وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة منتوري- قسنطينة -

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم التربية البدنية و الرياضية

رقم التسجيل : 2012/TS/121

الرقم التسلسلي : 2012/SP/03

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في التربية البدنية و الرياضية

تخصص : نظريات و مناهج التربية البدنية و الرياضية

الموضوع :

دوافع تلاميذ الطور الثانوي (16 18سنة) نحو ممارسة التربية البدنية و الرياضية

(دراسة مقارنة بين تلاميذ المدينة و تلاميذ الريف بولاية بسكرة)

إعداد الباحث:

مـــراد خليل

تحت إشراف

أ.د: شلبي محمد

لجنة المناقشة:

• أ . د: لوكيا الهاشمي	جامعة منتوري – قسنطينة . (رئيسا)
• أ . د : شلبي محمد	جامعة منتوري – قسنطينة . (مقررا)
• د : سلامي عبد الرحيم	جامعة منتوري – قسنطينة . (عضوا)
• د : شيخة فؤاد	جامعة منتوري – قسنطينة . (عضوا)
• د : شريفي علي	جامعـــة الجـــزائـــر – 3 –(عضوا)
• د : بوسكرة أحمد	جـــامـــعـــة المسيلـــة (عضوا)

السنة الجامعية

2012/2011

شكر و عرفان:

قال تعالى " رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي و على والدي و أن أعمل صالحا ترضاه و أدخلني برحمتك في عبادك الصالحين"(19) النمل.

-صدق الله العظيم-

الحمد لله حمدا طيبا مباركا فهو الأحق بالحمد و الشكر على جزيل نعمته ووقوفا عند قوله عليه الصلاة و السلام:"من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

أتقدم بالشكر الخالص للأستاذ القدير "شلبي محمد" الذي كان لي نعم الأستاذ المشرف الصادق بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى، أتمنى له كل العافية و الصحة و التوفيق.

كما أشكر كل من أعانني من بعيد أو قريب.

خليل

الإهداء

أهدي عملي و ثمرة جهدي إلى:

- ✓الروح الطاهرة "أبي" رحمه الله تعالى و أسكنه فسيح جناته، لن أنساك مهما حييت.
- ✓أمي الغالية أطال الله في عمرها التي لم تبخل علي بالدعاء و النصح.
- ✓الزوجة الغالية التي أعانتني طيلة إنجاز هذا البحث.
- ✓ابنتي الكتكوتة – لينة- التي أحبها حبا لا نهاية له.
- ✓كل الإخوة و الأخوات.
- ✓أصدقائي و زملائي أساتذة قسم التربية البدنية والرياضية بقسنطينة و بسكرة.

الفهرس

الفهرس

مقدمـــــة

الفصل التمهيدي: صياغة الإشكالية

1- الإشكاليـــة..... 3

2-الفرضيات..... 4

3-أهداف البحث..... 5

4-الدراسات السابقة..... 5

5-تحديد المفاهيم و المصطلحات..... 9

الباب الأول: الإطار النظري

الفصل الأول: التعليم الثانوي و ممارسة التربية البدنية و الرياضية

- تمهيد..... 19

1- التعليم الثانوي في الجزائر..... 19

1-1-مفهومه..... 19

1-2-خصائص النظام التعليمي في الجزائر..... 21

1-3-أنواع التعليم الثانوي في الجزائر..... 22

1-4-مبادئ التعليم الثانوي..... 23

1-5-مهام و أهداف التعليم الثانوي حسب النصوص الرسمية..... 24

1-6-الأهداف التربوية الحالية للتعليم الثانوي..... 27

2- أوجه النشاط البدني و الرياضي في برنامج المرحلة الثانوية.....

2-1-تصميم الوحدات و إختيار الأنشطة..... 30

2-2-اللياقة البدنية في المدرسة..... 31

2-3-الرياضة الجماعية والفردية في المدرسة..... 33

3- أهداف التربية البدنية و الرياضية في التعليم الثانوي الجزائري..... 33

3-1- الأهداف العامة..... 34

3-2-الأهداف الخاصة..... 34

- الخلاصة..... 37

الفصل الثاني: خصائص و مميزات المرحلة الثانوية (16-18 سنة) 39

- تمهيد..... 40

1-التعريف بالمراهقة..... 40

1-1- المراهق عند علماء النفس..... 41

1-2- سيكولوجية المراهقة..... 43

2- الإتجاهات المختلفة في دراسة المراهقة..... 44

2-1- الإتجاه البيولوجي في سيكولوجية المراهقة..... 44

2 -2- الإتجاه الأنثروبولوجي و الإجتماعي في سيكولوجية المراهقة..... 45
2-3- التفاعل المتبادل بين العوامل البيولوجية و الإجتماعية..... 45
2-4- الإتجاه النفسي ، التحليلي و الإجتماعي..... 46
2 -5- الإتجاه الإسلامي في دراسة المراهقة..... 47
3- إشكالية " أزمة المراهقة..... 50
4- أنماط المراهقة..... 51
5 – النمو ومظاهره في مرحلة المراهقة..... 52
5-1 – تعريف النمو..... 52
5-2- مراحل النمو..... 54
6 – مظاهر النمو في المراهقة..... 55
6-1- النمو الجسمي..... 55
6-2- النمو الحركي..... 57
6 -3- خصائص التغيرات التي تطرأ على النمو البدني و الحركي..... 58
6 -4- النمو العقلي..... 62
6 -5- النمو الانفعالي و الاجتماعي..... 63
6 -6- المظاهر الانفعالية للمراهق..... 63
6-7- النمو الاجتماعي للمراهق..... 63
7 – حاجات المراهقين الأساسية..... 65
7-1- الحاجة إلى الأمن..... 66
7-2- الحاجة على الحب ذلك القبول..... 66
7-3- الحاجة إلى مكانة الذات..... 66
7-4- الحاجة إلى الإشباع الجنسي..... 66
7-5- الحاجة إلى النمو العقلي و الإبتكار..... 66
7-6- الحاجة إلى تحقيق و توكيد الذات..... 67
8- المراهق و ممارسة التربية البدنية و الرياضية..... 67
الخلاصة..... 70

الفصل الثالث: الدافعية و التربية البدنية و الرياضية

- تمهيد..... 71
1- مفهوم الدافعية..... 71
2- مفهوم الدافعية عند علماء التربية البدنية والرياضية..... 75
3-المصطلحات المرتبطة بالدوافع..... 76
3-1- الحاجات..... 77
3-2- الحوافز..... 78

