثير وبين بدء حدوث الاستجابة لهذا المثير.

**5.2. الطريقة العلمية لقياس السرعة:**

هناك طريقتان يحددهما " فردوسي " لقياس السرعة وهما:

1- التصوير السينمائي البياني.
2- الأجهزة الإلكترونية لحساب الزمن.

والنوع الأول تهتم به دراسات الميكانيكا الحيوية حيث تستخدم فيه آلات التصوير خاصة يتم من خلالها حساب السرعات بغاية من الدقة إذ يمكن عن طريقها حساب سرعات الكرات المختلفة كسرعة كرة التنس أو الجولف أو كرة القدم , كذلك قياس سرعة حركة الأجزاء المختلفة للجسم أثناء أداء أعمال خاصة تتطلب سرعات فائقة.

1- مفتى إبراهيم حماد: التدريب الرياضي الحديث تخطيط وتطبق وقيادة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، ص2162

2- وديع ياسين وياسين طه: الإعداد البدني للنساء، مديرية دار الكتاب لطباعة والنشر الموصل العراق، 1986، ص18.

أما النوع الثاني فينقسم إلى نوعين:

- نوع يستخدم فيه اللمس.
- نوع يستخدم فيه الإشعاع الضوئي.

ولقد استخدمت "مار جريا – كألمان" النوع الأول من أجل قياس (القدرة العضلية والتي تتطلب حساب السرعة, إذ وكما سبق الإشارة إليه بأن القدرة = القوة * السرعة.

**استخدام الإشعاع الضوئي الإلكتروني:**

يستخدم لذلك أجهزة خاصة مزود بها حاليا العديد من الملاعب وخاصة في مجال ألعاب القوى.[1]

**6.2. مكونات السرعة:**

يرى خبراء الدول الشرقية أن تتضمن السرعة المكونات التالية:

**1.6.2. تحمل السرعة:** وهي قدرة الفرد على المحافظة على المعدلات العالية من السرعة لأكبر فترة زمنية ممكنة.

**2.6.2. السرعة القصوى :** وهي أعلى معدل سرعة يستطيع الفرد إخراجها.[2]

**3.6.2. القوة المميزة بالسرعة:** هي من أكثر المكونات أهمية بالنسبة للأداء الحركي في العديد من الأنشطة الرياضية مثل الرمي في مسابقات الميدان كرمي الرمح أو القرص أو دفع الجلة والوثب العالي والوثب الطويل، وكذلك في معظم الألعاب الرياضية ككرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة وكرة اليد والهوكي...كما أنها مكون هام أو صفة بدنية هامة لتنمية السرعة لدى العدائين في السباقات المضمار ولدى متسابقي السرعة في السباحة ورياضة الدرجات.[3]

تعني قوة الجهاز العصبي على إنتاج قوة سريعة.[4]

1- إبراهيم أحمد سلامة: مرجع سابق، ص، ص157.

2- مفتي إبراهيم حماد: مرجع سابق، ص147.

3- محمد حسن علاوة و محمد نصر الدين رضوان: مرجع سابق، ص78.

4- محمد صبحي حسانين وأحمد كسري معاني: موسوعة التدريب الرياضي التطبيقي، الطبعة الأولى، مركز الكتاب للنشر، القاهرة مصر، 1998، ص103

**4.6.2. السرعة الانتقالية والسرعة الحركية:**

السرعة الحركية والسرعة الانتقالية تأتيان في تقسيمها الفسيولوجي ضمن القدرات اللاهوائية التي تشتمل بالإضافة إلى عنصر السرعة قدرات أخرى قد يدخل ضمنها العمل العضلي الثابتة، وهنا تختلف سيسيولوجية السرعة حيث أن الإنسان لا يستطيع أن يظهر أقصى سرعة له إلا لبضع ثوان قليلة.

يطلق عليها البعض بالسرعة الحركة الوحيدة وسرعة الانتقال التي يطلق عليها أحيانا "سرعة التردد الحركي"

**7.2. العوامل المؤثرة على السرعة:** هناك بعض العوامل الهامة التي يعتمد عليها في تنمية وتطوير صفة السرعة، ومن أهم هذه العوامل:

**1.7.2. درجة الحرارة:** تعمل الحرارة على زيادة سرعة الانقباضات العضلية لذلك يجب على الفرد الاستفادة من الإحماء والتهيئة قبل البدء في ممارسة التمارين الرياضية.

**2.7.2. السن والجنس:** سرعة الرجل يمكن زيادتها حتى سن العشرين، بعد ذلك تتجه السرعة إلى التناقص بمعدل ثابت، أما المرأة فتصل سرعة في سن السادسة عشر حتى السابعة عشر، وقد أثبتت التجارب بأن سرعة السيدات تصل إلى حوالي 85% من سرعة الرجل.

**3.7.2. المرونة:** إذا قلت المرونة عن المعدل المناسب في منطقة الحوض يمكن أن تعوق السرعة وخاصة في الجري السريع لأنه في هذه الحالة سوف تزيد من المقاومة عن طريق العضلات غير المشتركة في المجهود، كما أنه لا يوجد دليل حتى الآن على أنه يمكن زيادة السرعة عن طريق تنمية المرونة أكثر من المعدل المناسب.

**4.7.2. الخصائص التكوينية للألياف العضلية:** من المعروف أن عضلات جسم الإنسان تشتمل على ألياف حمراء وأخرى بيضاء، فالألياف العضلية الحمراء تتميز بالانقباض البطيء في حين تتميز الألياف البيضاء بالانقباض السريع مقارنة بالألياف الحمراء، ونتيجة لذلك فإنه يصبح من الصعوبة تنمية مستوى الفرد الذي يتميز بزيادة نسبة أليافه الحمراء في معظم عضلاته والوصول إلى مرتبة عالية في حالة أداء التمرين.

**5.7.2. النمط العصبي والتوافق العضلي العصبي للفرد:** يتعلق هذا بمدى نجاح عمليات التكيف والإثارة للعضلات العاملة في الحركة.

**6.7.2. القوة العضلية:** القوة العضلية هامة لضمان السرعة، ونستطيع القول أن هناك علاقة طردية بين القوة والسرعة، حيث أثبتت التجارب العملية أن تنمية القوة العضلية زادت من سرعة عدائي المسافات القصيرة عن غيرها من لاعبي المسابقات الأخرى.

**7.7.2. القدرة على الاسترخاء العضلي:** التوتر العضلي خاصة في العضلات المقابلة من العوامل التي تعوق سرعة أداء التمرين، وغالبا ما يعود التوتر العضلي لعدم معرفة الفرد بالطريقة الصحيحة لكيفية أداء التمرين[1] أو إلى ارتفاع درجة الاستثارة والتوتر الانفعالي، لذلك فالاسترخاء العضلي هام جدا للحركات التي تتطلب عنصر السرعة.

**8.7.2. قابلية العضلة للامتطاط:** أن العضلة القابلة المطاطية تستطيع تغطي انقباضا سريعا وقويا بعكس العضلات القليلة المطاطية ولا تقتصر أهمية الامتطاط على العضلات العاملة في الحركة فقط ولكن هناك أهمية كبرى للعضلات المقابلة حتى تتم الحركة بسهولة ويسر دون حدوث أي مقاومة من العضلات المقابلة.

**9.7.2. قوة الإرادة:** وهي سمة نفسية تركز على قابلية الفرد في التغلب على المقاومات الداخلية والخارجية والتصميم للوصول للهدف الذي ينشده.[2]

**8.2. العوامل المحددة للسرعة:**

السرعة محددة بعوامل وهي كما يلي:

**1.8.2. سرعة رد الفعل:** زمن رد الفعل يخضع لقواعد فسيولوجية والتي لا تسمح بالهبوط تحت القيمة الحدية التي تقدر بحوالي 01-10 من الثانية.

**2.8.2. قدرة التسارع:** تتمثل القدرة الحركية الأكبر أهمية عند الرياضي فأحسنهم الذي لجيه تسارع عند الانطلاق أحسن.

**3.8.2. سرعة الحركة:** هي قدرة الرياضي على القيام بحركات أكثر سرعة مع استرخاء خاص, فالانتقال المباشر عند الانطلاق أحسن.[3]

1- احمد فؤاد الشاذلي ويوسف عبد الرسول بوعباس : مرجع سابق، ص ص 312 -313

2- أحمد فؤاد الشاذلي ويوسف عبد الرسول بوعباس : مرجع سابق، ص ص313-314.

3- مفتي إبراهيم حماد: مرجع سابق، ص164.

**9.2. أنواع السرعة:**

**1.9.2. السرعة الجزئية:** وتشمل هذه الأشكال مكونات السرعة المرتبطة بالأداء الحركي والأداء المهاري المرتبط بطبيعة الأداء في التدريب أو المنافسة في مختلف الأنشطة الرياضية، وتشمل أنواعا مختلفة مثل فترات الكمون التي تسبق رد الفعل البسيط أو المركب، وسرعة أداء حركة وحيدة بمقاومة قليلة، وسرعة التردد الحركي.

**1.1.9.2. أنواع سرعة رد الفعل:** ينقسم رد الفعل إلى نوعين أساسين هما رد الفعل البسيط ورد الفعل المركب.

**2.1.9.2. رد الفعل البسيط:** يظهر رد الفعل البسيط حينما يكون المثير معروفا للرياضي وهو يعلم أيضا أسلوب الاستجابة لهذا المثير مثل البدء في ألعاب القوى أو السباحة ...الخ.

**3.1.9.2. رد الفعل المركب:** رد الفعل المركب يظهر حينما لا يعلم الرياضي مسبقا نوع المثير أو توقيت حدوثه مثل مواقف اللعب المختلفة التي تظهر وتتطلب أن يتخذ الرياضي القرار بالرد على هذا المثير، وهناك نوعان من رد الفعل المركب هما:

**4.1.9.2. رد الفعل المركب بالاستجابة الواحدة:** بمعنى أن يقوم الرياضي برد الفعل تجاه موقف معين بأسلوب معين مثل رد فعل الملاكم على أداء الملاكم المنافس، هل يكون بالتقهقر أو بالتقدم أو بالتصدي، كذلك في كرة القدم حينما يختار اللاعب قراره هل بالتصويب على المرمى أو التمرير للزميل، وفي هذه الحالة لا يستطيع الرياضي أن يقوم إلا بعمل واحد فقط أو باستجابة واحدة مثل التقهقر أو التقدم ولكن لا يقوم بكلتا العمليتين مثلا.[1]

**5.1.9.2. رد الفعل المركب بعدة استجابات:**

يعتبر هذا النوع من رد الفعل هو أصعبها، نظرا لاحتياجاته إلى تركيز انتباه عال لسرعة اتخاذ القرار المناسب والناجح، والذي يتطلب أحيانا الإعداد المبكر لتوقعات الأداء للخصم مثلا لاعب السلاح الذي يبدأ الهجوم وهو في نفس الوقت مستعد للرد على الدفاع المضاد للخصم، وكذلك لاعب كرة السلة الذي يصوب على السلة وهو مستعد للرد على فشل التصويب وعدم نجاحه أو على دفاع الخصم، وكذلك لاعب الملاكمة الذي يوجه اللكمة، وفي نفس الوقت يستطيع الرد على الدفاع المضاد للخصم بعد التغلب عليه.

1- أبو العلاء أحمد عبد الفتاح: التدريب الرياضي الأسس الفسيولوجية، طبعة الأولى، دار الفكر العربي، مدينة نصر، 1997، ص ص188- 189.

### 2.9.2. السرعة الكلية:

تشمل السرعة الكلية سرعة أداء مسافة معينة وسرعة أداء البدء، وسرعة الأداء خلال المصارعة وسرعة أداء الخطافات والجمل في المصارعة وسرعة اللكمة وسرعة الدوران في السباحة، وسرعة الوثبات في الجمباز.

ويجب الأخذ في الاعتبار أنه لا توجد علاقة بين السرعة الجزئية والسرعة الكلية حيث يتميز كل شكل من أشكال السرعة بخصوصية نوعية دون ارتباطه بأشكال السرعة الأخرى، فلا توجد علاقة بين سرعة رد الفعل في البدء مثلا وسرعة قطع المسافة، ويجب مراعاة ذلك عند تنمية كل شكل من أشكال السرعة وفقا لبرنامج خاص.

ولا يؤدي التدريب الرياضي إلى حدوث تغيرات في مستوى السرعة الجزئية حيث أن زمن رد الفعل عادة ما يتراوح ما بين0.20-0.30 ثانية، وغالبا يبلغ 0.1-0.2ثانية لدى الرياضيين دوي المستويات العليا، ولذلك فإن عمليات التدريب لا تؤدي إلى زيادة هذا العنصر بأكثر من 0.1ثانية، أما بالنسبة للسرعة الكلية فيمكن أن يؤثر التدريب في تنميتها كثيرا لارتباطها بكثير من العناصر الأخرى المكونة لها.

### 10.2. تمرينات السرعة:

تستخدم لتنمية السرعة مختلف التمرينات التي تشمل تمرينات خاصة بتنمية رد الفعل وتمرينات تنمية الحركة الواحدة وتمرينات تنمية السرعة القصوى للتردد الحركي وهذا النوع من التمرينات يمكن أن يدخل تحت تصنيف التمرينات العامة أو التمرينات الخاصة أو تمرينات المنافسة, ومثال على تنمية السرعة الجزئية العامة لمختلف الأنشطة الرياضية يمكن استخدام تمرينات ألعاب الكرات فيما تهدف التمرينات الخاصة إلى تنمية كل جزء من مكونات السرعة, وترتبط إلى حد كبير بشكل الأداء الحركي في النشاط الرياضي التخصصي في المنافسة, كما تساعد تمرينات المنافسة في تنمية السرعة الكاملة.

### 3. الوثب الطويل:

#### 1.3. تعريف الوثب الطويل:

هي إحدى رياضات ألعاب القوى وفيها يقفز اللاعب لأبعد مسافة ممكنة. يقوم اللاعب بالجري أولاً في المكان المخصص لذلك ومن ثم يقفز عند العلامة. الرقم القياسي للرجال هو 8. 95م سجله الأمريكي مايك باويل في طوكيو اليابان تاريخ 31 أغسطس 1991. بينما الرقم القياسي المسجل للسيدات هو 7.52م سجلته الروسية غالينا تشيستياكوفا في سانت بطرسبرغ (لينغراد روسيا) في تاريخ 11 يوليو 1988.

#### 2.3. المراحل الفنية للوثب الطويل:

##### 1.2.3. مرحلة الاقتراب:

تبدأ هذه المرحلة من أول خطوة في الاقتراب وتنتهي بارتطام القدم بلوحة الارتقاء وتعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل الوثب الطويل بل وأصعبها حيث يقوم فيها اللاعب بإتقان خطواته فإذا تمكن من ذلك وتم ضبط خطوات الاقتراب سوف يستطيع الوصول وتحقيق مستوى جيد للارتقاء والذي يمكنه من انجاز مسافة وثب كبيرة.

وفي مرحلة الاقتراب هذه تكون سرعة اللاعب أقصى ما يمكن قبل عملية الارتقاء ويأخذ الجذع وضع الميل للأمام أكبر قدر ممكن حيث تقل مقاومة الهواء للاعب حين ما يزداد ميل الجذع للأمام وذلك بسبب صغر مسافة الجسم المعرضة للهواء ويقوم اللاعب بالبدء بعملية الاقتراب والجذع على استقامة الجسم كما يبدأ بالقدم التي سيرتقي بها وهي قدم الارتقاء حيث يتجه الجدع للميل للأمام تدريجيا مع زيادة سرعة الاقتراب حتى يصل إلى لوحة الارتقاء وهو في أقصى سرعة له وفي أقصى زمن ممكن[1].

##### 1.1.2.3. العلامات الضابطة:

إن العلامات الضابطة تتغير بتغير مستوى اللاعب فتغيرها أمر متوقع حيث ارتباطها بالتغيرات التالية:

- زيادة سرعة اللاعب نتيجة التدريب تتأخر العلامة الضابطة.
- هبوط نسبي في سرعة اللاعب نتقدم بالعلامة الضابطة.
- أرض رخوة في الاقتراب تتأخر العلامة الضابطة.
- ريح مساعدة أثناء الاقتراب تتأخر العلامة الضابطة.
- ريح مضادة أثناء الاقتراب نتقدم بالعلامة الضابطة.[2]

---

1- توفيق فراج عبد المجيد: النواحي الفنية لمسابقات الوثب والقفز. دار الوفاء لدنيا الطبع، 2004، صفحة 15.

2- أحمد يوسف محمد عاشور: مقارنة أسلوبي التطبيق الموجه والتطبيق الذاتي متعدد المستويات على بعض المهارات الأساسية والصفات البدنية الخاصة للمبتدئين في كرة السلة (الاصدار رسالة ماجستير)، كلية التربية الرياضية ببورسعيد، مصر: جامعة قناة السويس، 1997، صفحة 288.

### 2.1.2.3. طريقة تحديد البدء للاقتراب:

تعتبر مسافة 31م هي المسافة المناسبة للاعب عادي للتدرج في السرعة أو قد تكون 25م للاعبين يتدرجون في تزايد السرعة في مسافات أقل وهم عادة أقل درجة في الحالة التدريبية كما أنها تزيد عن 31م مع تقدم الحالة التدريبية للاعب مع وجود الحالات الأقل يتبع ما يلي:

أ- توضع علامة على بعد 25م تعتبر علامة افتراضية أولى يبدأ اللاعب منها الجري مع تزايد في السرعة والارتقاء للوثب عند الوصول إلى حالة تهيأ للواثب ويكرر ذلك عدة مرات.

ب- الفرق بين مكان الارتقاء الناتج بالنسبة لمكان الارتقاء أماما أو خلفا تقدم أو تأخر العلامة الافتراضية الأولى ولكي تكون العلامة حقيقية يجب على اللاعب أن يقوم بالالتزامات لمرحلة التحفز وأداء خطوات الارتقاء ثم الاقتراب للواثب في الهواء انه إذا لم يقم بالالتزامات الحركية لا يصبح الحكم على صدق مكان الارتقاء، ويصبح التقدير خاطئ حيث يكون مخالفا لواقع المتطلبات الحقيقية للواثب[1].

### 3.1.2.3. خطوات الاقتراب الأخيرة:

يقوم اللاعب في الخطوات الأخيرة لعملية الاقتراب بالإعداد لعملية الارتقاء، حيث يقوم بزيادة السرعة أو الاحتفاظ بالسرعة التي اكتسبها وبشكل انسيابي حيث يصل للوح الارتقاء فيقوم بتغيير طول وشكل الخطوات وتوقيعها، فتصبح الخطوة الأخيرة أطول من التي قبلها، مما يؤدي إلى انخفاض مركز ثقل الجسم استعدادا للدفع للأمام، ويكون الجري في خطوة الإعداد الأخيرة للارتقاء على أمشاط القدم دون التجهيز للوثب للأعلى حيث يؤدي ذلك إلى فقدان كبير في السرعة التي اكتسبها اللاعب وتتوقف عملية ضبط الاقتراب على مسافة الاقتراب، عدد الخطوات، سرعة الخطوة، وقت الخطوة.

وتتراوح خطوات الاقتراب ما بين 21 و19 خطوة ويتوقف عدد الخطوات على طول مسافة الاقتراب وبطول خطوة اللاعب[2].

### 4.1.2.3. التغيير في خطوات الاقتراب الأخيرة:

يعد المتسابق في خطواته الأخيرة لعملية الارتقاء، وعلى عكس الاعتقاد السائد يقوم في هذه المرحلة بعملية الانسياب استعدادا لعملية الارتقاء نجد اللاعب يزيد من سرعته في هذه المسافة أو على الأقل الاحتفاظ بهما حتى لوحة الارتقاء[1].

---

1- حرشان حبيب- حميدي حليمة: مذكرة ليسانس أهمية العمل والتوافق الحركي أثناء تعلم تقنيات الوثب الطويل لدى تلاميذ الثانوية (18-15) سنة، جامعة مستغانم، 2008، الصفحات 13-14.

2- توفيق فراج عبد المجيد: النواحي الفنية لمسابقات الوثب والقفز. دار الوفاء لدنيا الطبع، 2004، الصفحات 16- 15.

### 2.2.3. مرحلة الارتقاء:

عملية الارتقاء من أهم مراحل الارتقاء وأصعبها وذلك في مدة لا تتجاوز 12 ثانية يؤدي اللاعب جميع حركات الارتقاء[2].

**بداية ونهاية المرحلة:** تبدأ تلك المرحلة بداية ارتطام قدم الارتقاء للوحة الارتقاء وتنتهي بتركها للوحة بامتداد مفاصل القدم والركبة والحوض والغرض منها:

- الوصول إلى أنسب زاوية دوران 24 21 بأعلى سرعة ممكنة.
- تحقيق أعلى نقطة طيران مناسبة[3].

وبذلك تلعب كل من سرعة الارتقاء وزاوية الارتقاء دورا حاسما في مستوى الوثب وبالرغم من قصر الزمن الذي يستغرقه الواثب في تلك المرحلة إلا انه يمر بثلاث مراحل متصلة من الناحية النظرية وكما يلي:

#### 1.2.2.3. مرحلة بدء وضع قدم الارتقاء على لوحة الارتقاء:

يأخذ الجذع وضعه الأفقي وذلك في آخر خطوة من خطوات الاقتراب يبدأ الواثب بارتطام قدم الارتقاء وزاوية بحركة نشطة قوية وسريعة على لوحة الارتقاء بحيث تكون زاوية الخلف للركبة ممدودة في حدود 171 درجة عن دجاكوف استناد قدم الارتقاء على الأرض في حدود 191 درجة.

إن عمل قدم الارتقاء يبدأ بوضع كعب قدم الارتقاء قبل لوحة الارتقاء مباشرة وتكون بذلك سلميات أصابع القدم على لوحة الارتقاء ولا يتطلب في تلك المرحلة أن يكون عمل الكعب مع الأرض قويا حيث يعمل هذا الاحتكاك القوي على فقد كثير من سرعة اللاعب وبذلك تعتبر خطأ فنيا وينصح بوضع القدم كاملا في تلك المرحلة بدلا من الكعب.

#### 2.2.2.3. مرحلة بقاء قدم الارتقاء على لوحة الارتقاء:

تتركز أهمية تلك المرحلة في الإعداد الجيد لدفع قوي بقدم الارتقاء فبعد وضع قدم القدم على لوح الارتقاء إلى 145يحدث انثناء خفيف في مفاصل القدم والركبة والمقعدة فتقل بذلك زاوية خلف الركبة من 171 وعلى ذلك يجب

1- علي حسن القصعي: الوثب والقفز في العاب القوى، دار الفكر العربي، صفحة 99.

2- نفس المرجع السابق.

3- أحمد يوسف محمد عاشور: مرجع سابق، الصفحات 294-295.

أن يصل مركز الثقل في وضع عمودي على مقدمة القدم في لحظة مرجحة الرجل الحرة في مستوى رجل الارتقاء وبذلك يجب أن يتخطى مركز الثقل الخط العمودي الواصل بين مركز الثقل ومشط قدم الارتقاء[1].

### 3.2.2.3. مرحلة الدفع القوي بقدم الارتقاء من لوحة الارتقاء:

يبدأ الواثب تلك المرحلة بانتقال مرحلة دفع قدم الارتقاء حركي من الأطراف إلى الجذع وهذا الانتقال يتمثل في سلسلتين حركيتين:

1- سلسلة مقفولة مع الأرض وتمثل الدفع القوي السريع لقدم الارتقاء مع لوحة الارتقاء وتنتهي بمد رجل الارتقاء كاملا وذلك عندما تمرجح الرجل الحرة وتعبر رجل الارتقاء وبذلك تصل زاوية الارتقاء في حدود 76°81.

2- سلسلة حركية ثانية مفتوحة فيمثلها مرجحة لكل من الرجل الحرة والذراعين فمرجحة الرجل الحرة تبدأ من المقعدة بحركة قوية وسريعة من مفصل الركبة للأمام حيث تتوقف تلك المرجحة عندما يصل الفخذ عند الوضع الأفقي أما مرجحة الذراعين فتكون تبادلية، وتتوقف حركتهما عندما تصل اليدان إلى مستوى النظر وعلى ذلك يتجه الكوعان للخارج حتى يتمكن الواثب من رفع الركبتين للأعلى، حيث يساعد هذا الوضع في خفض توازن الجسم[2].

### 4.2.2.3. ملاحظات عند الارتقاء:

عند وضع إحدى القدمين على اللوحة وبكاملها تدفع الرجل للأسفل استعدادا لمرحلة الارتقاء وتكون عضلات الجسم على استعداد للدفع الأمامي وللأعلى، ونتيجة لهذا الدفع القوي تثنى مفاصل الرجل ومفاصل الركبة ويتم الدفع بواسطة العضلات الفخذية وعضلات الساق وتحرك اليد في شكل مرجحة للمساعدة للارتفاع من الخلف للأسفل وللأمام وللأعلى.

ويقود مرحلة الارتقاء والصعود مرجحة الحوض للأمام وللأعلى وحين تخطي الرجل الحرة رجل الارتقاء، وتتحرك الذراعين للأمام بترك الجسم الأرض وتبدأ مرحلة الصعود والارتقاء للأعلى وللأمام وبذلك يكون اللاعب قد بدأ الطيران[3].

1- أحمد يوسف محمد عاشور: مرجع سابق، الصفحات 296- 297.

2- أحمد يوسف محمد عاشور: مرجع سابق ، صفحة 297.

3- عبد الرحمان عبد الحميد زاهر: فسيولوجيا مسابقات الوثب والقفز، ط1، الصفحات 21-22.

**3.2.3. مرحلة الطيران:** أثناء مرحلة الطيران يجب المحافظة على الوضع العمودي للجسم وفي هذه المرحلة تنشأ ظروف أكثر ملائمة لنقل الرجلين للأمام لأداء مرحلة الهبوط ويمكن أداء حركات مختلفة في مرحلة الطيران وذلك بعد الارتقاء مباشرة عن لوحة الارتقاء والى اخذ الوضع الضروري للهبوط[1] إن التمييز بين أنواع الوثب الطويل يكمن في عملية الطيران والهبوط وهناك خمسة أنواع للوثب الطويل:[2]

**1.3.2.3. فن الأداء الحركي بطريقة القرفصاء:**

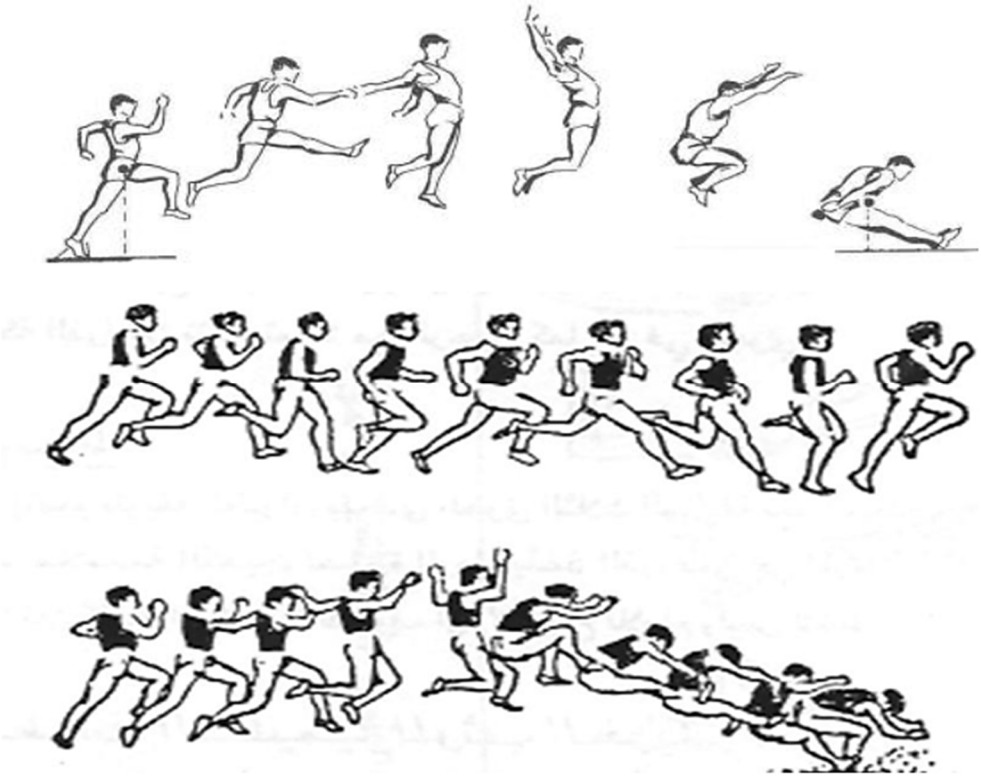
تعتبر طريقة القرفصاء أو التكور أول الطرق المستخدمة في الوثب الطويل وأبسطها حيث يستخدمها الأطفال في ألعابهم بأسلوب تلقائي وتتم عملية الوثب بالارتقاء بأحد القدمين من الأرض على أن تلحق رجل الارتقاء بالرجل الحرة أماما في وضع القرفصاء أو الجلوس طولا مع الاحتفاظ بهذا الوضع إلى الهبوط في منطقة الهبوط فضلا عن ذلك يتم تقريب جميع أجزاء الجسم إلى مركز ثقل الجسم.

وتقابل حركة الرجلين حركة الذراعين للأمام الأسفل لحظة الهبوط فمن الخطأ دفع الذراعين خلفا لأن ذلك يؤثر على دوران الجسم أماما ويؤدي إلى سقوط القدمين قريبا خلف مسار مركز ثقل الجسم. لكي تتم الاستفادة من هذه الطريقة يجب رفع ركبة الرجل الحرة أماما عاليا بقدر مناسب يساعده في هذه الذراع المقابلة كما عليه أيضا زيادة سرعة رفع ركبة رجل الارتقاء لتلحق ركبة الرجل الحرة على الواثب المحافظة على هذا الوضع على مدى طيرانه إلى أن تصل القدمين للأرض مع مقاومة سقوط الرجل إلى الأسفل بقوة عضلات البطن ومثنيات الفخذين 145:22 أما الدفع إلى الأعلى فيتطلب قوة العضلات المادة للركبتين والدفع للأمام يتطلب قوة العضلات المادة للقدم بالدرجة الأولى فمع صغر زاوية الطيران يتطلب الأمر زيادة كبيرة في السرعة الأفقية لحظة الانطلاق حتى يمكن الحصول على مدى أكبر يعتمد على قوة دفع القدم الأرض بعد امتداد رجل الارتقاء تماما[3].

1- عبد الرحمان عبد الحميد زاهر: فسيولوجيا مسابقات الوثب والقفز، ط1، صفحة 18.

2- قاسم حسن حسين: فعاليات الوثب والقفز، عمان- الاردن، دار الفكر للطباعة، 1999، صفحة 215-216.

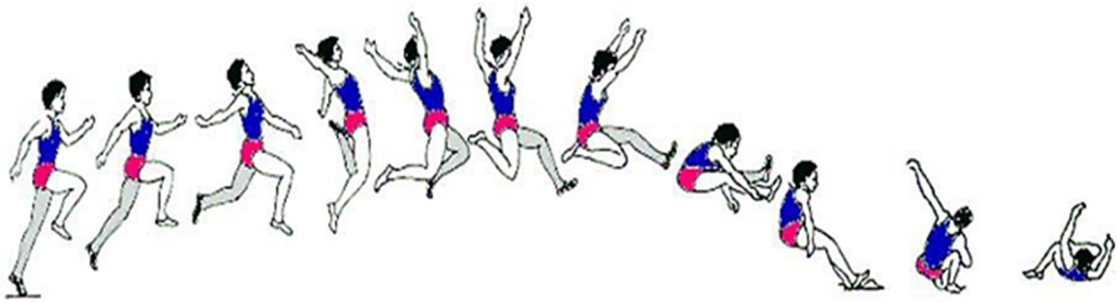
3- نفس المرجع السابق.



**شكل رقم (06): يّبين طريقة فن الأداء الحركي بطريقة القرفصاء.**

### 2.3.2.3. فن الأداء الحركي بطريقة الخطوة:

إن فن الأداء الحركي في طريقة الخطوة عكس طريقة القرفصاء فالواثب يأخذ الخطوة للحصول على مسافة طويلة بعد الارتقاء (انظر الشكل).



**الشكل رقم (07): يبين طريقة فن الأداء الحركي بالخطوة.**

ويتم ضم الرجلين وميل الجذع إلى الإمام بعد سحب الرجل الارتقاء بموازاة الرجل الحرة حتى يتكور الجسم ويهبط في منطقة الهبوط.

### 3.3.2.3. فن الأداء الحركي بطريقة التعلق:

تتحرك الرجل الحرة إلى الأسفل حتى يصل الواثب إلى الوضع العمودي بعد الانتهاء من الارتقاء ثم تسحب رجل الارتقاء من مفصل الركبة إلى الرجل الحرة ويتقابلان معا ثم تثني الرجل الحرة من مفصل الركبة بحيث يشكل الفخذ والساق زاوية قائمة.

ويطلق على هذه الطريقة بطريقة التقوس باعتبارها مقابلة لطريقة التكور السابقة ويستخدمها الكثير من الواثبين الذين يعتمدون على نظرية ارتفاع الذراعين كثيرا إلى اعلي فوق المستوى الأفقي إلى ما بعد نقطة الهبوط للاستعانة بارتفاع مركز ثقل الجسم بدلا من الاستعانة بارتفاع ركبة الرجل الحرة. وتبعا لنظرية التقابل الحركي فان دفع الذراعين إلى الأعلى والى الخلف يؤدي إلى عدم رفع ركبة الارتقاء إلى الإمام ويلجأ الواثب إلى ثني الركبة خلفا لرفع القدم عن الأرض في لحظة ترك القدم الأرض للانطلاق في الهواء[1].

**الشكل رقم (08): يّبين طريقة فن الأداء الحركي بطريقة التعلق.**

### 4.3.2.3. فن الأداء الحركي بطرقة المشي في الهواء:

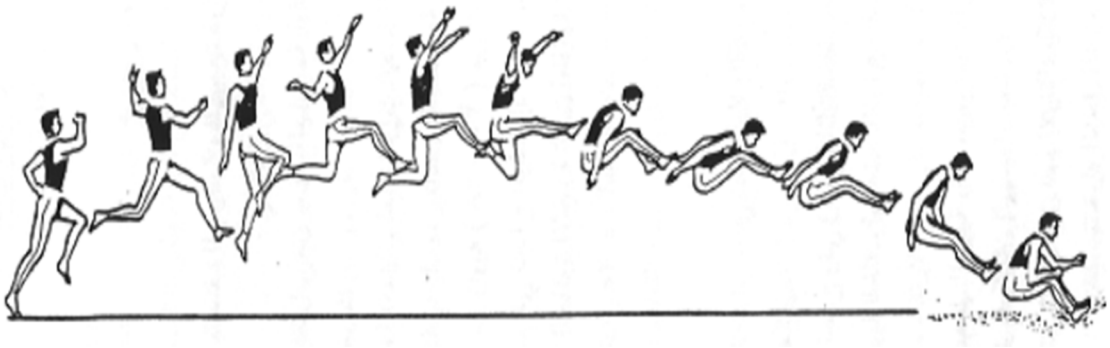
تعد من أصعب الطرق المستخدمة في الوثب الطويل لما تتطلبه من درجة عالية من فن الأداء الحركي والتوافق الحركي المتقابل ما بين الرجلين والذراعين لذلك تتطلب التدريب جيدا مع ضرورة توفر العوامل الأساسية للوثب من قوة دفع مناسبة للحصول على زاوية عالية بالقدر المناسب مع سرعة أفقية كبيرة للحصول على قوس أعلى وأطول لمسار مركز ثقل الجسم ولذلك لا يستطيع استخدامها إلا الواثبون الذين يقفزون أكثر من سبعة أمتار واللجوء إلى استخدامها في سباقات اقل إنما يكون غير كامل من حيث المدى الحركي اللازم توفره بالنسبة للرجل الحرة أو رجل الارتقاء.

هناك أنواع مختلفة في فن الأداء الحركي بطريقة المشي في الهواء فبعض الواثبين يستخدم 2.51 أو 3.51 خطوة ويتعلق ذلك بمسافة الوثب فضلا عن التوافق بين الذراعين والرجلين أثناء الطيران فبعد الانطلاق في الهواء

1- قاسم حسن حسين: فعاليات الوثب والقفز، عمان- الاردن، دار الفكر للطباعة، 1999، الصفحات 217- 216.

مباشرة تنخفض الرجل إلى أسفل مع الذراع المقابلة مع رفع ركبة رجل الارتقاء بقوة إلى الإمام ورفع الذراع المقابلة جانبا عاليا لتبدأ مرجحة الرجل الحرة بعد هبوطها إلى أسفل للعودة إلى مرجحتها أماما لتلحق برجل الارتقاء ويصاحب ذلك رفع الذراع المقابلة لها جانبا عاليا ليلحق هو بدوره أيضا بالذراع الأخر في الوضع عاليا ليبدأ معا دفعهما بعد ذلك أماما عاليا للاستعداد للهبوط بالقدمين على الكعبين بعيدا إلى الأمام عن مسار ثقل الجسم مثل الطرق الأخرى.