3-3- البواعث..... 79
3-4- الغرائز..... 79
3 -5- الإتجاهات و الميول..... 80
3-6- النية و القصد..... 82
4- أهمية الدوافع..... 83
5 – وظيفة الدافعية..... 85
5-1- وظيفة الدافعية في الموقف التعليمي العام..... 85
5-2- وظيفة الدافعية في الموقف التعليمي الرياضي..... 85
6- أنواع الدوافع و تقسيماتها..... 87
7- طبيعة الدافعية و أهميتها التربوية..... 90
8- الأسس التي تقوم عليها الدوافع..... 91
8-1- مبدأ الطاقة و النشاط..... 91
8-2- مبدأ الغرضية..... 91
8-3- مبدأ التوازن..... 92
8-4- مبدأ الحتمية الديناميكية..... 92
9- نظريات الدوافع..... 92
9-1- نظرية ماكدوجال..... 92
9-2- نظرية التحليل النفسي..... 94
9-3- النظرية الإنسانية..... 95
9-4- نظرية مورفي..... 96
9-5- نظرية التعلم الإجتماعي..... 96
9-6- نظريات الحاجات..... 97
9-7- النظرية الوظيفية..... 99
9-8- النظرية السلوكية..... 99
9-9- النظرية الجشطالتية (الكلية) 101
9-10-اختلاف نظريات الدوافع..... 101
الخلاصة..... 103

الباب الثاني: الإطار التطبيقي

الفصل الأول: منهجية البحث

تمهيد..... 104
1- المنهج المتبع..... 105
2- مجتمع الدراسة..... 106
2-1- عينة البحث وكيفية اختيارها..... 106
3- متغيرات الدراسة..... 107
4 - أداة الدراسة..... 107
4 -1-كيفية إعداد المقياس..... 109
5- الأسس العلمية لأداة البحث..... 110
5-1- صدق المقياس..... 110
5-2- ثبات المقياس..... 111
6- إجراءات تطبيق أداة البحث..... 112
7- المعالجة الإحصائية للبحث..... 112
خلاصة..... 114

الفصل الثاني: عرض و تحليل النتائج

- تمهيد..... 115
1 – المقارنة بين تلاميذ المدينة و تلاميذ الريف..... 115
1-1- المقارنة بين دوافع تلاميذ المدينة و تلاميذ الريف حسب النسبة المئوية..... 115
1-2- المقارنة بين تلاميذ الريف و المدينة بعد لبعد حسب الإختبار التائي..... 118
2 – المقارنة بين تلاميذ المدينة و الريف حسب الجنس..... 122
2-1- المقارنة بين ذكور المدينة و ذكور الريف..... 122
2-2- المقارنة بين إناث المدينة و إناث الريف حسب النسب المئوية..... 129
الخلاصة..... 136

الفصل الثالث: مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

الاقتراحات والتوصيات..... 142
الخاتمة..... 143
المراجع و المصادر..... 145
الملاحق

مقدمـــــــة

مقدمة:

إن الغرض الأسمى للمجتمعات الحديثة هو الإهتمام بالإنسان و السعي إلى إسعاده بأعلى قدر ممكن ، يتجلى ذلك من خلال النتاج الضخم الذي يشهده العالم اليوم ، من تطور في جميع العلوم سواء ، الإقتصادية أو الإجتماعية أو الثقافية أو الرياضية. و من هذا المنطلق إعتمدت الجزائر شأنها في ذلك شأن الدول النامية، كل الإمكانيات المتوفرة منذ إسترجاع السيادة الوطنية عام 1962م، إقامة المؤسسات التعليمية التي تهتم بتوجيه و تعليم النشء ، كما قد أولت بلادنا العناية بإعداد و تنظيم للموارد البشرية ، و أن أكثر الإستثمارات قيمة تلك التي تستثمر في ميادين التربية و التعليم ، حيث يتم إعداد القوى العاملة القادرة على البناء الخلاق، لهذا يرى الباحث بأن المجتمعات المتقدمة قد أعطت للنشاط الرياضي مكانة مرموقة في سياستهم التربوية ، يتضح ذلك في كل الوسائل المادية و البشرية التي سخرت لها.

و يعتبر الإهتمام بإجراء بحوث رياضية تهدف إلى المقارنة بين تلاميذ الريف و المدن للتعرف على بعض خصائصهم السيكولوجية ضعيف في الجزائر، و تكمن أهمية موضوع بحثنا في حداثته إذا راعينا طبيعة العصر الذي نعيش فيه بما يسيطر عليه من تغيرات إجتماعية و حضارية واسعة النطاق و ذات تأثير بالغ المعالم على أفراد مجتمعات العالم عموما، هذه التغيرات الحضارية قد يختلف تأثيرها من مجتمع الريف إلى مجتمع المدينة . حيث من أهم ما تركز عليه العمليات التربوية في عصرنا هذا هو تربية الفرد و إدماجه في مجتمعه، و بإعتبار المراهقين الفئة الفعالة في المجتمع بحكم طبيعتهم النفسية و الإجتماعية ، وجب الإعتناء بهم ، و من الأمور الهامة في هذه المرحلة في نواحي النمو الإجتماعي و النفسي و توجيهها. و عليه فإن تربية التلاميذ على ممارسة الأنشطة الرياضية كوسيلة لتنمية و تربية هذه الموارد ، لهو من أهم واجبات المسؤولين عن الثقافة البدنية و الرياضية و نشرها في بلادنا في السنوات القادمة ، و هذا ما يحتاج إلى إكتشاف العوامل الجوهرية التي تؤثر على دوافع و ميول التلاميذ نحو ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية و الرياضية.

و من المعلوم أن كل سلوك وراءه دافع أي تكمن وراءه قوى دافعية معينة لهذا فإن لموضوع الدوافع أهمية في المجال الرياضي، و المقولة المشهورة " إنك تستطيع أن تقود الحصان إلى النهر و لكنك لا تستطيع أن تجبره على أن يشرب الماء " تعبر بوضوح عن أهمية دور الدوافع في ممارسة الأنشطة الرياضية، كما لهذا الموضوع أهمية كبيرة في المجتمع فهو يهم الأب الذي يريد أن يعرف لماذا يميل طفله إلى الإنطواء على نفسه و العزوف عن ممارسة النشاط الرياضي ، كما يهتم أستاذ التربية البدنية و الرياضية في معرفة دوافع ممارسة التلاميذ للرياضة حتى يتسنى له أن يستغلها في حفزهم على تطوير أدائهم على النحو الأفضل ، فالممارسة لا تكون مثمرة و جيدة إلا إذا كان للتلميذ رغبته و دافع نحو الممارسة.[1]

[1] : أسامة كامل راتب ، **علم نفس الرياضة** ، ط2 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1997 ، ص 72.