ويحصل ما يشبه دائرتين تقوم بهما الذراعان بالتقابل مع الرجلين وتقوم الرجل الحرة بالارتخاء لتمتد إلى الأسفل لإعادة رفعهما ثانية إلى الأمام والأعلى بقوة وتكون الحركة من مفصل الورك وهذا يؤدي بالتالي إلى عدم ضبط حركة الذراعين المقابلة ولا يحقق الالتزامات التي تتطلبها زيادة ارتفاع الرجلين أماما وخفض الذراعين واتزان الوضع وينتج عن ذلك هبوط غير متزن تأخر القدمين الواحدة عن الأخرى[1] يبين الشكل طريقة المشي في الهواء.



**الشكل رقم (09): يّبين طريقة فن الأداء الحركي بطريقة المشي في الهواء.**

### 5.3.2.3. فن الأداء الحركي بطريقة الدوران الكامل:

استخدم هذا النوع من فن الأداء الحركي المدرب الأمريكي (توم أكر) بعد أن وصل الرقم العالمي إلى مسافة 8.91م فقد اعتقد (توم) بأنه لا يستطيع أن يحسن انجاز الواثبين إلا قليلا.واعتقد أن أداء الدورة الكاملة التي يقوم بها الواثب في الهواء يؤدي إلى تأثير الدافع وأخذ المسافة الطويلة. كما يستخدم ركضه اقتراب قصيرة نسبيا فعل الرغم من ذلك لم يتمكن الواثبين إلا من الوصول إلى مسافة قدرها 7.511[2].

### 4.2.3. مرحلة الهبوط:

تعد عملية الهبوط المرحلة الأخيرة للطيران لذلك ترتبط بها من جميع النواحي أهم خصوصية الهبوط ما يأتي:

1- قاسم حسن حسين: فعاليات الوثب والقفز، عمان- الاردن، دار الفكر للطباعة، 1999، صفحة 218.

2- قاسم حسن حسين: فعاليات الوثب والقفز، عمان- الاردن، دار الفكر للطباعة، 1999، صفحة 211.

**أولا:** قبل ملامسة القدمين للرجل تمتد الركبتان أماما ويلزم أن تكون مقابلة لمرجحة الذراعين لأسفل فقط حيث إن زيادة مرجحتهما إلى الخلف تؤدي دوران الجسم للأمام مما يؤدي إلى انخفاض أو هبوط الرجلين إلى أسفل والى الخلف والذي ينتج عنها وصول القدمين إلى نقطة خلف مسار مركز ثقل الجسم.

**ثانيا:** بعد ملامسة القدمين للرجل يضغط على الكعبين في حفرة الرمل إلى أسفل ينتج عنه اندفاع الورك إلى الأمام ورفع الجدع إلى اعلي مصاحبة مرجحة الذراعين إلى الأمام الأعلى للحصول على وضع الوقوف على القدمين استعدادا للخروج من منطقة الهبوط فكثيرا ما يتعرض الواثب إلى نقص حركة الهبوط أو زيادتها مما يؤدي إلى:

- ✓ الهبوط المبكر يتم بعد ضم القدمين معا والذراعين معا مما يؤدي إلى هبوط إحدى القدمين للأمام والأخرى للخلف مع انثناء في مفصل الركبة وانحراف في الجدع فضلا عن وصول القدمين خلف مسار قوس مركز ثقل الجسم فنجده يندفع للأمام بعد هبوط القدمين في منطقة الهبوط.
- ✓ الهبوط المتأخر فيتم نتيجة لاختلال اتزان الواثب فيسقط على المقعد خلفا أو عدم القدرة على الاندفاع أماما للوقوف على القدمين فيحاول الواثب علاج ذلك بالاندفاع إلى احد الجانبين[1].

### 3.3. القانون الدولي للوثب الطويل:

#### 1.3.3. قواعد المنافسة:

تستخدم القرعة في ترتيب تسلسل محاولات المتسابقين تنص المادة 143 الفقرة 7:

1- يتنافس المتنافسين حسب ترتيب القرعة حيث يمكن وضع أسمائهم في البرنامج بالترتيب نفسه وفي المنافسات التمهيدية عدا القفز العالي والقفز بالزانة يسمح لكل متسابق ثلاث محاولات والمتسابق الذي لا يحقق مستوى التأهيل المطلوب لا يسمح له بالاستمرار في المنافسة التأهيلية وبعد انتهاء المنافسة التأهيلية يجب أن يكون ترتيب المتنافس لأداء محاولاتهم في المنافسة الحقيقية بواسطة قرعة جديدة.

2- يحاسب المتنافس على أحسن وثبة من بين جميع وثباته.

3- إذا وجد أكثر من ثمانية متنافسين يسمح لكل متنافس بثلاث محاولات كما يسمح للثمانية المتنافسين الذين حصلوا على أفضل الوثبات ثلاث محاولات إضافية عند حصول تعادل على المركز الثامن يسمح للمتنافسين على التعادل بالمحاولات الثلاثة الإضافية أما إذا كان عدد المتنافسين ثمانية أو اقل فيسمح لكل متنافس بالمحاولات نفسها.

1- قاسم حسن حسين: فعاليات الوثب والقفز، عمان- الاردن، دار الفكر للطباعة، 1999، الصفحات 219- 211.

### 2.3.3. المحاولات الفاشلة:

4- تحسب محاولة فاشلة للمتنافس إذا:

أ- لمس الأرض خلف خط (اللوحة) الارتقاء بأي جزء من جسمه في حالة ما إذا كان الركض بدون وثب أو حالة الوثب نفسه.

ب- الارتقاء من الخارج سواء من نهايتي اللوحة وعلى امتداد خط الارتقاء من الخلف أو الوراء.

ج- أثناء مسار الهبوط لمس الأرض خارج منطقة الهبوط أقرب إلى الارتقاء عند أقرب أثر ينتج من الوثبة في منطقة الهبوط.

د- بعد نهاية الوثبة مشي عائدا للخلف من منطقة الهبوط.

هـ- يعمل أي شكل من الدوران في الهواء.

و- استخدام أي نوع من الأثقال أو القبضات.

5- إذا ارتقى المتنافس قبل لوح الارتقاء سوف لا تحسب لهذا السبب محاولة فاشلة.

### 3.3.3. مجال ركضه الاقتراب:

6- يكون الحد الأدنى لعرض مجال ركضه الاقتراب 1.22م وطولها غير محدد والحد الأدنى للطول المستخدم لركضه الاقتراب 41 مترا.

ملاحظة: عندما تتوفر الإمكانيات لا مانع من زيادة ركضه الاقتراب عن 45 مترا.

7- أقضى ميل جانبي مسموح به لمجال ركضة الاقتراب لا يزيد عن 111: 1 الحد المسموح به باتجاه ركضة الاقتراب.

8- لا يسمح بوضع علامات داخل مجال ركضة الاقتراب ولكن يمكن للمتنافس وضع علامات على جانبي المجال كما لا يسمح بوضع علامات في منطقة الهبوط.

9- مجرد بدء المنافسة لا يسمح للمتنافسين باستخدام مجال ركضة الاقتراب لغرض التدريب.

### 4.3.3. لوحة الارتقاء:

10- يحدد مكان الالتقاء بلوحة محاطة في مستوى مجال ركضة الاقتراب وسطح منطقة الهبوط تسمى الحافة القريبة إلى منطقة الهبوط بخط الارتقاء كما يوضع وراء خط الارتقاء مباشرة لوحة من الصلصال أو مادة أخرى بغرض تسجيل طبع قدم المتنافس عليها عند حدوث خطأ بالقدم فان كان من

الصعب وضع الأدوات السابقة فيمكن استخدام بديل منها برش الأرض أمام خط الارتقاء مباشرة وبعرض 11سم بتراب ناعم أو رمل وبزاوية 31ملم على المستوى الأفقي.

11- لا تقل المسافة بين لوحة الارتقاء لغاية منطقة الهبوط على 11أمتار.

12- توضع لوحة الارتقاء في مكان يبعد مترا واحدا بينهما وبين حافة منطقة الهبوط.

13- أن توضع لوحة الارتقاء من الخشب أو من بعض المواد الصلبة المناسبة ويكون طولها 21.2سم وأقصى عمق لها 11سم على أن تطلى باللون الأبيض من 1.21متر وبعرض من 19.8.

14- توضع لوحة الصلصال من مادة قوية عرضها 9.8 إلى 11.2 وطولها 1.21 إلى 1.22م.

15- يكون الحد الأقصى لعرض منطقة الهبوط 2.75 متر على أن تتوسط مجال ركضة الاقتراب ومنتصف منطقة الهبوط قدر الإمكان.

**5.3.3. القياس:**

16- تقاس جميع الوثبات من اقرب أثر تركه أي جزء من جسم أو أطراف المتنافس في منطقة الهبوط إلى خط الارتقاء أو امتداده كما يجب أن تتم القياسات عموديا على خط الارتقاء أو امتداده.

17- للتأكد من صحة القياسات لأي وثبة يجب أن يكون سطح الرمل في منطقة الرمل مستويا تماما وعلى امتداد لوحة الارتقاء[1].

1- قاسم حسن حسين: فعاليات الوثب والقفز، عمان- الاردن، دار الفكر للطباعة، 1999، الصفحات 226-225-224.

## 4. مسابقة دفع الجلة:

### 1.4. الأسس الميكانيكية لدفع الجلة:

تجدر الاشارة إلى ضرورة أخذ العوامل الطبيعية والميكانيكية لقوانين المقذوفات في الاعتبار سواء عند تعليم أو تدريب لاعبي دفع الجلة حيث تتباين أهمية العوامل من حيث تأثيرها على مسافة دفع الجلة والتي يمكن ترتيبها كما يلي: [1]

#### 1.1.4. سرعة الانطلاق الأولية للأداة:

سرعة الانطلاق الأولية نتائج لحركة اللاعب أثناء مرحلة انتقال اللاعب والأداة من الجزء الخلفي للدائرة إلى مقدمة الدائرة سواء كان ذلك باستخدام الدوران أو بطريقة الزحف بالإضافة إلى الجهد النهائي لحظة دفع الجلة.

وتتواجد سرعة الانطلاق الأولية في علاقة طردية مع طول مسافة التأثير على الأداة فكلما كانت مسافة التأثير أطول، كلما كان فاعلية تعجيل (مسافة العجلة) أطول وبالتالي زيادة معدل سرعة الانطلاق الأولية حيث أننا نجد أن الدفع والرمي من الحركة يعطي نتيجة أفضل عن الدفع أو الرمي من الثبات كما اوضحنا سابقا.

#### 2.1.4. زاوية انطلاق الاداة: (زاوية الطيران)

زاوية الانطلاق (الطيران) هي الزاوية المحصورة بين الخط الوهمي المار بمركز ثقل الاداة ويكون موازيا للأرض والخط الذي يرسم مسار ثقل الاداة عند بدء انطلاقها أو طيرانها.

وحيث يكون الانجاز لأقصى مسافة هو الهدف الرئيسي في دفع الجلة فأن زاوية الانطلاق المثلى هي التي تنحصر بين 28-43 وكلما كانت سرعة الانطلاق أكبر كلما يجب على اللاعب زيادة زاوية الانطلاق - في حدود المشار إليه سابقا، وليس بشكل أكثر من 45 حتى لا يكون ذلك على حساب مركبة السرعة الأفقية للأداة. وتقدر زاوية الانطلاق المثلى ب 40.6 عندما تكون سرعة الانطلاق الأولية 11م/ث بينما تكون زاوية الانطلاق 41.2 عندما تكون سرعة الانطلاق الأولية 12م/ث أما في سرعة 12م/ث فتكون الزاوية المناسبة هي 41.7.

#### 3.1.4. ارتفاع نقطة الانطلاق للأداة:

ارتفاع نقطة الانطلاق هو المسافة العمودية للأداة لحظة ترك الجلة ليد المتسابق مباشرة إلى مستوي الأرض. ويعتبر ارتفاع نقطة التخلص) الانطلاق) من الأداة أحد العوامل الثلاث الهامة التي لها تأثير كبير على مسافة دفع

1- أ.د سمير عباس عمر، أ.د سعد الدين أبو الفتوح الشرنوبي، أ.م.د عبد المنعم محمد هريدي، م.د أسامة محمد أبو طبل، مرجع سابق، ص162-164.

الجلة وهو يتوقف على طول المتسابق وأيضا طول ذراعه وكذلك طريقة الأداء أثناء عملية التخلص من الأداة (اتجاه الدفع لروافع الجسم خلف الأداة – المد الكامل لمفاصل الجسم لحظة ترك الأداة ليد اللاعب). وكلما كان ارتفاع نقطة الانطلاق كبيرة وفي ظل شروط متساوية (سرعة الانطلاق – زاوية الانطلاق) كلما تحركت الجلة إلى مسافة ابعد بمعنى أنه في حالة تساوي لاعبين في سرعة الانطلاق وزاوية الانطلاق فإن عامل الطول يكون له صفة الحسم في تحقيق مسافة أفضل للمتسابق الطويل على اللاعب القصير.

### 2.4. المراحل الفنية لدفع الجلة (باستخدام الزحف):

يمكننا أن نقسم المراحل (الخطوات) الفنية لدفع الجلة بطريقة الزحف إلى عدة خطوات، وأن التقسيم هنا بغرض التحليل لكل جزء من أجزاء الحركة ولابد لهذه الأجزاء تؤدي كوحدة واحدة حيث تتم الحركة بتتابع دقيق دون فصل أو توقف حتى التخلص من الأداة. وهذه المراحل هي: [1]

1- مسك الجلة Holding of the shot.
2- وقفة الاستعداد The starting position.
3- التحضير للزحف Starting Glide.
4- الزحف The Glide.
5- وضع الدفع The Delivery position.
6- الدفع The put.
7- التخلص والاتزان The Recovery.

### 1.2.4. مسك الجلة: (المتسابق يستخدم اليد اليمنى)

يمكن أن تحمل الجلة بطريقتين في الأولى يقوم المتسابق بوضع الجلة على قواعد سلاميات الأصابع حيث تمتد الثلاث أصابع الوسطى (السبابة – الوسطى – البنصر) منتشرة خلف الجلة. بينما يؤمن كل من الإبهام والخنصر الجلة من الجانبين وفي الطريقة الثانية تنتشر الأصابع الأربعة خلف الجلة بينما يقوم الإبهام بسند الجلة من الجانب وتحمل الجلة فوق عظمة الترقوة وتحت الفك من الجانب الأيمن للرقبة، ويرفع مفصل الكوع خفيفا متجها للأمام والأسفل بحيث يشير الساعد للأمام ويصنع العضد مع الجذع زاوية 45 تقريبا. وتبقي الرأس في وضعها الطبيعي على أن لا يتغير وضع اليد أثناء الحركات التالية خاصة عند خفض الجذع أثناء الحركات التالية

1- أ.د سمير عباس عمر، أ.د سعد الدين أبو الفتوح الشرنوبي، أ.م.د عبد المنعم محمد هريدي، م.د أسامة محمد أبو طبل: نظريات وتطبيقات مسابقات الميدان والمضمار، ط1، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية – الاسكندرية، 2002، ص166-174.

خاصة عند خفض الجذع للأمام وقبل بداية الزحف (وضع التكور) مع مراعات أن يبقى مفصل المرفق والساعد تحت الجلة وهذا الوضع يستمر حتى عملية الدفع.

### 2.2.4. وقفة الاستعداد:

يقف المتسابق عند مؤخرة الدائرة (النصف الخلفي للدائرة) مواجه بظهره مقطع الرمي بحيث تكون القدم اليمنى على خط الدفع (الخط الوهمي للنصف لمقطع الرمي)، ويرتكز المتسابق على خط الدفع بالقدم اليمنى بحيث يكون وزن الجسم على القدم اليمنى أما الرجل اليسرى فتكون للخلف على مسافة قدم واحد من الرجل اليمنى على أن ترتكز الرجل اليسرى على المشط ويكون الجذع مستقيما والحوض متقدما للأمام بعض الشيء وترتفع الذراع اليسرى للأعلى والجانب وذلك لحفظ الاتزان والرأس في وضعها الطبيعي والنظر متجها للأمام. مع عدم ميل اللاعب إلى اليمين أو اليسار بحيث يكون ارتكاز المتسابق على الهيكل العظمي دون أحداث توتر لعضلات الجسم ومن ثم بجهد المتسابق بدون مبرر.

### 3.2.4. التحضير للزحف:

من وضع الوقوف السابق يقوم المتسابق بثني الجذع للأمام بحيث يخرج الجزء العلوي من الجسم خارج الدائرة وفي نفس الوقت ترفع الرجل اليسرى للخلف والاعلى إلى المستوي الذي يصل فيه الجذع إلى الوضع الافقي الموازي للأرض والرجل اليسرى دون المستوي الافقي بقليل.

وتكون الرجل اليمنى بها انثناء خفيف في مفصل الركبة ويقع وزن الجسم على القدم اليمنى مع احتفاظ اللاعب بالجلة في مكانها الصحيح ولا نميز وضع الرأس بالنسبة للجذع وعندما يصل الجذع للوضع الفقي (ميزان) بدأ المتسابق في القيام بعملية (التكور) وفيها يقوم المتسابق بسحب الرجل اليسرى تجاه الرجل اليمنى. تنثني الرجل اليمنى في مفاصل الفخذ والركبة والقدم. حيث تصل درجة انثناء ركبة الرجل اليمنى إلى 90 تقريبا ينحني الجذع للأمام مقتربا في ذلك من فخذ الرجل اليمنى، وفي نفس الوقت ينحني فيه الجذع للأمام تسحب الرجل اليسرى نحو الرجل اليمنى ويرتفع القدم اليمنى قليلا ويصبح وزن الجسم على مقدمة القدم اليمنى والنظر باتجاه الامام والأسفل وهذا الوضع يهدف إلى الوصول بالأداة إلى الوضع الذي يحقق لعملية الدفع أطول وأنسب خط تؤثر فيه قوى الجسم على الجلة وهذا الوضع يشبه الياي المضغوط.

### 4.2.4. الزحف:

عندما يبدأ المتسابق حركة الزحف عبر الدائرة، فإن قدم الرجل اليسرى تمرجح للخلف في اتجاه مقطع الرمي من مفصلي الركبة والفخذ بحركة بندولية قوية في اتجاه الحافة الداخلية للدائرة من الأمام ولوحة الايقاف من الداخل حتى تمتد الركبة على كامل امتدادها تقريبا ويصبح الجسم في حالة فقد للاتزان. وأثناء ذلك يتحرك الحوض مع الرجل اليسرى بدون أي دوران.

### 5.2.4. وضع الدفع:

بمجرد وضع كلا القدمين على الارض بعد حركة الزحف يكون الجسم بذلك والأداة قد اكتسبا سرعة في اتجاه الدفع ويطلق على هذا الوضع (وضع الدفع) في هذا الوضع يقع مركز ثقل الجسم على مقدمة القدم اليمنى (رجل الارتكاز) ودلك في منتصف الدائرة، وتكون زاوية ركبة رجل الارتكاز من 115–125 وتصنع قدم الارتكاز زاوية 120 تقريبا مع خط الدفع. والرجل اليسرى (الحرة) ممتدة من الركبة ومرتكزة على الحافة الداخلية الجانبية للقدم في مواجهة لوحة الايقاف، على أن تكون على الجانب الأيسر لخط الدفع (الخط المنصف لزاوية مقطع الدفع) وبمعنى اخر يكون مشط القدم اليسرى في محاذاة كعب رجل قدم الارتكاز اليمنى، مع بقاء الظهر مواجه لمقطع الرمي، على أن يكون الجذع والجانب الأيسر من المقعدة والرجل اليسرى على امتداد واحد. مع وجود انثناء خفيف في مقدمة ركبة الرجل الحرة (زاوية الركبة من 150–155) وإلى حد ما يجب أن يسبق الفخذ الأيمن مفصل الكتف الأيمن (اليد الحاملة للأداة) بحيث يصنع الخط المار بمحور الكتفين مع الحوض زاوية في حدود 70 على أن يسبق محور الحوض محور الكتفين.

### 6.2.4 الدفع:

الدفع هو المرحلة الرئيسية والتي تهدف إلى نقل قوي المتسابق الكامنة إلى الأداة في اتجاه الدفع (تحويل طاقة الوضع إلى طاقة حركة). وقوة حركة الدفع تنتقل للجلة بواسطة كل من سرعة المد للرجلين ورفع ودوران الجذع ثم دفع الذراع الحاملة للجلة. من خلالي ذلك تكتسب الجلة أفضل تعجيل (عجلة تزايديه) وعليه تتقرر سرعة انطلاق الجلة من اليد الدافعة، كما أن زاوية الانطلاق وارتفاع نقطة التخلص من الاداة تعتمد على حركة القيادة للذراع الدافعة. ومن أجل الحصول على أفضل نتيجة يجب مراعاة أن الدفع الأخير بالذراع بامتداد الرجل المرتكزة (اليمنى) من مفصل الكعب ثم الركبة فمفصل الفخذ. مع حركة رفع الجذع لأعلى يلف الجذع للأمام ولأعلى في اتجاه حركة الدفع. مع الاحتفاظ بوضع الجلة إلى جانب الرقبة وفوق الترقوة عند بادية حركة المد للرجل اليمنى والوضع العمودي للجذع.

### 7.2.4. الاتزان:

تهدف هذه المرحلة إلى ايقاف كمية الحركة التي لم تزل تدفع الجسم للأمام بعد التخلص من الأداة، أي العمل على ايقاف اندفاع الجسم للأمام وحفظه داخل الدائرة. ومن ثم يجب على اللاعب أن يقوم بحركة تبديل لمكان وضع القدمين في الدائرة فتنتقل القدم اليمنى (الخلفية) للأمام خلف لوحة الايقاف وتتحرك القدم اليسرى (الأمامية) إلى الخلف ولأعلى وذلك للمحافظة على اتزان الجسم ومنع خروج اللاعب من الدائرة.

### 3.4. قانون دفع الجلة:

1- يتم دفع الجلة من داخل الدائرة.
2- للمتسابقين الحق في لمس الحافة الداخلية للطوق الحديدي لدائرة الرمي.
3- ليس للمتسابق الحق في لمس الحافة العليا للطوق أثناء الرمي.
4- ليس للمتسابق الحق في لمس الأرض خارج الدائرة أثناء الرمي.
5- ليس للمتسابق الحق في الخروج من الدائرة قبل أن تلمس الأداة الأرض.
6- يجب أن تسقط الأداة كاملة داخل الحدين الداخليين لقطاع الرمي كي تحتسب محاولة صحيحة.[1]

1- سعد الدين أبو الفتوح الشرنوبي، جابر حسين رضوان: القانون الدولي لألعاب القوى للهواة، 1996.

**خلاصة:**

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم الدافعية عامة ودافعية الانجاز ومفهومها وكذا مختلف النظريات المفسرة لها التي من بينها نظرية حاجة الانجاز والتعليل السببي وفاعلية الذات.

ثم قمنا بتحديد مفهوم أهمية تصنيف السرعة واعطاء نبذة تاريخية للوثب الطويل ودفع الجلة من خلال تطور طرق الأداء والتقنيات القديمة والمعاصرة للفعاليتين، كما تطرقنا أيضا إلى المراحل الفنية وكيفية أدائها والأخطاء المتوقعة في كل مرحلة، وفي الأخير حددنا القوانين والقواعد التي تحكم المنافستين من الاتحاد الدولي للعبة (IAAF).

# الفصل الثالث

## المراهقة

**تمهيد:**

تعتبر مرحلة المراهقة من أدق وأهم المراحل التي يمر بها الإنسان، ذلك لأنها هي المرحلة التي يتحول خلالها الفرد من طفل غير كامل النمو إلى بالغ ناضج، فمرحلة المراهقة يبحث فيها المراهق من جديد عن ذاته، فهو في طفولته المبكرة قد أحس بهويته ولكنه فقدها في الاسرة والشلة وفي الولاء لهما، والآن تصبح مشكلة المراهق هي البحث من جديد عن هويته.

والتغيرات التي تحدث للمراهق أثناءها لا تقتصر على جانب أو بعض جوانب شخصيته وإنما تشملها جميعا، كما أنها مرحلة طويلة نسبيا تبدأ من سن 12 إلى 20 عاما في المتوسط.

وتعتمد أهمية هذه المرحلة على الظروف الاجتماعية السائدة وقد يطول مداها أو يقصر في هذا المجتمع أو ذاك، وقد تتحول هذه الفترة من حياة الفرد إلى أزمة اجتماعية يعيشها، ويواجه فيها مصاعب وتحديات توافقية يتحتم عليه التغلب عليها واجتيازها بنجاح، ضمانا لإمكانية انتقاله صحيا إلى مرحلة الرشد، حيث يتعذر على الفرد دون ذلك الانتقال الناجح التكيف مع متطلبات المرحلة النمائية التالية .

## 1. تعريف المراهقة:

### 1.1. لغة:

هي من الفعل "راهق" وراهق الغلام أي قارب الحلم أي بلغ حد الرجال فهو مراهق.[1]

تعني الاقتراب والدنو من الحلم، والمراهقة بهذا المعنى: الفتى الذي يدنو من الحلم ومعنى المراهقة بالانجليزية (**ADOLESCENCE**) والمشتقة من الفعل اللاتيني (**ADOLESCEH**) ومعناها الاقتراب من النضج البدني والجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، والمراهقة تقع بين نهاية الطفولة وبداية الرشد بذلك فالمراهق لم يعد طفلا وليس راشد.[2]

### 2.1. اصطلاحا:

تعرف المراهقة على أنها المرحلة ما بين 12 إلى 20 سنة وهذه التحديدات غير دقيقة لان ظهور المراهقة ومدتها يختلفان حسب الجنس والظروف البيئية والعوامل الاجتماعية والاقتصادية.

إن المراهقة قد تسبق سن 13 سنة بعامين وقد تتأخر إلى 21 سنة أي ما بين 11 إلى 21 سنة.(3)

تعرف المراهقة على أنها فترة الحياة الواقعية بين البلوغ والنضج وتتميز بتغيرات جسمية ونفسية ملحوظة كالحساسية الزائدة والوقوف على القيم المجردة بحيث يصبح هناك اهتمام بالمظهر والدين.(4)

المراهقة هي مرحلة يمكن تحديدها ببدء نضج الوظائف الجنسية وتنتهي بسن الرشد وإشراف القوى العقلية المختلفة على تمام النضج.(5)

## 2. المراهقة حسب بعض العلماء:

### 1.2. المراهقة حسب دوبيس "DEBESSE":

يرى "دوبيس" إن المراهقة تعتبر عادة مجموعة من التحولات الجسمية والنفسية التي تحدث بين الطفولة سن الرشد.

كذالك المراهقة مرحلة انتقالية تحدث فيها تغيرات من جانبين أساسيين هما:

1- فؤاد افرام السبتاني، منجد الطالب، دار المشرق، الطبعة الثالث والأربعون، بيروت، سنة 1995، ص 256،
2- علي فالح الهنداوي، علم النفس الطفولة والمراهقة، العين دار الكتاب الجامعي، بدون طبعة، سنة 2002، ص 288-289،
3- نادية شرادي، التكيف المدرسي للطفل والمراهق، دار الراتب الجامعي، الطبعة الأولى، بيروت، سنة 2000، ص 235-236،
4- عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجيا النمو، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بدون طبعة، بيروت، سنة 2002، ص 36،
5- خليل ميخائيل معوض، قدرات وسمات الموهوبين، جامعة الإسكندرية، بدون طبعة، مصر، سنة 2000، ص 15،

### 1.1.2. تغيرات جسمية:

تتمثل في النضج الفسيولوجي الذي يبلغ ذروته في هذه المرحلة إذ يكتمل نمو الأعضاء الداخلية والخارجية، بحكم هذه التغيرات المورفولوجية التي تطرأ على المراهق، يميل هذا الأخير إلى العزلة والانطواء.

### 2.1.2. تغيرات نفسية:

تتميز بتجديد النشاط الجنسي ونضجه إلى جانب نمو القدرات العقلية كالقدرة على التفكير المنطقي والتجريد والتخيل، كما تتخيل المراهقة الأزمات والقلق والتوتر، باعتبارها مرحلة الانبثاق الوجداني وفترة التحولات النفسية العميقة، التي تؤدي بالمراهق لسعي في هذه المرحلة، إلى التخلص من رباط التعلق الطفولي بوالديه راغبا في التحرر وتأكيد الذات.

### 2.2. المراهقة حسب كستمبورغ "KESTEMBERG":

بالنسبة لـ "كستمبورغ" المراهقة مرحلة إعادة التنظيم النفسي مهدتها الجنسية الطفيلية، على المدى الطويل ومختلف الاستمارات المعقدة التي حدثت في الطفولة وكذالك في مرحلة الكمون. ويرى كستمبورغ أن مرحلة المراهقة ليس عفوية، ولا منفصلة عن باقي مراحل النمو السابقة بحيث إن هذه الأخيرة تتفاعل خبراتها وعلى أساسها تبني مرحلة المراهقة، فما تختلف الطفولة من أثار تعود بوضوح على المراهقة، إذ يعتبر كستمبورغ المراهقة فترة تعديل لبنة سابقة للانا وذلك بسبب التغير الجنسي الذي يتمثل في اكتساب النضج الجنسي مما يرفض على المراهق ضرورة إدماج هذا النضج التطوري في نظام العلائقي اللبيدي.[1]

### 3.2. المراهقة حسب لوهال "LEHALLE":

أما "لوهال" فيرى المراهقة هي البحث عن الاستقلالية الاقتصادي والاندماجية بالمجتمع الذي تتوسطه العائلة، وبهذا تظهر المراهقة كمرحلة انتقالية حاسمة، تسعى إلى تحقيق الاستقلالية النفسية والتحرر من التبعية الطفولية، الأمر الذي يؤدي إلى تغيرات على المستوى الشخصي لاسيما في علاقته الجدلية بين الأنا والآخرين.

وكذلك يرى "لوهال" أن المراهقة هي مرحلة جديدة لعملية التحرر الذاتي من مختلف أشكال التبعية. إذ تتضمن البحث عن الاستقلال الوجداني والاجتماعي والاقتصادي. [2]

نستخلص من التعاريف السابقة إن المراهقة مرحلة من المراحل النمو تتميز بعدة خصائص أبرزها التغيرات الجسمية والنفسية.

1- نادية شرادي، نفس المرجع السابق، ص235-236-237،

2- نادية شرادي، التكيف المدرسي للطفل والمراهق، دار الراتب الجامعي، الطبعة الأولى، بيروت، 2000، ص239-240،

### 3. نظرة علم النفس قديما وحديثا للمراهق:

علم النفس القديم ينظر إلى المراهقة نظرة استسلام وتشاؤم. وأنها فترة ثورة وتمرد تتميز بالعواصف الهوجاء التي لا يمكن تجنبها إلا بإقامة الحواجز المضادة وكان يعتبر أيضا هذه المرحلة مستقلة ومنفصلة تماما عن المراحل التي قبلها والتي بعدها.

أما علم النفس الحديث فيتجه أيضا إلى اعتبار مرحلة المراهقة غير مستقلة عن المراحل الأخرى بل متصلة وأنها تدرج في النمو البدني والجنسي والعقلي وهي امتداد للمرحلة التي تسبقها.[1]

### 4. مراحل المراهقة:

تعتبر المراهقة مرحلة من المراحل النمو وتقع بين الطفولة والرشد ويمكن تقسيم مراحلها إلى ثلاث مراحل:

#### 1.4. المراهقة المبكرة (11-14 سنة):

تعتبر فترة تقلبات عنيفة وحادة ومصحوبة بتغيرات في مظاهر الجسم ووظائفه مما يؤدي إلى الشعور بالتوازن كما تظهر اضطرابات انفعالية مصاحبة بتغيرات فيزيولوجية وضغوط الدوافع الجنسية التي لا يعرف المراهق كيفية كبحها والسيطرة عليها وترتبط هذه المرحلة بثلاثة مظاهر:

- الاهتمام بتفحص الذات وتحليلها ووصف المشاعر الذاتية مثل مذكرات المراهقين.
- الميل إلى قضاء أكثر الوقت خارج البيت بعيدا عن أفراد الأسرة ومراقبتهم.
- التمرد على التقاليد القائمة والمعايير السائدة.

وتتميز هذه المرحلة بالانفعالات العنيفة والتناقض الانفعالي من حب وكره وشجاعة وخوف.

كما تنعكس حاجة المراهق من المزيد من الحرية في العديد من الأمور فيبدأ برفض جميع أفكار ومعتقدات الأهل ويشعر بالإحراج إن تواجد في مكان واحد مع أهله، وتبدو هذه المرحلة في غاية العشوائية بالنسبة للأهل ولكن عليهم التحلي بالصبر والإصغاء إلى احتياجات أبنائهم ودعمهم لتطوير شخصياتهم المستقلة والخاصة.[2]

#### 2.4. مرحلة المراهقة المتوسطة (15-17 سنة):

يملك المراهق في هذه المرحلة طاقة هائلة والقدرة على العمل وإقامة علاقات متبادلة مع الآخرين إيجاد نوع من التوازن مع العالم الخارجي دون الاعتماد كثيرا على الغير حيث يزداد الشعور بالاستقلالية.[3]

---

1- خليل ميخائيل معوض، نفس المرجع السابق، ص 329،

2- عبد الحميد الشاذلي، علم النفس، المطبعة الجامعية الأزراطية، الطيعة الثانية، الإسكندرية، 2001 ص245-246،

3- رمضان محمد القذافي: الصحة النفسية والتوافق، الاصدار ط2، دار الرواد، 1994، ص353-354،

تقابل هذه المرحلة الثانوية وهنا تتباطأ سرعة النمو الجسمي نسبيا وتزداد الحواس دقة ويقرب الذكاء إلى الاكتمال وتظل الانفعالات قوية وتتسم بالحماسة.[1]

يصبح المراهق أكثر تصادما مع العائلة ويصر على ما يحلو له ويجرب الكثير من المراهقين الأمور الممنوعة كمصادقة رفقاء السوء، مخدرات، كحول، كنوع من التحدي للأهل ولفرض رأيهم الخاص.

### 3.4. المراهقة المتأخرة (18-21 سنة):

يسعى المراهق في هذه المرحلة إلى توحيد جهوده من اجل إقامة وحدة متآلفة من مجموعة أجزاءه ومكوناته، كما يتميز المراهق في هذه المرحلة بالقوة والشعور بالاستقلال.

حيث يشير العلماء إلى أن هذه المرحلة تعتبر مرحلة تفاعل وتوحيد أجزاء الشخصية وتنسيق فيما بينها، بعد أن أصبحت الأهداف واضحة والقرارات مستقلة.[2]

في نهاية هذه المرحلة يتم النضج الجسمي ويصل الذكاء إلى قممه ويبدأ الاستعداد للحصول على عمل دائم وتكوين أسرة.

وفي هذه المرحلة يعود الكثير من المراهقين لطلب النصيحة والإرشاد من الأهل وهذا التصرف يكون مفاجئ للأهل. إذ يعتقد الكثير منهم أن النزاع والصراع أمر محتم قد لا ينتهي أبدا وتبقى قيم وتربية الأهل واضحة وظاهرة في هذه الشخصيات الجديدة إذا أحسن الأهل التصرف في هذه المرحلة.[3]

## 5. العوامل التي تساهم في تشكيل دوافع الفرد للإقبال على ممارسة النشاط البدني الرياضي:

من أهم العوامل التي تساهم في تشكيل دوافع الفرد للإقبال على الممارسة النشاط الرياضي ما يأتي:

- المتطلبات الأساسية لحياة الفرد وأثر البيئة التي يعيش فيها.
- حياة المراهق العائلية واتجاه الوالدين نحو النشاط البدني.
- التربية الرياضية في المرحلة الدراسية الأولى وما تشمل عليه من مثيرات ومنبهات.
- التربية البدنية والرياضية في الساحات والمؤسسات والأندية الرياضية.
- المهرجانات والمنافسات الرياضية.، سواء عن طريق الصحف أو المجلات أو التلفزيون أو الراديو ...
- التشريعات الرياضية والإمكانيات التي تنتجها الدولة للتربية الرياضية.