و تهدف دراستنا إلى التعرف و الوقوف على دوافع ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية و الرياضية لمجتمع الدراسة أي الثانويات لدى تلاميذ الريف مقارنة بزملائهم في المدينة. حيث ركز الباحث على متغير المنطقة الجغرافية (ريف، مدينة) من ناحية ، و متغير الجنس من ناحية أخرى.

و من هذا المنظور قسمت دراستنا هذه إلى فصل تمهيدي و إلى بابين :الباب الأول تناولنا فيه الجانب النظري و الذي يحتوي على ثلاثة فصول ، أما الباب الثاني و المتمثل في الجانب التطبيقي فيحتوي على ثلاثة فصول.

حيث تطرقنا في الفصل التمهيدي إلى صياغة الإشكالية و الفرضيات ، كما تم تحديد هدف البحث و ذكر الدراسات السابقة التي لها علاقة بالبحث ، و أخيرا تعرضنا إلى تعريف أهم المصلحات الواردة في البحث حتى نجعل القارئ يعرف جيدا ما نريد من وراء هذه المصلحات الموظفة في بحثنا.

و تطرقنا في الباب الأول الذي تناولنا فيه الجانب النظري إلى ثلاثة فصول :

الفصل الأول: تناولنا من خلاله التربية البدنية و الرياضية في الطور الثانوي الجزائري.

الفصل الثاني: بما أن الدراسة تخص تلاميذ الطور الثانوي الجزائري كان محور هذا الفصل يدور حول خصائص تلاميذ هذه المرحلة " المراهقة ".

الفصل الثالث: و بإعتبار أن موضوع بحثنا يدور حول دراسة دوافع النشاط البدني الرياضي في حصة ت.ب.ر، كان محور هذا الفصل يدور حول مختلف النظريات التي تناولته بالدراسة ، ثم تعرضنا بعدها إلى أنواع الدوافع و أهميتها في النشاط الرياضي ، و كذا إلى دوافع
و حاجات التلاميذ للنشاط الرياضي.

أما الباب الثاني فتضمن الجانب التطبيقي للبحث و هو يضم الفصول التالية :

الفصل الأول: و يحتوي على منهجية البحث و بصفة عامة ، حيث تم فيه إستعراض المنهج المتبع و التعريف بمكان الدراسة ، ثم عينة البحث و كيفية إختيارها ، ثم نتطرق إلى وصف الأداة المستعملة لجمع المعلومات و بعدها نتعرض إلى الأساليب الإحصائية المطبقة في الدراسة.

الفصل الثاني: و يحتوي على تحليل و عرض للنتائج المحصل عليها.

الفصل الثالث: و يتناول مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات إضافة إلى الإستنتاجات و التوصيات.

- الخاتمة.
- المراجع.
- الملاحق.

الفصل التمهيدي

صياغة الإشكالية

الفصل التمهيدي: صياغة الإشكالية

1- الإشكاليـــة:

خطت الدولة الجزائرية خطوات عملاقة منذ إستقلالها في بناء مؤسساتها و هياكل تنظيمها، عبر مختلف الميادين الإقتصادية و السياسية منها ، و الإجتماعية و الثقافية، كما إعتمدت عدة سياسات و مخططات تنموية ، و تبنت إستراتيجيات أساسية في بناء و تسيير المجتمع.

فبدأ من التصحيح الثوري في عام 1965 م، بوضع الهياكل التنظيمية القاعدية كالبلديات و الولايات، و الإنجازات الكبرى و المشاريع الضخمة المتمثلة في الشركات الوطنية ، و بناء المصانع و التأميم، و هذا حتى يتسنى لها تنظيم قواعدها الإجتماعية و الثقافية ، تلاه حدث سنة 1973 م المتمثل في الثورة الزراعية المشروع الممهد إلى سياسة التوازن الجهوي و التنمية الريفية عن طريق إنشاء المجموعات الفلاحية و التعاونيات الزراعية ، و دعمت هذه الهيكلة بهياكل قاعدية و منشآت إقتصادية ، و إجتماعية و ثقافية ، تمثلت في القرى الإشتراكية على شكل مدينة ذات طابع ريفي تحوي على مستوصف ، مدرسة ، مسجد ، ملعب،....إلخ.
و هذا بهدف تعمير الريف و تفادي موجة النزوح الريفي التي بدأت بوادرها مع رحيل المستعمر.

و مع التطور الحضاري و الثقافي الذي طرأ على العالم ككل، إنتشرت كل الآراء و التصورات حول هذا التطور عبر كل أركان هذا العالم،فتغيرت التصورات و الإتجاهات لدى كل إنسان، فتبنت الدولة الجزائرية سياسة مواكبة لهذه التطورات ، فجاء دستور 1976 م، الذي عدل بعض المواد و أضاف أخرى، منها موضوع تدريس التربية البدنية و الرياضية للجميع.... و سواء كان هذا في الريف أو في المدنية من تدريسها أو تكوين جمعيات رياضية و أندية. و تماشيا مع النمو الديمغرافي كانت هناك إنجازات كبرى أخرى حتى تمتص حاجيات هذا النمو و من بينها بناء مدارس و إكماليات و ثانويات عبر مختلف المناطق الريفية ، حتى يسهل التمدرس بدون مشاكل تعيق المواطن في الدراسة ، و مع هذه التعديلات الدستورية أولت الدولة إهتمام بالغ بتدريس ت.ب.ر ، و لهذا الغرض كله سنت قوانين 76. 81 ، و قوانين 89 .03 ، الذين تجلت فيهم المبادئ العامة لسياسة الجزائر في ت.ب.ر و كذلك المحاور العامة للمنافسة و تطبيقها ميدانيا.

و عليه كان الإهتمام بهذه المادة في المؤسسات التربوية ، و كذا الرياضية للجميع كبير خصوصا في المناطق الريفية على غرار المدن. و هذا من كل النواحي المادية و المعنوية منها
و البشرية ، حيث أنشأت الدولة معاهد تكنولوجية و تربوية مختصة في تكوين مدرسي كل المواد عبر الولايات تم توجيههم إلى مختلف المناطق من الولاية ريفية كانت أو مدينة.