1- عبد الحميد الشاذلي، نفس المرجع السابق، ص245-246،

2- رمضان محمد القذافي، نفس المرجع السابق، ص 356 -357،

3- عبد الحميد الشاذلي، نفس المرجع السابق، ص245-246،

وهناك الكثير من الدوافع العامة التي تعمل على توجيه الفرد نحو ممارسة النشاط الرياضي، ومنها ما يرتبط بصورة مباشرة بممارسة النشاط الرياضي كهدف في حد ذاته وما يرتبط بذلك من نواحي متعددة ومنها ما يرتبط بمحاولة تحقيق بعض الأهداف الخارجية عن طريق الممارسة الرياضة، وطبقا لذلك يقسم (روديك ) (Roduike) الدوافع المرتبطة بالنشاط البدني الرياضي[1] إلى:

**1.5. الدوافع المباشرة لممارسة النشاط البدني الرياضي:**

و يمكن تلخيص أهم الدوافع المباشرة لممارسة النشاط البدني الرياضي في ما يأتي:

- الإحساس بالرياضي والإشباع كنتيجة للنشاط البدني.
- المتعة الجمالية بسبب رشاقة وجمال ومهارة حركات الفرد الذاتية.[2]
- الشعور بالارتياح كنتيجة للتغلب على التدريبات البدنية التي تتميز بصعوبتها أو التي تتطلب المزيد من الشجاعة والجرأة وقوة الإرادة.
- الاشتراك في المنافسات ( المباريات ) الرياضية التي تعد ركنا هاما من أركان النشاط الرياضي وما يرتبط بها من خبرات انفعالية متعددة.
- تسجيل الأرقام والبطولات وإثبات وإحراز الفوز.[3]

**2.5. الدوافع غير المباشرة لممارسة النشاط البدني الرياضي:**

- محاولة اكتساب الصحة واللياقة البدنية عن طريق ممارسة النشاط البدني الرياضي.
- ممارسة النشاط الرياضي لإسهامه في رفع مستوى قدرة الفرد على العمل والإنتاج، فقد يجيب الفرد ( المراهق ) بأنه يمارس النشاط الرياضي لأنه يسهم في زيادة قدرته على أداء عمله ورفع مستوى إنتاجه في العمل.
- الإحساس بضرورة ممارسة النشاط الرياضي، إذ قد يجيب المراهق( الفرد ) يأتي: "بدأت في ممارسة النشاط الرياضي لأنه كان من الضروري حضور حصص التربية البدنية والرياضية بالمدرسة لأنها إجبارية تدخل ضمن الجدول الدراسي".
- الوعي بالدور الاجتماعي الذي تؤديه التربية البدنية والرياضية، إذ يرى المراهق أنه يريد أن يكون رياضيا يشترك في الأندية والفرق الرياضية ويسعى إلى الانتماء إلى جماعة معينة وتمثيلها رياضيا[1].

1- محمد حسن علاوي، سعد جلال، علم النفس التربوي الرياضي، ط4، دار المعارف، 1978، ص 183

2- نفس المرجع، ص 161

3- محمد حسن علاوي، علم النفس الرياضي، ط8، دار المعارف، القاهرة، 1994، ص 161،

## 6. أهمية النشاط البدني والرياضي في مرحلة المراهقة:

إن حاجات المراهقة متنوعة منها حاجات جسمية واجتماعية ووجدانية، والتي يمكن إشباعها عن طريق ممارسة النشاط البدني.

### 1.6. الحاجات الجسمية والنشاط البدني:

إن حاجة المراهق للنشاط البدني لا تقل قوتها عن حاجاته للغذاء والملبس والمسكن...، فالقوانين البيولوجية الرئيسية هي الغذاء والنشاط والراحة، وبديهي أن التلميذ في معظم حصص اليوم الدراس يكون ساكنا مركزا انتباهه في موضوعات دروسه وأبحاثه فحصة التربية البدنية تكون أنجع علاج لتنشيط جسمه وتزويده بالحركة والحيوية التي لا غنى للشخص عنها، كما أن النشاط البدني له قيمة علاجية كبرى في تخفيف حدة توتر الأعصاب والأعضاء...[2]

وفي هذا يضيف "Cavigioli" أنه بفضل النشاط البدني يخفف المراهق من الضغوط الداخلية ذات المنشأ الفيزيولوجي، كما يحرر طاقة ويعبر عن مشاكله ومطامحه /كما تجعله يعطي صورة حسنة عن شخصيته وحضوره الجسدي، إلى غاية تحقيق رغبة التفوق والهيمنة وذلك بفرض صورة أناه المثالية على الآخرين.[3]

بالإضافة فالرياضة تمكن المراهق من تجاوز الحوار اللغوي إلى الحوار الجسدي "Langage du corps" والذي له التعبير المطلق عن مكوناته السيكوفيولوجية، حيث أن جزءا كبيرا منها همشته مادية الحضارة، فعن طريق الحركة يتجاوز المراهق جميع القوانين والتقنيات والمقومات المفروضة، وبذلك يحاول تجاوز الواقع.

وبمعنى آخر إحداث قطيعة إيجابية مع الحياة اليومية الروتينية باتجاهه نحو الممارسة الرياضية بل إحداث القطيعة السلبية حين يتجه نحو الإباحية والإجرامية.

### 2.6. الحاجات الاجتماعية والنشاط البدني:

إن التأثيرات الاجتماعية تشكل شخصية الفرد وميله وأخلاقه فهي تلعب دورا في حياة الفرد وسلوكه لدرجة أننا نستطيع أن نقول بحق أنها العامل الأول والأهم في صبغة وتكوين الشخصية، فالرغبة في التقدم الاجتماعي والاندماج في الجماعة عامل قوي لا ينبغي التغاضي عنه، كما أن نقص إشباع الحاجات الاجتماعية يؤدي بالمراهق عادة أما إلى الهجوم والسلوك العدواني، أو الانزواء والابتعاد عن الناس والانسحاب والتسليم، والسلوك

1- محمد حسن علاوي، سعد جلال، لم النفس التربوي الرياضي، ط4، دار المعارف، 1978، ص 183.

2- ليلى يوسف، سيكولوجية اللعب والتربية الرياضية، ط2، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر 1962، ص196.

3- Cavigioli(b-,psychopédagogie du sport ,C A librairie J Vrin ,paris ,1976 ,p91.

الهجومي يحقق الإشباع الاجتماعي أكثر من حالة الانطواء على النفس ولهذا يجب على المدرس توجيه اهتمام أكبر لهؤلاء التلاميذ الذين يبدوا عليهم المزاج السلبي.[1]

ويذكر "الافندي أن الضغط التي تولده النزوات الجنسية والعدوانية يمكن التحكم فيها وتوجيهها بفضل الممارسة الرياضية باعتبارها الوسيلة المقبولة اجتماعيا وباعتبارها كذلك الطريقة الوحيدة التي تمكن المراهق من إثبات ذاتيته وتكوين هويته والتحكم في انفعالاته وبالتالي الاندماج قصد التكيف الاجتماعي.[2]

كما أن في مرحلة المراهقة يتسع مجال الحاجات الاجتماعية، وأهم الأسئلة التي تدور بفكر المراهق هي: هل أنتمي إلى جماعة ؟ وما هو مركزي داخل هذه الجماعة ؟..فماهي إذن المساعدات التي يمكن أن تقدمها التربية البدنية أو النشاط البدني للمراهق ليحصل على رفاق وليحدد مركزه بينهم ؟ أن المهارات الجسمية عامل من عوامل القوة لانتماء الفرد إلى الجماعة أو رفضه حيث يوجد ترابط قوي بين القدرة والمهارة الجسمية والتوافق الاجتماعي في مرحلة المراهقة.

وغالبا ما يرجع سبب ذلك إلى الميل للظهور بالمظهر اللائق أمام الجماعة، وحتى وسط الجماعة من نفس السن والجنس نجد المراهقين لا ينظرون بعين التقدير والاحترام إلى زميل يبدو عليه الضعف أو تشويه جسدي، وبما أن إتقان النشاط البدني عامل مهم في التكيف الاجتماعي فأستاذ التربية البدنية في إمكانه أن يساعد المراهقين على الوصول إلى هذا التوافق وذلك بمساعدته على تنمية قدراتهم الحركية، كما ينبغي بذل مجهودات أكبر مع أولئك ذوي القدرات الضعيفة.

### 3.6. الحاجات الوجدانية والنشاط الرياضي:

إن التكيف الاجتماعي والوجداني متحدان اتحادا وثيقا لدرجة أننا لا نستطيع الفصل بينهما، فعدم التوافق الاجتماعي هو السبب الرئيس في عدم التكيف الوجداني، ونجاح الشخص في حياته يكون غالبا نتيجة حسن تكيفه واتزانه في مختلف النواحي.

وبما أن نجاح الشخص متوقف إلى حد كبير على هذا التكيف والتوافق فهو معتمد إذن على شعور الفرد بنفسه وحالته الوجدانية الخاصة، ولا يتماشى بحسب مستويات الآخرين وأرائهم إلا بقدم وتأثير هذه المستويات والآراء في شعوره الخاص، ويتطلب النمو النجاح ولو أن الحياة لا تخلو من الكثير من المحاولات والأخطاء والفشل مما لاشك أن النجاح يبعث الامل والانشراح في النفس ويدفع بالشخص إلى توالي التقدم ولكن بديهي أنه لا يوجد نجاح متتابع ومستمر في حياة الشخص

1- ليلى يوسف، سيكولوجية اللعب والتربية الرياضية، ط2، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر 1962، ص 167،

2- محمد محمد الأفندي، علم النفس الرياضي والأسس النفسية للتربية البدنية، عام الكتب، القاهرة، 1965ص445،

فأهم ما يميز الشخص المتزن وجدانيا ÷و أن يقابل النجاح بمثل ما يقابل الانهزام والفشل، ومثل هذا الشخص المتزن متكامل الشخصية نطلق عليه بحق شخص رياضي.

وهنا تأتي قيمة التربية في تدريب التلاميذ على الثبوت والاتزان من الناحية الوجدانية فلا يهتزون كثيرا بانتصاراتهم ولا يجوز أن يظهر عليه الالم والغضب عند انهزامهم في المباريات المختلفة، ومن ناحية أخرى لا يجوز مثلا لمدرس التربية البدنية أن يجبر تلاميذه على القيام بتمرينات تضايقهم ولا تتماشى مع طبيعته.

وهكذا تظهر أهمية النشاط الرياضي بالنسبة للمراهق لأي إشباع حاجاته الجسمية والاجتماعية وكذا في اتجاهاته نحوها كوسيلة دفاعية لخفض التوتر والقلق الناجمين عن التغيرات الجسمية الحاصلة في مرحلة المراهقة.[1]

**7. علاقة النشاط البدني الرياضي بالنسبة للمراهق:**

لتوضيح هذه العلاقة ما علينا إلا أن نستند إلى بعض التجارب التي أجراها العلماء، حيث اهتم بعضهم بتأثير التمرينات الحركية على القدرات العقلية، والنفسية التي تلعب دورا هاما في عملية إدماج واحتكاك المراهق مع الجماعة، وهذا ما يسمح له باكتساب التوازن النفسي الاجتماعي.

و حسب العالمان الروسيان "فزازيارون" و"صاك" (Fazaza ouine et Sak)

التلاميذ المتفوقين من حيث للقوة البدنية من نفس السن، هم أكثر ديناميكية من حيث النشاط الرياضي والتحصيل الدراسي، كما لاحظ الباحث النفساني " روتر " (Rotez) على 3500 تلميذ للمدرسة الابتدائية والمتوسطة في " سان لويز " بفرنسا، واستنتج أن التلاميذ الذين يتحصلون على نتائج دراسة جيدة يتمتعون بنمو بدني جيد، ونفس الملاحظات أثبتت على التلاميذ مراهقين في إحدى الدارس في مدينة "بون".[1]

ويتفق " ريتشارد أدرلمان " مع " فرويد" (Richad ade et Ferouid ) في اعتبار اللعب والنشاط الرياضي كمخفض للقلق والتوتر، هو وليد الإحباط، فعن طريق اللعب يمكن للطاقة الغريزية أن تتحور بصفة مقبولة، وبفضل اللعب والنشاط الرياضي أيضا يتمكن المراهق من تقييم وتقويم إمكاناته الفكرية والعاطفية والبدنية ومحاولة تطويرها باستمرار. [2]

1- ليلى يوسف، سيكولوجية اللعب والتربة الرياضية، نفس المرجع السابق، ص، 198، 197، 199،

1- VAN SCHAGEN: rôle de l'éducation physique dans le développement de la personnalité p1، uf paris1993,p37،

2- محمد محمد الأفندي، علم النفس الرياضي، والأسس النفسية للتربية البدنية، عالم الكتب، القاهرة، 1965، ص 444

وبفضل الرياضة يخفض المراهق من الضغوطات الداخلية ذات المنشأ الفيزيولوجي ويعبر عن مشاكله وطموحاته، كما تجعله يعطي صورة حسنة لكينونته الشخصية وحضوره الجسدي إلى غاية رغبة التفوق والهيمنة، وذلك بعرض صورة أناه المثالية على الآخرين.

بالإضافة إلى هذا فإن الباحث "روزن برقر" (Rosen Bargeur) يؤكد على وجود علاقة بين التمرينات البدنية والرياضية بالقدرات العقلية والحالة النفسية والاجتماعية التي تساهم في تحسين عملية التوازن النفسي والاجتماعي للمراهق [3].

ومن خلال هذه التجارب العلمية والنفسية تجدر لنا الإشارة إلى أن سلامة البدن، والنمو الجسمي السليم يعني سلامة العقل والتفكير، وهذا ما يؤدي إلى اطمئنان النفس والشعور لدى الفرد المراهق يكون واضحا على سلوكه النفسي والاجتماعي.

**8. أسباب اشتراك الناشئ في الرياضة:**

- تطوير المهارات الحركية.
- الاستماع، تكوين أصدقاء.
- النجاح والتقدير، حسين اللياقة البدنية، التحدي.
- المساندة الاجتماعية وتشجيع الأسرة.
- الأسلوب الإيجابي لتفاعل المدرب مع الناشئ.
- المكافآت بأنواعها المختلفة (الجوائز، ميداليات الفوز...الخ).[1]

**9. أسباب انسحاب الناشئين من الرياضة:** وعلى الرغم أن معظم الأطفال يستمرون في المشاركة الرياضية لعدة أعوام، وقد يحصلون على مستويات عالية ويصلون إلى قمة الأداء، نجد أن حوالي (25%) من مجموع الأطفال ينقطعون عن ممارسة الرياضة خلال الثلاثة أعوام الأولى، وذلك يرجع إلى عدة أسباب، ونستخلص هذه الأسباب من دراسة حديثة لحوالي (700) ممن انسحبوا:

- اهتمام المدرب ببعض اللاعبين وإهمال البعض الآخر،
- انشغالات اللاعب باهتمامات غير رياضية.
- الملل وعدم الشعور بالمتعة.
- ضغوط المنافسة، ضعف تقديره لذاته.

3- VAN SCHAGEN: rôle de l'éducation physique dans le développement de la personnalité p ،uf paris1993,p379

1- صدقي نور الدين المشاركة الرياضية والنمو النفسي للأطفال، ط1، 1998، ص20،

- عدم تحسن قدراته المهارية والبدنية.
- عدم مساندة الأسرة ( الآباء ).
- ضعف التفاعل مع المدرب، ضعف التفاعل مع زملاء الفريق.
- الاهتمام الزائد بالمكافأة الخارجية. [2]

**10. أسباب عزوف النشء عن ممارسة النشاط الرياضي:**

عندما يبدأ الموسم الرياضي يلاحظ إقبال كبير من الناشئين، يرغبون الاشتراك في البرنامج، ثم سرعان ما يلاحظ تسرب الكثير منهم، وبما بقدر يزيد عن درجة إقبالهم، ومن أهم أسباب تسرب الناشئين من برنامج النشاط الرياضي:

1- يتسم النشاط بالملل.
2- يفتقد النشاط التحدي والاستثارة.
3- يفتقد النشاط المتعة والسعادة.
4- تتسم الخبرات المتضمنة في النشاط بأنها محبطة ومخيبة للآمال الناشئ.
5- شعور الناشئ بالخوف من الفشل.
6- شعور الناشئ بالخوف من النجاح.
7- عدم حصول الناشئ على الاعتراف والتقدير.
8- عدم تحديد الناشئ أهداف واقعية.
9- ضعف المساعدة والمساندة من قبل الأسرة والأصدقاء والمدرب[1].

**11. مبادئ الناشئين:**

التدريب بمعناه البسيط هو العمل على تحسين الأداء الرياضي من الناحية البدنية والمهارية والخططية للناشئ، ومهمة المدرب هنا هو استثارة حماس ووعي الناشئ حتى يقبل بحب ورغبة على التدريب[2]. من الأهمية أن يتعرف المدربون على تلك المبادئ التي يراها الناشئون في الرياضة، إن معرفة المدربين لها تفيدهم خلال التخطيط لبرامج التدريب، من حيث استخدامها في تأصيل وترسيخ تلك المبادئ لديهم، وليس بالضرورة أن يرى الناشئون كل

2- غازي صالح محمود: أثر برنامج ارشادي في تطوير بعض المتغيرات النفسية والحركية للاعبي كرة القدم، مكتبة المجتمع العربي- عمان، 2011، ص122،
1- أسامة كامل راتب، دوافع التفوق في النشاط الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990، ص 44،
2- حنفي محمود مختار، كرة القدم للناشئين، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997ص7،

المبادئ في الرياضة، ومما لا شك فيه أن جاذبية المبادئ بالنسبة للناشئين غير متكافئة، وإنما قد نجد أن الجاذبية واحدة أكبر من الأخريات لديهم وفيما يلي بعض المبادئ:

1- قيمة الشعور بالفرح: وهي خبرات الشعور بالرضا والسعادة من خلال الممارسة الرياضية المختارة.
2- صفة المنافسة: وهي تعني الاستمتاع بالمباراة دون النظر إلى النتيجة.
3- الصحة والعافية: أن يكون الناشئون أصحاء البنية للمشاركة في الرياضة المعينة وأن يصبحوا لائقين بدنيا.
4- قيمة الانجاز: وتعني تحقيق النجاح الشخصي والجماعي في المباراة.
5- قيمة الاهتمام: وتعني إظهار الاهتمام بالأفراد الآخرين في المواقف الرياضة.
6- التفاني في العمل: وتعني أن يحاول الناشئون بذل ما في وسعهم في جميع أوقات المباراة وأن يعملوا على أن لا يفشل زملائهم.
7- التعاون الجماعي: وتعني لعب المباراة بتعهد تام لروح المباراة.
8- الصداقة الرياضية: وتعني استمرار الصداقة مع الزملاء الذين لديهم نفس الاهتمام بالرياضة
9- الروح الرياضية العالية: وتعني التصرف بأسلوب سليم وتقبل الهزيمة مع إظهار المجاملة.
10- المهارة العالية: إبراز المهارات الحركية التي يجيدها الناشئون.
11- التكاتف: العمل على تحقيق النصر للطريق المبني على الأسس التربوية الصحيحة.[1]

## 12. تعليم المهارات الرياضية للناشئين:

إحدى المهام الرئيسة للمدرب القيام بتدريس المهارات الرياضية للاعبين، والتدريس الجيد يساعد اللاعبين على التعلم وحتى يتسنى للمدرب أن يقوم بذلك الدور فإنه من الأهمية أن يتعرف ويقيم أكثر حول كيف يتعلم الناشئون.

وتوجد هناك ثلاث مراحل لتعلم المهارات الرياضية هي:

### 1.12. المرحلة العقلية:

عندما يتعلم الناشئ لأول مرة مهارة جديدة، فإنه يتطلب منه التركيز على هذه المهارة لتقييمها بطريقة صحيحة، لذلك يتوجب على المدرب إتباع طريقة بسيطة وواضحة لتعليمه هذه المرحلة، وقد يتطلب ذلك عرض المهارة مع الشرح.

1- ناهد رسن سكر، علم النفس الرياضي في التدريب والمنافسة الرياضية، ط1 الدار العالمية للنشر والتوزيع، عمان 2002، ص 133،

وتجدر الإشارة إلى أن تكون هناك فروق فردية بين الناشئين في سرعة فهم واستيعاب، وبالتالي تعلم هذه المهارة الرياضية لذلك يتوجب على المدرب أن يفسر تفاصيل المهارة في ضوء تباين استعدادات الناشئين، وأن يتحلى بالصبر وأن ينتقل بعمله من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد لكي يتسنى لجميع اللاعبين فهم وتعلم المهارة وأدائها بالشكل المطلوب[2].

### 2.12. مرحلة الممارسة:

سيكون التركيز في هذه المرحلة بوجه عام نحو الممارسة بما يحقق تحسين المهارة، وعادة هذه المرحلة تستغرق وقتا أطول بالمقارنة مع المرحلة العقلية، لذلك يجب على المدرب أن يتحمل مسؤولية كبيرة من حيث الاهتمام بمستوى الممارسة التي يترتب عليها زيادة معدل التعلم، وليس الاهتمام بتكرار الممارسة وهنا تظهر أهمية دوره في تحديد ما هو مقدار تكرار الممارسة المناسبة للناشئ، وماهي الفترة الملائمة للممارسة.

### 3.12. المرحلة الآلية:

عندما يستمر الناشئ بالممارسة، فإن أداء المهارة يتميز بالآلية، أي بعدم التفكير بكيفية أداء المهارة، ويكون أدائه صحيحا، وعندما يحدث ما يعرف كيف يصححه.[1]

## 13. خصائص المراهقة:

المراهقة هي المرحلة التي يتحول خلالها الفرد من طفل غير كامل النمو إلى بالغ ناضج فهي مرحلة انتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج والتغيرات التي تحدث له تمس جميع جوانب الشخصية.[2]

**1.13. الخصائص الفسيولوجية والجسمية:** يمكن التمييز في النمو العضوي بين نوعين رئيسيين من النمو هما النمو الفسيولوجي والنمو الجسمي، فالنمو الفسيولوجي فهو تلك التغيرات الداخلية التي تحدث داخل جسم الكائن الحي، ولا نستطيع أن نراها وإنما يمكن أن نرى آثارها على شكل الجسم وحجمه.

أما النمو الجسمي فهو تلك التغيرات التي تحدث لشكل الجسم الخارجي وحجمه في الطول والشكل الخاص لكل عضو من أعضاء الجسم، والعلاقة بين نسب هذه الأعضاء.[3]

2- ناهد رسن سكر، علم النفس الرياضي في التدريب والمنافسة الرياضية، ط1 الدار العالمية للنشر والتوزيع، عمان 2002، ص 160،

1- ناهد رسن سكر، علم النفس الرياضي في التدريب والمنافسة الرياضية، ط1 الدار العالمية للنشر والتوزيع، عمان 2002، ص 160،

2- سعدية بهادر، علم نفس النمو، دار البحوث العلمية الكويت، 1981، ص131،

3- علاء الدين كفافي، الارتقاء النفسي للمراهق، دار المعرفة الجامعية، 2006، ص225،

فالنمو الفسيولوجي يظهر من خلال الجهاز الدوري حيث يتضاعف وزن القلب، فمن المعروف أنه ابتداء من سن العاشرة حتى الثالثة عشر تتفوق الأنثى على الذكر في الحجم، وبعد السن الثالثة عشر تزداد سرعة النمو عند الفتى في حين يبطئ النمو ويكاد ينعدم عند الفتاة.

ومن خلال الجهاز التنفسي حيث يتزايد حجم الرئتان خلال فترة المراهقة المبكرة خاصة لدى الذكور ومن خلال الجهاز الهضمي يتضح زيادة حجم المعدة وتزداد قدرتها على الهضم.[1]

ومن خلال الغدد فتضمر الغدة الصنوبرية والغدة التيموسية في المراهقة لنشاط الغدد الجنسية ويبقى هرمون النمو الذي تفرزه الغدة النخامية قويا في تأثيره على النمو العظمي خلال المراهقة حتى تؤثر عليه هرمونات الغدد الجنسية، فتحد من نشاطه وتعوق عمله، وتتأثر أيضا هرمونات الغدة الدرقية بالنضج الجنسي فتزداد في بدء المراهقة ثم تقل بعد ذلك قرب نهايتها.

أما الغدة الكظرية بعدما نقص وزنها في مرحلة آخر الطفولة، تسترجع قوتها في المراهقة حتى تبلغ نصف حجمها الأول عند اكتمال الرشد.[2]

**أما النمو الجسمي:**

يرتبط نمو الطول بالنمو العظمي الطولي، ومن المعروف أن الجنسين يتساويان طولا حتى سن الرابعة عشر.، وفي هذه السن تسبق البنت الولد ويستمر الفروق لصالح الفتاة حتى سن السابعة عشر، ولكن الفتى يلحقها عندما يمر بطفرة النمو الجسمي، وتصل الفتاة إلى أقصى طول لها حيث تتوقف قبل الفتى الذي يواصل نموه الطولي إلى سن الثامنة عشر.

أما النمو العظمي العرضي فيسير حسب وظيفة كل من الجنسين فيزداد نمو قوس الحوض عند الفتاة تمهيدا للقيام بأعباء ووظائف الحمل والولادة، بينما يزداد عرض المنكبين عند الفتى تمهيدا لتحمله الأعباء الجسمية وبذل المجهودات العضلية العنيفة.[3]

وبالنسبة لنمو الوزن فإن الولد أقل وزنا من البنت حتى الحادية عشر، فتنقلب الآية ويفوق وزن الفتاة وزن الفتى طوال فترة النمو الأنثوية من الحادية عشر حتى الرابعة عشر ثم يعود الفتى أثقل وزنا مرة أخرى.[4]

1- مجدي محمد الدسوقي، سيكولوجية النمو من الميلاد إلى المراهقة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 2003، ص153،

2- فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة 1998، ص234،

3- علاء الدين كفافي، الارتقاء النفسي للمراهق، دار المعرفة الجامعية، 2006، ص233

4- ألفت محمد حقي، علم نفس النمو، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1981، ص43،

ويرى فؤاد أبو حطب وآمال صادق أنه مع تقدم البلوغ، تزداد الفروق بين الجنسين في شكل الجسم وضوحا، والسبب في ذلك هو النمو التدريجي للخصائص الجنسية الثانوية، والتي تشمل السمات الجسمية التي تميز الذكور عن الإناث، ففي الذكور يصير الصدر مسطحا ويظهر شعر العانة ثم شعر الإبط وشعر الذقن والشارب ثم شعر الجسم، وتنشط الغدة الدهنية مما قد يؤدي إلى ظهور حب الشباب، كما تطرأ تغيرات على الصوت.

أما الإناث تزداد الأرداف عرضا واستدارة نتيجة اتساع عظام الحوض، وسمك الطبقة الدهنية تحت الجلد وينمو الصدر، حيث يزداد كبرا واستدارة، كما يزداد الصوت نعومة.[1]

### 2.13. الخصائص الحركية:

في مرحلة المراهقة المبكرة يعاني المراهق من الاضطراب والارتباك وهذا ما يلاحظ عليه في أثناء المشي والجري، كما تتميز حركاته بافتقارها لصفة الرشاقة، كما ترتبط حركاته بدرجة كبيرة ببعض الحركات الجانبية الزائدة مما يفقد المراهق خاصية الاقتصاد الحركي ويظهر عليه نقص في هادفية الحركات، كما يجد صعوبة في اكتساب بعض الحركات الجديدة.[2]

أما في مرحلة المراهقة المتوسطة يظهر الاتزان التدريجي في نواحي الارتباك والاضطراب الحركي، وتأخذ مختلف النواحي النوعية للمهارات الحركية في التحسن والرقي لتصل إلى درجة عالية من الجودة، كما يلاحظ ارتقاء مستوى التوافق العضلي العصبي بدرجة كبيرة.

ويستطيع فيها الفتى والفتاة سرعة اكتساب وتعلم مختلف الحركات وإتقانها وتثبيتها، بالإضافة إلى ذلك يستطيع الفتى ممارسة أنواع متعددة من الأنشطة الرياضية التي تتطلب المزيد من القوة العضلية [3]، كما أن زيادة مرونة عضلات الفتاة تسهم في قدرتها على ممارسة بعض الأنشطة الرياضية كالجمباز والتمرينات الفنية، كما يستطيع المراهق الوصول إلى أعلى المستويات الرياضية العالية في بعض الأنشطة الرياضية مثل السباحة، الجمباز، التمرينات الفنية بالنسبة للفتيات.[4]

**3.13. الخصائص العقلية والنفسية:** يحدث في هذه المرحلة درجة كبيرة من التنوع والتمايز في القدرة العقلية، فبعد الازدهار الواضح الذي يشهده النمو العقلي في المرحلة السابقة(6-12سنة) يحدث نوع من التعثر عند البلوغ وذلك راجع إلى حادث البلوغ الذي يؤثر على كل جوانب النمو، ولكن ما أن ينتهي البلوغ حتى يستأنف النمو العقلي تقدمه حيث يتوقف في النصف الثاني من المراهقة، وخلال هذا التطور ينمو التفكير الابتكاري بصورة واضحة وهذا يعني

1- فؤاد أبو حطب، آمال صادق، نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، ط3، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1995، ص26

2- محمد حسن علاوي، علم النفس الرياضي، ط8، دار المعارف 1994، ص141،

3- Keogh, Jack a David Sugden ,Movement skill Development ,New yourk 1985p39،

4- محمد حسن علاوي، سيكولوجية النمو للمربي الرياضي، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1998، ص132،

الإتيان بأفكار جديدة غير معروفة وإتباع أساليب غير مألوفة لحل المشكلات المألوفة، كما تظهر سمة عقلية جديدة وهي التفكير النقدي وهي سمة تنسجم مع الحالة المزاجية والانفعالية للمراهق بحيث أنه لا يقبل ما يسمع أو ما يقرأ دون تمحيص، بحيث تكون له قدرة على اكتشاف مواطن الصحة ومواطن الخطأ فيما يعرض عليه.[1]

كما تزيد قدرة المراهق على الانتباه، فيستطيع أن يركز انتباهه على أي موضوع مدة أطول إذا أراد مما كان يستطيع في الماضي، وتنمو القدرة على التذكر وتتسع بمعنى القدرة على استدعاء خبرات قديمة، كما تزيد قدرته على التخيل بسبب تقدمه في تعلم اللغة وتملكه ناصية التعبير بها خاصة بالنسبة للمراهقين الذين يواصلون تعليمهم.

وما يلاحظ هو لجوء المراهق إلى عالم الخيال (عالم أحلام اليقظة) فيحقق فيه مالم يحققه في الواقع.[2]ويرى إبراهيم وجيه محمود أن أحلام اليقظة تعد متنفسا، يلجأ إليه الفرد لتحقيق بعض آماله، فلا يوجد عمل رائد إلا وسبقه هذا النوع من الأحلام، فالشخص الذي أصبح مهندسا ناجحا أوطبيبا كبيرا لابد وأنه مرت عليه أوقات أثناء مراهقته تخيل نفسه يقوم بهذا العمل أو ذلك، ويحقق فيه أقصى أماني النجاح.[3]

وبالنسبة للذكاء فينمو نموا مضطردا، ويتوقف حسب ما أكدته الدراسات الحديثة نموه بين السادسة عشر والثامنة عشر، وهذا يعني أن الذكاء يصل إلى حده الأعلى خلال مرحلة المراهقة، كما تظهر الفروق الفردية في هذه القدرة بشكل واضح.[4]

### 4.13. الخصائص الانفعالية والنفسية:

يوجد اتفاق عام بين علماء النفس على أن مرحلة المراهقة هي مرحلة "أزمة" ويعد جورج ستانلي هو أول من أطلق هذا الوصف في مقولته الشهيرة "مرحلة الضغوط والعواصف "وهو وصف يتضمن المعنى التقليدي من أن مرحلة المراهقة هي مرحلة توتر انفعالي شديد، مصدره التغيرات الجسمية والسيكولوجية التي تحدث في هذه المرحلة.

قد يعبر المراهق عن انفعالاته بشدة وعنف، وعندما يريد أن يبدي احتجاجه قد يبديه حانقا ساخطا، وعندما يفرح فهو يضحك ويصرخ ويكاد أن يرقص، كما أنه يغضب بسرعة ولأسباب تافهة إذا ما ظنها تتعلق بكرامته أو مكانته ويفرح أيضا إذا ما اطمئن إلى أن مكانته لم تمس

ولذا فإن انفعالات المراهق سطحية وسريعة إذا ما قورنت بانفعالات الراشدين الكبار.[1]

1- عادل عز الدين الأشول، علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة، دار الحسام للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1996، ص245،
2- علاء الدين كفافي، الارتقاء النفسي للمراهق، دار المعرفة الجامعية، 2006، ص246،
3- إبراهيم وجيه محمود، المراهقة خصائصها ومشكلاتها، دار المعارف القاهرة، 1981، ص42، 41،
4- مجدي محمد الدسوقي، سيكولوجية النمو من الميلاد إلى المراهقة، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2003، ص173،
1- عزت حجازي، الشباب العربي والمشكلات التي يواجهها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد6، 1978، ص5،

ومن المظاهر الانفعالية كذلك الخجل والحساسية المفرطة فهو يخشى غشيان الاجتماعات والمناسبات الاجتماعية خاصة إذا كان بمفرده ظنا منه أنه سيكون محط أنظار وتعليقات الحاضرين، كما يكون مفرط الحساسية في التعامل مع الآخرين.

ويحس المراهق كثيرا بالذنب نتيجة الأخطاء التي يرتكبها، أو يتوهم أنه يرتكبها[2] فتتميز انفعالات المراهق بأنها مراهقة سريعة الاستجابة تميل إلى الكآبة والانطلاق.

كما يتأثر تأثرا سريعا بالمثيرات الانفعالية المختلفة، نتيجة لاختلال اتزانه الغدي الداخلي ولتغير المعالم الإدراكية لبيئته المحيطة به، فيرتطم عليه أمره، وتسد عليه مذاهبه ومسالكه القديمة، ولهذا فهو مرهف الحس في بعض أمره يذوب أسى وحزنا حينما يمسه الناس بنقد هادئ بعيد، وسرعان ما يشعر بالضيق والحرج حينما يتلو مقطوعة نثرية على جماعة فصله أو يلقي حديثا أمام مدرسته، يندفع المراهق أحيانا وراء انفعالاته حتى يمسي متهورا يركب رأسه فيقدم على الأمر ثم ينخذل عنه في ضعف وتردد ويرجع باللائمة على نفسه.

يتردد المراهق أحيانا في الإفصاح عن انفعالاته، ويكتمها في نفسه خشية أن يثير نقد الناس ولومهم فينطوي على ذاته، ويلوذ بأحزانه وهمومه وهواجسه ليصبح حائر النفس ثقيل الظل يصاحب نفسه وينأى عن صحبة الناس، فيخلد إلى التأمل هروبا من الواقع، وإلى هواياته وميوله ليملأ به فراغه، ويجد في رفاقه ما يخفف به من آلام نفسه وكآبة شعوره.[3]

كما تتميز هذه الفترة بقلق نتيجة التغيرات النفسية والجسمية والتي تؤدي به كذلك إلى القلق الجنسي، مثله كأي دافع آخر.[4]

**5.13. الخصائص الاجتماعية:** يأخذ النمو الاجتماعي في هذه المرحلة شكلا مغايرا لما كان عليه في فترات النمو السابقة، حيث يبدأ المراهق في تكوين علاقات اجتماعية من نوع جديد مع غيره من المراهقين وفي بداية هذه المرحلة يزداد بعد المراهق عن أسرته إلى حد كبير، ويقضي معظم أوقاته مع جماعة الأقران، ومن ثم يمكن القول بأن هذه الجماعة لها أكبر الأثر في تكوين اتجاهات المراهق وميوله وقيمه وسلوكه، ومن أهم مظاهر التغير التي تطرأ على السلوك الاجتماعي للمراهق:

1- يميل المراهق إلى الاستقلالية الاجتماعية والرغبة في الزعامة، حتى يكون مستعدا لتحمل مسؤولياته في المستقبل.

2- علاء الدين كفافي، الارتقاء النفسي للمراهق، دار المعرفة الجامعية، 2006، ص 288، 287

3- فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص260،

4- مالك سليمان مخول، علم النفس الطفولة والمراهقة، مطابع مؤسسة الوحدة، القاهرة 1981، ص166

2- يحاول تبني أو تقمص شخصية أحد الراشدين، حيث يفعل ما يفعلونه في المواقف الاجتماعية المختلفة، كما يحدث لدى مراهقي الأسر ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع في صورة رغبة قوية في قيادة السيارات أو التدخين.

3- نمو قدرة المراهق على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، كما يتحول من النفور من الجنس الآخر إلى الشغف والاهتمام به.

4- العناية بالذات ويتمثل ذلك في الاهتمام بالمظهر والملبس وارتداء الألوان الملفتة للنظر، ومسايرة أحدث خطوط الموضة كالحصول على بنطلون مستورد.[1]

ويمكن تلخيص الخطوات الرئيسية للنمو الاجتماعي عند المراهقين في المراحل التالية:

**أ- مرحلة التقليد:** وتبدأ هذه المرحلة عندما يبلغ الفرد 12 سنة وتوشك أن تنتهي في الخامسة عشر من عمره، وتتميز بفرط إعجاب المراهق بزملائه الأقوياء الأذكياء في الألعاب والدراسة أو الذين يتزعمون أقرانه، فهو ينتقل في تطوره هذا من إعجابه بأبيه إلى إعجابه بزعيمه ويحاول تقليدهم.

**ب- مرحلة الاعتزاز بالشخصية:** وتبدأ بعد الخامسة عشر من العمر وتتميز بمحاولة المراهق الانتصار على زملائه في ألعابه، وبمغالاته في منافستهم، وبميله أحيانا إلى السلوك العدواني، وبجرأته التي تتحدى بعض المخاوف القائمة، ليؤكد بذلك شخصيته ومكانته ويبرهن على قوته وشجاعته.