فيما أن نظريا نلاحظ تساوي في حظوظ التعليم بين تلاميذ الطور الثانوي في الريف أو المدينة ، فمن خلال خبرتنا المتواضعة كأساتذة في ت.ب.ر.، و كذلك علاقتنا بالإختصاصيين في هذا المجال و العاملين في المناطق الريفية الجزائرية ، و كذا من بعض الدراسات السابقة حول مادة ت.ب.ر، في المؤسسات التربوية الجزائرية كدراسة

بوعجناق ....، و دراسة الدكتور بن تومي حول عزوف فتيات الريف عن ممارسة ت.ب.ر، في الريف الجزائري[1] ،و كذا دراسة الدكتور لحمر عبد الحق تحت عنوان " مكانة التربية البدنية و الرياضية في المجتمع الجزائري"[2]، لمسنا إجماع على أن حصة ت.ب.ر مهمشة ، و يظهر ذلك من خلال المكانة التي تحتلها من جهة ، و عزوف التلاميذ عن ممارستها من جهة أخرى، أمر أصبح يزعجنا و يخيفنا سنة بعد سنة.

و نحن نعلم أن الإنسان بطبعه لا يقبل على أي فعل أو نشاط لو لم يستهويه أو يجلبه ، لهذا يعتبر موضوع الدوافع من الموضوعات الهامة في الميدان التربوي عموما و ت.ب.ر خصوصا لأنها توضح لنا مدى إستعداد الفرد لبذل الجهد من أجل أن يصل إلى هدف معين ، و مما لاشك فيه أن الدوافع لا يمكن أن تنشأ عند الفرد من فراغ ، إذن هناك ما يقف وراء نشأتها يؤثر و يتأثر بها كالمربي الرياضي مثلا، لذلك أردنا من خلال هذه الدراسة المتواضعة أن نقف على التساؤلات التالية :

- هل تختلف دوافع ممارسة النشاط الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية في الطور الثانوي بين تلاميذ الريف و تلاميذ المدينة ؟.

- هل تختلف دوافع ممارسة النشاط الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية في الطور الثانوي بين ذكور الريف و ذكور المدينة ؟.

- هل تختلف دوافع ممارسة النشاط الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية في الطور الثانوي بين ذكور الريف و ذكور المدينة ؟.

- هل تختلف دوافع ممارسة النشاط الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية في الطور الثانوي بين إناث الريف و إناث المدينة ؟.

2- فرضيات البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الريف و تلاميذ المدينة في دوافع ممارسة النشاط الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية في الطور الثانوي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور الريف و ذكور المدينة في دوافع ممارسة النشاط الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية في الطور الثانوي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إناث الريف و إناث المدينة في دوافع ممارسة النشاط الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية في الطور الثانوي.

---

[1] بن التومي عبد الناصر ، نفس المرجع السابق ، ص 122 .

[2] - : لحمر عبد الحق ، " **مكانة و دور التربية البدنية و الرياضية في الجهاز التربوي الجزائري**" .(رسالة ماجستير ، معهد التربية البدنية و الرياضية بدالي إبراهيم جامعة الجزائر)، 1993 .

أهداف البحث:

- معرفة دوافع ممارسة النشاط الرياضي بين تلاميذ الريف و تلاميذ المدينة.
- إبراز أثر المنطقة الجغرافية على دوافع ممارسة النشاط الرياضي بين الذكور.
- إبراز أثر المنطقة الجغرافية على دوافع ممارسة النشاط الرياضي بين الإناث.

3 – الدراسات المشابهة:

1- الدراسات التي أجريت خارج الوطن:

إذ ركزنا بالخصوص على الدراسات التي أجريت بالوطن العربي ،و قد إخترنا الدراسات التالية:

1-1- دراسة عبد العزيز بن علي أحمد السلمان سنة 2003 :

قام عبد العزيز علي إبن أحمد السلمان بدراسة عن " السلوك القيادي للمدرب الرياضي و علاقته بدافع الإنجاز لدى لاعبي بعض الألعاب الجماعية بالمملكة العربية السعودية" ، بهدف التوصل إلى التعرف على السلوك القيادي لدى المدربين السعوديين و العرب و علاقته بدافعية الإنجاز لدى لاعبي بعض الألعاب الجماعية ، و التعرف على مدى تأثير المتغيرات التالية:
(الجنسية، السن، سنوات الخبرة في مجال التدريب، طبيعة المهنة). و قد إستخدم مقياس السلوك القيادي لمدربي الألعاب الجماعية (التدريب، الإرشاد ، التقدير الإجتماعي، التحفيز ، العدالة ، تسهيل الأداء الرياضي ، المشاركة و السلوك الديمقراطي، السلوك التسلطي، الإهتمام بالجوانب الصحية)، و كذلك إستخدام مقياس أنماط دافعية الإنجاز للاعبين الرياضيين من إعداد علاوي (1998 .م.ج). و قد إشتملت العينة على 76 مدربا، و 622 لاعبا من مدربي و لاعبي بعض اللعاب الجماعية السعودية ، و من أهم النتائج المتوصل إليها ما يلي:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طبيعة المهنة ، السلوك القيادي للمدربين في بعد المشاركة و السلوك الديمقراطي ، و ذلك لصالح المدربين المتفرغين.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنسية ، و السلوك القيادي للمدربين ، و في بعد التدريب و الإرشاد و ذلك لصالح المدربين العرب.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة في المجال الرياضي و بين دافعية الإنجاز للاعبين في بعد دافع الإنجاز و النجاح ، و ذلك لصالح اللاعبين ذو الخبرة العالية (16 سنة فما فوق) مقارنة باللاعبين ذوي الخبرة المنخفضة.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين السن و دافعية الإنجاز الرياضي لدى اللاعبين (65).

1-2- دراسة "قولد " و آخرون سنة 1982 :

قام الباحث " قولد " " GOULD " بدراسة قصد التعرف على دوافع الممارسة الرياضية للسباحين، و التي إشتملت على عينة تتكون من 365 سباحا و سباحة، تتراوح أعمارهم ما بين 15 إلى 19 سنة.
و قد كشفت النتائج على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين السباحين و السباحات في دوافع إكتساب اللياقة البدنية ، و الفوز ، و التنافس، و التصدي لصالح السباحين ، أما دوافع الصداقة ، إكتساب المكانة و الثقة فكانت لصالح السباحات ذوات الخبرة البسيطة (30 :168).