**ج- مرحلة الاتزان الاجتماعي:** وتبدأ في أواخر المراهقة، وتبدو في تخفف المراهق من العصيان والاندفاع والتهور، وفي نظرته الجديدة لهذه الأمور على أنها أعمال صبيانية لا تدل إلا على القصور والعجز.[2]

## 14. المدرب الناجح وتأثير الانشطة التنافسية الرياضية على الناشئين:

**أولا:** المدرب الناجح -وخاصة مدرب الناشئين -يدرك التأثيرات الإيجابية للتنافس الرياضي على الناشئين، فهو يدرك أن:

- الانشطة التنافسية تشبع رغبة الناشئين في مقارنة قدراتهم بقدرات اقرانهم.
- الأنشطة التنافسية تشبع رغبة الناشئين في إظهار وتفعيل قدراتهم الذاتية خلال الانشطة الرياضية التنافسية.
- الانشطة التنافسية تنمي دوافع تحسين المستوى لدى الناشئين.
- الانشطة التنافسية تتضمن مواقف شدة تعتبر خبرات مهمة.

1- مجدي محمد الدسوقي، سيكولوجية النمو من الميلاد إلى المراهقة، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2003، ص173.

2- فؤاد البهي السيد ، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة ، ط2، دار الفكر العربي القاهرة 1998، ص281.

- الانشطة التنافسية كي تكون مفيدة ومؤثرة في الناشئين يجب أن تقدم بصورة وبدرجة مناسبة للمرحلة السنية.

**ثانيا:** المدرب الناجح –وخاصة مدرب الناشئين–يدرك التأثيرات السلبية للتنافس الرياضي على الناشئين.

فهو يدرك أن:

- خوف الناشئين من الفشل في الانشطة التنافسية يؤدي إلى ارتفاع حاد في درجة القلق لديهم.
- شعور الناشئين بالضغط الشديد إذا ما كان مستواهم منخفضا عن اقرانهم مما ينعكس بالسلب على تكوينهم النفسي.
- التبكير بالتنافس يؤدي إلى إعمال كثير من محتوى منهجيات برامج التدريب والتي تهدف في مجملها إلى إكساب الناشئين أساسيات الأداء الرياضي بصورة متكاملة في الرياضة الممارسة.
- التنافس غير المتكافئ قد تكون له تأثيرات سلبية في العديد من المواقف على بعض الاجهزة الفسيولوجية لأجسام الناشئين.[1]

**15. المدرب الناجح يطبق حقوق الرياضيين الصغار خلال قيادته لهم في التدريب والمنافسات:**

المدرب الناجح ملم بالحقوق المرعية للناشئين خلال ممارستهم للرياضية وهو يدرك مايلي:

- الحق في ممارسة الرياضة طبقا بمستوى قدرتهم.
- الحق في ممارسة الرياضة طبقا لمراحل النمو والتطور.
- الحق في ممارسة الرياضة تحت قيادة رياضية بالغة ومؤهلة.
- الحق في مشاركة المدرب في صنع القرارات التي تخص ممارسته للرياضة.
- الحق في ممارسة الرياضة كناشئين وليس بالغين.
- الحق في نيل إعداد جيد للمشاركة في فعاليات الرياضة. الحق في الحصول على فرص متكافئة للكفاح من أجل الفوز.
- الحق في نيل معاملة كريمة خلال ممارسة الرياضة.
- الحق في الاستمتاع خلال ممارسة الرياضة.
- الحق في ممارسة الرياضة في ظل بيئة صحية آمنة.[1]

**16. الإجراءات التي يستعملها المدرب الناجح للتقليل من أسباب إصابة الناشئين بالقلق:**

1 –مفتي ابراهيم حماد، التدريب الرياضي للناشئين والمدرب الناجح، دار الكتاب الحديث، القاهرة 2011ص15

1– مفتي ابراهيم حماد، التدريب الرياضي للناشئين والمدرب الناجح، دار الكتاب الحديث، القاهرة 2011ص18،

1- القلق الناتج من تأثير الآخرين: مراقبة ومتابعة الوالدين وكذلك المدربين للناشئين في التدريب والمنافسات تتسبب غالبا في إصابتهم بالقلق.

2- القلق الناتج عن التضارب بين التدريب الرياضي والواجبات الدراسية: كما في حالة عدم القدرة على التوفيق الواجبات الدراسية الموكلة للاعبين وبين الانتظام في التدريب المكثف والذي قد يزيد عن 6 مرات أسبوعيا، فالإنجاز الرياضي يتطلب الانتظام في التدريب لعدد كبير من المرات ولساعات طويلة.

فقد أظهرت نتائج أبحاث علمية أن 25%من اللاعبين انقطعوا عن التدريب بسبب الواجبات الدراسية.

3- القلق الناتج من الإحباط المتولد من عدم تحقيق إنجازات في الأداء الرياضي: كثير من اللاعبين يحبطون نتيجة عدم تحقيقهن نتائج كانوا يتوقعونها في المنافسة الرياضية، وتزداد المشكلة سوءا في حالة توقع المدرب أو الوالدين لتحقيق نتائج لم يتم إنجازها أو تحقيقها وهو الأمر الذي يسبب إصابة اللاعبين بالقلق.

4- القلق الناتج عن علاقة اللاعبين ببعضهم البعض: تفاعل اللاعبين معا وعلاقات بعضهم بعض قد ينتج عنها بعض المشكلات التي تسبب القلق.

5- القلق الناتج عن التدريب ذي الأحمال العالية: لقد أثبتت الدراسات أن كثيرا من السباحين والعدائين يصابون بالقلق والتوتر والضيق ونقص التركيز بعد تنفيذهم لواجبات حركية تتسم بطول المسافة.

**ومن بين الإجراءات التي يقوم بها المدرب من أجل وقاية لاعبيه من الإصابة بالقلق أو حتى التقليل من أثره:**

- التعرف على درجة أو مستوى القلق من خلال المظاهر والأعراض التي تظهر عليهم مثل: قلة النوم، عدم الاستقرار، تغير مزاجية اللاعب، الاضطرابات، وتكرار التبول وقد يصل الامر إلى حد الإسهال.
- مراعاة تقديم التغذية الراجعة بأسلوب يتناسب مع إصابة الناشئين بالقلق، حيث يمكن أن تؤدي التغذية الراجعة بالسلوب الجاف أو الذي ينفذ بغضب أو ضيق إلى زيادة درجة قلقهم.
- التدرج المناسب لمشاركة الناشئين في المنافسات، حيث يجب أن يشركوا في منافسات تتناسب مع درجة نضجهم البدني والحركي والنفسي والاجتماعي، كما أن المنافسة المناسبة تحقق استمتاعهم مهما كانت نتائج تلك المنافسات فورا أو هزيمة.

- توعية الناشئين بطبيعة القلق، من حيث كونه ظاهرة طبيعية تحدث لمن يمر بنفس حالاتهم في المجال الرياضي، الأمر الذي يجعلهم يسيطرون عليه بدرجة أكبر ذاتيا.
- التركيز دوما على أن الفوز ليس هو الخيار الاول والأخير في مرحلة الناشئين وإنما هنالك أيضا هدف الأداء الجيد وهدف الاستمتاع بالأداء.[1]

1- مفتي ابراهيم حماد، التدريب الرياضي للناشئين والمدرب الناجح، دار الكتاب الحديث، القاهرة 2011ص36، 35،

**الخلاصة:**

يلاحظ أن المراهق سن (15–18 سنة) لهم قابلية هائلة لاكتساب خصائص بدنية ونفسية وحركية، وذالك من خلال التحولات المورفولوجية والوظيفية التي تطرأ على المراهق في هذه المرحلة وتعتبر هذه المرحلة أساسية في تنمية الصفات النفسية الحركية.

في سن (15–18 سنة) المراهقون يكتسبون (90%) من حجم المهارات الحركية خلال كل حياتهم، وبالتالي إذا لم يقم المراقبون باستغلال الطاقات المخزنة في المراهق فان ذلك يصبح صعب المنال في المستقبل.

التنشيط البدني والرياضي له مكانه هامة في حيات المراهق ونموه لدوره الهام في تنمية مختلف الأنظمة من اجل نمو متناسق مما يجري إلى الأخذ بعين الاعتبار معرفة مختلف التحولات أثناء الممارسة للنشاط الرياضي وما يتطلبه لجهد بدني ونفساني باستعمال الطريقة التي تلبي مختلف رغبات عن طريق اللعب.

# الباب الثاني

# الدراسة الميدانية

# الفصل الأول

# منهج البحث

# وإجراءاته الميدانية

**تمهيد:**

تعتمد الدراسات العلمية في تناول الظواهر والتشكيلات البحثية بصورة كبيرة على الجانب التطبيقي، وهذا قصد الإجابة على التساؤلات التي تطرح حول الموضوع المدروس، وهذا بتوظيف التقنيات الإحصائية في الحليل والتفسير للتأكد من صحة الفرضيات المصاغة أو نفيها، وهنا تتجلى أهمية اختيار الوسائل الصحيحة والمناسبة لجمع المعلومات والتقنيات الملائمة للترجمة المتعلقة بالبيانات.

ولذلك في هذا الفصل سنحاول أن نوضح أهم الإجراءات الميدانية التي اتبعناها في هذه الدراسة من أجل الحصول على نتائج علمية يمكن الوثوق بها واعتبارها نتائج موضوعية قابلة للتجريب مرة أخرى، وبالتالي الحصول على نفس النتائج الأولى، فكما هو معروف فإن الذي يميز أي بحث علمي هو مدى موضوعيته العلمية، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا إذا اتبع صاحب الدراسة منهجية علمية دقيقة وموضوعية.

**1. المنهج:**

يرى عمار بخوش ومحمد ذينبات أن المنهج في البحث العلمي هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة واكتشاف الحقيقة1.

وكما هو متعارف عليه أن المنهج يختلف باختلاف المشكلة المطروحة، لهذا اختار الباحث المنهج التجريبي وهذا لملاءمته لطبيعة مشكلة البحث.

تعريف المنهج التجريبي: في ضوء طبيعة البحث والهدف منه وطبيعة متغيراته استخدم الباحث المنهج التجريبي الذي يعرف بأنه المنهج الذي يتضمن كافة الاجراءات والتدابير المحكمة التي يتدخل فيها الباحث الاجتماعي أو التسويقي عن قصد مسبق في كافة الظروف المحيطة بظاهرة محددة.[2]

**2. الدراسة الاستطلاعية:**

تعد الدراسة الاستطلاعية الأولية التي تساعد الباحث في إلقاء نظرة من أجل الإلمام بجوانب دراسته الميدانية. بما أننا بصدد إجراء دراسة ميدانية، لا بد من إجراء دراسة استطلاعية كانت بدايتها اجراء الاختبارات على عينة قوامها 10 تلاميذ من السنة الثانية لثانوية المصالحة الوطنية تيسمسيلت ومن غير المشتركين في الدراسة الاساسية في الفترة الزمنية الممتدة ما بين مارس 2017 إلى أفريل 2017 وذلك لهدف:

- التعرف على المكان ومدى إمكانية إجراء هذه الدراسة.
- التعرف على كل ما يمكنه عرقلة عملنا، ومختلف الصعوبات المحتملة مواجهتها.
- تحديد العينة ومعرفة الأجواء المحيطة بها، ومختلف ظروفها.
- تطبيق (تجريب) أدوات البحث.

ومن هنا قام الباحث بعرض مختلف الاختبارات والقياسات على لجنة التحكيم مكونة من أساتذة وخبراء في المجال الرياضي ذو كفاءة علمية وخبرة في التدريب مشهود لهم بمستواهم العلمي وتجربتهم العلمية في المجال الدراسي والبحث العلمي وقد تم مراعاة المواصفات التالية في اختيار الخبراء:

- أن يكون حاصلا عل شهادة الدكتوراه في التربية الرياضية.
- أن يكون حاصلا على شهادة الماجستير على الاقل وله خبرة في التدريب.
- أن يكون مدرسا في الجامعة بخبرة لا تقل عن 5 سنوات.

1- عمار بخوش ومحمد ذينبات: علم الاجتماع والمنهج العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995،ص 89.

2- محمد عبيدات، محمد أبو نصار: منهجية البحث العلمي، القواعد المراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر، 1999، ص40.

وكان الهدف من التحكيم التعرف على مدى ملائمة ادوات البحث المقترحة اضافة او حذف او تعديل التي من شانها اثراء الموضوع . وتوصل الباحث من خلال راي الاساتذة والخبراء الى حذف واضافات في البرنامج.

**وقد أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن:**

1- صلاحية أدوات وأجهزة القياس.

2- عدم وجود صعوبات أثناء التنفيذ.

**3. مجتمع وعينة البحث:**

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانوية المصالحة الوطنية تيسمسيلت للسنة الدراسية 2018/2017 ، كما بلغ عدد تلاميذ السنة الثانية ثانوي 205 تلميذ.

قام الباحث باختيار العينة بطريقة مقصودة من المتعلمين في المرحلة الثانوية السنة الثانية ثانوي للسنة الدراسية 2018/2017 وقد بلغ عدد أفرادها (46) تلميذا.

**الجدول رقم (01): يمثل عدد أفراد عينة البحث والأسلوب المتبع لكل عينة.**

| الرقم | مجموعات البحث | عينة البحث | أسلوب التدريس |
|---|---|---|---|
| **01** | **التجريبية الأولى** | **23** | **الأسلوب التبادلي** |
| **02** | **التجريبية الثانية** | **23** | **أسلوب التضمين** |
| **03** | **عينة الدراسة الاستطلاعية** | **10** | |
| **المجموع** | | **56** | |

**4. أدوات البحث:**

**1.4. مفتاح مقياس دافعية الانجاز الرياضي:**

**الوصف:** قامت "ديانا جيل Gill" 1991 بتصميم هذا المقياس كتطوير لمقياس سابق لـ"روبين فيلي" سنة 1986 لمحاولة التعرف على درجة توجه ودافعية اللاعب الرياضي نحو الأداء أو النتيجة، ويتكون الاختبار من عبارات توضح الارتباط الجيد أو السيء بالفوز أو الهزيمة في المنافسة الرياضية ويقوم اللاعب الرياضي

بالاستجابة على عبارات الاختبار على مقياس مدرج من ثلاث تدريجات (نعم، غير متأكد، لا) عن كل عبارة من عبارات المقياس، وقام محمد حسن علاوي بتعريب المقياس وتقنينه في البيئة المصرية.[1]

يتكون مقياس دافعية الانجاز الرياضي لمحمد حسن علاوي من صورتين "أ" و"ب" وتتضمن كل صورة من 20 عبارة أي 40 عبارة ككل فيها الايجابية والسلبية. ويقم اللاعب أو التلميذ بالاستجابة على عبارات القائمة على مقياس ثلاثي (نعم، غير متأكد، لا) وذلك بوضع (√) امام العبارة وأسفل الحالة التي تنطبق عليه طبقا لتوجهه نحو المنافسة الرياضية وسلوكه قبل وأثناء أو بعد المنافسة.

كما يمكن تطبيق الصورة (أ) أو الصورة (ب) بمفردها كما يمكن تطبيق الصرتين معا طبقا للأهداف المنشورة.[2]

**التصحيح:**

| العبارات الايجابية | العبارات السلبية |
|---|---|
| 15 – 13 – 11 – 9 – 8 – 7 – 5 – 3 – 1<br>29 – 27 – 25 – 23 – 21 – 19 – 17 –<br>. 37 – 36 – 35 – 33 – 32 – 31 –<br>وعددها: 23 عبارة. | 18 – 16 – 14 – 12 – 10 – 6 – 4 – 2<br>34 – 30 – 28 – 26 – 24 – 22 – 20 –<br>.40 – 38 –<br>وعددها: 17 عبارة. |

**جدول رقم (02): يبين العبارات الايجابية والسلبية لمقياس دافعية الانجاز.**

ويتم تصحيح العبارات الايجابية كما يلي: نعم 3 درجات، غير متأكد درجتان، لا درجة واحدة.

كما يتم تصحيح العبارات السلبية كما يلي: نعم درجة واحدة، غير متأكد درجتان، لا 3 درجات.

ويتم جمع درجات اللاعب أو التلميذ في جميع العبارات وكلما اقترب مجموع الدرجات من الدرجة العظمى وقدرها (60) كلما تميز اللاعب بالمزيد من الدافعية والتوجه التنافسي.[3]

**التعليمات:**

- هذه العبارات يمكن أن توضح سلوكك أو استجابتك قبل أو أثناء أو بعد اشتراكك في المنافسة الرياضية، والمطلوب منك أن تحدد عما إذا كانت كل عبارة من هذه العبارات تنطبق عليك (نعم) أو لا تنطبق عليك أو غير متأكد من ذلك.

1- محمد حسن علاوي: موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين، مركز الكتب للنضر، ط1، القاهرة، 1998، ص198.

2- محمد حسن علاوي: مرجع سابق، ص201.

3- محمد حسن علاوي: مرجع سابق، ص202.

- وضع علامة (√) أمام كل عبارة وأسفل ما يتناسب مع سلوكك أو استجابتك الحقيقة بالنسبة لكل عبارة.
- لا توجد أنواع من السلوك أو الاستجابات الصحيحة أو الخاطئة لأن كل لاعب رياضي يختلف عن اللاعب الرياضي الآخر بالنسبة لسلوكه أو استجابته في مثل هذه المواقف، وإنما المهم هو صدق اجابتك مع نفسك بما يتناسب مع حالتك.
- لا تترك أي عبارة دون اجابة، عليك أن تحدد الاجابات التي تتناسب معك شخصيا.[1]

**2.4. الاختبارات البدنية:**

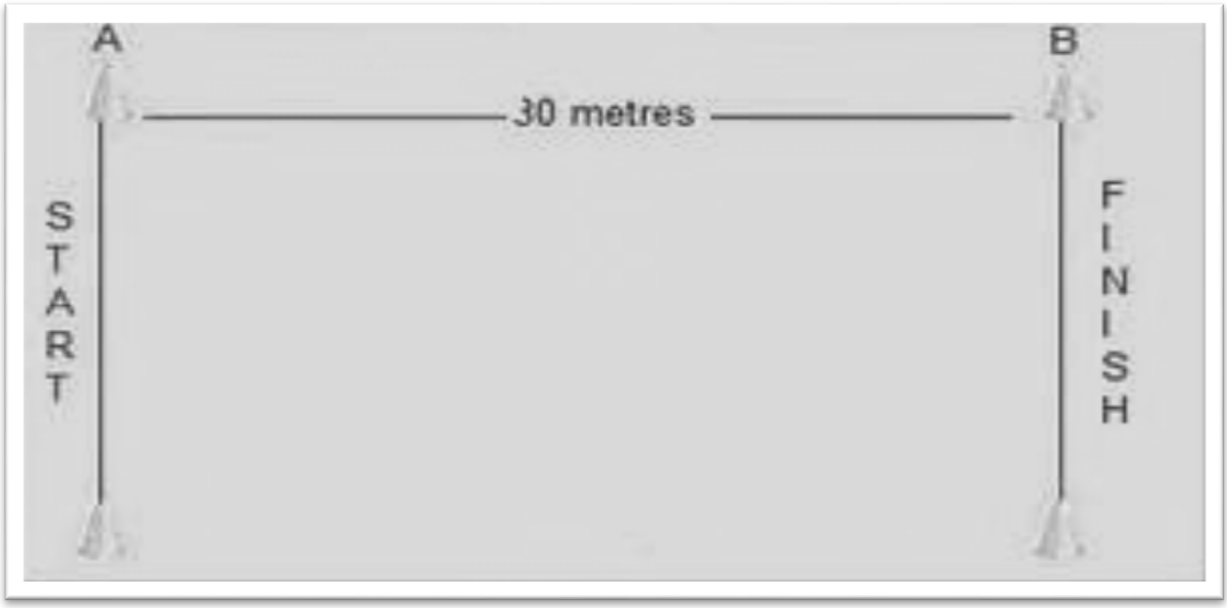
اعتمد الباحث على الاختبارات كوسيلة مساعدة في جمع البيانات من خلال الاعتماد على الدراسات النظرية في التدريب الرياضي في ألعاب القوى، والدراسات السابقة التي تناولت أساليب التدريس ودافعية الإنجاز، وكذا الدراسات المتعلقة بالقياس والتقويم ليصل الباحث في النهاية إلى مجموعة من الاختبارات التي تقيس المهارات المستهدفة في الدراسة والتي تخص: اختبارات السرعة والقفز والرمي.

**1.2.4. اختبار الجري بسرعة لمسافة 30 متر :**

- **الهدف من الاختبار:** قياس السرعة القصوى.
- **الوسائل المستعملة:**

- ميقاتية.
- ميدان جري على الاقل 35 متر.
- تحديد مضمار الجري على خط الملعب.
- صافرة.
- شواخص.

1- محمد حسن علاوي: مرجع سابق، ص203.




**الشكل رقم (10): يبين اختبار الجري بسرعة لمسافة 30 متر.**

**مواصفات الأداء:**

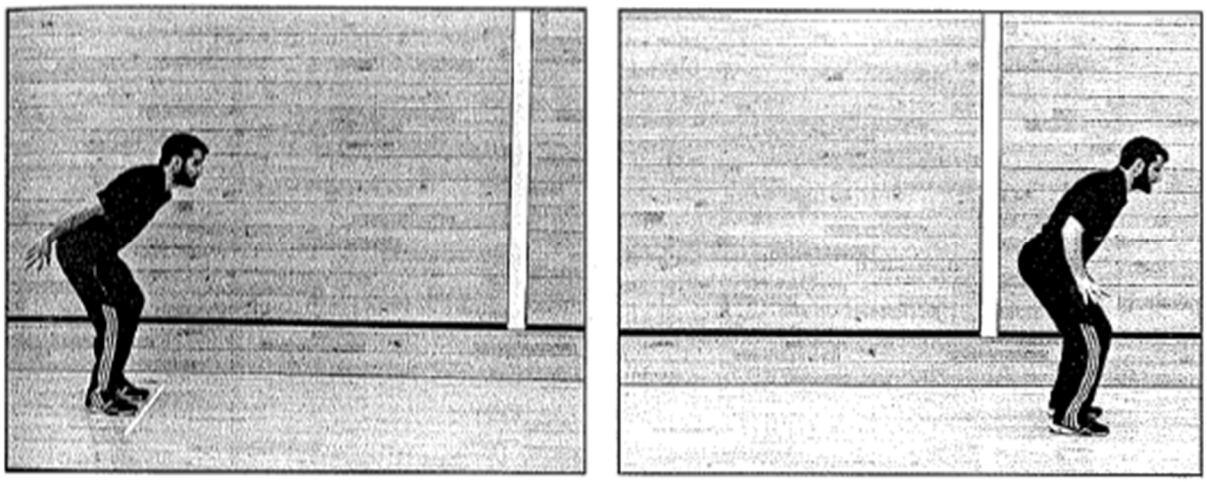
- الانطلاق من الوقوف.
- يتم الانطلاق عند سماع الصافرة.
- يجري اللاعب بأقصى ما يمكن لمسافة 30متر.
- يتم اخذ الزمن عند خط النهاية من طرف المدرب.

### 2.2.4. اختبار الوثب الأفقي من الثبات:

**الهدف من الاختبار:** قياس القوة الانفجارية للأطراف السفلى.

**الوسائل المستخدمة:**

- شريط قياس متري.
- أرضية مستوية.
- قائمة تسجيل.



**الشكل رقم (11): يبين اختبار القفز الأفقي من الثبات.**

**مواصفات الأداء:**

- وقوف المختبر خلف خط البداية مع فتح الرجلين جنبا بجنب لخلق توازن الجسم.
- قيام المختبر بحركة عكسية من خلال رفع اليدين لأعلى ثم ثني الركبتين والقفز لأبعد نقطة ممكنة.
- تسجيل المسافة من خط البداية الى أول أثر للعقب.
- نختار أحسن محاولة من بين ثلاث قفزات.[1]

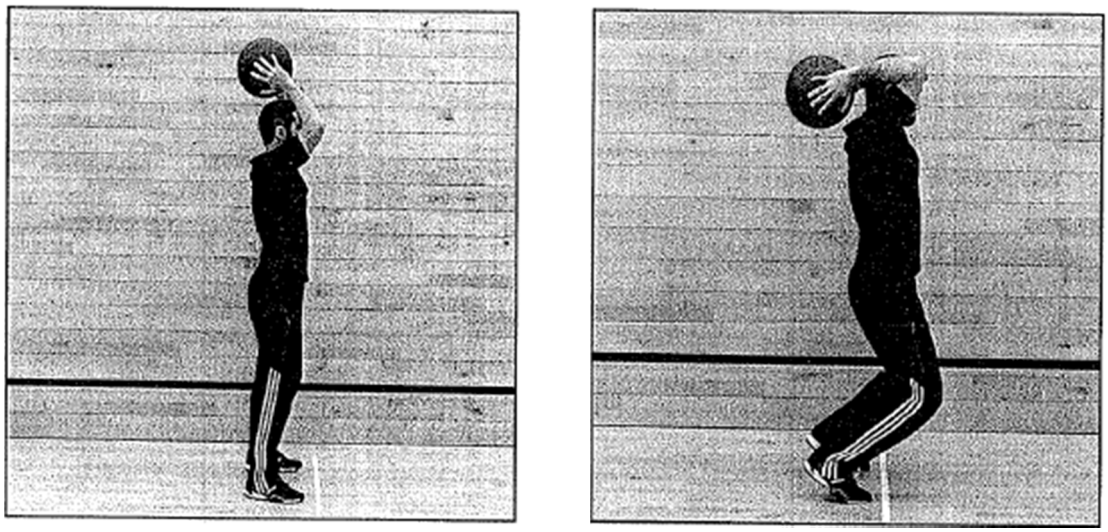
### 3.2.4. اختبار رمي الكرة الطبية:

**الهدف من الاختبار:** قياس القوة الانفجارية للذراعين والظهر.

**الوسائل المستخدمة:**

- أرضية مستوية.
- كرة طبية وزن (2 كلغ للإناث، 3كلغ للذكور).
- شريط متري.
- قائمة تسجيل.

1- Olivier Bolliet, Les tests de terrain, 4Trainer, Paris, 2012, p34.



**الشكل رقم (12): يبين اختبار رمي الكرة الطبية من الوقوف.**

**مواصفات الأداء:**

- وقوف المختبر خلف خط البداية مع فتح الرجلين بمقدار الكتفين.
- حمل الكرة الطبية من طرفيها بكلتى اليدين والاستعداد للرمي من خلال أرجحتها خلف الرأس.
- رمي الكرة الطبية الى أبعد نقطة ممكنة من خلال استخدام عضلات الذراعين والظهر.
- نقيس المسافة المسجلة من خط البداية الى أول أثر للكرة الطبية على الأرض.
- نختار أحسن محاولة من بين ثلاث رميات.[1]

1- Olivier Bolliet, Référence précédent, p34.

**5. مجالات البحث:**

**1.5. المجال الزماني:** أجريت التجربة وفق التسلسل الزمني التالي:

– تمت التجربة الاستطلاعية في مارس2017 في نهاية الفصل الثاني للسنة الدراسية.

– أما الدراسة الأساسية كانت في نوفمبر 2017 إلى غاية أفريل 2018.

**2.5. المجال المكاني:**

تم إجراء البحث في ثانوية المصالحة الوطنية تيسمسيلت.

**3.5. المجال البشري:**

أجريت الدراسة على تلاميذ المرحلة الثانوية وبالتحديد مستوى السنة الثانية ثانوي، والمقدر عددهم بـ: 56 تلميذ وزعوا على مجموعتين بالتساوي (23 تلميذ لكل مجموعة)، و10 تلاميذ للدراسة الاستطلاعية.

**6. الضبط الاجرائي لمتغيرات البحث:**

تعتبر الدراسة الحالية دراسة تجريبية، واشتملت على المتغيرات التابعة والمستقلة التالية:

**أولا: المتغيرات المستقلة:** المتغير المستقل هو (الأسلوب التدريسي المنتهج) ويتكون هنا من:

- الأسلوب التبادلي.
- أسلوب التضمين.

**ثانيا: المتغيرات التابعة:**

- دافعية الإنجاز
- الإنجاز الرقمي (السرعة، القفز الطويل، دفع الجلة)

**7. الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:**

**1.7. إبراز الخصائص السيكومترية لأداة البحث:**

لقد تم التأكد من **ثبات** و**صدق** مقياس دافعية الانجاز من طرف العديد من الباحثين الذين طبقوه في الدراسات السابقة في البيئة العربية، و كنموذج لذلك نأخذ الدراسة التي أجريت في البيئة المصرية حيث تم إيجاد معاملات ثبات أبعاد الصورة العربية للمقياس بطريقة إعادة التطبيق.

تراوحت معاملات ثبات المقياس ما بين (0.88 ،0.92). وبهدف التعرف على الخصائص السيكومترية للأداة المطبقة في بحثنا، و حساب معامل **الثبات** و معامل **الصدق** ، قمنا بتطبيقه على (10) تلاميذ .بحيث طبقنا عليهم المقياس مرتين وذلك باستعمال طريقة التطبيق وإعادة التطبيق.

وكان هدف ذلك تحقيق جملة من الغايات هي :

- معرفة مدى تناسب مقياس دافعية الانجاز لعينة البحث.
- إبراز الأسس العلمية للمقياس (الصدق والثبات ، الموضوعية).
- معرفة الصعوبات التي يمكن مواجهتها ميدانيا لتفاديها.

### 1.1.7. الثبات :

يعتبر ثبات المقياس صفة أساسية يجب أن يتمتع بها المقياس الجيد، إذ يعرفه مقدم عبد الحفيظ (1993) بأنه مدى الدقة والاتساق، واستقرار النتائج عند تطبيق أدوات جمع المعلومات على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين[1].

وقد دلت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجات ثبات عالية وهذا ما يبينه الجدول.

### 2.1.7. الصدق:

لغرض التأكد من صدق مقياس الدافعية استخدم معامل الصدق الذاتي باعتباره صدق الدرجات التجريبية بالنسبة لدرجات الحقيقة ، والتي خلصت من شوائبها (أخطاء القياس) والذي يقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وتبين أن مقياس الدافعية يمتاز بصدق ذاتي عالي، كما استعملنا صدق المحكمين بحيث عرضنا هذا المقياس على مجموعة من الدكاترة تسمح لهم درجتهم العلمية بتحكيم الأداة وفق ما يحتويه عنوان وفرضيات الدراسة وملاحظات الأساتذة المدونة في ورقة التحكيم الخاصة بالمقياس (الموجودة في الملحق).

### 3.1.7. الموضوعية :

يتمتع مقياس الدافعية بالسهولة والوضوح كما انه غير قابل لتخمين أو التقويم الذاتي ، كما استخدم هذا المقياس في كثير من الدول العربية ، في دراسات من نفس الاتجاه وأعطى موضوعية اكثر للدراسة .

و لتوضيح الخطوات السابقة أكثر هناك الجدول التالي :

1- مقدم عبد الحفيظ :الإحصاء و القياس النفسي و التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بدونطبعة .1993، ص152.

**جدول رقم (03): يبين ثبات وصدق مقياس ديانا جيل لدافعية الإنجاز.**

| الأداة | حجم العينة | معامل الثبات | معامل الصدق |
|---|---|---|---|
| مقياس ديانا جيل للدافعية | 10 | 0.83 | 0.91 |

**ثانيا– حساب معامل الصدق :**

لقد تم إستنتاج معامل صدق المقياس إنطلاقا من النتيجة النهائية لمعامل الثبات المحسوب للعينة الكلية وفق المعادلة التالية : **معامل الصدق** تساوي **جذر معامل الثبات**

**أي : معامل الصدق=** $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$

**2.7. الأسس العلمية للاختبارات المعدة لقياس بعض الاختبارات البدنية:**

بعدما تم الحصول على الاختبارات البدنية التي تستعمل في قياس السرعة، الوثب الطويل، دفع الجلة من خلال أراء المحكمين سيتم التأكد من الثبات والصدق والموضوعية لهذه الاختبارات.

**1.2.7. ثبات الاختبارات البدنية:**

يعرف ثبات الاختبار على أنه مدى الدقة أو الانسياق أو استقرار نتائجه فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين[1].

واستخدم الباحث لحساب ثبات الاختبار طريقة تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه للتأكد من مدى دقة واستقرار نتائج الاختبار، ولهذا قام الباحث بإجراء الاختبار على مرحلتين بفاصل زمني قدره أسبوع مع الحفاظ على المتغيرات (نفس العينة، نفس التوقيت، نفس المكان) حيث يدل الارتباط بين درجات الاختبار الاول ودرجات الاختبار الثاني على معامل استقرار الاختبار حيث كلما اقترب هذا المعامل من الواحد (01.00) زاد هذا الاختبار استقرارا وثباتا .

واستعملنا لحساب معامل الثبات الطريقة العامة لحساب الارتباط لبيرسون.

1– مقدم عبد الحفيظ: مرجع سابق، ص56.

| الاختبار | حجم العينة | درجة الحرية | مستوى الدلالة | معامل ثبات الاختبار | معامل الصدق الذاتي |
|---|---|---|---|---|---|
| السرعة | 10 | 8 | 0.05 | 0.82 | 0.90 |
| الوثب الطويل | 10 | 8 | 0.05 | 0.93 | 0.96 |
| دفع الجلة | 10 | 8 | 0.05 | 0.87 | 0.93 |

**الجدول رقم (04): يبين معامل الصدق الذاتي ومعامل الثبات للاختبارات البدنية.**

بعد حساب معامل الارتباط بيرسون وجد أنه يتراوح بين (0.82 – 0.92) وبعدما قمنا بالكشف في جدول دلالات الارتباط لمعرفة ثبات الاختبار عند درجة الحرية (ن–2) وبمستوى دلالة (0.05) تبين لنا أن الاختبارات البدنية (السرعة، الوثب الطويل، دفع الجلة) يتميز بدرجة ثبات عالية لأن الدرجة المحسوبة لمعامل الثبات كانت أكبر من قيمة ت الجدولية والتي تساوي 0.63.

### 2.2.7. صدق الاختبارات البدنية:

الصدق الذاتي هو صدق الدرجات للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء المقياس ويقاس هذا النوع من الصدق عن طريق الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار[1].

ومن خلال الجدول نستنتج أن الاختبارات البدنية تتميز بدرجة عالية من الصدق، وهذا لكون القيم المحسوبة لمعامل الصدق الذاتي للاختبارات جاءت بين (0.90 – 0.96) وهي أكبر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط المقدر ب 0.63 عند درجة حرية (ن–2)، وبالتالي فالاختبارات البدنية (السرعة، الوثب الطويل، دفع الجلة) يتميز بدرجة عالية من الصدق.

### 3.2.7. موضوعية الاختبار:

بما أن الاختبار يعطي نفس النتائج رغم إعادته بعد مدة زمنية محددة فهذا يدل على موضوعيته، بالإضافة إلى الدرجة العالية من الدقة والثبات والصدق.

كما وافق الأساتذة والمختصين في مجال التدريس في التربية البدنية والرياضية بالإجماع على كفاءة الاختبارات وملائمتها لعينة البحث وخلوها من الصعوبات والعراقيل التي تحول دون أداء هذه الاختبارات في ظروف سهلة وغير معقدة.

1– فؤاد البهي: علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري،دار الفكر العربي،ط1،مصر،1958،ص456.

**8. البرامج التعليمية (الوحدات التعليمية):**

**1.8. خطوات إعداد الوحدات التعليمية:**

يشير السّيد عبيد ماجدة وآخرون[1]، إلى" أن للتصميم التعليمي مجالا من التأثيرات الانفعالية والوجدانية تشتمل على الأهداف المتعلقة بالعواطف والانفعالات والرغبات والميول والاتجاهات والتثقيف وطرائق التكييف".

**2.8. دواعي إعداد الوحدات التعليمية:**

إن الهدف الأساسي من هذا البرنامج التعليمي، هو التعرف على تأثير هذا الأخير باستخدام أساليب التدريس قيد الدراسة على مستوى تعلم بعض المهارات في السرعة، الوثب الطويل ودفهع الجلة على المتعلمين في مرحلة التعليم الثانوي.

**3.8. شروط وأسس بناء الوحدات التعليمية:**

لقد اعتمد الباحث عند وضعه لمحتوى هذا البرنامج التعليمي على مجموعة من الأسس العلمية والشروط المنهجية التالية:

أ- ملائمة هذا البرنامج ومستوى قدرات أفراد العينة.

ب-مرونة البرنامج التعليمي وقبوله للتطبيق ميدانًيا.

ت-مراعاة أن يتناسب محتوى البرنامج والكفاءات المنتظر تحقيقها لدى المتعلمين في تلك المرحلة من التعليم.

ث-مراعاة أن يتوفر هذا البرنامج التعليمي على عامل التعلم المعرفي (التحصيل).

ج-مراعاة المبادئ الأساسية لتدريس مادة التربية البدنية والرياضية من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد ومن المعلوم إلى المجهول ...

ح-مراعاة اختيار المواقف التعلمية حسب أهداف الدراسة.

**4.8. قياس صدق الوحدات التعليمية:**

تم بناء هذه الوحدات التعليمية حسب نموذج المقاربة بالكفاءات، بحيث عرضت للتحكيم على عدد من دكاترة وأساتذة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، وقد أسفرت النتائج على بعض التعديلات خاصة من ناحية التمارين الرياضية والوقت المخصص لكل تمرين على حدى، وكذلك بعض الأمور المتعلقة بالشكل العام للوحدة التعليمية.

1 – السيد عبيد ماجدة وآخرون: أساسيات في تصميم التدريس، الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2001،ص65

**5.8. محتوى الوحدات التعليمية:**

تضمن هذا البرنامج التعليمي مجموعة من الوحدات التعليمية، وعددها (15) وحدة تعليمية، خاصة بالسرعة، الوثب الطويل ودفع الجلة، استمد الباحث مضمونها من عدد من المراجع والكتب المتخصصة والدراسات السابقة، وبالأخص من منهاج التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، ومن الوثيقة المرافقة لهذا المنهاج، وذلك لما تحتويه من توجيهات تساعد المعلم في وضع محتويات البرامج التعليمية المختلفة.

تم تطبيق الوحدات التعليمية (15) على المجموعة الخاصة بأسلوب التدريس الضمني، من خلال مراعاة مميزات هذا الأسلوب، والتي كنا قد أشرنا إليها في الفصل الخاص بأساليب التدريس.

و تم تطبيق الوحدات التعليمية (15) الباقية على المجموعة الخاصة بأسلوب التدريس التبادلي، وقمنا أيضًا بتصميم أوراق معيار الأداء الصحيح صممها الباحث قصد استخدامها من طرف المتعلمين في عملية التعلم، وهي تحتوي على جميع المعلومات النظرية (القوانين، المهارات الأساسية) وكذلك البيانات والرسومات والنماذج التوضيحية التي توضح كيفية أداء المهارات والتمارين الرياضية، بالإضافة إلى احتوائها على بعض التعليمات التي ينبغي أن تتوفر في ورقة معيار الأداء الخاصة بأسلوب التدريس بالتقييم المتبادل مثل؛ رقم الوحدة التعليمية، اسم المؤدي، اسم الملاحظ، عدد مرات أداء التمرين – الحجم – شدة العمل...الخ، وهذا تماشيًا وطبيعة هذا النوع من الأساليب التدريسية وما يفرضه من شروط، وذلك حسب موسكا موستن وسارة أشوراث[1] مصممو هذا الأسلوب.

يمكن الإطلاع على نموذج لورقة معيار الأداء الصحيح الخاصة بالنشاط في الملحق.

**9. السلامة الداخلية للتصميم التجريبي:**

تتحقق السلامة الداخلية عندما يتأكد الباحث من ان العوامل الدخيلة قد أمكن السيطرة عليها في التجربة بحيث لم تحدثأثراً في المتغير التابع وهذه العوامل هي:

**1.9. الظروف المصاحبة لإجراء التجربة الميدانية:**

لم يتعرض البحث طوال مدة التجربة لأي حادث مؤثرسلبياً في التجربة .

**2.9. السلامة الخارجية للتصميم:**

من بين العوامل التي يمكن أن تؤثر في السلامة الخارجية لتصميم التجربة الميدانية، العوامل والمتغيرات التالية:

**1.2.9. المادة التعليمية:**

اختيار بعض مهارات التعليم وذلك لكونها ضمن مفردات منهاج تدريس مادة التربية الرياضية للصف الثاني ثانوي، وهو مقرر ضمن النشاط الرياضي المدرسي.

1 . موسكا موستن: تدريس التربية الرياضية، ترجمة جمال صالح وآخرون: الطبعة الأولى، دار الشروق، عمان، الأردن، 1991، ص: 55.

### 2.2.9. المدة الزمنية للتجربة وتوزيع الحصص الدراسية:

كانت المدة الزمنية متساوية لمجموعات البحث إذ بدأت التجربة الرئيسية في نوفمبر 2017 وانتهت في أفريل 2018 بواقع (15) وحدة تعليمية لكل مجموعة، وقبل عمل جدول الدروس الأسبوعي في المدرسة وبالاتفاق مع إدارة المدرسة تم تنظيم حصص مادة التربية البدنية والرياضية بالمدرسة لغرض المكافأة بين المجموعات في وقت الحصص الدراسية، وبذلك أصبح جدول دروس التربية البدنية والرياضية الأسبوعي لمجموعتي البحث كما هو موضح في الجدول.

| اليوم | المجموعة | التوقيت |
|---|---|---|
| الاربعاء | مجموعة أسلوب التدريس التبادلي | 10:00 إلى 12:00 |
| الخميس | مجموعة أسلوب التدريس الضمني | 10:00 إلى 12:00 |

**الجدول رقم (05): يوضح دروس التربية البدنية والرياضية لمجموعتي البحث.**

### 10. الوسائل الإحصائية:

### 1.10. الأساليب الإحصائية المستعملة :

إن طبيعة الموضوع والهدف منه يفرض أساليب إحصائية خاصة، تساعد الباحث في الوصول إلى نتائج ومعطيات، يفسر ويحلل من خلالها الظاهرة موضوع الدراسة، وقد تم الإعتماد في هذه الدراسة على جملة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة تصميم الدراسة وهي كما يلي:

**1.1.10. الإحصاء الوصفي:** ويتضمن الأساليب التالية:

#### 1.1.1.10. المتوسط الحسابي:

يعتبر من أكثر الأساليب الإحصائية شيوعا، وهو أحد مقاييس النزعة المركزية ويعنى إبراز مدى انتشار الدرجات في الوسط[1].

#### 2.1.1.10. الانحراف المعياري:

يعتبر من أهم مقاييس التشتت، ويعرف على أنه الجذر ألتربيعي لمتوسط مربعات القيم عن متوسطها الحسابي، ويفيدنا في معرفة طبيعة توزيع الأفراد، أي مدى انسجام العينة . [2]

1) محمود السيد أبو النيل: الإحصاء النفسي و الاجتماعي و التربوي دار النهضة العربية، بيروت، الطبعة 5 سنة 1987،ص101 .

2) مقدم عبد الحفيظ: الإحصاء و القياس النفسي و التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بدون طبعة. سنة.1993، ص71

**يحسب المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري على الترتيب وفق المعادلتين :**

$$\overline{X = \frac{3X \times K}{\sum K}}$$

$$Y = \sqrt{\frac{\sum K(X - \bar{X})^2}{\sum K}}$$

**2.1.10. الإحصاء الاستدلالي: ويتضمن الأساليب التالية :**

**1.2.1.10. دلالة الفروق بين العينات:**

*** عينتين متساويتين متجانستين:**

$$T = \frac{\bar{X}_1 - \overline{X_2}}{\sqrt{\left(\frac{Y_1^2 - Y_2^2}{n-1}\right)}}$$

*** دلالة فرق لعينة واحدة:**

$$T = \frac{\bar{X}d}{\sqrt{\frac{\sum hd^2}{n(n-1)}}}$$

**2.2.1.10. معامل الإرتباط بيرسون :**

ويستعمل للكشف عن دلالة العلاقات والارتباطات، وتمت الاستعانة بهذا الأسلوب لمعرفة العلاقة بين اتجاهات المراهقين نحو النشاط البدني الرياضي والتوافق النفسي الاجتماعي.

**يحسب معامل الإرتباط بيرسون وفق المعادلة :**

$$r = \frac{n\sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{\left[ n\sum X^2 - (\sum X)^2 \mathrm{N} \sum Y^2 - \left(\sum Y\right)^2 \right]}}$$

**ملاحظة:** تمت المعالجة الاحصائية باستعمال برنامج IBM SPSS النسخة 20.

**خلاصة:**

تطرقنا في هذا الفصل إلى الخطوات العلمية والمنهجية التي اتبعناها للتمكن من حل مشكلة البحث بدءا بنوع المنهج العلمي المستخدم وعينة الدراسة ومجالاتها، بالإضافة إلى أدوات البحث وللتأكد من المعاملات العلمية (صدق، ثبات وموضوعية) الخاصة بالاختبارات والادوات المستعملة، وتطرقنا في الاخير إلى الادوات الاحصائية المستعملة والصعوبات التي واجهناها أثناء الدراسة.

# الفصل الثاني

# عرض وتحليل

# ومناقشة النتائج

**عرض النتائج:**

**1. مناقشة نتائج الدراسة:**

**1.1. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأساسية الأولى:**

- والتي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين في القياس القبلي لدافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي.

**1.1.1. تحليل نتائج الفرضية الجزئية الاولى والتي تنص على :**

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين في القياس القبلي للإنجاز الرقمي:**

جدول رقم (06): يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم T للعينتين والضابطة في القياس القبلي.

| العينة | المتغير المقاس | العدد N | المتوسط الحسابي X | الانحراف المعياري S | درجة الحرية df | مستوى الدلالة & | قيمة T المحسوبة | قيمة T المجدولة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **التبادلي** | السرعة | 23 | 5,8913 | 1,39847 | 44 | 0.01 | 0.40 | 2.70 | غير دال |
| **الضمني** | | 23 | 6,0230 | 0,66580 | | | | | |
| **التبادلي** | القفز من الثبات | 23 | 1,3791 | 0,36365 | | | 0.76 | | غير دال |
| **الضمني** | | 23 | 1,4487 | 0,24076 | | | | | |
| **التبادلي** | دفع الجلة | 23 | 4,7970 | 1,38806 | | | 0.35 | | غير دال |
| **الضمني** | | 23 | 4,6843 | 0,59864 | | | | | |

- **تحليل نتائج اختبار السرعة :**

يتبين من خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم (06) أن المتوسط الحسابي للاختبارات القبلية والمتعلقة بالإنجاز الرقمي للعينة التي تعمل وفقا للأسلوب التبادلي حيث بلغ متوسط اختبار السرعة (5,8913) وهذا بانحراف معياري قدر بـ (1,39847)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاختبار السرعة في الاختبار القبلي للعينة التي تعمل بالأسلوب التضميني (6,0230) بانحراف معياري مقداره (0,66580) في حين بلغت قيمة T المحسوبة 0.40 عند درجة حرية 44 ومستوى دلالة 0.01 وبالمقابل كانت قيمة T المجدولة 2.70 وهي قيمة اكبر من

القيمة المحسوبة وبالتالي فان 0.40<2.7 ومنه نستخلص بان هاته القيمة لا تعبر عن وجود فروق دالة احصائيا بين العينتين في اختبار السرعة المطبق وبالتالي هناك تجانس منطقي بينهما في هذا المجال.

- **تحليل نتائج اختبار القفز من الثبات:**

العينة التي تعمل وفقا للأسلوب التبادلي حيث بلغ متوسط القفز من الثبات (1,3791) وهذا بانحراف معياري قدر بـ (0,36365)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاختبار القفز من الثبات للاختبار القبلي للعينة التي تعمل بالأسلوب التضميني (1,4487) بانحراف معياري مقداره (0,24076) في حين بلغت قيمة T المحسوبة 0.76 عند درجة حرية 44 ومستوى دلالة 0.01 وبالمقابل كانت قيمة T المجدولة 2.70 وهي قيمة اكبر من القيمة المحسوبة وبالتالي فان 0.76<2.70 ومنه نستخلص بان هاته القيمة لا تعبر عن وجود فروق دالة احصائيا بين العينتين في اختبار السرعة المطبق وبالتالي هناك تجانس منطقي بينهما في هذا المجال.

- **تحليل نتائج دفع الجلة:**

العينة التي تعمل وفقا للأسلوب التبادلي حيث بلغ متوسط اختبار دفع الجلة (4,7970) وهذا بانحراف معياري قدر بـ (1,38806)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاختبار دفع الجلة للاختبار القبلي للعينة التي تعمل بالأسلوب التضميني (4,6843) بانحراف معياري مقداره (0,59864) في حين بلغت قيمة T المحسوبة 0.35 عند درجة حرية 44 ومستوى دلالة 0.01 وبالمقابل كانت قيمة T المجدولة 2.70 وهي قيمة اكبر من القيمة المحسوبة وبالتالي فان 0.35<2.70 ومنه نستخلص بان هاته القيمة لا تعبر عن وجود فروق دالة احصائيا بين العينتين في اختبار السرعة المطبق وبالتالي هناك تجانس منطقي بينهما في هذا المجال.

و بإجراء مقارنة في المتوسطات الحسابية لدى العينتين يتبين أنه هناك تقارب فيما بينها وبالتالي لاوجود لفروق دالة احصائيا بين العينتين في الانجاز الرقمي للقياس القبلي.

**2.1.1 تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على:**

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين في القياس القبلي لدافعية الإنجاز**

جدول رقم (07): يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم T للعينتين والضابطة في القياس القبلي.

| العينة | المتغير المقاس | العدد N | المتوسط الحسابي X | الإنحراف المعياري S | درجة الحرية df | مستوى الدلالة & | قيمة T المحسوبة | قيمة T المجدولة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **التبادلي** | دافعية الانجاز | 23 | 87,70 | 6,299 | 44 | 0.05 | 1.06 | 1.68 | غير دال |
| **الضمني** | | 23 | 94,39 | 8,354 | | | | | |

يتبين من خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم (07) أن المتوسط الحسابي للاختبارات القبلية والمتعلقة بدافعية الانجاز للعينة التي تعمل وفقا للأسلوب التبادلي حيث بلغ متوسطها الحسابي(87,70) وهذا بانحراف معياري قدر بـ (6,299)، في حين بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي للعينة التي تعمل بالأسلوب التضميني (94,39) بانحراف معياري مقداره (8,354) في حين بلغت قيمة T المحسوبة 1.06عند درجة حرية 44 ومستوى دلالة 0.05 وبالمقابل كانت قيمة T المجدولة 1.68 وهي قيمة اكبر من القيمة المحسوبة وبالتالي فان 1.68>1.06 ومنه نستخلص بان هاته القيمة لا تعبر عن وجود فروق دالة احصائيا بين العينتين في اختبار السرعة المطبق وبالتالي هناك تجانس منطقي بينهما في هذا المجال.

### 2.1. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأساسية الثانية:

- والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي لعينة الأسلوب التبادلي لدافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي.

### 1.2.1. تحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى والتي تنص على:

**- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي لعينة الأسلوب التبادلي لدافعية الإنجاز.**

جدول رقم (08): يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم T للعينة التي تعمل وفقا للأسلوب التبادلي للاختبار القبلي والبعدي لدافعية الانجاز.

| العينة | المتغير المقاس | العدد N | المتوسط الحسابي X | الإنحراف المعياري S | درجة الحرية df | مستوى الدلالة & | قيمة T المحسوبة | قيمة T المجدولة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | دافعية الانجاز | 23 | 87,70 | 6,299 | 22 | 0.05 | 5.03 | 1.71 | دال |
| البعدي | | | 93,09 | 7,280 | | | | | |

يتبين من خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم (08) أن المتوسط الحسابي للاختبارات القبلية والبعدية والمتعلقة بدافعية الانجاز للعينة التي تعمل وفقا للأسلوب التبادلي حيث بلغ متوسطها الحسابي للقياس القبلي(87,70) وهذا بانحراف معياري قدر بـ (6,299)، في حين بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي (93.09) بانحراف معياري مقداره (7,280) في حين بلغت قيمة T المحسوبة 5.03عند درجة حرية 22 ومستوى دلالة 0.05 وبالمقابل كانت قيمة T المجدولة1.71 وهي قيمة اصغر من القيمة المحسوبة وبالتالي فان 5.03>1.71 ومنه نستخلص بان هاته القيمة تعبر عن وجود فروق دالة احصائيا بين الاختبار القبلي والبعدي لعينة الاسلوب التبادلي.

### 2.2.1 تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على:

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي لعينة الأسلوب التبادلي الإنجاز الرقمي.**

جدول رقم (09): يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم T لعينة الاسلوب التبادلي في القياس القبلي والبعدي للإنجاز الرقمي.

| العينة | المتغير المقاس | العدد N | المتوسط الحسابي X | الإنحراف المعياري S | درجة الحرية df | مستوى الدلالة & | قيمة T المحسوبة | قيمة T المجدولة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **قبلي** | السرعة | 23 | 5,8913 | 1,39847 | 22 | 0.01 | 3,260 | 2.81 | دال |
| **بعدي** | | | 5,5887 | 1,19393 | | | | | |
| **قبلي** | القفز من الثبات | 23 | 1,3791 | 0,36365 | | | 4,098 | | دال |
| **بعدي** | | | 1,4609 | 0,40295 | | | | | |
| **قبلي** | دفع الجلة | 23 | 4,7970 | 1,38806 | | | 3,190 | | دال |
| **بعدي** | | | 4,8578 | 1,39299 | | | | | |

- **تحليل نتائج اختبار السرعة:**

يتبين من خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم (09) أن المتوسط الحسابي للاختبارات القبلية والمتعلقة بالإنجاز الرقمي للعينة التي تعمل وفقا للأسلوب التبادلي حيث بلغ متوسط اختبار السرعة في القياس القبلي (5,8913) وهذا بانحراف معياري قدر بـ (1,39847)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاختبار السرعة في الاختبار البعدي (6,0230) بانحراف معياري مقداره (0,66580) في حين بلغت قيمة T المحسوبة 3.260عند درجة حرية 22 ومستوى دلالة 0.01 وبالمقابل كانت قيمة T المجدولة2.81 وهي قيمة اصغر من القيمة المحسوبة وبالتالي فان 3.260>2.81 ومنه نستخلص بان هاته القيمة تعبر عن وجود فروق دالة احصائيا بين الاختبار القبلي والبعدي لاختبار السرعة المطبق.

- **تحليل نتائج اختبار القفز من الثبات:**

العينة التي تعمل وفقا للأسلوب التبادلي حيث بلغ متوسط القفز من الثبات في القياس القبلي (1,3791) وهذا بانحراف معياري قدر بـ (0,36365)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاختبار القفز من الثبات للاختبار البعدي (1,4609) بانحراف معياري مقداره (0,40295) في حين بلغت قيمة T المحسوبة 4,098 عند درجة حرية 22 ومستوى دلالة 0.01 وبالمقابل كانت قيمة T المجدولة 2.81 وهي قيمة اقل من القيمة المحسوبة وبالتالي فان 2.81< 4.098 ومنه نستخلص بان هاته القيمة تعبر عن وجود فروق دالة احصائيا في اختبار القفز من الثبات المطبق.

- **تحليل نتائج دفع الجلة:**

أن المتوسط الحسابي للاختبارات القبلية والمتعلقة بالإنجاز الرقمي للعينة التي تعمل وفقا للأسلوب التبادلي حيث بلغ متوسط اختبار دفع الجلة في القياس القبلي بـ (4,7970) وهذا بانحراف معياري قدر بـ (1,38806)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاختبار دفع الجلة في الاختبار البعدي (4,8578) بانحراف معياري مقداره (1,39299) في حين بلغت قيمة T المحسوبة 3,190 عند درجة حرية 22 ومستوى دلالة 0.01 وبالمقابل كانت قيمة T المجدولة2.81 وهي قيمة اصغر من القيمة المحسوبة وبالتالي فان 2.81<3.190 ومنه نستخلص بان هاته القيمة تعبر عن وجود فروق دالة احصائيا بين الاختبار القبلي والبعدي لاختبار دفع الجلة المطبق.

### 3.1. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الاساسية الثالثة:

- والتي تنص على توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي لعينة الأسلوب الضمني لدافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي.

### 1.3.1. تحليل نتائج الفرضية الجزئية الاولى والتي تنص على:

**– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي لعينة الأسلوب الضمني لدافعية الإنجاز.**

جدول رقم (10): يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم T للعينة التي تعمل وفقا للأسلوب الضمني للاختبار القبلي والبعدي لدافعية الانجاز.

| العينة | المتغير المقاس | العدد N | المتوسط الحسابي X | الإنحراف المعياري S | درجة الحرية Df | مستوى الدلالة & | قيمة T المحسوبة | قيمة T المجدولة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | دافعية الانجاز | 23 | 94,39 | 8,354 | 22 | 0.05 | 1.879 | 1.71 | دال |
| البعدي | | | 96,91 | 6,424 | | | | | |

يتبين من خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم (10) أن المتوسط الحسابي للاختبارات القبلية والبعدية والمتعلقة بدافعية الانجاز للعينة التي تعمل وفقا للأسلوب الضمني حيث بلغ متوسطها الحسابي للقياس القبلي(94.39) وهذا بانحراف معياري قدر بـ (8.354)، في حين بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي (96.91) بانحراف معياري مقداره (6.424) في حين بلغت قيمة T المحسوبة 1.879عند درجة حرية 22 ومستوى دلالة 0.05 وبالمقابل كانت قيمة T المجدولة1.71 وهي قيمة اصغر من القيمة المحسوبة وبالتالي فان 1.879>1.71 ومنه نستخلص بان هاته القيمة تعبر عن وجود فروق دالة احصائيا بين الاختبار القبلي والبعدي لعينة الاسلوب التبادلي.

**2.3.1 تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على:**

**– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي لعينة الأسلوب الضمني الإنجاز الرقمي.**

جدول رقم (11): يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم T لعينة الاسلوب الضمني في القياس القبلي والبعدي للإنجاز الرقمي.

| العينة | المتغير المقاس | العدد N | المتوسط الحسابي X | الإنحراف المعياري S | درجة الحرية df | مستوى الدلالة & | قيمة T المحسوبة | قيمة T المجدولة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **قبلي** | السرعة | 23 | 5,8913 | 1,39847 | 22 | 0.01 | 6,822 | 2.81 | دال |
| **بعدي** | | | 5,3500 | 0,49489 | | | | | |
| **قبلي** | القفز من الثبات | 23 | 1,3791 | 0,36365 | | | 3,832 | | دال |
| **بعدي** | | | 1,5374 | 0,22461 | | | | | |
| **قبلي** | دفع الجلة | 23 | 4,7970 | 1,38806 | | | 2,301 | | غير دال |
| **بعدي** | | | 4,8839 | 0,71717 | | | | | |

- **تحليل نتائج اختبار السرعة:**

يتبين من خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم (11) أن المتوسط الحسابي للاختبارات القبلية والمتعلقة بالإنجاز الرقمي للعينة التي تعمل وفقا للأسلوب الضمني حيث بلغ متوسط اختبار السرعة (5,8913) وهذا بانحراف معياري قدر بـ (1,39847)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاختبار السرعة في الاختبار البعدي (5.3500) بانحراف معياري مقداره (0.49489) في حين بلغت قيمة T المحسوبة 6.822 عند درجة حرية 22 ومستوى دلالة 0.01 وبالمقابل كانت قيمة T المجدولة2.81 وهي قيمة اصغر من القيمة المحسوبة وبالتالي فان 2.81< 6.822 ومنه نستخلص بان هاته القيمة تعبر عن وجود فروق دالة احصائيا بين الاختبار القبلي والبعدي لاختبار السرعة المطبق.

- **تحليل نتائج اختبار القفز من الثبات:**

أن المتوسط الحسابي للاختبارات القبلية والمتعلقة بالإنجاز الرقمي للعينة التي تعمل وفقا للأسلوب الضمني حيث بلغ متوسط اختبار القفز من الثبات (1,3791) وهذا بانحراف معياري قدر بـ (0,36365)، في حين بلغ

المتوسط الحسابي لاختبار القفز من الثبات في الاختبار البعدي (1,5374) بانحراف معياري مقداره (0,22461) في حين بلغت قيمة T المحسوبة 3,832 عند درجة حرية 22 ومستوى دلالة.0.01 وبالمقابل كانت قيمة T المجدولة2.81 وهي قيمة اصغر من القيمة المحسوبة وبالتالي فان 2.81< 3,832 ومنه نستخلص بان هاته القيمة تعبر عن وجود فروق دالة احصائيا بين الاختبار القبلي والبعدي لاختبار القفز من الثبات المطبق.

- **تحليل نتائج دفع الجلة:**

أن المتوسط الحسابي للاختبارات القبلية والمتعلقة بالإنجاز الرقمي للعينة التي تعمل وفقا للأسلوب الضمني حيث بلغ متوسط اختبار دفع االجلة (4,7970) وهذا بانحراف معياري قدر بـ (1,38806)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاختبار السرعة في الاختبار البعدي (4,8839) بانحراف معياري مقداره (0,71717) في حين بلغت قيمة T المحسوبة 2,301

عند درجة حرية 22 ومستوى دلالة 0.01 وبالمقابل كانت قيمة T المجدولة2.81 وهي قيمة اكبر من القيمة المحسوبة وبالتالي فان 2,301< 2.81 ومنه نستخلص بان هاته القيمة لا تعبر عن وجود فروق دالة احصائيا بين الاختبار القبلي والبعدي لاختبار دفع الجلة المطبق.

### 1.4. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الاساسية الرابعة:

- والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين في القياس البعدي لدافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي.

### 1.4.1. تحليل نتائج الفرضية الجزئية الاولى والتي تنص على:

**– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين في القياس البعدي للإنجاز الرقمي.**

جدول رقم (12): يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم T للعينتين والضابطة في القياس البعدي.

| العينة | المتغير المقاس | العدد N | المتوسط الحسابي X | الإنحراف المعياري S | درجة الحرية df | مستوى الدلالة & | قيمة T المحسوبة | قيمة T المجدولة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **التبادلي** | السرعة | 23 | 5,5887 | 1,19393 | 44 | 0.01 | 0,886 | 2.70 | غير دال |
| **الضمني** | | 23 | 5,3500 | 0,49489 | | | | | |
| **التبادلي** | القفز من الثبات | 23 | 1,4609 | 0,40295 | | | ,7960 | | غير دال |
| **الضمني** | | 23 | 1,5374 | 0,22461 | | | | | |
| **التبادلي** | دفع الجلة | 23 | 4,8578 | 1,39299 | | | ,0800 | | غير دال |
| **الضمني** | | 23 | 4,8839 | 0,71717 | | | | | |

- **تحليل نتائج اختبار السرعة:**

يتبين من خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم (12) أن المتوسط الحسابي للاختبارات البعدية والمتعلقة بالإنجاز الرقمي للعينة التي تعمل وفقا للأسلوب التبادلي حيث بلغ متوسط اختبار السرعة (5,5887) وهذا بانحراف معياري قدر بـ (1,19393)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاختبار السرعة في الاختبار البعدي للعينة التي تعمل بالأسلوب التضميني (5,3500) بانحراف معياري مقداره (0,49489) في حين بلغت قيمة T المحسوبة 0,886 عند درجة حرية 44 ومستوى دلالة 0.01 وبالمقابل كانت قيمة T المجدولة2.70 وهي قيمة اكبر من القيمة المحسوبة وبالتالي فان 0,886> 2.7 ومنه نستخلص بان هاته القيمة لا تعبر عن وجود فروق دالة احصائيا بين العينتين في اختبار السرعة المطبق وبالتالي هناك تجانس منطقي بينهما في هذا المجال.

- **تحليل نتائج اختبار القفز من الثبات:**

العينة التي تعمل وفقا للأسلوب التبادلي حيث بلغ متوسط القفز من الثبات (1,4609) وهذا بانحراف معياري قدر بـ (0,40295)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاختبار القفز من الثبات للاختبار البعدي للعينة التي تعمل بالأسلوب التضميني (1,5374) بانحراف معياري مقداره (0,22461) في حين بلغت قيمة T المحسوبة 0,7960 عند درجة حرية 44 ومستوى دلالة 0.01 وبالمقابل كانت قيمة T المجدولة 2.70 وهي قيمة اكبر من القيمة المحسوبة وبالتالي فان 2.70>0,7960 ومنه نستخلص بان هاته القيمة لا تعبر عن وجود فروق دالة احصائيا بين العينتين في اختبار القفز من الثبات المطبق وبالتالي هناك تجانس منطقي بينهما في هذا المجال.

- **تحليل نتائج دفع الجلة:**

العينة التي تعمل وفقا للأسلوب التبادلي حيث بلغ متوسط اختبار دفع الجلة (4,8578) وهذا بانحراف معياري قدر بـ (1,39299)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاختبار دفع الجلة للاختبار البعدي للعينة التي تعمل بالأسلوب التضميني (4,8839) بانحراف معياري مقداره (0,71717) في حين بلغت قيمة T المحسوبة 0,0800 عند درجة حرية 44 ومستوى دلالة 0.01 وبالمقابل كانت قيمة T المجدولة 2.70 وهي قيمة اكبر من القيمة المحسوبة وبالتالي فان 2.70 >,0800 ومنه نستخلص بان هاته القيمة لا تعبر عن وجود فروق دالة احصائيا بين العينتين في اختبار دفع الجلة المطبق وبالتالي هناك تجانس منطقي بينهما في هذا المجال وبإجراء مقارنة في المتوسطات الحسابية لدى العينتين يتبين أنه هناك تقارب فيما بينها وبالتالي لاوجود لفروق دالة احصائيا بين العينتين في الانجاز الرقمي للقياس البعدي.

### 2.4.1 تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على:

**– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين في القياس البعدي لدافعية الإنجاز**

جدول رقم (13): يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم T للعينتين في القياس البعدي لدافعية الإنجاز.

| العينة | المتغير المقاس | العدد N | المتوسط الحسابي X | الإنحراف المعياري S | درجة الحرية df | مستوى الدلالة & | قيمة T المحسوبة | قيمة T المجدولة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **التبادلي** | دافعية | 23 | 93,09 | 7,280 | 44 | 0.05 | 1.89 | 1.68 | دال |
| **الضمني** | الانجاز | 23 | 96,91 | 6,424 | | | | | |

يتبين من خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم (13) أن المتوسط الحسابي للاختبارات البعدية والمتعلقة بدافعية الانجاز للعينة التي تعمل وفقا للأسلوب التبادلي حيث بلغ متوسطها الحسابي (93.09) وهذا بانحراف معياري قدر بـ (7.280)، في حين بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي للعينة التي تعمل بالأسلوب التضميني (96.91) بانحراف معياري مقداره (6.424) في حين بلغت قيمة T المحسوبة 1.89 عند درجة حرية 44 ومستوى دلالة 0.05 وبالمقابل كانت قيمة T المجدولة1.68 وهي قيمة اصغر من القيمة المحسوبة وبالتالي فان 1.68< 1.89 ومنه نستخلص بان هاته القيمة تعبر عن وجود فروق دالة احصائيا بين العينتين في مقياس دافعية الانجاز المطبق وبالتالي هناك تجانس منطقي بينهما في هذا المجال.

## 2. مناقشة النتائج:

### 1.2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين في القياس القبلي لدافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي.

من خلال نتائج دراستنا المتوصل اليها في الجداول حيث توصلنا الى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العينتين في القياس القبلي للدافعية في كل من السرعة والقفز من الثبات ودفع الجلة وذلك من خلال اجراء مقارنة بين متوسطات ( السرعة – القفز من الثبات – دفع الجلة ). وكذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العينتين في الاختبار القبلي للإنجاز الرقمي وذلك من خلال اجراء مقارنة بين المتوسطات الحسابية لكل من العينتين.

ويشير في هذا الصدد "**فاروق عبد الفتاح موسى 1991**" أن الدافع للإنجاز هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح. وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من مكونات الهامة للنجاح.[1]

ويشير كذلك "**باهي حسين وجاد سمير**" أن دافعية الانجاز هي دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي يعتبرها معايير للتميز، والتي تكون فيها معايير النجاح واضحة ومحددة.[2]

كما تتفق نتائج دراستنا مع دراسة "**بهجت أحمد أبوا طالع 2011**" حول دوافع مشاركة لاعبي ولاعبات الجامعات الفلسطينية في فعاليات ألعاب القوى التنافسية وأشارت النتائج الى عدم وجود فروق بين دوافع المشاركة وبين المشاركين في فعاليات المضمار والميدان.

وكذلك تتفق دراستنا مع ما توصل اليه "**أحمد ابراهيم محمد أحمد خليل 2011**" في دراسته حول توجهات دافعية الانجاز لدى الناشئين في بعض الأنشطة الرياضية حيث توصل الى أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في أبعاد توجهات دافعية الإنجاز بين الأنشطة الفردية ذات زمن الأداء القصير والطويل.

ومن خلال كل هذا فان النتائج تدل على أن المجموعتين متكافئتين من حيث الدافعية ومستوى الانجاز، وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الأولى قد **تحققت.**

### 2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين في القياس القبلي والبعدي لعينة الأسلوب التبادلي لدافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي.

---

1- موسى، 1991، صفحة 3

2- مصطفى حسين باهي، سمير عبد القادر جاد: سيكولوجية التفوق الرياضي تنمية المهارة العقلية، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 1999، صفحة 46.

من خلال نتائج دراستنا المتوصل اليها في الجداول حيث توصلنا الى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العينتين في القياس القبلي والبعدي لعينة الأسلوب التبادلي في كل من دافعية الانجاز والانجاز الرقمي.

تشير "**سوزان هارتر Harter1978**" في نظريتها دافعية الكفاءة أن دافعية الانجاز تتأسس على شعور الفرد بكفاته وأشارت كذلك أن عدم ادراك الفرد للنجاح أو الشعور بالفشل في محاولاته للتفوق. فان ذلك يولد لديه مشاعر سلبية بالكفاءة الشخصية وبفاعلية الذات وبالتالي انخفاض دافعية الكفاءة والتي ينتج عنها محاولات قليلة للتفوق.

يرى الطالب الباحث أنه من خلال طبيعة الأنشطة الفردية والتي يعتمد الرياضي فيها على نفسه ومؤهلاته الخاصة لتحقيق التفوق.

كما تتفق دراستنا مع ما توصل اليه "**نشوان سنان نايف هنداوي 2012**" حول العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الانجاز الرياضي لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات المدرسية وأظهرت نتائج الدراسة أنه يوجد اختلاف في دافعية الانجاز تعزى لمتغير اللعبة.

كما يشير "**الخالق والنيال 1991**" أن الدافع للإنجاز يسهل عملية التعلم، وأن أصحاب الدافع القوي للإنجاز يتعلمون الاستجابات الصحيحة بصورة أسرع وأفضل بالمقارنة مع ذوي دافع الانجاز المنخفض كما أن أصحاب الدافع القوي يميلون الي إظهار أداء مرتفع في الأعمال التي تتضمن مستويات جديدة من التحدي، كما أنهم يتميزون بالمثابرة والكفاءة في أشكال مختلفة من الأداء، ولديهم مفهوم مرتفع عن ذواتهم فهم كثيروا الحركة ويرغبون في التغيير ويقاومون الضغوط.[1]

كما تتفق نتائج دراستنا جزئيا مع ما توصل اليه" **ابراهيم خلاف أبوزيد وابراهيم السيد أحمد سعيد جزر 2000**" حول قلق المنافسة الرياضية ودافعية الانجاز لدى ممارسي بعض الأنشطة الرياضية الفردية والجماعية حيث وجد أن هناك فروق فردية ذات دلالة احصائية في دافعية الانجاز بين الانشطة الفردية والجماعية في جميع الأبعاد.

لقد ميز "**فيروف وشاركز سميث**" بين نوعين أساسين من دافعية الانجاز هما:

- دافعية الانجاز الذاتية: ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الانجاز.
- دافعية الانجاز الاجتماعية: تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي مقارنة أداء الفرد بالأخرين، ويمكن أن يعمل كل من هذين النوعين في نفس الموقف، ولكن قوتهما تختلف

1- 119-أحمد عبد الخالق و مايسة النيال: الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط ،دراسات نفسية، المجلد الرابع، جامعة الإسكندرية 1991.

وفقا لأيهما أكثر سيادة وسيطرة في المواقف، فاذا كانت دافعية الانجاز الذاتية لها وزن أكبر وسيطرة في المواقف فانه غالبا ما يتبعها دافعية الانجاز الاجتماعية والعكس صحيح.[1]

كما تتفق دراستنا مع دراسة "**كريمة فياض**" في دراسة أثر بعض أساليب التدريس على مستوى الأداء الفني والانجاز لفاعلية الرمي بالبندقية الهوائية **1996** أن الاسلوب التبادلي يعطي للطالب دورا أساسيا في العملية التعلمية فهو جديد في أسلوب تطبيقه والذي يعتمد على الطالب في تقويم أداء زميله من خلال اتصال المعلم مع الموقف فقط باستخدامه ورقة المعيار. كما أنه الاسلوب الذي يؤدي الى خلق الواقع الذي يساعد على تحقيق الأهداف التربوية التي تهدف الى تنمية شخصية الطالب من النواحي النفسية والاجتماعية والبدنية والذهنية من خلال الدور المتبادل للطلبة في تصحيح الأخطاء واستماعها من الطالب المؤدي.[2]

ويرى كذلك "**عبد الله ابراهيم المشهداني**" أن الاسلوب التبادلي من بين الأساليب المهمة التي يمكن استخدامها مع الطلبة الذين يريدون العمل في مهنة التدريس لأنه يفسح المجال أمامهم لاتخاذ القرارات المناسبة (قرارات في أثناء الدرس ) للتغذية الراجعة.فكلما أعطيت التغذية الراجعة مباشرة بعد الانجاز كانت فرصة تصحيح الأخطاء كبيرة. لأن أعلى نسبة للتغذية الراجعة يمكن تحقيقها بتوفير مدرس واحد لكل طالب.