1 -3 – دراسة وداد الخامي:

قامت الباحثة وداد الخامي بدراسة عن " دوافع ممارسة النشاط الرياضي في وقت الفراغ " بهدف التعرف على دوافع ممارسة النشاط الرياضي في وقت الفراغ، و قد إشتملت العينة على الأعضاء المشتركين في الأندية الرياضية بمحافظتي القاهرة و الجيزة في المرحلة السنية من 25 إلى 50 سنة ، و قد بينت النتائج أن دوافع إكتساب اللياقة البدنية و الحيوية و الصحة ، الميول الرياضية ، المتعة و الراحة ، إكتساب المعارف، إكتساب نواحي إجتماعية ، و خلقية ، المحافظة على المستوى الرياضي و الوصول للبطولة (40 :179).

1-4- دراسة عمر بدران سنة 2003 :

قام الباحث عمر بدران بدراسة عن " دوافع ممارسة الأنشطة الرياضية عند طلاب جامعة المنصورة " ، بهدف التعرف على الفروق الموجودة تبعا لمتغيرات الجنس ، و الممارسة الرياضية، و قد إشتملت عينة البحث مجموعة من البنين و البنات الذين يدرسون بالجامعة ، و قد أظهرت النتائج وجود فروق في دوافع ممارسة النشاط الرياضي بين البنين و البنات و لصالح البنات ، و بين الطلبة الممارسين و غير الممارسين للنشاط الرياضي لصالح الطلاب الممارسين.

و قد كان ترتيب الدوافع تبعا لأهميتها كما يلي :

- دوافع الصحة.
- المجال النفسي.
- المجال الإجتماعي.
- الميول الرياضية.
- القدرات العقلية.
- التفوق الرياضي.
- مجال البرنامج و التسجيلات (29 :02)

1 -5- دراسة محمد حسن علاوي سنة 1970 :

قام الباحث محمد حسن علاوي بدراسة عن " دوافع ممارسة النشاط الرياضي لتلاميذ و تلميذات المدارس الإعدادية و الثانوية في محافظة القاهرة بهدف التعرف على دوافع ممارسة النشاط الرياضي.

و قد إشتملت الدراسة على 4387 تلميذا و تلميذة، و قد بينت النتائج أن إكتساب اللياقة البدنية و دوافع الميول الرياضية إحتلت المرتبة الأولى و الثانية على الترتيب للتلاميذ و التلميذات، أما دوافع التشجيع الخارجي، الدوافع الإجتماعية و الخلقية ، الدوافع النفسية و العقلية ، دوافع التفوق الرياضي و دوافع وقت الفراغ، فقد إختلفت من مرحلة إلى أخرى، و من حين إلى آخر(40:169).

إضافة إلى هذه الدراسات هناك دراسات أخرى:

- دراسة نبيلة لبيب و نادية حسن عام 1989، و التي هدفت إلى التعرف على الدوافع المهمة للممارسة الرياضية عند طلبة المدارس الثانوية في جمهورية مصر العربية (35: 233).

- دراسة تهاني أحمد جبران، التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين دوافع السباحات و السباحين عند المشاركين و المشاركات في بطولة الأندية عام 1981، عند طلبة المدارس الثانوية في جمهورية مصر العربية (13 :153-158).

- دراسة مدحت صالح عام 1989 ، عن دوافع الرياضة و علاقتها بمستوى الأداء عند لاعبي كرة السلة في جمهورية مصر العربية ، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أبعاد الدافعية (71 :253-266).

2- الدراسات المشابهة داخل الوطن:

فيما يخص الدراسات السابقة التي أجريت بالوطن إخترنا الدراسات التي لها علاقة مباشرة بموضوع بحثنا، و هي كما يلي:

2-1- دراسة يحياوي السعيد سنة 2001 :

قام يحياوي السعيد بدراسة عن " دوافع ممارسة النشاط البدني في حصة التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي الجزائري، بهدف التوصل إلى معرفة أهم الدوافع التي تدفع التلميذ إلى ممارسة النشاط البدني في حصة التربية البدنية و الرياضية ، و قد إستخدم المقياس كأداة للبحث الذي أعد على ضوء أهداف البحث، حيث يتشكل من 06 محاور أساسية تمثل مختلف متغيرات البحث، و إشتملت العينة على 200 تلميذ و تلميذة من تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي بإكماليات ولاية باتنة.

و بعد إستخدام بعض التقنيات الإحصائية ، إستطاع التوصل إلى النتائج التالية :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الريف و المدينة في دوافع ممارستهم للنشاط الرياضي خلال حصة التربية البدنية و الرياضية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور المدينة و ذكور الريف في جميع الأبعاد، إلا أنه يوجد تشابه في الدوافع الإجتماعية و الخلقية بين ذكور المدينة و ذكور الريف.

- أما فيما يخص إناث المدينة و الريف فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من دوافع التشجيع الخارجي و دوافع التفوق الرياضي لصالح إناث المدينة. و عليه تتشابه إناث الريف و المدينة في الأبعاد المتبقية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الريف، و هذا في أبعاد الدافعية ، و نفس النتائج متحصل عليها في المدينة في كل الأبعاد بإستناد دافع الميول الرياضية (67).

2-2- دراسة شهد الملأ عام 1997 :

قامت شهد الملأ بدراسة عن " دوافع النشاط الرياضي عند الطلبة الجامعيين في الجزائر عام 1997 ، بهدف التوصل إلى دراسة الفروق بين دوافع ممارسة النشاط الرياضي تبعا لمتغير الجنس و المستوى الدراسي ، و إستعملت الإستبيان كأداة لجمع المعلومات و إشتملت العينة على 4432 طالب و طالبة من معهد العلوم الإنسانية من جامعة الجزائر ، و معهد العلوم التكنولوجية من جامعة هواري بومدين بباب الزوار.

و قد بينت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دوافع ممارسة النشاط الرياضي بين المعاهد الإنسانية و المعاهد التكنولوجية العلمية و كانت لصالح هذه الأخيرة (64).