ويشير كذلك" **فؤاد 1989**" أن وضوح الأهداف وتحديدها في صور سلوكية أو مستويات أداء معينة فإنها تكون لها مغزى وفاعلية.

وهذا ما يظهر من خلال كل من المجموعتين ولكن التأثير كان متباينا بينهما ويعزوا الطالب الباحث الى أن الأسلوب التبادلي يؤدي الى خلق العلاقات الاجتماعية والعمل مع الأخرين والى التحصيل والملاحظة والطلبة يعملون زوجين أحدهما مؤدي والاخر يعطي التغذية الراجعة، واتخاذ القررات السلوكية أثناء الدرس وبهذا نستطيع القول أن الأساليب التدريسية وتصنيفها يعتمد بالدرجة الأولى على مقدار مشاركة الطالب في الدرس. وهذا لابد من الاثارة الى أنه لا يوجد تفضيل في أسلوب على الأخر لأن كل أسلوب له أهدافه ومضامينه وتطبيقاته بحيث ينسجم مه مستوى المعلم ومرحلة العمرية ونوع الفعالية والامكانات المتوفرة.

كما يعزوا الطالب الباحث سبب ظهور الفروق لصالح مجموعة الأسلوب التبادلي الى أن هذا الأسلوب يعطي دورا أساسيا في العملية التعلمية اذا يعطي للطالب فرصة تقويم أداء زميله من خلال اتصال المؤدي والمراقب بالمعلم مما يوفر فرص متكافئة لكل من الطالبين في الأداء وعملية تعزيز وتصحيح الأخطاء من خلال

1- سيد محمد الطواب، أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعة، حولية كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 1990، صفحة 50.

2- كريمة فياض: اثر بعض الاساليب التدريسية عل مستوى الاداء الفني والانجاز لفعالية الرمي بالبندقية الهوائية، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، 1996، ص22.

التغذية الراجعة، اذ أنها تساعد على ارشاد المتعلم حول الحركة أو الانجاز قبل أو خلال أو بعد الأداء وتعد أحد المحاور المهمة المساعدة في عملية التعلم، كما يهيئ هذا الأسلوب للمتعلم دورا رئيسيا في عملية التعلم من خلال تفاعله مع زميله من خلال اتصال المؤدي والمراقب بالمعلم مما يوفر دورا أساسيا في عملية التعلم من خلال تفاعله مع زميله والمعلم مباشرة وفق واجبات معدة سابقا وهذا ما أكده "**موسكا موستن**" أن هذا الأسلوب يوفر فرص متكررة للتدريب على الواجب مع شخص يقوم بشكل خاص بعملية المراقبة.

ومن خلال كل هذا يمكن القول أن الفرضية الثانية قد **تحققت**.

### 3.2. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين في القياس القبلي والبعدي لعينة الأسلوب الضمني لدافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي.

من خلال نتائج البحث التي توصلنا ليها في الجداول والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين العينتين في القياس القبلي والبعدي لعينة الأسلوب الضمني لدافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي.

يشير في هذا الصدد: "**الراوي** " أن أسلوب التضمين أن الطالب سيلتقي مع المتطلبات الخاصة للانتماء والتعلم مثل (ادراك المهارة) أو (ادراك مستوى العمل) في جميع الأحوال سيتم تبني الفروقات الفردية بين مجاميع المتعلمة بهذا الأسلوب وكذلك بمنح الفرصة للمقارنة بين واقع الأداء والطموح.

كما ترى " **شلتون 2002** " أن ما يميز الأسلوب التضميني عن غيره من الأساليب السابقة تركيزه على عملية التقويم التي يقوم بها الطالب نفسه بدلا من المعلم عن طرق استخدامه لورقة العمل (المحرك) وبذلك يكتسب الطالب القدرة على تقويم نفسه والاعتماد عليها.[1]

كما تتفق دراستنا مع ما توصلت إليه "**موستن واشوورث ( 1986)** " تأثير أسلوب التضمين على الفروق الفردية عند مزاولة الأنشطة البدنية في المدارس الإبتدائية كذلك على أن أسلوب التضمين له تأثير إيجابي تنمية بعض عناصر الأداء البدني والمهاري في كرة السلة وهذا ما تناوله "**موستن واشوورث (2002)**" على أن هذا الأسلوب يعطي للطالب عدة اختبارات في مستويات مختلفة أثناء أداء الواجب ويحق له من أي مستوى يبدأ نشاطه وأهم ميزة له أنه يحتوي التلاميذ جميعا ضمن الدارس ويمنح الفرصة المقارنة بين الأداء والطموح، وهدفه الأساسي إعطاء الفرصة للمتعلم بالتفاعل مع نشاط في مستوى مناسب له.

1- شلتون، نوال ابراهيم وخفاجة، ميرفت علي: طرق التدريس في التربية الرياضية، مصر، مكتبة و مطبعة الإشعاع الفنية، 2002، صفحة 158.

كما يعزوا الباحث ذلك بأن الأسلوب التضميني قد حقق الأغراض التي وضع لأجلها في التأثير على الانجاز الرقمي لنشاط القفز الطويل، وهذا ما أكدته دراسة "**موسكا موستن**" بأن أساليب التدريس الحديثة لها تأثير إيجابي على العديد من المتغيرات كالأداء البدني والأداء المهاري والمهارات الأساسية والصفات البدنية والإنجاز كما أن هذه الدراسات كلها اعتمدت على المنهج التجريبي الذي يعتبر من أنسب المناهج دراسة لمثل هذه المواضيع التي تعتمد فيها بتطبيق البرنامج التعليمي.

كما أن تفوق استخدام الأسلوب التضميني (الإحتواء) الذي جاء من خلال المبدأ الأساسي والفكرة التي وضعها "موسكا موستن" هي إحتواء جميع المتعلمين في الفاعلية أثناء التعليم ومراعاة فروقهم وهذا ما أكده "**داروا Darrow** " **(1997)** من أن هناك درجات متعددة من الصعوبة.

و يحق للطالب الاختيار من أي مكان يبدأ هو الذي يقرر مستوى الأداء فهو الأكثر معرفة باحتياجاته الفردية وقابليت.[1]

مراعاة أسلوب التضمين للفروق الفردية من خلال اتخاذ المتعلم قرار استهلاك أدائه بالمستوى الذي يبدأ منه وبحسب صعوبة الأداء، وقد ذكر **(Mark and jayne 1998)** أن المتعلمين سوف يمنحون فرصة الاختيار حول مستوى صعوبة الأداء، مما جعل من أهداف هذا الأسلوب هو مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتمثيلا لمستوى قابليتهم.[2]

وكذلك يرى الباحث أن الأسلوب التضميني له أثر في الجوانب البدنية والمهارية للطالب أكثر من الأساليب الأخرى. وهذا ما أكده **(Osthuzon. Griesel)** أن استخدام أسلوب التضمين الاحتواء يؤثر بشكل فعال في النمط الحركي للتلاميذ وخاصة في جوانبه البدنية والمهارية مقارنة بالأسلوب الأمري الذي لا يعني من وجهة نظره بتحقيق الأهداف التعليمية التربوية بالدرس.[3]

ومن خلال كل هذا يمكن القول أن الفرضية الثالثة قد **تحققت.**

### 4.2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

من خلال نتائج البحث المتوصل إليها في دراستنا في الجداول حيث توصلنا إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين في القياس البعدي لدافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي.

1- Darrow G. : Physical Education kinesiology program, inte-net, temple university, 1997, p.2

2- 131-Mark Byra and Jayn Jenkins: the Thought and Behaviors of learning in the inclusion style Teaching, Journal of Teaching physical Education. Billing and suns ،the Altarnment of proficiency, 19. Knapp Guildford . London, 1998, p. 26

3- سمير ب.، 1999، صفحة 46

يشير " **محمد حسن علاوي** " **(2007)** من بين أهم الخصائص الشخصية للاعب الذي يتميز بدافعية عالية لإنجاز أنه يعتمد بالامتياز والتفوق من أجل التفوق أو الامتياز ذاته، وليس من أجل ما يمكن أن يترتب عليه من مكافآت أو فوائد أو مكاسب خارجية ويهتم بالإنجاز في ضوء معايير ومستويات يضعها غيره. كما يميل إلى المواقف التي يستطيع الحكم فيها بنفسه، ويقصد بذلك تلك المواقف التي يتحمل فيها مسؤولية سلوكه ونشاطه وأدائه، ويضع لنفسهأهدافاً مدروسة تتميز بالمخاطرة المحسوبة ومثيرة الاهتمام مع اهتمامه بالأهداف المستقبلية ذات المدى البعيد. وأنه لا ينجذب نحو المهام التي تتميز بالصعوبة المعتدلة والتي لا تنطوي على نتائج ترتبط بحتمية الفشل أو نتائج مضمونة للنجاح.[1]

وتتفق نتائج دراستنانسبياً مع ما توصلت إليه " **منى عبد الحليم (2003)** " حول دافعية الإنجاز لدى ناشئ بعض الألعاب الجماعية وعلاقتها بمستوى مهارات الإتصال لمدربيهم حيث وجدت أن هناكفرقاً دال إحصائيا في أبعاد دافعية الإنجاز (البعد دافع إنجاز النجاح) بين ناشئ كرة اليد وكرة السلة وكرة الطائرة لصالح ناشئ كرة اليد.

كما تتفق نتائج دراستنا مع دراسة ( **هامسيورث 1983 Hamsewe rth.s.d** ) حيث توصل إلى أن اللاعبين الذين يتميزون بدرجات عالية في دافعية الإنجاز يعزون نتائجهم إلى عوامل داخلية في حين يميلون منخفضي دافعية الإنجاز إلى عزو نتائجهم إلى عوامل خارجية.

وفي ذات السياق أكدت العديد من الدراسات بأن دافعية الإنجاز ليست فقط نتائج وكفاءة الفرد، وسمات شخصيته ولكنها تتأثر بالعوامل الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع.

وفي دراسة ( **ديدا Dida**) التي هدفت إلى التعرف على الفروق في دافعية الإنجاز بين الثقافات المختلفة حيث أكدت على أن السلوك الإنجازي مرتبط باختلاف الثقافة والظروف المتعلقة بالعينات بمعنى أن إختلاف الثقافة يؤدي إلى إختلاف السلوك الإنجازي.[2]

ويشير "**حسن عبده** "**1991** في دراسته: الدافع لإنجاز وسمات شخصية لدى طلبة كلية التربية الرياضية المتفوقين في المواد التطبيقية بحيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين والغير متفوقين في دافعية إنجاز عالية وكل من سمة الذكاء العام. الجدية اليقظة الإقدام بينما تميز غير المتفوقين بسمة السيطرة وانخفاض دافعية الإنجاز.

1- محمد حسن علاوي، مدخل في علم النفس الرياضي ط6، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2007 ، صفحة 256.

2- خليل، 2001 ، صفحة 39

وتتفق دراستنا مع دراسة "**عبد الجليل أبو العيش 1991**" بدراسة دافعية الإنجاز وعلاقتها بالمستوى الرقمي وتأثيرها على المواقف المحايدة والحرجة في مسابقات الوتد العالي بحيث أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية بين المستوى العالي لدافعية الإنجاز والمستوى الرقمي الأعلى للوثب العالي.

وكذلك تتفق دراستنا مع دراسة "**مصطفى فريد 1998** ": علاقة مستويات دافعية الإنجاز بالمستويات الرقمية لمتسابقي والمضمار حيث أكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى دافعية الإنجاز والمستوى الرقمي لدى كل من متسابقي الدرجة الأولى للناشئين من رجال وسيدات.

كما تتفق أيضا دراستنانسبياً مع دراسة "**إيهاب محمد عبد الفتاح 2006** " بعنوان السمات الدافعية وعلاقتها بمستوى الإنجاز الرياضي للاعبي كرة الطائرة بحيث أكدت النتائج على وجود ارتباط دالاحصائياً بين درجات سمات الدافعية ومستوى الإنجاز الرياضي بين لاعبي الفرق ذوي المستوى العالي " المتقدمة " والمستوى المنخفض " الأخيرة ".

ومن خلال هذا كله يمكن القول أن الفرضية الرابعة قد **تحققت**.

### 3. الاستنتاجات العامة:

من خلال إشكالية البحث التي قمنا بمعالجتها عن طريق وضع فرضيات مناسبة والاعتماد على أدوات بحث وأساليب إحصائية مناسبة ساعدتنا على مناقشة النتائج المتوصل إليها، توصلنا في الأخير إلى الاستنتاجات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لأسلوبي التبادلي والضمني في القياس القبلي لدافعية الإنجاز.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الأسلوب التبادلي والأسلوب الضمني في القياس القبلي للإنجاز الرقمي لكل من السرعة، القفز الطويل ودفع الجلة (رمي الكرة الطبية).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لمجموعة الأسلوب التبادلي، وكانت هذه الفروق لصالح القياس البعدي لدافعية الإنجاز الرياضي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لعينة لمجموعة الأسلوب الضمني لصالح القياس البعدي للإنجاز الرقمي لكل من السرعة، القفز الطويل ورمي الكرة الطبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الأسلوب الضمني لصالح القياس البعدي في دافعية الإنجاز الرياضي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لمجموعة الأسلوب التضميني لفائدة القياس البعدي للإنجاز الرقمي في كل من السرعة، القفز الطويل ورمي الكرة الطبية بدرجة أقل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين مجموعتي الأسلوب التبادلي والتضميني لصالح الأسلوب التبادلي في دافعية الإنجاز الرياضي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار أو القياس البعدي بين المجموعتين التبادلي والضمني في الإنجاز الرقمي لكل من السرعة، القفز الطويل ورمي الكرة الطبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية في القياس البعدي للمجموعة التجريبية الأولى للأسلوب التبادلي والمجموعة الثانية لصالح المجموعة التي تعمل بالأسلوب التبادلي لكل من الإنجاز الرقمي ودافعية الإنجاز.

**خاتمة:**

انطلاقا من الإطار العام للدراسة الذي يحتوي على مشكلة بحثنا والفرضيات المصاغة كمشروع للبحث والدراسات المتعلقة أو المرتبطة بالموضوع كخلفية نظرية، تطرقنا إلى كل ما يحيط بمتغيرات البحث كدراسة نظرية تحت عنوان "برامج تعليمية مقترحة باستعمال بعض أساليب التدريس لتحقيق أهداف تعليمية وتأثيرها على دافعية الإنجاز في حصة التربية البدنية والرياضية" من خلال تقسيمه إلى ثلاث فصول نظرية أساسية كانت على التوالي أساليب التدريس في الت.ب.ر، دافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي، المرحلة العمرية وأهم خصائصها ومميزاتها وصولا إلى الجانب الميداني في ختام هذه الدراسة والذي كان الهدف منه اختبار الفرضيات الموضوعة قصد اثباتها أو نفي صحتها وكانت مكونة من أربع فرضيات أساسية وكل فرضية أساسية تكونت من فرضيتين جزئيتين وهذا لاحتواء الموضوع على متغيرين مستقلين هما أسلوب التدريس التبادلي وأسلوب التدريس الضمني أما المتغيرين التابعين فتمثلا في دافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي في النشاطات الفردية (السرعة، الوثب الطويل، دفع الجلة). وبعد اجراء قياسات قبلية وبعدية بين العينتين لمعرفة وجود الفروق بينهما.

ولتطبيق كل هذا اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج التجريبي نظرا لملائمته لطبيعة الموضوع المدروس، وتمت الدراسة الأساسية على عينة تمثل في 46 تلميذ مقسمين إلى قسمين مستوى سنة ثانية ثانوي. اقتصر بحثنا على اختبار العينة من التعليم الثانوي نظرا لطبيعة الأساليب المطبقة من جهة ووجود حجم القسم يتناسب مع الدراسة من جهة أخرى خاصة السنة الثانية، كما اعتمدنا على مقياس ديانا جيك لدافعية الإنجاز الرياضي ومجموعة من الاختبارات البدنية كأدوات لجمع البيانات وذلك بعد التأكد من مصداقيتها وموضوعيتها، والاستعانة بالوسائل والتقنيات الاحصائية الوضعية والاستدلالية لتحويل البيانات الكيفية إلى بيانات كمية قابلة للتحليل لمناقشتها في الأخير. توصلنا في الأخير إلى تحقيق جميع الفرضيات الجزئية والأساسية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين في القياس القبلي والبعدي لمتغيرات البحث أما الفرضية الأولى فكانت قد أشارت إلى عدم وجود فروق في القياس القبلي وها ما توصلنا إليه في الأخير نظرا لتجانس أفراد العينتين.

في الأخير توصلنا إلى أن أساليب التدريس الحديثة تركت أثرا إيجابيا عند التلاميذ نظرا لطبيعتها في التنفيذ أثناء الحصة من جهة والتقويم من جهة أخرى، هذا ما يجعلنا نقول أن الأستاذ يمكنه أن يغير أسلوبه حسب طبيعة ومستوى القسم والتلاميذ والوسائل المتاحة وهذا لإشباع رغبات التلاميذ النفسية المختلفة وكذا السلوكية وهذا ما يمسى بالدافعية الرياضية ومع الاستمرار في ممارستها يتضح للتلميذ مفهوم التدريس عامة والتربية البدنية خاصة ويحدد من خلال قدراته ومكتسباته والظروف المحيطة به أهداف مرحلية للإنجاز التي رأيناها أثناء تطبيقنا لهاته الأساليب، وإعطاء جو آخر للحصة والابتعاد عن كل ما هو روتيني. وبهذا نكون قد طبقنا المنهاج وما ينص عليه يجعل التلميذ محور العملية التعليمية وجعله يعبر عن إمكاناته وتطويرها وتجسيدها في الواقع.

**التوصيات والاقتراحات:**

أو كما يسمى أيضا بـ "حدود البحث وفتوحاته" والمقصود بها أن الباحث بعد علاجه لمشكلة بحثه وتوصله إلى نتائج بغض النظر عن طبيعتها أن يترك المجال مفتوح من خلال اقتراح بعض النقاط التي تسهم في خدمة البحث العلمي وتدعيمه والتي يمكن أن تضفي على البحث قيمة علمية يمكن سردها على النحو التالي:

1- ضرورة اتباع أساتذة التربية البدنة والرياضية للأساليب الحديثة في الحصة لخلق جو آخر يتوافق ومستوى التلاميذ.
2- توفير الوسائل والإمكانيات الحديثة التي تتطلبها الأساليب الحديثة بالأخص العتاد وكل ما يحيط بهدف الدرس لتسهيل المهمة على الطرفين.
3- تنظيم دورات تكوينية للمدرسين والمهتمين بالتربية البدنية والرياضية على استخدام الأساليب الحديثة والابتعاد عن كل ما هو روتيني.
4- التأكيد على الأسس العلمية في وضع المناهج التدريسية من حيث اختيار التمارين البدنية والمهارية ومدى ملاءمتها للفئة العمرية ومستواها.
5- ضرورة استخدام مقياس دافعية الانجاز الرياضي خلال فترات موسم التدريس، قبل بداية الموسم الدراسي وبعده للتعرف على مستوى الدافعية لدى التلاميذ عند الناشئين.
6- يجب على المدرسين تخطيط برامج التعليم بصورة علمية تتناسب مع قدرات الفرد البدنية والنفسية، وعد التركيز على النتائج فقط.
7- يجب على المدرس أو المعلم مراعاة ظروف التلميذ من حيث أوقات التدريس بحيث لا تتعارض مع ظروف حياته الاجتماعية.
8- يجب على المعلم الاهتمام بالإعداد النفسي قبل الحصة وتدعيم الاتصال بينه مبين التلميذ بصورة كبيرة في اتخاذ القرارات.
9- أما فيما يخص الأسرة فعليها مساعدة أبنائها في تهيئة الظروف المناسبة للدراسة عامة ومادة التربية البدنية خاصة وأيضا مواجهة خبرات الفشل من طرف الآباء وتشجيعهم على مواصلة الدراسة.
10- كما نقترح على باحثين آخرين دراسة أثر برنامج تعليمي لأساليب أخرى في أي رياضة كانت فردية أو جماعية خاصة الأساليب غير المباشرة وتأثيرها على دافعية الإنجاز موضوع بحثنا.
11- كما نقترح دراسة العلاقة بين الأنشطة الفردية والجماعية من خلال دافعية الإنجاز باستعمال الأساليب التدريسية الحديثة.

# المصادر

# والمراجع

**القرآن الكريم.**

**المراجع باللغة العربية:**


1- أ، د سمير عباس عمر، أ، د سعد الدين أبو الفتوح الشرنوبي، أ، م، د عبد المنعم محمد هريدي، م، د أسامة محمد أبو طبل: نظريات وتطبيقات مسابقات الميدان والمضمار، ط1، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية – الاسكندرية، 2002.

2- إبراهيم أحمد سلامة: المدخل التطبيقي في اللياقة البدنية، ب ط، منشأة المعارف، إسكندرية، 2000.

3- إبراهيم المتولي أحمد: " دافعية الانجاز الرياضي وعلاقته بقلق المباراة لدى ناشئي كرة القدم"، مجلة بحوث التربية الرياضية، المجلد (40)، العدد (74)، كلية التربية الرياضية بنين، جامعة الزقازيق، 2007.

4- ابراهيم قشقوش، طلعت منصور: دافعية الإنجاز وقياسها، ط2، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1979.

5- إبراهيم وجيه محمود، المراهقة خصائصها ومشكلاتها، دار المعارف القاهرة، 1981، ص42، 41.

6- أبو العلاء أحمد عبد الفتاح: التدريب الرياضي الأسس الفسيولوجية، طبعة الأولى، دار الفكر العربي، مدينة نصر، 1997.

7- أحمد أمين فوزي، مبادئ علم النفس الرياضي، المفاهيم التطبيقات، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.

8- أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد سليمان: التدريس الفعال، عالم الكتاب، القاهرة، 1995، ص: 92.

9- احمد فؤاد الشاذلي ويوسف عبد الرسول بوعباس.

10- إخلاص محمد عبد الحفيظ وآخرون، علم النفس الرياضي، مبادئ تطبيقات ط1، دار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة 2004.

11- أسامة كامل راتب، دوافع التفوق في النشاط الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990.

12- أكرم زكي حطايبية، موسوعة الكرة الطائرة الحديثة، دار الفكر، ط2، مصر، 1996.

13- ألفت محمد حقي، علم نفس النمو، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1981، ص43.

14- أمين انور الخوالي، الرياضة والمجتمع، عالم المعرفة، ط216، الكويت، 1996.

15- إيهاب عزت أحمد عبد اللطيف: تأثير برنامج تدريبي لبعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة على دافعية الانجاز لدى الملاكمين رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية بطنطا، جامعة طنطا 2003.

16- إيهاب محمد عبد الفتاح: "السمات الدافعية وعلاقتها بمستوى الإنجاز الرياضي للاعبي الكرة الطائرة"، مجلة علوم وفنون الرياضة، المجلد (24)، العدد الأول، كلية التربية الرياضية بنات، جامعة حلوان، 2006.

17- بهجت أحمد أبو طالع، دوافع مشاركة لاعبي ولاعبات الجامعات الفلسطينية في فعاليات ألعال القوى التنافسية، مؤتمر كليات التربية الرياضية العربية ومتطلبات سوق العمل، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك، 2011.

18- توفيق فراج عبد المجيد: النواحي الفنية لمسابقات الوثب والقفز، دار الوفاء لدنيا الطبع، 2004.

19- جابر عبد الرحمن جابر: مهارات التدريس، القاهرة، 1994.

20- حسام أحمد خليفة ويوسف كامل العوضى: "علاقة قلق المنافسة الرياضية بدافعية الإنجاز لدى لاعبى الكرة الطائرة المشتركين فى أسبوع شباب الجامعات المصرية"، مجلة بحوث التربية الرياضية المجلد (38)، العدد(70)، كلية التربية الرياضية بنين، جامعة الزقازيق، 2005

21- حسن علي حسن، المرأة ودافعية الانجاز، مجلة العلوم الاجماعية، جامعة الكويت، 1989.

22- حمدي محمد علي، "علاقة قلق المنافسة الرياضية ودافعية الإنجاز وبعض مكونات الإعداد البدني الخاص وعلاقته بالمستوى الرقمي لمتسابقي الميدان والمضمار"، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية ببور سعيد، جامعة قناة السويس، 1998.

23- حنا غالب: مواد وطرق التعليم في التربية المتجددة، بيروت، 1970.

24- حنفي محمود مختار، كرة القدم للناشئين، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997.

25- خليل ميخائيل معوض، قدرات وسمات الموهوبين، جامعة الإسكندرية، بدون طبعة، مصر، سنة 2000.

26- داريل سايد نتوب: تطورات المهارات التدريسية (عباس أحمد السامرائي وآخرون، المترجمون)، 1992.

27- رشاد عبد العزيز موسى، علم النفس الدافعي، دار النهضة للنشر، القاهرة 1994.

28- رمضان محمد القذافي: الصحة النفسية والتوافق، الاصدار ط2، دار الرواد، 1994.

29- ريسان خريبط مجيد: تطبيقات في علم الفيسيولوجيا والتدريب الرياضي، طبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1998.

30- زين العابدين، مصطفى وآخرون (1982): تقويم عملية تطبيق المرحلة الرابعة في كلية التربية جامعة البصرة، مجلة كلية التربية، جامعة البصرة، العدد السابع، السنة الرابعة.

31- سعد الدين أبو الفتوح الشرنوبي، جابر حسين رضوان: القانون الدولي لألعاب القوى للهواة، 1996.

32- سعدية بهادر، علم نفس النمو، دار البحوث العلمية الكويت، 1981.

33- سعيدية علي محمد هادر، علم النفس والنمو، دار البحوث العلمية، الكويت، 1998.

34- سيد خير الله، علم النفس التعليمي، أسسه النظرية والتجريبية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1983.

35- السيد عبيد ماجدة وآخرون: أساسيات في تصميم التدريس، الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001.

36- سيد محمد الطواب، أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعة، حولية كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 1990.

37- الشاهد سعيد خليل، الأساليب التدريسية الحديثة في التربية البدنية والرياضية، الولايات المتحدة الأمريكية، 1995.

38- شلتون، نوال ابراهيم وخفاجة، ميرفت علي: طرق التدريس في التربية الرياضية، مصر، مكتبة و مطبعة الإشعاع الفنية، 2002.

39- صالح دياب هندي، هشام عامر عليات: دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر العربي، ط7، 1999.

40- صدقي نور الدين محمد: المشاركة الرياضية والنمو النفسي للأطفال، ط1، 1998.

41- صدقي نور الدين محمد: علم النفس الرياضة، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2004.

42- الطوبي، 1980.

43- عادل عز الدين الأشول، علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة، دار الحسام للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1996.

44- عامر سعيد الخيكاني، سيكولوجية كرة القدم، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان 2011.

45- عباس أحمد صالح السامرائي وعبدالكريم السامرائي: كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية الرياضية، 1991.

46- عباس أحمد صالح السامرائي: طرق تدريب التربية الرياضية، بغداد، 1987.

47- عبد الجليل أبو العيش: دافعية الانجاز وعلاقتها بالمستوى الرقمي وتأثيرها على المواقف المحايدة والحرجة في مسابقات الوثب العالي، بحث منشور، مجلة كلية التربية الرياضية، جامعة طانطا العدد 31، اكتوبر 1991.

48- عبد الحميد الشاذلي، علم النفس، المطبعة الجامعية الأزراطية، الطيعة الثانية، الإسكندرية، 2001.

49- عبد الرحمان عبد الحميد زاهر: فسيولوجيا مسابقات الوثب والقفز، ط1.

50- عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجيا النمو، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بدون طبعة، بيروت، سنة 2002.

51- عبد القوي، مصطفى (1987) دراسة تجريبية لمدى فاعلية استخدام طريقة الاكتشاف الموجه في تدريس الرياضيات على تنمية المهارات الرياضية لدى طلاب دور المعلمين والمعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الإسكندرية.

52- عبد الكريم، عفاف: التربية للتعلم في التربية البدنية والرياضية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1994.

53- عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2000.

54- عزت حجازي، الشباب العربي والمشكلات التي يواجهها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 6، 1978.

55- عصام عبد الخالق، التدريب الرياضي، الاسكندرية، دار المعارف، 1992.

56- عطاء الله أحمد: أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، 2005.

57- عفاف عبد الكريم: التدريس للتعلم في التربية البدنية والرياضية، 1994.

58- عفاف عبد الكريم: طرق التدريس في ت، ب، ر الإسكندرية 1989.

59- علاء الدين كفافي، الارتقاء النفسي للمراهق، دار المعرفة الجامعية، 2006.

60- علي حسن القصعي: الوثب والقفز في العاب القوى، دار الفكر العربي.

61- علي فالح الهنداوي، علم النفس الطفولة والمراهقة، العين دار الكتاب الجامعي، بدون طبعة، سنة 2002.

62- علي فهمي ألبيك وشعبان إبراهيم محمد :تخطيط التدريب في كرة السلة، ب ط، منشأة المعارف، الإسكندرية.

63- عمار بخوش ومحمد ذينبات: علم الاجتماع والمنهج العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.

64- غازي صالح محمود: أثر برنامج ارشادي في تطوير بعض المتغيرات النفسية والحركية للاعبي كرة القدم، مكتبة المجتمع العربي – عمان، 2011.

65- غياث بوفلجة وآخرون: قراءات في طرائف التدريس، الجزائر – ديوان المطبوعات الجامعية، 1994.

66- غياث بوفلجة: التربية ومتطلباتها، الجزائر – ديوان المطبوعات الجامعية، 1993.

67- فاخر عاقل: دراسات في التربية وعلم النفس، مصر – دار الفكر العربي، 1980.

68- فاروق عبد الفتاح موسى، دراسة تعليمات اختبار دافع الانجاز للأطفال الراشدين، مكتبة النهضة، القاهرة، 1991.

69- فتحي الّديب إبراهيم بسيوني عميرة: تدريس العلوم والتربية العلمية، مصر، درا المعارف – القاهرة، 1994.

70- فكري حسن ريان: التدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقديم نتائجه، تطبيقاته، دار عالم الكتب، 1999.

71- فؤاد أبو حطب، آمال صادق، نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، ط3، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1995.

72- فؤاد افرام السبتاني: منجد الطالب، دار المشرق، الطبعة الثالث والأربعون، بيروت، سنة 1995.

73- فؤاد البهي السيد: الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، ط2، دار الفكر العربي القاهرة 1998.

74- فؤاد البهي السيد: علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، ط1، مصر، 1958.

75- كريمة فياض: اثر بعض الاساليب التدريسية عل مستوى الاداء الفني والانجاز لفعالية الرمي بالبندقية الهوائية، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، 1996.

76- قاسم حسن حسين: فعاليات الوثب والقفز، عمان – الاردن، دار الفكر للطباعة، 1999.

77- كمال الدسوقي، النمو التربوي للطفل والمراهق، ط3، دار النهضة، بيروت، 1988.

78- كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في طرق ومناهج التدريس، عالم الكتاب، ط2، 1997.

79- لطفي بركات أحمد: دراسات في تطوير التعليم في العالم العربي، بغداد، 1981.

80- ليلى يوسف: سيكولوجية اللعب والتربية الرياضية، ط2، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر 1962.

81- مالك سليمان مخول، علم النفس الطفولة والمراهقة، مطابع مؤسسة الوحدة، القاهرة 1981.

82- مجدي محمد الدسوقي، سيكولوجية النمو من الميلاد إلى المراهقة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 2003.

83- محسن محمد حمص: المرشد في تدريس التربية الرياضية، منشأة المعارف الإسكندرية، 1998.

84- محمد إبراهيم محمد أحمد خليل: توجهات دافعية الإنجاز لدى الناشئين في بعض الأنشطة الرياضية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان، 2001.

85- محمد أحمد عبد الله إبراهيم، "قلق المنافسة الرياضية وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الصفوة من لاعبي كرة السرعة"، مجلة بحوث التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية بنين، جامعة الزقازيق، 2009.

86- محمد حسن علاوي: سيكولوجية النمو للمربي الرياضي، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1998.

87- محمد حسن علاوي: علم النفس الرياضي، ط8، دار المعارف، القاهرة، 1994.

88- محمد حسن علاوي، سعد جلال: علم النفس التربوي الرياضي، ط4، دار المعارف، 1978.

89- محمد حسن علاوي، مدخل في علم النفس الرياضي ط6، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2007.

90- محمد حسن علاوي، مدخل في علم النفس الرياضي، ط6، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2007.

91- محمد زياد حمدان: أدوات ملاحظة التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، 1999.

92- محمد صبحي حسانين وأحمد كسري معاني: موسوعة التدريب الرياضي التطبيقي، الطبعة الأولى، مركز الكتاب للنشر، القاهرة مصر، 1998.

93- محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، 1989، الإسكندرية.

94- محمد عبد اللطيف خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة 2000.

95- محمد عبيدات، محمد أبو نصار: منهجية البحث العلمي، القواعد المراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر، 1999.

96- محمد محمد الأفندي، علم النفس الرياضي والأسس النفسية للتربية البدنية، عام الكتب، القاهرة، 1965.

97- محمد محمود بني يونس، سيكولوجيا الدافعية والانفعالات ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن 2007.

98- محمد نصر الدين رضوان، مقدمة التقرير في التربية الرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994.

99- محمد، مصطفى السايح: اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، مطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، 2001.

100- محمود عبد الفتاح عنان، سيكولوجية التربية البدنية والرياضية، النظرية والتطبيق والتجريب ط1، دار الفكر العربي، القاهرة 1995.

101- محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي: نظريات وطرق التربية البدنية، الجزائر 1992.

102- محمود قمير: طرائق وأساليب التعليم (دراسة في التراث العربي والإسلامي)، جامعة قطر، 1988.

103- مصطفى حسين باهي، أمينة إبراهيم شبلي، الدافعية نظريات وتطبيقات، ط1 مركز الكتاب للنشر، القاهرة 1999.

104- مصطفى حسين باهي، سمير عبد القادر جاد: سيكولوجية التفوق الرياضي تنمية المهارة العقلية، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 1999.

105- مصطفى فريد: علاقة مستويات دافعية الانجاز بالمستوى الرقمي لمتسابقي الميدان والمضمار، المجلد الثاني لبحوث المؤتمر العلمي الرياضة وتنمية المجتمع العربي ومتطلبات القرن الحادي والعشرون 7-9 أكتوبر 9981.

106- مفتى إبراهيم حماد: التدريب الرياضي الحديث تخطيط وتطبق وقيادة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

107- مفتي ابراهيم حماد، التدريب الرياضي للناشئين والمدرب الناجح، دار الكتاب الحديث، القاهرة 2011.

108- مقدم عبد الحفيظ: الاحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1997.

109- منشورة، كلية التربية الرياضية بطنطا، جامعة طنطا 2003.

110- منى عبد الحليم، الاتجاهات البحثية المعاصرة في علم النفس الرياضي، ط1 دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية 2009.

111- منى مختار المرسي عبد العزيز: بناء مقياس دافعية الانجاز لدى ناشئين الرياضيين (دراسة تحليلية مقارنة) مصدر سبق ذكره.

112- موسكا موستن: تدريس التربية الرياضية، ترجمة جمال صالح وآخرون: الطبعة الأولى، دار الشروق، عمان، الأردن، 1991.

113- ميخائيل أسعد إبراهيم، مشكلات الطفولة والمراهق، دار الآفاق الجديدة، ط1، بيروت، 1999، ص31.

114- نادية شرادي، التكيف المدرسي للطفل والمراهق، دار الراتب الجامعي، الطبعة الأولى، بيروت، سنة 2000.

115- ناهد رسن سكر، علم النفس الرياضي في التدريب والمنافسة الرياضية، ط1 الدار العالمية للنشر والتوزيع، عمان 2002.

116- ناهد محمود سعد، نيلي رمزي فهيم: طرق التدريس في ت، ب، ر، مركز الكتاب ط1، 1998.

117- نبيلة محمود، دافعية الانجاز الرياضي ومظاهر التنظيم الداخلي لمراكز اللعب في كرة اليد، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، العدد54، كلية التربية الرياضية جامعة حلوان 2008.

118- نوال إبراهيم شلتوت ومحسن محمد حمص، طرق وأساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، 2007.

119- أحمد عبد الخالق و مايسة النيال: الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط ،دراسات نفسية، المجلد الرابع، جامعة الإسكندرية 1991.

120- وديع ياسين وياسين طه: الإعداد البدني للنساء، مديرية دار الكتاب لطباعة والنشر الموصل العراق، 1986.

**المذكرات والبحوث:**

121- أحمد يوسف محمد عاشور: مقارنة أسلوبي التطبيق الموجه والتطبيق الذاتي متعدد المستويات على بعض المهارات الأساسية والصفات البدنية الخاصة للمبتدئين في كرة السلة (الاصدار رسالة ماجستير)، كلية التربية الرياضية ببورسعيد، مصر: جامعة قناة السويس، 1997.

122- أحمد بين قلاوز التواتي، السمات الدافعية لدى عدائي المسافات الطويلة ونصف الطويلة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لألعاب القوى، رسالة دكتوراه، جامعة مستغانم، 2008.

123- موسى طلعت إبراهيم: وجهة الضبط وعلاقته بدافعية الإنجاز وتوجه المنافسة لدى لاعبي الكاراتيه والملاكمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين فرع بنها جامعة الزقازيق، 2004.

124- حرشان حبيب – حميدي حليمة: مذكرة ليسانس أهمية العمل والتوافق الحركي أثناء تعلم تقنيات الوثب الطويل لدى تلاميذ الثانوية (18-15) سنة، جامعة مستغانم، 2008.

**المراجع باللغة الأجنبية:**

125- Beck, r, c, Motivation, theories and principles, New Jersey (Prentic, hall, Inc) 1978.

126- Bloom, B, S, et, al: Hand on for mativeanol swanmtive evaluation of stander, New York, Meguro Hill Book Co, 1971.

127- Cavigioli b-, psychopédagogie du sport, C A librairie J Vrin, paris, 1976.

128- Darrow G. : Physical Education kinesiology program, inte-net, temple university, 1997.

129- F, c, Bekker et autres, psychologie et pratiques sportives(Paris éd vigot)1992.

130- Jacque larue et autres, Manuel de psychologie du sport, paris, ED, revues EPS 2004.

131- Mark Byra and Jayn Jenkins: the Thought and Behaviors of learning in the inclusion style Teaching, Journal of Teaching physical Education. Billing and suns ،the Altarnment of proficiency, 19. Knapp Guildford . London, 1998.

132- Keogh, Jack a David Sugden, Movement skill Development, New york 1985.

133- Mosston, M, & Ashworth A, (1995), Teaching Physical Education, Forth Edition, New York, Macmillan Collège Publishing.

134- VAN SCHAGEN: rôle de l'éducation physique dans le développement de la personnalité p, uf paris1993.
135- Olivier Bolliet, Les tests de terrain, 4Trainer, Paris, 2012.

# الملاحق

**جامعة آكلي محند أولحاج البويرة**

**معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية**

عزيزي التلميذ، يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة والتي تندرج ضمن بحث علمي لتحضير أطروحة الدكتوراه في النشاط البدني الرياضي التربوي تحت عنوان: "**برامج تعليمية مقترحة باستعمال بعض أساليب التدريس لتحقيق أهداف تعليمية (الانجاز الرقمي) وتأثيرها على دافعية الانجاز في حصة التربية البدنية والرياضية**"، راجين منكم الإجابة على كل الأسئلة بصدق وموضوعية لتكونوا بذلك قد أسهمتم بقسط كبير في سبيل إنجاز هذا البحث.

**ملاحظات:**

- الرجاء منكم قراءة كل عبارة من العبارات ووضع علامة (X) في الخانة التي تراها مناسبة.
- ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، لكن حاول أن تصف شعورك لكل عبارة بكل صدق وموضوعية.

**إعداد الطالب الباحث:** **إشراف الأستاذ:**

**طيبي طيب** **د. لاوسين سليمان**

**2017-2016**

# مقياس سمات الدافعية في الرياضة

| الرقم | العبارات | نعم | غير متأكد | لا |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أتدرب بجدية لكي أصبح أفضل لاعب في رياضتي. | | | |
| 02 | أشعر بعدم الثقة في قدراتي وخاصة عند مواجهة منافس على درجة عالية من المستوى. | | | |
| 03 | أتنافس بأقصى جهدي سواء كنت فائزا أو مهزوم بفارق كبير. | | | |
| 04 | يعتقد بعض زملائي بأنني من التلاميذ الذين يتميزون بشدة الانفعال. | | | |
| 05 | أنفذ بدقة كبيرة جدًا ما يطلبه مني الأستاذ. | | | |
| 06 | أتدرب بجدية فقط حتى لا أنهزم في المنافسة. | | | |
| 07 | قدراتي ومهاراتي عالية بالمقارنة مع زملائي. | | | |
| 08 | هناك بعض المهارات الحركية التي أجد صعوبة في تنفيذها. | | | |
| 09 | عندما أنفعل لسبب ما أثناء المنافسة فإنني أستطيع أن أهدأ بسرعة. | | | |
| 10 | يتحيز أساتذة التربية البدنية والرياضية غالبا لبعض التلاميذ. | | | |
| 11 | مستواي خلال المنافسات القوية أفضل من المنافسات السهلة. | | | |
| 12 | ثقتي في نفسي كتلميذ في حصة التربية البدنية والرياضية ليست على درجة عالية جدًا. | | | |
| 13 | أحاول أن أبذل قصارى جهدي في المنافسة بغض النظر عن النتيجة. | | | |
| 14 | القلق والتوتر الذي قد أشعر به قبل المنافسة الرياضية يضايقني. | | | |
| 15 | انخفاض مستوى التلميذ في حصة التربية البدنية والرياضية هو نتيجة لأخطائه وليس نتيجة لأخطاء الأستاذ. | | | |
| 16 | في بعض الأحيان أشعر أنني لا أبذل قصارى جهدي في المنافسة. | | | |
| 17 | أستطيع أن أتصرف بصورة جيدة في المواقف غير المتوقعة في المنافسة. | | | |
| 18 | أنا من النوع الذي يمكن أن يستسلم بسهولة في المنافسة عند الهزيمة بفارق كبير. | | | |
| 19 | عندما تسوء الأمور في المنافسة فإنني أستطيع التحكم في انفعالاتي بدرجة كبيرة. | | | |
| 20 | أشعر بأن أستاذي لمادة التربية البدنية والرياضية لا يفهمني. | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 21 | أبذل قصارى جهدي في سبيل الوصول لأعلى المستويات الرياضية. | | | |
| 22 | أحيانا أمتنع عن إبداء رأيي لأستاذي لمادة التربية البدنية والرياضية خوفا من أن ينتقدني. | | | |
| 23 | أتدرب بمفردي بالإضافة إلى ممارستي لحصص التربية البدنية والرياضية. | | | |
| 24 | أجد أنه من الصعوبة محاولة التحكم في انفعالاتي أثناء المنافسة. | | | |
| 25 | أحترم كل أستاذ من أساتذة التربية البدنية والرياضية قام بتدريسي. | | | |
| 26 | ليس من طبيعتي أن أواجه تحدي المنافس. | | | |
| 27 | معظم زملائي يعتقدون بأنني تلميذ واثق جدًا من نفسه خلال حصة التربية البدنية والرياضية. | | | |
| 28 | إذا طُلب مني أن أخضع لبرنامج قاس بعد انتهاء الفصل أو السنة الدراسية فإنني أتضايق. | | | |
| 29 | عندما ارتكب بعض الأخطاء في بداية المنافسة فإن ذلك لا يؤثر على أدائي بصورة واضحة. | | | |
| 30 | أشعر بأن أستاذي لمادة التربية البدنية والرياضية ينتقدني بدون وجه حق. | | | |
| 31 | أرى أن التدريب الشاق لفترة طويلة في الحصة هو الطريق للتفوق. | | | |
| 32 | أحيانا تكون قدراتي على اتخاذ القرار سببا في هبوط مستوى أدائي في المنافسة. | | | |
| 33 | عندما أتعلم مهارة جديدة فإنني أتدرب عليها حتى أتقنها تمامًا ولو كان ذلك خارج حصة التربية البدنية والرياضية. | | | |
| 34 | لا أستطيع أن أحتفظ بهدوئي عندما يضايقني المنافس. | | | |
| 35 | أستشير أستاذي لمادة التربية البدنية والرياضية دائمًا عندما أواجه بعض المشكلات. | | | |
| 36 | في بعض المنافسات يبدو أنني لا أتنافس بصورة جيدة. | | | |
| 37 | أستطيع أن أعبّر عن وجهة نظري بدون تردد حتى ولو كانت مختلفة عن رأي الأستاذ. | | | |
| 38 | نا ما أستمر في تطبيق بعض التمرينات بعد الانتهاء من حصة التربية البدنية والرياضية. | | | |
| 39 | أفقد أعصابي بصورة نادرة أثناء المنافسة في حصة التربية البدنية والرياضية. | | | |
| 40 | إذا لم يشركني أستاذي لمادة التربية البدنية والرياضية كأساسي في المنافسة الرياضية فإنني أكاد أعتقد أنه يتخذ موقفا مني. | | | |

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**
**جامعة آكلي محند أولحاج - البويرة**
**معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية**

# الموضوع: ترشيح الإختبارات البدنية

1) إختبارات السرعة:
   - إختبار السرعة 30 متر ☐
   - إختبار السرعة 5x10 متر ☐
   - إختبار السرعة 5x5 متر ☐

إقتراحات أخرى .....

2) إختبارات القفز:
   - إختبار القفز الأفقي من الثبات ☐
   - إختبار القفز لأعلى من الثبات (سارجنت) ☐
   - إختبار القفز لأعلى من الجري (سارجنت) ☐
   - إختبار القفزة الثنائية والثلاثية ☐

إقتراحات أخرى .....

3) إختبارات الرمي:
   - إختبار رمي الكرة الطيبة من خلف الرأس من الثبات ☐
   - إختبار رمي الكرة الطيبة من الأسفل من الثبات ☐
   - إختبار رمي الكرة الطيبة من الصدر ☐
   - دفع الجلة حسب الصنف ☐

إقتراحات أخرى .....

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**
**جامعة آكلي محند أولحاج - البويرة**
**معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية**

## قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج التعليمي:

| الأستاذ | الدرة العلمية | الجامعة |
|---|---|---|
| لاوسين سليمان | أستاذ محاضر "أ | جامعة البويرة |
| ساسي عبد العزيز | أستاذ محاضر "أ" | جامعة البويرة |
| بن عبد الرحمان سيد علي | أستاذ محاضر "أ" | جامعة البويرة |
| منصوري نبيل | أستاذ محاضر "أ" | جامعة البويرة |
| فرنان مجيد | أستاذ محاضر "أ" | جامعة البويرة |
| علوان رفيق | أستاذ محاضر "أ" | جامعة البويرة |
| واضح أحمد الأمين | أستاذ التعليم العالي | المركز الجامعي تيسمسيلت |
| ربوح صالح | أستاذ محاضر "أ" | المركز الجامعي تيسمسيلت |

## نموذج للدرس للمجموعة التجريبية الأولى بإستخدام أسلوب التدريس التبادلي:

**إسم التلميذ:** /  **الدرس:** الثاني/السرعة  **الموضوع:** السرعة: تنمية السرعة القصوى

**الأسبوع:** الثاني  **التاريخ:** / /2017  **المدة:** 60 دقيقة.  **الشدة:** /

*** توجيهات للطالب المؤدي الموجب مراعاتها:**

- **يقوم المؤدي بإتخاذ قرارات التنفيذ (الأوضاع، المكان، وقت بداية العمل، التوقيت والإيقاع الحركي، الإنتهاء من العمل، الراحة، إلقاء أسئلة للتوضيح).**
- **مشاهدة نموذج الأداء من خلال الأستاذ أو الزميل وورقة المعيار الموجودة مع الطالب والمصممة من قبل المعلم.**
- **قرارات الراحة البينية يتم خلالها مراجعة ورقة المعيار وتبديل المهام مع الطالب.**
- **دورك هو آداء الأعمال والإتصال فقط بالطالب الملاحظ.**
- **تقبل تصحيح الأخطاء من الطالب الملاحظ والحصول على التغذية الراجعة منه.**

*** توجيهات للطالب الملاحظ يجب مراعاتها:**

- **التعاون مع الطالب المؤدي فدورك (كملاحظ، كمشارك، كمعاون، كمنافس، كجهاز، كعائق) مع تقديم التغذية الراجعة وتصحيح الأخطاء.**
- **تقويم الطالب المؤدي في خانة التقويم بوضع علامة (-) في خانة ( ) إذا الأداء الصحيح، أو خانة (x) إذا الأداء به خطأ.**
- **مقارنة الأداء بما جاء بورقة المعيار مع الإتصال بالمعلم في الأمور الصعبة.**
- **فترات الراحة البينية يتم خلالها تبديل المهام مع الطالب المؤدي.**

| أجزاء الوحدة | المرحلة (الخطوات) | محتوى البرنامج التعليمي | الأدوات المستخدمة | التكرارات | | | الراحة | النواحي الفنية (تعليمات وإرشادات) | التقويم | | عينة من السلوك اللفظي كتغذية راجعة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | بالعدد | بالزمن | بالمجموعات | | | ملاحظ 1 | ملاحظ 2 | |
| | | | | | | | | | | x | |
| الجزء التمهيدي (الإحماء) | مرحلة التسخين<br>- تفادي الإصابات<br>- اليقظة والتركيز | - الجري حول الملعب: جري خفيف بشدة منخفضة ككتلة واحدة مع تنظيم النفس.<br>- تمارين الإطالة والتسخين:<br>- تدوير الذراعين معا إلى الأمام ثم إلى الخلف وإحترام المسافة المحددة.<br>- رفع اليدين إلى الأعلى بالتناوب اليمنى ثم اليسرى من الحركة.<br>- رفع اليدين من الجانب معا بالتنسيق مع المجموعة.<br>- راحة بين تسخين الأطراف العلوية والسفلية بالمشي.<br>- رفع الركبتين بالتنسيق مع الذراعين في المسافة المحددة.<br>- رفع العقب إلى الأرداف مع الذراعين في المسافة المحددة.<br>- حركة المقص (الأرجل مستقيمة والنظر إلى الأمام).<br>- (وقوف): دوران الرأس في إتجاهات مختلفة + التمديد.<br>- تمديد الذراعين ببسط الذراع مستقيمة مع الصدر بالتناوب.<br>- ثني المرفق خلف الرأس نحو لوحة الكتف بالتناوب.<br>- تدوير الحوض نحو اليمين ونحو اليسار مع الإطالة.<br>- مسك الرجل اليمنى إلى أعلى ثم إلى الداخل ثم إلى الخلف ثم الرجل الأخرى.<br>- (جلوس) مد الركبتين ونزول الرأس إليهما. | ملعب المؤسسة | 01 مرة<br>01 مرة<br>01 مرة | 2 د<br>30 ثا<br>30 ثا<br>20 ثا<br>20 ثا<br>20 ثا<br>30 ثا<br>20 ثا<br>30 ثا<br>30 ثا<br>20 ثا<br>30 ثا<br>30 ثا | / | من الحركة: إيجابية | | | x | * عزيزي التلميذ: عليك بتنفيذ جزء الإحماء بجدية ونشاط لما له من فائدة على جسمك وصحتك، ولأنه يقلل من الإصابات ويعمل على رفع كفاءة جميع الأجهزة الحيوية الداخلية والخارجية في جسمك، ويهيئ الجسم لتقبل الأعباء التي ستقع عليه في الأجزاء التالية سواء كانت بدنية أو مهارية، كما أنه يعمل على تنشيط الجسم وزيادة القدرة على الإنتباه. |

| أجزاء الوحدة | المرحلة (الخطوات) | الموقف | محتوى البرنامج التعليمي | الأدوات المستخدمة | التكرارات | | | الراحة | النواحي الفنية (تعليمات وإرشادات) | التقويم | | عينة من السلوك اللفظي كتغذية راجعة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | بالعدد | بالزمن | بالمجموعات | | | ملاحظ 1 | ملاحظ 2 | |
| | التسخين | | (جلوس): ثني الرجل اليمنى إلى الخلف ومد الرجل اليمنى محاولا مسكه والعكس.<br>يخلو الطالب بنفسه بعد الإحماء لمراجعة كيفية أداء العمل وفقا لورقة المعيار. | / | 01 | 30 ثا | / | | | | | / |
| الجزء الرئيسي | تنمية السرعة القصوى عند التلاميذ | 1 | (وقفة إستعداد): يقوم التلميذ بالجري لأقصى سرعة إلى الشاخص الثاني ثم يرجع إلى الأول ثم العودة بأقصى سرعة إلى الشاخص الثاني ثم العودة إلى نقطة الإنطلاق. | ملعب المؤسسة شواخص | 03 مرات | 03 دقائق | دقيقة واحدة | | المسافة بين الشواخص 05 متر ثم 10 متر | | | التنسيق بين الاطراف العلوية والسفلية |
| | | 2 | (وقفة إستعداد): يقوم التلميذ بإختيار الشواخص برفع الركبتين ثم الجري بأقصى سرعة. | ملعب المؤسسة شواخص | 04 مرات | دقيقتين ونصف | دقيقة واحدة | | إختيار 06 شواخص وجري 10م | | | التنسيق بين الاطراف وإحترام مواضع الشواخص |
| | | 3 | (وقفة إستعداد): التنقل بين الشواخص بأقصى سرعة حسب ترقيمها ثم العودة إلى نقطة الإنطلاق. | ملعب المؤسسة شواخص | 03 مرات | ثلاث دقائق | دقيقة ونصف | | المسافة بين الشواخص 5متر | | | التركيز على ترقيم الشواخص وتفادي العشوائية في التنقل |
| | | 4 | تقسيم القسم إلى فوجين "أ" و"ب" بحيث يقوم الأول بالجري بأقصى سرعة إلى الاخص ولمسه ثم العودة وتمرير العصا لزميله وهك1ا حتى تنتهي العملية. | ملعب المؤسسة شواخص | مرتين | ثلاث دقائق ونصف | دقيقة واحدة | | طول المسافة 15 متر | | | التأكد من تسليم العصا للزميل أثناء الوصول |
| | | 5 | نفس التمرين مع الجري في منعرجات بوضع شواخص تدل عل ذلك والعودة تكون بخط مستقيم. | ملعب المؤسسة شواخص | مرتين | ثلاث دقائق | دقيقة واحدة | | طول المسافة 20 متر | | | إختراام الشواخص أثناء العملية |
| | | 6 | منافسة بين التلاميذ بإستعمال وضعية الإنطلاق الصحيحة (المقرفص) على مسافة 40م. | ملعب المؤسسة مكعبات البدء | مرة واحدة | خمس دقائق | دقيقتين | | توظيف كل المكتسبات القبلية | | | إستخدام الوضعية الصحيحة للإنطلاق بأقصى سرعة |
| الزمن الختامي | التهدئة | | تمارين إسترخاء وإطالة من الجلوس ومع الزميل ونظرة سريعة للمختوى ومناقشة وإعطاء لمحة عن الحصة القادمة. | ملعب المؤسسة | / | 10 دقائق | / | | / | | | / |

**النشاط:** دفع الجلة. **الأسبوع الثاني عشر: البرنامج التعليمي المستخدم لتعلم: الخطوات التعليمية لدفع الجلة بطريقة الزحف**

| أجزاء الوحدة | المرحلة (الخطوات) | الموقف | محتوى البرنامج التعليمي | الأدوات المستخدمة | التكرارات | | | الراحة | النواحي الفنية (تعليمات وإرشادات) | التقويم | | عينة من السلوك اللفظي كتغذية راجعة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | بالعدد | بالزمن | بالمجموعات | | | ملاحظ 1 | ملاحظ 2 | |
| الجزء الرئيسي | تنمية السرعة القصوى عند التلاميذ | 1 | * تمرينات بإستخدام الكرة الطبية:<br>دفع الكرة باليد اليمنى واليسرى في إتجاهات مختلفة للأمام وللخلف ولأعلى بالوقوف فتحا، ثم بالجلوس الطويل. | ملعب المؤسسة<br>كرات طبية | 02 أو 03 لكل تمرين | 02 د | 2 إلى 3 | 30 ثا | الدفع بكل قوة لإكتساب المقاومة | | | - إدفع أكثر.<br>- إفتح رجليك قليلا. |
| | | 2 | تقسيم القسم إلى فوجين بإستعمال الكرة الطبية أو عدة كرات طبية ويمرر كل لاعب فريق الكرة الطبية التي لديه بأسرع ما يمكن إلى الفريق الآخر، الفريق الفائز الذي لديه أقل عدد من الكرات. | | 02 | 03 د | 02 | 01 د | كسب روح المجموعة والمنافسة | | | - إرم الكرة في الجهة البعيدة. |
| | | 3 | * تمرينات بإستخدام الجلة لتعلم كيفية المسك:<br>(وقوف فتحا) مسك الجلة بأحد اليدين وتبادل نقلها بين اليدين لعمل دوائر حول الجسم. | ميدان الرمي<br>كرات حديدية | 02 | 02 د | 02 | 30 ثا | | | | - قم بتحريك الجذع أثناء العمل. |
| | | 4 | (وقوف الذراعان جانبا) مسلك الجلو ودفعها من فوق الرأس لإلتقاطها باليد الأخرى. | | 02 | 01 د<br>02 د | 03 | 30 ثا<br>30 ثا | | | | - حذار من حدوث إصابات. |
| | | 5 | (وقوف فتحا) مسك الجلة بأحد اليدين وتبادل نقلها بين اليدين وأمام الجسم. | | 02<br>03 | 03 د | 03 | 01 د | // | | | - إسترخ. |
| | | 6 | * تعليم وضع الزحف والدفع:<br>(وقوف فتحا) حمل الجلة فوق الترقوة وتحت الفك، ثني الركبتين نصفا ثم مدهما مع دف الجلة أمام وعاليا. | ميدان الرمي<br>كرات حديدية<br>عارضة | 03 | 03 د | 03 | 01 د | الوضع الصحيح لمسك الجلة ووضع الإستعداد | | | وضع زاوية قائمة للعضد مع الجذع والذراع. |
| | | 7 | (وقوف) القدم اليسرى أماما، حمل الجلة باليد اليد ثني ركبة الرجل اليمنى ثم مدهما مع دف الجلة أمام وعاليا. | | 03 | 04 د | 03 | 01 د | // | | | - إرم لأبعد مسافة. |
| | | 8 | وقفة الإستعداد: الظهر مواجه لعارضة وثب عالي إرتفاع 1.2م، الوصول لوضع التكور ثم الزحف من أسفل العارضة للوصول لوضع الدفع. | | 02 | 04 د | 03 | 01 د | | | | - إرم الجلة فوق العارضة. |
| الجزء الختامي | التهدئة | | تمارين إسترخاء، إطالة ومرونة، نظرة إلى المحتوى الذي تعلمه وإعطاء تغذية راجعة.<br>لمحة عن الدرس القادم. | ملعب المؤسسة | / | 10 د | / | / | / | | | / |

**النشاط:** الوثب الطويل. **الأسبوع 19: أن يتمكن التلميذ من تعلم الربط بين مهارة الارتقاء والطيران في الوثب الطويل.**

| أجزاء الوحدة | المرحلة (الخطوات) | الموقف | محتوى البرنامج التعليمي | الأدوات المستخدمة | التكرارات | | | الراحة | النواحي الفنية (تعليمات وإرشادات) | التقويم | | عينة من السلوك اللفظي كتغذية راجعة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | بالعدد | بالزمن | بالمجموعات | | | ملاحظ 1 | ملاحظ 2 | |
| الجزء الرئيسي | تنمية السرعة القصوى عند التلاميذ | 1 | * تعلم أبجديات الوثب:<br>القفز بين الدوائر لتطوير مهارة قفزة الغزالة بالتنسيق بين اليدين والرجلين. | ملعب المؤسسة + شواخص + دوائر + التدريب السلمي | 03 | 2 د | 2 | 40 ثا | مراعاة النواحي الفنية للمهارة والتمرين. | | | - إثني ركبتيك أثناء القفز. |
| | | 2 | القفز في إتجاهات مختلفة حسب تموضع الشواخص مع الحفاظ على توازن الجسم. | | 03 | 2 د | 2 | 30 ثا | الحفاظ على توازن الجسم أثناء القفز. | | | - التركيز على الدوائر والشواخص. |
| | | 3 | إستعمال التدريب السلمي l'Echelle d'Entrainement من زيادة السرعة أثناء الأداء ثم الجري لمسافة 10م. | | 03 | 3 د | 2 | 1 د | التنسيق بين الأطراف أثناء الأداء. | | | التركيز على الأداء الصحيح. |
| | | 4 | * بعض مهارات الإرتقاء والطيران:<br>قفزة الجلة: القفز على رجل واحدة من خلال ثني الرجل المرتكزة أثناء القفز ثم العكس. | رواق الوثب الطويل + حبل + شواخص | 04 | 3 د | 3 | 1 د | - مراعاة النواحي الفنية للمهارة، بثني الركبة للإستفادة من أبعد مسافة. | | | - الرجل الحرة مثنية لأعلى. |
| | | 5 | قفزة الحصان المتوهجة: من خلال رفع ركبتين ومحاولة الجري بأقصى سرعة. | | 03 | 3 د | 3 | 1 د | أثناء الاداء يكون الجذع عمودي مع الأرض. | | | - خفف رجليك. |
| | | 6 | قفزة (Bondissante): الإرتكاز على رجل والإرتقاء لأعلى من الجري لخمس خطوات متتالية. | | 03 | 3 د | 3 | 1 د | التنسيق أثناء أداء الخطوات والوثب لأعلى وأبعد مسافة. | | | - خذ نفس بعد كل خطوة. |
| | | 7 | وضع حبل على شكل عارضة على إرتفاع 1م وبعيد عن لوحة الإرتقاء بـ 1م ومحاولة إجتيازه. | | 03 | 4 د | 2 | 1.5 د | محاولة إجتياز الحبل لتحقيق إرتقاء عالي. | | | - إرتكز جيدا قبل الإرتقاء. |
| | | 8 | - منافسة من خلال تطبيق التقنية الصحيحة والتركيز على الإرتقاء والطيران لمعرفة مدى تحقيق الهدف. | ميدان الوثب الطويل | 02 | 4 د | / | 1 د | التركيز على تطبيق الأداء السليم للمهارة المدروسة. | | | - لا تلمس الخط الأحمر. |
| الجزء الختامي | التهدئة | | - من الجلوس وبمساعدة الزميل القيام بتمارين مرونة وإسترخاء مع التركيز على الأطراف السفلية ومناقشة الحصة. | ملعب المؤسسة | / | 10 د | / | / | | | | |

## نموذج للدرس للمجموعة التجريبية للثانية بإستخدام أسلوب التدريس الضمني:

**إسم التلميذ:** /　　**الدرس:** الخامس　　**الموضوع:** السرعة: وضعية الإنطلاق

**الأسبوع:** الثالث　　**التاريخ:** / /2017　　**المدة:** 60 دقيقة.　　**الشدة:** /

*** توجيهات للطالب يجب مراعاتها:**

**- ضع الأرقام بالترتيب امام المستوى الذي يمثل نقطة البداية لديك.**

**- مشاهدة نماذج الأدء من المعلم وطبقا لمستوى البداية لك قم بالأداء داخل المحطة التعليمية المخصصة.**

**- في حالة عد إستطاعتك للأداء عند هذا المستوى إنتقل مباشرة لأداء خطوة تعليمية (محطة) أخرى حتى تستطيع أداء باقي الخطوات التعليمية، حيث أنها تناسب مستواك.**

**الهدف: أن يتعلم التلميذ الوضعية الصحيحة للإنطلاق.**

**- يقوم التلميذ بتقدير أدائه مستخدما ورقة المعيار.**

**- بمقدورك إكتشاف خطأ أدائك بمقارنته بورقة المعيار، وحاول تصحيح هذا الخطأ، فإن لم تستطع تصحيحه أو واجهت صعوبة في أداءك، عليك أ، تستعين بالمعلم.**

**- فترات الراحة فرصة لتقويم الأداء.**

**يقوم المعلم أيضا بتقديم التغذية الراجعة لتصحيح الأخطاء ومساعدة المتعلم.**

| أجزاء الوحدة | المرحلة (الخطوات) | محتوى البرنامج التعليمي | الأدوات المستخدمة | التكرارات | | | الراحة | النواحي الفنية (تعليمات وإرشادات) | مستوى البداية | عينة من السلوك اللفظي كتغذية راجعة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | بالعدد | بالزمن | بالمجموعات | | | | |
| الجزء التمهيدي (الإحماء) | مرحلة التسخين<br>تفادي الإصابات<br>اليقظة والتركيز | - الجري حول الملعب: جري خفيف بشدة منخفضة مع تنظيم النفس.<br>- تمارين الإطالة والتسخين:<br>- تدوير الذراعين إلى الأمام معا ثم إلى الخلف.<br>- رفع اليدين من الجانب معا ثم إلى الأمام.<br>- رفع اليدين إلى الأعلى بالتناوب مع الحركة.<br>- رفع الركبتين بالتنسيق مع الذراعين والنظر إلى الأمام.<br>- رفع العقب إلى الأرداف مع الذراعين والنظر إلى الأمام.<br>- حركة المقص (الأرجل مستقيمة والنظر إلى الأمام).<br>- (وقوف): دوران الرأس في إتجاهات مختلفة + التمديد.<br>- تمديد الذراعين ببسط الذراع مستقيمة مع الصدر بالتناوب.<br>- ثني المرفق خلف الرأس نحو لوحة الكتف بالتناوب.<br>- تدوير الحوض نحو اليمين والعكس مع الإطالة.<br>- مسك الرجل اليمنى إلى أعلى ثم إلى الداخل ثم للخلف ثم الرجل الأخرى.<br>- (جلوس) مد الركبتين ونزول الرأس إليهما.<br>- (جلوس) وضع الرجل اليمنى إلى الخلف ومحاولة مسك القدم اليسرى والعكس.<br>- يخلو الطالب بنفسه بعد الإحماء لمراجعة كيفية أداء العمل طبقا لورقة المعيار. | ملعب المؤسسة | /<br>01 مرة<br>01 مرة<br>01 مرة | 2 د<br>30 ثا<br>30 ثا<br>20 ثا<br>20 ثا<br>20 ثا<br>20 ثا<br>30 ثا<br>30 ثا<br>20 ثا<br>20 ثا<br>20 ثا<br>30 ثا<br>20 ثا | /<br>/<br>/ | من الحركة: إيجابية | | | * عزيزي التلميذ:<br>عليك بتنفيذ جزء الإحماء بجدية ونشاط لما له من فائدة على جسمك وصحتك، ولأنه يقلل من الإصابات ويعمل على رفع كفاءة جميع الأجهزة الحيوية الداخلية والخارجية في جسمك، ويهيئ الجسم لتقبل الأعباء التي ستقع عليه في الأجزاء التالية سواء كانت بدنية أو مهارية، كما أنه يعمل على تنشيط الجسم وزيادة القدرة على الإنتباه. |

| أجزاء الوحدة | المرحلة | المحطات | محتوى البرنامج التعليمي | الأدوات المستخدمة | التكرارات | | | الراحة | النواحي الفنية (تعليمات وإرشادات) | مستوى البداية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | بالعدد | بالزمن | بالمجموعات | | | |
| الجزء الرئيسي | تعلم وضعية الإنطلاق الصحيحة في المسافات القصيرة (السرعة) | 1 | (جلوس) من وضعية المضخة ثم الإنطلاق لمسافة 10م | ملعب المؤسسة + شواخص | 04 | 2.5 د | | 1 د | مراعاة النواحي الفنية (تعليمات، إرشادات) للخطوات التعليمية من 1 إلى 7 كما بالوحدات التعليمية. | |
| | | 2 | (جلوس) على الصدر والبطن ثم الإنطلاق لمسافة 10م | | 04 | 2.5 د | | 1 د | | |
| | | 3 | (جلوس) بني الركبتين مقابل بالظهر للرواق ثم الإنطلاق لمسافة 10م. | | 04 | 2.5 د | | 1 د | | |
| | | 4 | (جلوس) نصف مقرفص بوضع يد واحدة على الأرض ثم الإنطلاق. | | 04 | 2.5 د | | 1 د | | |
| | | 5 | (جلوس) منبطحا ثم القيام والإنطلاق بأقصى سرعة. | | 04 | 2.5 د | | 1 د | | |
| | | 6 | (جلوس) بإستخدام مكعب البدء حسب المكتسبات القبلية للتلميذ لهذا الجهاز ثم الإنطلاق. | ملعب المؤسسة + مكعبات البدء + شواخص | 2 | 3 د | | 1 د | (برنامج العمل) مرقمة حسب موقع المواقف | |
| | | 7 | (جلوس) بإستخدام الوضعية الصحيحة بمكعب البدء بـ خذ مكانك، إستعد، إنطلاق على إنفراد. | | 3 | 3.5 د | | 1 د | | |
| | | 8 | منافسة تطبيقية بين التلاميذ بإستعمال رواقين ومكعبات البدء لمسافة 30م. | | 1 | 4.5 د | | / | | |
| الجزء الختامي | التهدئة | | تمارين الإسترخاء، تمارين إطالة ومرونة من الجلوس.<br>نظرة إلى المحتوى الذي تعلمه ومناقشته، إعطاء تغذية رجعية للمجموعة ككل. لمحة عن الدرس القادم. | ملعب المؤسسة | / | 10 د | | / | | |

**الموضوع:** الوثب الطويل.

**الأسبوع: أن يتمكن المتعلم من تعلم كيفية الإقتراب من لوحة الإرتقاء.**

| أجزاء الوحدة | المرحلة | الموقف | محتوى البرنامج التعليمي | الأدوات المستخدمة | التكرارات | | | الراحة | النواحي الفنية (تعليمات وإرشادات) | التقويم | | عينة من السلوك اللفظي كتغذية راجعة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | بالعدد | بالزمن | بالمجموعات | | | ملاحظ 1 | ملاحظ 2 | |
| الجزء الرئيسي | الإقتراب من لوحة الإرتقاء | 1 | * تعلم أبجديات الجري:<br>- المقص: الرجلين ممدوتان والجذع عمودي على الأرض والإرتكاز على الجزء الأمامي للرجل بالتنسيق مع اليدين. | ملعب المؤسسة + دوائر + شواخص | 03 مرات لكل تمرين | 4 د | 1 إلى 3 | 1.5 | | | | |
| | | 2 | - قفزة الغزالة: من خلال وضع دوائر بينهم 1م. | | | | | | | | | |
| | | 3 | - قفزة الحجلة: على رجل واحدة في الدوائر الصغيرة. | | | | | | | | | |
| | | 4 | * تعلم كيفية الإقتراب:<br>إستعمال السلم التدريبي: رفع الرجلين ووضعها في الفراغات بسرعة بالتنسيق مع اليدينثم على الجانب الأيمن ثم الأيسر. | ملعب المؤسسة + السلم التدريبي + شواخص | 03 لكل جهة | 4 د | 2 | 1.5 | | | | |
| | | 5 | الرقص الأمريكي: وضع اليدين فوق الحوض والقفز على الرجلين معا لمسافة 10م ثم القفز على الجانبين يمين ويسار. | | 03 لكل جهة | 3 د | 3 | 1 | | | | |
| | | 6 | إستعمال رواق القفز: من خلال وضع أثر لخط البداية ثم الجري بسرعة متفاوتة ثم القفز وملاحظة مدى قرب المسافة بين لوحة الإرتقاء وآخر أثر للرجل قبل الإرتقاء وتكرار ذلك. | ميدان القفز + شواخص + طباشير | 03 | 3 د | 1 | 1 | | | | |
| | | 7 | نفس التمرين: هذه المرة عند نهاية كل محاولة يتم تقديم خط بداية الإنطلاقة حسب آخر أثر، تقديمها إذا كانت قبل اللوحة وتأخيرها إذا كانت بعد اللوحة وهكذا. | | 03 | 4 د | 1 | 1 | | | | |
| | | 8 | منافسة: القيام بعدة محاولات مع التركيز على الإقتراب من لوحة الإرتقاء. | | 03 | 5 د | / | / | | | | |
| الجزء الختامي | التهدئة | | العودة إلى الحالة الطبيعية من خلال إجراء تمارين إطالة وإسترخاء ومرونة والتركيز على الأطراف السفلية.<br>مناقشة الحصة وإعطاء لمحة عن الحصة القادمة. | ملعب المؤسسة | / | 10 د | / | / | | | | |