2-3- دراسة كمال بوعجناق 1998 :

قام كمال بوعجناق بدراسة عن " دوافع التلاميذ المراهقين ، و مدى إقبالهم على ممارسة التربية البدنية و الرياضية في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري" بهدف التوصل إلى معرفة دوافع ممارسة " ت.ب.ر " عند تلاميذ و تلميذات مرحلة التعليم الثانوي بمحافظة الجزائر الكبرى. و قد إستعمل الإستبيان قصد إستقصاء أراء التلاميذ و التلميذات، و قد توصل الباحث إلى إجماع أفراد العينة على إعتبار دافع اللياقة البدنية و الصحة في مقدمة الدوافع التي جعلتهم يمارسون التربية البدنية و الرياضية رغم بعض التفاوتات في درجة التفضيل من دافع إلى آخر (63).

و الجدير بالذكر ، أننا قمنا بإستعراض الدراسات السابقة التي ترتبط بالدراسة بصورة غير مباشرة، ثم التدرج شيئا فشيئا إلى الدراسات التي ترتبط بصورة مباشرة ، دون التقيد بالتسلسل الزمني لهذه الدراسات.

3- التعليق على الدراسات السابقة:

أهم النقاط التي ركزت عليها هذه الدراسات تتمثل في:

- جل الدراسات ركزت على المتغيرات التالية : الجنس، المستوى الدراسي ، نوع النشاط الرياضي ، ممارسة و عدم ممارسة الأنشطة البدنية و الرياضية و علاقتها بالدوافع.
- معظم الدراسات أظهرت أن دوافع إكتساب اللياقة البدنية و الصحة في مقدمة الدوافع التي جعلتهم يقبلون على ممارسة الأنشطة البدنية و الرياضية.
- جل الدراسات بينت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث و الذكور في دوافع ممارسة الأنشطة البدنية و الرياضية.
- كل أصحاب هذه الدراسات إعتمدوا على الإستمارات الإستبيانية ، و مقاييس الإتجاهات كوسائل للقياس، سواء وضعوها بأنفسهم ، أو وضعها أهل الإختصاص.
- كل أدوات القياس تتكون من مجموعة من المحاور و الأبعاد و قسمت حسب أهداف الدراسة.

أما فيما يخص دراستنا فتختلف بعض الشيء ، لأنها أجريت في ظروف تختلف عن الظروف السابقة التي أجريت فيها تلك الدراسات خاصة بعدما أصبحت التربية البدنية و الرياضية تعتبر كمادة أساسية، و تحتل مكانة هامة في ظل المنظومة التربوية الجديدة ، و التي أدرجت في إمتحانات الباكالوريا، و تختلف أيضا بالمنطقة الجغرافية للدراسة.

قمنا بجمع هذه الدراسات المشابهة (سواء من خارج الوطن أو داخله) و حاولنا إيجاد نقاط التشابه و الإختلاف، على أمل أن تساعدنا في تقديم هذه الدراسة سواء فيما يخص الجانب النظري أو التطبيقي.

4- تحديد المفاهيم و المصطلحات :

1- مفهوم التربية البدنية و الرياضية :

التربية البدنية و الرياضية جزء من التربية العامة ، أو مظهر من مظاهرها، لكون التربية الحديثة تعتني كذلك برعاية الجسم و صحته[1]. لهذا فإن مفهوم ت.ب.ر واسع و شامل
و يختلف من بلد إلى آخر و من مجتمع إلى آخر. و تعريفها يتغير بتغير الأزمنة و المجتمعات فهي عملية غير مستقرة، و منذ العصور الغابرة للإنسان كانت ت.ب.ر محل جدل و إجتهاد ، و لقد إهتمت الدول الحديثة بالتربية البدنية و الرياضية إهتماما كبيرا لما لها من أهداف بناءة تساعد على إعداد المواطن الصالح إعدادا شاملا لجميع جوانب الشخصية، سواء كانت عقلية ، أو جسمية ، أو نفسية ، أو إجتماعية ، و قد أكد " كوبسكي ، كوزليك " أن فهم التربية البدنية و الرياضية على أنها جسم قوي فقط أو مهارة رياضية أو ما يشبه ذلك هو إتجاه خاطئ، فهي فن من فنون التربية العامة تهدف إلى إعداد المواطن الصالح جسما و عقلا و خلقا و جعله قادرا على الإنتاج و القيام بواجبه نحو مجتمعه و وطنه.[2]

و قد إكتسب تعبير " التربية البدنية " معنى جديدا بعد إضافة كلمة التربية إليه ، فكلمة بدنية تشير إلى البدن و هي كثيرا ما تستخدم في الإشارة إلى صفات بدنية مختلفة كالقوة ، النمو البدني
و المظهر الجسمي.

و يرى مفكر التربية البدنية " زيجلر Zeigler " أن معنى التربية البدنية يمكن التعبير عنه بأكثر من وجهة نظر ، فهناك من يرى أن المعنى يستمد من ملاحظة ما يحدث خلال درس
" ت.ب.ر" في المدارس، و كذا في الملاعب و القاعات الرياضية بشكل عام ، إلا أن هذه النظرية تعتبر ضيقة جدا لأن معنى "ت.ب.ر " أبعد و أعمق من هذا بكثير ، و هناك عدة تعاريف للتربية البدنية و الرياضية ، فيعرفها " ناش- Nash " بأنها جزء من التربية العامة تستغل دوافع النشاط الطبيعية الموجودة في كل شخص لتنميته من الناحية العضوية و التوافقية و الإنفعالية[3]، و يرى " نيكسون " أنها " جزء من التربية العامة الذي يختص بالأنشطة القومية التي تضمن عمل الجهاز العضلي من خلال ممارسته الأنشطة " [4].

أما الباحث الفرنسي " بوبان روبرت-Robert Bobin " فقد وضع تعريفا للتربية البدنية بأنها " تلك الأنشطة البدنية المختارة لتحقيق حاجات الفرد من الجوانب البدنية و العقلية و النفس حركية بهدف تحقيق النمو المتكامل للفرد ".[5]و تعرف " ويست وبوتشر-Wuest et Bucher " التربية البدنية بأنها " العملية التربوية التي تهدف إلى تحسين الأداء الإنساني من خلال وسيط هو الأنشطة البدنية المختارة لتحقيق ذلك."[6]

---

[1] : المركز الوطني للوثائق التربوية ، **الكتاب السنوي الأول**، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر ، 1998 ، ص 136 .
[2] : قاسم حسين ، قاسم المندلاوي، مؤيد البدري ، **نظريات التربية البدنية** ، جامعة بغداد ، 1979 ، ص 17.
[3]: Nash Jay.B,Physical Education , interpretation and objective,N.Y, 1948,A,S Barnes and CO,P.13.
[4] : حسن أحمد الشافعي، **المسؤولية في المنافسات الرياضية** ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، 1997 ، ص 29.
[5] :أمين أنور الخولي، محمد الحماحمي، **أسس بناء البرامج الرياضية**، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1990 ، ص 46.
[6] : أمين أنور الخولي ، **أصول التربية البدنية و الرياضية ، مدخل ، تاريخ و فلسفة**، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1996 ، ص 35.

و يتضح لنا من خلال التعاريف السالفة الذكر بأن التربية البدنية جزء متكامل من التربية العامة ، و ميدان تجريبي هدفه تكوين المواطن اللائق من الناحية البدنية و العقلية و الإنفعالية
و الإجتماعية ، و ذلك عن طريق ممارسة ألوان من النشاط البدني أختيرت بغرض تحقيق هذه الأهداف، و ما يلفت الإنتباه فيما سبق أي تعريف لهذا المصطلح يجب أن يظهر، أن التربية البدنية جزء من التربية العامة ، و يتضمن بعض المفاهيم من أوجه النشاط الرياضي ، و الكثير من الناس يخلط بين التربية البدنية و الرياضية و بعض المصطلحات المرتبطة بمفهومها كالرياضة ، و الثقافة البدنية ، و الألعاب الرياضية .... إلخ.

و في رأي الباحث فعن " ت.ب.ر " هي مادة مدرسية ككل المواد الأخرى الهدف منها المحافظة على جوانب الصحة البشرية الثلاث : الجانب الجسمي ، و النفسي و الإجتماعي ،
و العقلي. و يوافق الباحث " توماس وود- T.Wood " في قوله " بأن الفكرة السامية التي تكمن وراء التربية البدنية ليست هي الصبغة الجسمية ، بل هي العلاقة بين التدريب البدني و التربية الشاملة ، و من أجل أن نرفع مستوى الناحية الجسمية لكي تسهم بأكبر قدر ممكن في حياة الفرد
و بيئته و تنشئته و ثقافته ".[1]

و لو تأملنا فيما سبق من تعاريف للتربية البدنية و الرياضية لوجدناها ذات هدف مزدوج، من جهة تقوية الجسم و صحته و تثبيت مزاج التلميذ و توفير له ظروف صحية متلائمة مع نموه الجسمي بصفة عامة. و من جهة أخرى تمكينه من الإكتشاف المبكر لصفات المهارة و الرشاقة خاصة و أنها ذات أهمية عظمى لتلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي ، و التي تلعب دور إعداد الفرد في المجتمع لغرض إكسابه المهارات و القيم و الإتجاهات التي تسير له عملية التعامل مع بيئته ، و يمكن تحديد المفاهيم و المصطلحات المرتبطة بالتربية البدنية و الرياضية و شرحها كما يلي :

1-1- اللياقة البدنية : و قد عرفت بأنها " القدرة على القيام بعمل عضلي كاف تحت شروط خاصة" [2].و لقد عرفتها اللجنة الأكاديمية الأمريكية للتربية البدنية بأنها " القدرة على إنجاز الأعمال اليومية بمهمة ويقظة دون تعب، لا ضرورة منه و بطاقة كافية للتمتع بالوقت الحر
و مقابلة الضغوط البدنية التي تتطلبها حالات الطوارئ[3] ، و اللياقة البدنية هي إحدى المهام الرئيسية للتربية البدنية و هي ثلاثة أنواع:

- **اللياقة من أجل الحياة**: و تعني سلامة و صحة أعضاء الجسم.
- **اللياقة للإحتفاظ بالوظيفة** : و تعني درجة كفاية الجسم للقيام بوظيفته تحت ضغط العمل.
- **اللياقة المهارية** : و هي تشير إلى التوافق و القدرة في أداء أوجه النشاط المختلفة.

1-2 – الإعداد البدني : هو أحد واجبات التربية البدنية الموجهة لحل هذا أو ذاك من الواجبات العملية ، و تكوين الخبرات الحركية ، و هو قسمان : الإعداد البدني العام و الخاص.

---

[1] : أمين أنور الخولي، **أصول التربية البدنية و الرياضية ، المهنة و الإعداد المهني** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1996 ، ص 320 .
[2] : بيتر مورقان، **الموسوعة الرياضية** ، ترجمة عماد أبو السعد، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان ، 1997،ص 11.
[3] :عباس عبد الفتاح الرملي، محمد إبراهيم شحاتة، **اللياقة و الصحة** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1991،ص 09.

1-3-التعليم البدني : هو كسب الإنسان للمعارف و الخبرات و المهارات الحركية و القدرة على توجيه حركة الجسم و التحكم فيها بالنسبة للزمان و المكان.[1]

1-4- التمرينات البدنية : و هو مصطلح يعبر عن :[2]

- نشاط حركي خاص و منظم كالوثب العالي مثلا.
- طريقة أو أسلوب إكتساب مهارة حركية معينة.

1-5- الثقافة البدنية : هي جزء من الثقافة العامة ، تعبر عن المعلومات و المعارف و القيم المرتبطة بالتربية البدنية و الرياضية.

1-6- الألعاب الرياضية: يشير هذا المصطلح إلى الألعاب و الرياضات التي تشارك فيها الفرق المدرسية.

1-7- الرياضة : إن ما يميز الرياضة عن باقي ألوان النشاط البدني الرياضي هو طابعها التنافسي ، و قد عرفها أمين الخولي بأنها " أحد الأشكال الراقية للظاهرة الحركية لدى الإنسان و هي طور متقدم من الألعاب، و بالتالي من اللعب، و هي الأكثر تنظيما و الأرفع مهارة"[3]، معناها التحويل و التغير لذلك حملت معناها ، و مضمونها من الناس عندما يحولون مشاغلهم و إهتماماتهم بالعمل إلى التسلية و الترويح من خلال الرياضة ، و تعرفها " كوسولا-Kosola " بأنها " التدريب البدني بهدف تحقيق أفضل نتيجة ممكنة في المنافسة لا من أجل الفرد الرياضي فقط ، و إنما من أجل الرياضة في حد ذاتها ".[4]

و في رأينا فإن تعريف كوسولا هو الأقرب لتعريف الرياضة بالإضافة إلى أنها ترمي إلى مقاصد و أهداف بعيدة ، و مما سبق يعرف الباحث الرياضة بأنها ظاهرة إجتماعية مبنية على أساس إهتمام الناس بترقية مستوى أدائه للألعاب الرياضية عن طريق التدريب الشاق ، المستمر
و المنتظم في إطار تنافسي للأفراد و الجماعات و ذلك لأغراض متعددة و متنوعة ، كالإحتراف و إكتساب الشهرة.....إلخ.