**الموضوع:** دفع الجلة. **الأسبوع: أن يتمكن المتعلم من تعلم كيفية دفع الجلة بالطريقة الخلفية.**

| أجزاء الوحدة | المرحلة | الموقف | محتوى البرنامج التعليمي | الأدوات المستخدمة | التكرارات | | | الراحة | النواحي الفنية (تعليمات وإرشادات) | التقويم | | عينة من السلوك اللفظي كتغذية راجعة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | بالعدد | بالزمن | بالمجموعات | | | ملاحظ 1 | ملاحظ 2 | |
| الجزء الرئيسي | الإقتراب من لوحة الإرتقاء | 1 | * كيفية مسك الجلة:<br>وضع الجلة على أصابع اليد متوزعة ثم وضع الأداة تحت الذقن وفوق الترقوة وصنع زاوية قائمة بين العضد والجذع. | ملعب المؤسسة + كرات حديدية | 03 | 3 د | 3 | 1 د | | | | |
| | | 2 | * تمرينات بإستخدام كرات طبية:<br>رمي الكرات الطبية في إتجاهات مختلفة (إلى الامام، إلى الأعلى، إلى الخلف، من الصدر) إلى أقصى مسافة لكسب قوة إنفجارية. | ملعب المؤسسة + كرات طبية + شواخص | 03 مرات في كل إتجاه | 4 د | 2 | 1 د | | | | |
| | | 3 | * الري بالطريقة الخلفية:<br>(وقوف): بدون أداة (جلة) الظهر مقابل لميدان الرمي ثم الرجوع بخطوة زاحفة إلى الخلف مع ثني الجذع إلى الامام وتكرار ذلك خمس مرات. | ميدان الرمي + كرات حديدية + شواخص | 03 | 3 د | 3 | 1 د | | | | |
| | | 4 | (وقوف) نفس التمرين وهذه المرة بعمل دورة واحدة ول الجسم وتكرارها خمس مرات. | | 03 | 3 د | 3 | 1 د | | | | |
| | | 5 | (وقوف): الرمي من الثبات مع تغيير الرجل أثناء خروج الاداة للحفاظ على الإتزان وعدم الخروج من المنطقة. | | 03 | 2 د | 3 | 1 د | | | | |
| | | 6 | تعلم المهارة كاملة من خلال ما سبق:<br>(وقوف) الظهر مقابل لميدان الرمي وثني الجذع إلى الامام والقيام بخطوة نحو الخلف ثم الدوران والرمي وتغيير الرجل دفعة واحدة. | | 03 | 5 د | 3 | 1 د | | | | |
| | | 7 | منافسة بين التلاميذ: مدى تحقق الهدف. | | 01 | 4 د | 3 | / | | | | |
| الجزء الختامي | التهدئة | | جلوس على شكل حرف "U" مع تمديد وإسترخاء للعضلات، ومناقشة الحصة ومدى تحقق الأهداف. | ملعب المؤسسة | | | | | | | | |

المؤسسة : المصالحة الوطنية– تيسمسيلت

الأستاذ : طيبي طيب

# البرمجة السنوية لمادة التربية البدنية والرياضية

السنة الدراسية : 2017-2018

المستوى : الثانية ثانوي

**الكفاءة الختامية : تكييف وترشيد الاستجابات الحركية حسب صيغة وشكل المواجهة في وضعيات متعلقة بالمسافة ، الشدة ، المدة ، بالفضاء**

| كفاءة قاعدية أولى : تقبل المواجهة فرديا وجماعيا والمشاركة الفعالة لتحقيق الفوز أو تحسين نتيجة | كفاءة قاعدية ثانية : اختيار وتطبيق خطة جماعية أو فردية للمحافظة على نتيجة رياضية وتحسينها | كفاءة قاعدية ثالثة : اندماج في الفوج والقيام بالدور المنوط به والمساهمة البناءة في المردود الفردي والجماعي |
|---|---|---|
| **المؤشرات** | **المؤشرات** | **المؤشرات** |
| - تقبل التنافس وجها لوجه ( رجل لرجل)<br>- محاصرة مباشرة للخصم<br>- تقبل مسايرة وتيرة معينة<br>- مسايرة تغيير إيقاع<br>- التفوق على نظام دفاعي معين<br>- مضايقة خصم للاستحواذ على الكرة<br>- مضايقة خصم أثناء الجري لتجاوزه<br>- الدفاع الجماعي عن مرمى وعن منطقة | - اختيار عملية هجومية عن طريق التخلص من المحاصرة<br>- احتلال منطقة إستراتيجية في الهجوم<br>- إحداث وضعية تفوق عددي<br>- اختيار وضعية ضمن أسلوب معين من اللعب<br>- تغيير الإيقاع لمضايقة الخصم<br>- وضع خطة لمهاجمة الخصم<br>- مساعدة الزميل لاجتياز حاجز أو تحقيق رمية | - تقبل القيام بمختلف الأدوار<br>- المساهمة الفعالة ضمن الفوج<br>- اقتراح الحلول المناسبة<br>- المبادرة<br>- مساعدة الزميل في الدفاع والهجوم<br>- توقع عمليات الخصم وتبليغها للزملاء<br>- تقبل التوجيهات والنصائح |

| الهدف التعلمي: 01 | الهدف التعلمي:02 | الهدف التعلمي.03 | الهدف التعلمي: 04 | الهدف التعلمي: 05 | الهدف التعلمي: 06 |
|---|---|---|---|---|---|
| استثمار فضاءات معينة خلال التنقل بالكرة أو بدونها وإنهاء الهجوم بالتصويب | الجري حسب الفرق (سرعة) والعمل على تطوير النتائج | المشاركة في المنافسة باعتماد مبادئ المحاصرة والمضايقة وبعث الخلل لتسجيل أهداف ونقاط | إختيار المعالم الضرورية لتحقيق وثبة لقطع مسافة في أحسن الظروف | التنافس من اجل الفوز ومساعدة الزميل للفوز باحترام قواعد المواجهة النبيلة | ربط و تسلسل عمليات لتحقيق رمية لمسافة في أحسن الظروف |
| كرة اليد | السرعة | كرة السلة | الوثب الطويل | الكرة الطائرة | دفع الجلة |
| 09 حصص | 08 حصص | 07 حصص | 07 حصص | 06 حصص | 06 حصص |

الأستاذ :

السيد المدير

السيد المفتش

المؤسسة: ثانوية المصالحة الوطنية – تيسمسيلت
السنة الدراسية: 2018/2017

الأستاذ: طيبي طيب

النشاط: سباق السرعة

المستوى: الثانية ثانوي

# الوحدة التعلمية

**الكفاءة الختامية**: تكييف وترشيد الاستجابات الحركية حسب صيغة وشكل المواجهة في وضعيات متعلقة بالمسافة ، الشدة ، المدة ، بالفضاء

**الكفاءة القاعدية**: : تقبل المواجهة فرديا وجماعيا والمشاركة الفعالة لتحقيق الفوز أو تحسين نتيجة رياضية.

**الهدف التعليمي**: الجري حسب الفرق (تتابع ، مداومة) والعمل على تطوير النتائج.

| التاريخ | طبيعة الحصة | المؤشرات و المعايير | الأهداف الإجرائية | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|
| الأسبوع الأول | **تقويم تشخيصي** | الجري في حدود وقت معين، مسافة محسوبة | **محاولة جري مسافة 40م-ذكور و30م-اناث مع زملاء من نفس المستوى** | الجري مع الزميل من نفس المستوى .وأداء وضعية الانطلاق |
| الأسبوع الثاني | ***تدريب01*** | الجري بإيقاع تصاعدي متدرج | **ان يتحكم في مراحل الانطلاقة بالبدء النخفض يستجيب لمنبه سمعي في الانطلاقة** | **الاستجابة أثناء سماع الإشارة** |
| الأسبوع الثالث | ***تدريب02*** | تعديل الوتيرة والشدة حسب نوعية ومرحلة الجري | **أن يتمكن من تحسين اداءه في الانطلاقة و يربطها بالسرعة القاعدية بالتركيز على الجري في خط مستقيم** | **التركيز على وضع الخطوات إتباع المسار** |
| الأسبوع الرابع | ***تدريب03*** | الجري مع التنسيق بين الأطراف | **أن يتمكن من الجري بأقصى سرعة مع الجري في الرواق** | **التركيز على الخطوات الأولى واستقام الجسم تدرجيا** |
| الأسبوع الخامس | ***تدريب04*** | التركيز على الخطوات الأخيرة | **أن يتمكن المتعلم من إنهاء السباق بوتيرة عالية** | **الدخول بالرأس أو على الجانب** |
| الأسبوع السادس | ***تقويم تحصيلي*** | توزيع الطاقة وبذل المجهود لتحقيق توقيت زمني جيد | **أن يتمكن من الجري في خط مستقيم بخطوات كبيرة و سريعة و يحافظ على السرعة** | **توسيع الخطوات والجري في الرواق** |

إمضاء الأستاذ:

امضاء السيد المدير:

إمضاء السيد المفتش:

المؤسسة: ثانوية المصالحة الوطنية – تيسمسيلت
الأستاذ: طيبي طيب
النشاط: دفع الجلة
المستوى :الثانية ثانوي

السنة الدراسية: 2018/2017

# الوحدة التعلمية

**الكفاءة الختامية: تكييف و ترشيد الاستجابات الحركية حسب صيغة وشكل المواجهة في وضعيات متعلقة بالمسافة ، الشدة ، المدة ، بالفضاء.**

**الكفاءة القاعدية: اندماج في الفوج و القيام بالدور المنوط به والمساهمة البناءة في المردود الفردي والجماعي.**

**الهدف التعليمي: ربط و تسلسل عمليات لتحقيق رمية لمسافة في أحسن الظروف.**

| التاريخ | طبيعة الحصة | المؤشرات و المعايير | الأهداف الإجرائية | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|
| الأسبوع الأول | تقويم تشخيصي | إبراز معارفه وقدراته الخام في نشاط دفع الجلة | **كشف وتشخيص القدرات الأولية للتلاميذ وتماشيها مع المعايير** | يكتشف التلميذ قدراته ومكتسباته السابقة. |
| الأسبوع الثاني | تدريب01 | التأقلم مع مكان الرمي و التمارين الخاصة بالجلة | **يكتشف التلميذ أنواع وأوزان الجلة ويتأقلم مع تمارينها الخاصة.** | مسك الجلة يكون فقط بالأصابع. |
| الأسبوع الثالث | تدريب02 | يفرق بين الدفع والرمي وتجنب الأخطاء | **الدفع الجانبي للجلة من وضعية الوقوف مع التمييز بين الدفع والرمي.** | التحديد الجيد للمجال الرمي. |
| الأسبوع الرابع | تدريب03 | التحكم في تقنية الزحف أو الزحلقة | **يقوم التلميذ بعملية التحفز مع الزحلقة للجانب ثم للخلف.** | التنسيق بين الجدع و الساقين أثناء الزحلقة. |
| الأسبوع الخامس | تدريب 04 | يكثر من المحاولات لتحسين الداء والنتيجة | **يطبق التلميذ عملية الدفع الجانبي ثم الخلفي.** | إحترام قانون دفع الجلة. |
| الأسبوع السادس | تقويم تحصيلي | إبراز مدى تعلمه و اكتسابه للمهارات | **تقييم مدى التطور الحاصل مهاريا وتحصيلا من خلال أداء ثلاث محاولات مع تطبيقه للخطوات السابقة.** | التحكم المتقن في عملية الدفع حركياَ ومهارياَ. |

إمضاء الأستاذ :

إمضاء السيد المدير:

إمضاء السيد المفتش:

المؤسسة: ثانوية المصالحة الوطنية – تيسمسيلت
الأستاذ: طيبي طيب
النشاط: الوثب الطويل
المستوى :الثانية ثانوي

السنة الدراسية: 2018/2017

# الوحدة التعلمية

**الكفاءة الختامية**: تكييف وترشيد الاستجابات الحركية حسب صيغة وشكل المواجهة في وضعيات متعلقة بالمسافة ، الشدة ، المدة ، بالفضاء.

**الكفاءة القاعدية**: : اختيار و تطبيق خطة جماعية أو فردية للمحافظة على نتيجة رياضية وتحسينها.

**الهدف التعليمي**: إختيار المعالم الضرورية لتحقيق وثبة لقطع مسافة في أحسن الظروف.

| التاريخ | طبيعة الحصة | المؤشرات و المعايير | الأهداف الإجرائية | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|
| الأسبوع الأول | تقويم تشخيصي | ديناميكية المنافسة | **إجراء عدة مقابلات ما بين الأفواج** | التعاون مع الزملاء من أجل توزيع المهام والتنظيم الجيد |
| الأسبوع الثاني | تدريب01 | تعلم خطوات الاقتراب مع الحفاظ على الارتكازات . | **تحسين قواعد ومؤشرات القفز الصحيح** | استعمال الذراعين في عملية السقوط إلى الأمام. |
| الأسبوع الثالث | تدريب02 | التحكم في الجسم . | **التحكم في خطوات الإقتراب وحسابها.** | التركيز على عمل الأطراف العلوية و السفلية |
| الأسبوع الرابع | تدريب03 | اختيار الوضعية المناسبة للسقوط الجيد. | **تمكن المتعلم من بلوغ الإيقاع النسبي للخطوات الثلاث الأخيرة بعد الوصول إلى أقصى سرعة ممكنة** | عدم الرجوع للخلف بعد عملية السقوط |
| الأسبوع الخامس | تدريب 04 | تحويل السرعة الى قوة مناسبة | **تمكن المتعلم من تحويل سرعة الجري إلى قوة انفجارية عند لوح الارتقاء** | وضع الرجل بطريقة سليمة فوق لوح الارتقاء. |
| الأسبوع السادس | تدريب 05 | الربط بين السرعة والطيران والسقوط | **تمكن المتعلم من أداء التسلسل الحركي للاقتراب والارتقاء والطيران** | ضبط مسافة القفز. |
| الأسبوع السابع | تقويم تحصيلي | أن يتمكن من إبراز ماتعلمه في الحصص السابقة | **تمنك المتعلم من إنجاز قفزة بكامل مراحلها في إطار ما يسمح به القانون .** | الرغبة في التحدي والقفز لأبعد مكان ممكن |

إمضاء الأستاذ:

امضاء السيد المدير:

إمضاء السيد المفتش:

## ورقة معيار دفع الجلة (الخطوات التعليمية لدفع الجلة بطريقة الزحف)

إسم الطالب:

الفصل: الثالث التاريخ: __/__/_____ الأسلوب المستخدم: الضمني.

* هناك محطات عليك المرور بها: من 01 إلى 08.

| الرقم | الأعمال | المحاولات | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | *** تمرينات بإستخدام الكرة الطيبية:**<br>**دفع الكرة باليد اليمنى واليسرى في إتجاهات مختلفة للأمام وللخلف ولأعلى بالوقوف فتحا، ثم بالجلوس الطويل.** | | | |
| 2 | **تقسيم القسم إلى فوجين بإستعمال الكرة الطائرة أو عدة كرات طيبية ويمرر كل لاعب فريق الكور الطيبية التي لديه بأسرع ما يمكن إلى الفريق الآخر، الفريق الفائز الذي لديه أقل عدد من الكرات.** | | | |
| 3 | *** تمرينات بإستخدام الجلة لتعلم كيفية المسك:**<br>**(وقوف فتحا) مسك الجلة بأحد اليدين وتبادل نقلها بين اليدين لعمل دوائر حول الجسم.** | | | |
| 4 | **(وقوف الذراعان جانبا) مسلك الجلو ودفعها من فوق الرأس لإلتقاطها باليد الأخرى.** | | | |
| 5 | **(وقوف فتحا) مسك الجلة بأحد اليدين وتبادل نقلها بين اليدين وأمام الجسم.** | | | |
| 6 | *** تعليم وضع الزحف والدفع:**<br>**(وقوف فتحا) حمل الجلة فوق الترقوة وتحت الفك، ثني الركبتين نصفا ثم مدهما مع دف الجلة أمام وعاليا.** | | | |
| 7 | **(وقوف) القدم اليسرى أماما، حمل الجلة باليد اليد ثني ركبة الرجل اليمنى ثم مدهما مع دف الجلة أمام وعاليا.** | | | |
| 8 | **وقفة الإستعداد: الظهر مواجه لعارضة وثب عالي إرتفاع 1.2م، الوصول لوضع التكور ثم الزحف من أسفل العارضة للوصول لوضع الدفع.** | | | |

**ورقة معيار الوثب الطويل (تعلم الربط بين مهارة الارتقاء والطيران في الوثب الطويل)**

الفصل: الثاني التاريخ: __/__/_____ الأسلوب المستخدم: التبادلي.

إسم الطالب المؤدي:
إسم الطالب الملاحظ:

1- دور الطالب المؤدي: القيام بالتمرينات وتكرارها حسب المذكرة.
2- دور الطالب الملاحظ: تقديم التغذية الراجعة.
- تسجيل الأداء بوضع علامة (√) للمحاولة الصحيحة و(X) للمحاولة الخاطئة.
3- يتم التبديل بعد إنهاء المحاولات في كل تمرين.

| الرقم | التمرينات | المؤدي (1) | المؤدي (2) |
|---|---|---|---|
| 1 | *** تعلم أبجديات الوثب:**<br>**القفز بين الدوائر لتطوير مهارة قفزة الغزالة بالتنسيق بين اليدين والرجلين.** | | |
| 2 | **القفز في إتجاهات مختلفة حسب تموضع الشواخص مع الحفاظ على توازن الجسم.** | | |
| 3 | **إستعمال التدريب السلمي l'Echelle d'Entrainement من زيادة السرعة أثناء الأداء ثم الجري لمسافة 10م.** | | |
| 4 | *** بعض مهارات الإرتقاء والطيران:**<br>**قفزة الحجلة: القفز على رجل واحدة من خلال ثني الرجل المرتكزة أثناء القفز ثم العكس.** | | |
| 5 | **قفزة الحصان المتوهجة: من خلال رفع ركبتين ومحاولة الجري بأقصى سرعة.** | | |
| 6 | **قفزة (Bondissante): الإرتكاز على رجل والإرتقاء لأعلى من الجري لخمس خطوات متتالية.** | | |
| 7 | **وضع حبل على شكل عارضة على إرتفاع 1م وبعيد عن لوحة الإرتقاء بـ 1م ومحاولة إجتيازه.** | | |

**النتائج الخاصة بالقياس القبلي للعينة الأولى (2ع.ت$_1$) في دافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي**

| العينة (ن) | دافعية الإنجاز | السرعة | القفز من الثبات | دفع الجلة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 78 | 4,60 ثا | 1,60 م | 6,30 م |
| 2 | 93 | 4,66 ثا | 1,15 م | 6,05 م |
| 3 | 86 | 4,03 ثا | 2,05 م | 5,95 م |
| 4 | 90 | 4,49 ثا | 1,98 م | 7,05 م |
| 5 | 92 | 4,70 ثا | 1,93 م | 6,00 م |
| 6 | 80 | 4,95 ثا | 1,70 م | 6,05 م |
| 7 | 93 | 6,57 ثا | 1,10 م | 3,44 م |
| 8 | 78 | 7,95 ثا | 1,15 م | 3,80 م |
| 9 | 88 | 5,74 ثا | 1,25 م | 4,80 م |
| 10 | 91 | 6,08 ثا | 1,25 م | 4,10 م |
| 11 | 91 | 5,65 ثا | 1,15 م | 5,40 م |
| 12 | 82 | 5,99 ثا | 1,15 م | 3,05 م |
| 13 | 95 | 5,76 ثا | 1,18 م | 3,30 م |
| 14 | 87 | 5,19 ثا | 1,20 م | 4,12 م |
| 15 | 98 | 5,87 ثا | 1,25 م | 3,10 م |
| 16 | 85 | 6,22 ثا | 1,52 م | 4,70 م |
| 17 | 77 | 6,56 ثا | 1,15 م | 3,30 م |
| 18 | 85 | 7,02 ثا | 1,15 م | 3,50 م |
| 19 | 84 | 8,52 ثا | 1,10 م | 5,02 م |
| 20 | 87 | 9,01 ثا | 1,00 م | 4,05 م |
| 21 | 86 | 7,51 ثا | 0,85 م | 3,45 م |
| 22 | 101 | 4,03 ثا | 1,93 م | 7,80 م |
| 23 | 90 | 4,40 ثا | 1,93 م | 6,00 م |

**النتائج الخاصة بالقياس البعدي للعينة الأولى (ع.ت$_2$2) في دافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي**

| العينة (ع) | دافعية الإنجاز | السرعة | القفز من الثبات | دفع الجلة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 93 | 4,01 ثا | 1,85 م | 6,35 م |
| 2 | 97 | 4,28 ثا | 1,50 م | 6,18 م |
| 3 | 103 | 4,20 ثا | 2,30 م | 5,95 م |
| 4 | 91 | 4,71 ثا | 2,00 م | 7,08 م |
| 5 | 94 | 4,34 ثا | 2,02 م | 5,95 م |
| 6 | 90 | 5,01 ثا | 1,85 م | 6,08 م |
| 7 | 93 | 6,28 ثا | 1,05 م | 3,53 م |
| 8 | 85 | 6,61 ثا | 1,16 م | 4,01 م |
| 9 | 87 | 5,45 ثا | 1,27 م | 4,91 م |
| 10 | 97 | 5,02 ثا | 1,22 م | 4,08 م |
| 11 | 94 | 5,24 ثا | 1,18 م | 5,47 م |
| 12 | 80 | 5,50 ثا | 1,18 م | 2,99 م |
| 13 | 106 | 6,00 ثا | 1,25 م | 3,35 م |
| 14 | 93 | 5,62 ثا | 1,22 م | 4,10 م |
| 15 | 99 | 5,63 ثا | 1,35 م | 3,25 م |
| 16 | 93 | 6,14 ثا | 1,66 م | 4,72 م |
| 17 | 78 | 6,54 ثا | 1,18 م | 3,28 م |
| 18 | 94 | 6,26 ثا | 1,16 م | 3,72 م |
| 19 | 94 | 7,63 ثا | 1,20 م | 5,11 م |
| 20 | 89 | 8,65 ثا | 1,05 م | 4,12 م |
| 21 | 91 | 6,89 ثا | 0,93 م | 3,38 م |
| 22 | 110 | 4,27 ثا | 2,05 م | 7,84 م |
| 23 | 90 | 4,26 ثا | 1,97 م | 6,28 م |

**النتائج الخاصة بالقياس البعدي للعينة الثانية (ع.ت$_2$) في دافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي**

| العينة (ن) | دافعية الإنجاز | السرعة | القفز من الثبات | دفع الجلة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 97 | 5,13 ثا | 1,88 م | 5,30 م |
| 2 | 98 | 5,47 ثا | 1,80 م | 5,15 م |
| 3 | 98 | 4,17 ثا | 1,72 م | 5,60 م |
| 4 | 100 | 4,66 ثا | 1,48 م | 5,40 م |
| 5 | 95 | 4,46 ثا | 1,81 م | 6,25 م |
| 6 | 95 | 5,84 ثا | 1,38 م | 4,80 م |
| 7 | 88 | 6,11 ثا | 1,53 م | 4,20 م |
| 8 | 101 | 5,79 ثا | 1,62 م | 4,50 م |
| 9 | 96 | 5,53 ثا | 1,45 م | 4,90 م |
| 10 | 102 | 5,32 ثا | 1,60 م | 5,70 م |
| 11 | 99 | 5,11 ثا | 1,79 م | 6,40 م |
| 12 | 101 | 5,48 ثا | 1,50 م | 4,03 م |
| 13 | 108 | 5,30 ثا | 1,36 م | 5,46 م |
| 14 | 99 | 5,05 ثا | 1,41 م | 4,66 م |
| 15 | 86 | 5,33 ثا | 1,22 م | 4,60 م |
| 16 | 87 | 5,20 ثا | 1,50 م | 4,08 م |
| 17 | 88 | 5,52 ثا | 1,33 م | 4,20 م |
| 18 | 97 | 5,24 ثا | 1,80 م | 5,18 م |
| 19 | 98 | 5,78 ثا | 1,20 م | 4,00 م |
| 20 | 108 | 5,30 ثا | 1,17 م | 4,85 م |
| 21 | 85 | 5,08 ثا | 1,95 م | 5,10 م |
| 22 | 104 | 6,22 ثا | 1,44 م | 4,00 م |
| 23 | 99 | 5,96 ثا | 1,42 م | 3,97 م |

**النتائج الخاصة بالقياس القبلي للعينة الثانية (ع.ت$_2$) في دافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي**

| العينة (ع) | دافعية الإنجاز | السرعة | القفز من الثبات | دفع الجلة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 96 | 5,85 ثا | 1,85 م | 5,03 م |
| 2 | 94 | 5,57 ثا | 1,71 م | 5,12 م |
| 3 | 102 | 4,45 ثا | 1,66 م | 5,03 م |
| 4 | 99 | 4,93 ثا | 1,42 م | 4,45 م |
| 5 | 85 | 5,59 ثا | 1,80 م | 5,45 م |
| 6 | 77 | 6,08 ثا | 1,30 م | 4,80 م |
| 7 | 91 | 6,37 ثا | 1,40 م | 4,03 م |
| 8 | 99 | 6,43 ثا | 1,39 م | 4,40 م |
| 9 | 81 | 6,43 ثا | 1,40 م | 4,75 م |
| 10 | 105 | 5,72 ثا | 1,50 م | 4,50 م |
| 11 | 98 | 5,97 ثا | 1,78 م | 6,20 م |
| 12 | 97 | 6,42 ثا | 1,30 م | 3,34 م |
| 13 | 107 | 7,25 ثا | 1,33 م | 5,02 م |
| 14 | 95 | 5,57 ثا | 1,36 م | 4,61 م |
| 15 | 77 | 6,28 ثا | 1,25 م | 4,48 م |
| 16 | 86 | 6,52 ثا | 1,33 م | 4,40 م |
| 17 | 100 | 6,84 ثا | 1,33 م | 4,18 م |
| 18 | 97 | 5,98 ثا | 1,50 م | 5,30 م |
| 19 | 97 | 6,68 ثا | 0,80 م | 4,62 م |
| 20 | 105 | 5,44 ثا | 1,27 م | 5,05 م |
| 21 | 90 | 5,11 ثا | 1,85 م | 5,03 م |
| 22 | 97 | 6,80 ثا | 1,38 م | 4,05 م |
| 23 | 96 | 6,25 ثا | 1,41 م | 3,90 م |

**Statistiques de groupe**

| | VAR00002 | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 2 | 23 | 94,39 | 8,354 | 1,742 |
| | 1 | 23 | 87,70 | 6,299 | 1,313 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | | | | | | | | Inférieure | Supérieure |
| VAR00001 | Hypothèse de variances égales | 1,224 | ,275 | 1,069 | 44 | ,004 | 6,696 | 2,182 | 2,299 | 11,092 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | | | | | | | |

السرعة

**Statistiques de groupe**

| | VAR00002 | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| vitas | 2 | 23 | 6,0230 | ,66580 | ,13883 |
| | 1 | 23 | 5,8913 | 1,39847 | ,29160 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | | | | | | | | Inférieure | Supérieure |
| vitas | Hypothèse de variances égales | 8,310 | ,006 | ,408 | 44 | ,685 | ,13174 | ,32296 | -,51915 | ,78263 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,408 | 31,486 | ,686 | ,13174 | ,32296 | -,52654 | ,79001 |

**Corrélations pour échantillons appariés**

| | | N | Corrélation | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| Paire 1 | TABADOLIAPRES & TABADOLIAVNT | 23 | ,723 | ,000 |

**Statistiques pour échantillons appariés**

| | | Moyenne | N | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| Paire 1 | TABADOLIAPRES | 93,09 | 23 | 7,280 | 1,518 |
| | TABADOLIAVNT | 87,70 | 23 | 6,299 | 1,313 |

**Test échantillons appariés**

| | | Différences appariées | | | | | t | ddl | Sig. (bilatérale) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne | Intervalle de confiance 95% de la différence | | | | |
| | | | | | Inférieure | Supérieure | | | |
| Paire 1 | TABADOLIAPRES - TABADOLIAVNT | 5,391 | 5,132 | 1,070 | 3,172 | 7,611 | 5,038 | 22 | ,000 |

**Statistiques pour échantillons appariés**

| | | Moyenne | N | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| Paire 1 | VITSAVN | 5,8913 | 23 | 1,39847 | ,29160 |
| | VITSAPRS | 5,5887 | 23 | 1,19393 | ,24895 |
| Paire 2 | SOUAVN | 1,3791 | 23 | ,36365 | ,07583 |
| | SOUAPRS | 1,4609 | 23 | ,40295 | ,08402 |
| Paire 3 | POISAVN | 4,7970 | 23 | 1,38806 | ,28943 |
| | POISAPRS | 4,8578 | 23 | 1,39299 | ,29046 |

**Corrélations pour échantillons appariés**

| | | N | Corrélation | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| Paire 1 | VITSAVN & VITSAPRS | 23 | ,953 | ,000 |
| Paire 2 | SOUAVN & SOUAPRS | 23 | ,974 | ,000 |
| Paire 3 | POISAVN & POISAPRS | 23 | ,998 | ,000 |

**Test échantillons appariés**

| | | Différences appariées | | | | | t | ddl | Sig. (bilatérale) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne | Intervalle de confiance 99% de la différence | | | | |
| | | | | | Inférieure | Supérieure | | | |
| Paire 1 | VITSAVN - VITSAPRS | ,30261 | ,44519 | ,09283 | ,04095 | ,56427 | 3,260 | 22 | ,004 |
| Paire 2 | SOUAVN - SOUAPRS | -,08174 | ,09566 | ,01995 | ,13797 | ,02551 | 4,098 | 22 | ,000 |
| Paire 3 | POISAVN - POISAPRS | -,06087 | ,09150 | ,01908 | ,11465 | ,00709 | 3,190 | 22 | ,004 |

**Statistiques pour échantillons appariés**

| | | Moyenne | N | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| Paire 1 | MOTIVATONAVANT | 94,39 | 23 | 8,354 | 1,742 |
| | MOTIVATIONAPRS | 96,91 | 23 | 6,424 | 1,339 |

**Corrélations pour échantillons appariés**

| | | N | Corrélation | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| Paire 1 | MOTIVATONAVANT & MOTIVATIONAPRS | 23 | ,649 | ,001 |

**Test échantillons appariés**

| | | Différences appariées | | | | | t | ddl | Sig. (bilatérale) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne | Intervalle de confiance 95% de la différence | | | | |
| | | | | | Inférieure | Supérieure | | | |
| Paire 1 | MOTIVATONAVANT - MOTIVATIONAPRS | -2,522 | 6,438 | 1,342 | -5,306 | ,262 | 1,879 | 22 | ,074 |

**Statistiques pour échantillons appariés**

| | | Moyenne | N | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| Paire 1 | VITSAVNT | 6,0230 | 23 | ,66580 | ,13883 |
| | VITASAPRS | 5,3500 | 23 | ,49489 | ,10319 |
| Paire 2 | SOUAVNT | 1,4487 | 23 | ,24076 | ,05020 |
| | SOUSAPRS | 1,5374 | 23 | ,22461 | ,04683 |
| Paire 3 | POISAVNT | 4,6843 | 23 | ,59864 | ,12483 |
| | POISPRS | 4,8839 | 23 | ,71717 | ,14954 |

**Corrélations pour échantillons appariés**

| | | N | Corrélation | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| Paire 1 | VITSAVNT & VITASAPRS | 23 | ,705 | ,000 |
| Paire 2 | SOUAVNT & SOUSAPRS | 23 | ,888 | ,000 |
| Paire 3 | POISAVNT & POISPRS | 23 | ,815 | ,000 |

**Test échantillons appariés**

| | | Différences appariées | | | | | t | ddl | Sig. (bilatérale) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne | Intervalle de confiance 99% de la différence | | | | |
| | | | | | Inférieure | Supérieure | | | |
| Paire 1 | VITSAVNT - VITASAPRS | ,67304 | ,47313 | ,09865 | ,39496 | ,95112 | 6,822 | 22 | ,000 |
| Paire 2 | SOUAVNT - SOUSAPRS | ,08870 | ,11100 | ,02315 | ,15394 | ,02346 | 3,832 | 22 | ,001 |
| Paire 3 | POISAVNT - POISPRS | ,19957 | ,41599 | ,08674 | ,44407 | ,04493 | 2,301 | 22 | ,031 |

**Statistiques de groupe**

| | VAR00002 | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| VITSAPRS | 1 | 23 | 5,5887 | 1,19393 | ,24895 |
| | 2 | 23 | 5,3500 | ,49489 | ,10319 |
| SOUAPRS | 1 | 23 | 1,4609 | ,40295 | ,08402 |
| | 2 | 23 | 1,5374 | ,22461 | ,04683 |
| POISAPRS | 1 | 23 | 4,8578 | 1,39299 | ,29046 |
| | 2 | 23 | 4,8839 | ,71717 | ,14954 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 99% de la différence | |
| | | | | | | | | | Inférieure | Supérieure |
| VITSAPRS | Hypothèse de variances égales | 12,257 | ,001 | ,886 | 44 | ,381 | ,23870 | ,26949 | -,48685 | ,96424 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,886 | 29,343 | ,383 | ,23870 | ,26949 | -,50352 | ,98091 |
| SOUAPRS | Hypothèse de variances égales | 13,612 | ,001 | ,796 | 44 | ,431 | -,07652 | ,09619 | -,33550 | ,18246 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -,796 | 34,467 | ,432 | -,07652 | ,09619 | -,33876 | ,18572 |
| POISAPRS | Hypothèse de variances égales | 14,382 | ,000 | ,080 | 44 | ,937 | -,02609 | ,32669 | -,90564 | ,85346 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -,080 | 32,897 | ,937 | -,02609 | ,32669 | -,91920 | ,86703 |

**Statistiques de groupe**

| | VAR00002 | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| TABADOLIAPRES | 1 | 23 | 93,09 | 7,280 | 1,518 |
| | 2 | 23 | 96,91 | 6,424 | 1,339 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | | | | | | | | Inférieure | Supérieure |
| TABADOLIAPRES | Hypothèse de variances égales | ,013 | ,909 | 1,890 | 44 | ,065 | -3,826 | 2,024 | -7,906 | ,254 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,890 | 43,329 | ,065 | -3,826 | 2,024 | -7,908 | ,256 |

**ملخص:**

لقد هدفت دراستنا إلى معرفة مدى تأثير بعض أساليب التدريس الحديثة على دافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي لبعض النشاطات الفردية في حصة التربية البدنية والرياضية، ولإبراز وتوضيح الموضوع أكثر قمنا بتحديد المتغيرات، حيث استعملنا الأسلوبين التبادلي والضمني كمتغيرات مستقلة ودافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي (السرعة، القفز الطويل، دفع الجلة) كمتغيرات تابعة، أما المرحلة العمرية فكانت السنة الثانية من المرحلة الثانوية (المراهقة المتوسطة من 15 إلى 18 سنة). ولمعالجة هذا الموضوع تم استعمال المنهج التجريبي لمناسبته الإشكال المطروح وطبيعة الدراسة، اما العينة فكانت من ثانوية المصالحة الوطنية بتيسمسيلت سنة ثانية من قسمين مختلفين نفس التخصص علوم تجريبية تكونت من 23 تلميذ وتلميذة لكل قسم.

كما استخدمنا مقياس دافعية الإنجاز الرياضي لـ "ديانا جيل" وبعض الاختبارات البدنية المتمثلة في اختبار السرعة لمسافة 30 متر، القفز من الثبات، رمي الكرة الطبية، كأدوات للدراسة. ولتحويل نتائج القياسات إلى قيم يمكن تحليلها ومناقشتها استعملنا بعض الوسائل الإحصائية الوصفية والاستدلالية، وتوصلنا في الأخير إلى وجود فروق بين القياسات القبلية والبعدية بين العينتين في دافعية الإنجاز والإنجاز الرقمي لكل من السرعة والوثب الطويل ودفع الجلة.

**Résumé :**

Notre étude visait à déterminer l'effet de certaines méthodes modernes d'enseignement sur la motivation de la réussite et la réalisation numérique pour certaines activités individuelles de la part de l'éducation physique et du sport, et pour mettre en évidence et de clarifier ce sujet nous avons identifié les variables, où nous utilisons les méthodes variables indépendantes réciproques et implicites et motivation à la réussite et la réalisation numérique (vitesse, saut en longueur, push-shot) En tant que variables dépendantes, le groupe d'âge était la deuxième année du secondaire (âge moyen de 15 à 18 ans). Afin de traiter ce sujet, la méthode expérimentale a été utilisée car elle était adaptée au problème présenté et à la nature de l'étude, que ce soit l'échantillon était du lycée d'Almoussalah Al-Watinia Tissemsilt deuxième année, de deux sections différentes spécialité de la science expérimentale était composée de 23 élèves pour chaque section.

Nous avons également utilisé la mesure de la motivation sportive de "Diana Gill" et des tests physiques de tests de vitesse à 30 mètres, sautant de stabilité, lancer des ballons médicaux, comme outils d'étude. Pour convertir les résultats des mesures aux valeurs qui peuvent être analysées et discutées quelques-unes des méthodes statistiques utilisées le descriptif et déductive. Enfin, nous avons constaté des différences entre les mesures tribales et distantes entre les deux échantillons en ce qui concerne la motivation à réaliser et la réalisation numérique de vitesse, de saut en longueur et du push-shot.

**Abstract :**

Our study aimed to determine the effect of some modern teaching methods on motivation for success and numerical achievement for some individual activities on the part of physical education and sport, and to highlight and clarify this. subject we identified the variables, where we use reciprocal and implicit independent variable methods and motivation to success and numerical achievement (speed, long jump, push-shot) As dependent variables, the age group was the second year of secondary school (average age 15 to 18 years). In order to treat this subject, the experimental method was used because it was adapted to the problem presented and to the nature of the study, whether it was the sample of the Almoussalah Al-Watinia Tissemsilt secondary school, of two sections different specialty of experimental science was composed of 23 students for each section.

We also used the "Diana Gill" sports motivation measure and physical tests of 30 meter speed tests, jumping stability, launching medical balloons, as study tools. To convert the results of measurements to values that can be analyzed and discussed some of the statistical methods used the descriptive and deductive. Finally, we found differences between the tribal and distant measurements between the two samples as regards the motivation to achieve and the digital realization of speed, long jump and push-shot.