2- مفهوم النشاط البدني الرياضي :

تعود بعض الباحثين و المؤلفين على إستخدام تعبير النشاط البدني الرياضي و كانوا يقصدون به المجال الكلي " الإجمالي" لحركة الإنسان بشكل عام ، و قليل منهم كان يقصد به عملية التدريب و التنشيط و التريض في مقابل الكسل و الوهن و الخمول و كلمة النشاط " Activity " يعرفها بدوي على أنها " كل عملية عقلية أو سلوكية ، أو بيولوجية متوقفة على طاقة الكائن الحي ، و تمتاز بالتلقائية أكثر منها بالإستجابة ".[5]

---

[1] :محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، **نظريات و طرق تدريس التربية البدنية** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1987 ، ص 13 .
[2] :**المركز الوطني للوثائق التربوية** ، مرجع سابق ، ص 137.
[3] : أمين أنور الخولي ، **الرياضة و المجتمع** ، العدد 216 ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، 1996 ، ص 32.
[4] :أمين أنور الخولي ، نفس المرجع ، ص 32.
[5] :أحمد زكي بدوي ، **معجم العلوم الإجتماعية** ، مكتب لبنان ، 1978 ، ص 08 .

و في الواقع فإن النشاط البدني الرياضي بمفهومه العريض هو تعبير عام و واسع ، يتسع ليشمل كل ألوان النشاط البدني التي يقوم بها الإنسان و التي يستخدم فيها بدنه بشكل عام ، و هو مفهوم إنتربولوجي لأن النشاط البدني جزء مكمل و مظهر رئيسي لمختلف الجوانب الثقافية لبنى الإنسان ، فهو تغلغل في كل المظاهر و الأنشطة الحياتية اليومية ، بدءا بالواجبات ذات الطبيعة البيولوجية مرورا بمجالات التربية و العمل و الإنتاج و الدفاع و الإتصال و الخدمات كالترويج
و أوقات الفراغ.

و هناك من عرف النشاطات البدنية و الرياضية بأنها " تحتوي على مجموعة السلوكات الحركية ترتبط باللعب و يمكن إستغلالها في المنافسات الفردية و الجماعية ، تطبيقاتها المنهجية المنتظمة هي تطوير و تحسين ، أو صيانة الصفات البدنية و النفسية التي تساهم في تفتح الفرد
و تكيفه مع محيطه و كذلك النشاطات البدنية و الرياضية تسعى إلى تكوين الإنسان تكوينا كاملا" .[1]

و لقد إستخدم بعض العلماء تعبير " النشاط البدني " على إعتبار بأنه المظلة أو المجال الرئيسي المشتمل على ألوان و أشكال و أطر الثقافة البدنية للإنسان ، و لقد إعتبر لارسون النشاط البدني بمنزلة نظام رئيسي تتدرج تحته كل الأنظمة الفرعية الأخرى ، و غالى في ذلك لدرجة أنه لم يذكر التربية البدنية على الإطلاق في مؤلفاته ، و إنما ذكر أن هناك معطيات تربوية من خلال الأنشطة البدنية ، كما إعتبر النشاط البدني التعبير المتطور تاريخيا من التعبيرات الأخرى أي التي سبق ذكرها. [2]

أما الباحث فيرى بأن النشاط البدني الرياضي هو مجموعة التمارين البدنية و المباريات
و المسابقات التي يؤديها التلميذ خلال حصة التربية البدنية و الرياضية و خارجها ، بقصد تنمية قدراته البدنية ، و تحسين مهاراته الحركية و بقصد التسلية و الترفيه.

3- تعريف المراهقة:

المراهقة لغة : إن أصل كلمة المراهقة " Adolescence " مشتقة من الفعل اللاتيني " Adolescerie " ، أو " Grow-up" و معناها تدرج نحو النضج البدني و الجنسي و العقلي و النفسي و الإجتماعي. [3]

و يرجع الأصل اللغوي للمراهقة في لغتنا العربية إلى الفعل راهق بمعنى إقترب من [4] ، راهق في العربية تعني قارب الإحتلام[1]. و مما سبق يرى الباحث أن المراهقة من الناحية اللغوية تفيد معنى الدنو و الإقتراب المتدرج من الحلم و إكتمال النضج.

---

[1]: A.Stor,U.C.L,et Outer, Activities Physiques et Sportives Adaptees pour Personnes Handicapees Mentales, Print Marketing Sprl, Belgique, 1993, P09.

[2] : أمين أنور الخولي ، المجتمع و الرياضة ، مرجع سابق ، ص 22 .

[3] : مصطفى فهمي ، **سيكولوجية الطفولة و المراهقة** ، دار مصر للطباعة ، القاهرة ، 1974 ، ص 27.

[4] : عبد الرحمان عيسوي، **معالم علم النفس** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1982 ، ص 87.

المراهقة إصطلاحا : يطلق مصطلح المراهقة على المرحلة التي يحدث فيها الإنتقال التدريجي نحو النضج البدني ، الجنسي العقلي ، النفسي ، الإجتماعي و المراهقة بمعناها العام هي " المرحلة التي تبدأ بالبلوغ و تنتهي بالرشد ، فهي بهذا عملية بيولوجية ، حيوية ، عضوية في بدئها و ظاهرة إجتماعية في نهايتها ".[2]

و يخلط البعض منا بين كلمة المراهقة و كلمة البلوغ " Puberty " و لكن ينبغي التمييز بينهما فلفظ البلوغ يقصد به " نضج الأعضاء الجنسية و إكتمال وظائفها عند الذكر و الأنثى "[3]، فالبلوغ بهذا المعنى هو الجسر الذي يصل الطفولة المتأخرة بالمراهقة ، و المراهقة هي مرحلة الإعداد للرشد. و مما سبق يتضح لنا أن البلوغ يقصد به جانب واحد من جوانب المراهقة ، و تعرف المراهقة بأنها " مرحلة تتسم بالتغيرات الفيزيولوجية التي تقرب الفرد من النضج البيولوجي

و الجسمي ، و تحدث هذه التغيرات عند البنات في سن مبكرة و لا تحدث لدى الأولاد غالبا قبل 12 سنة[4] ،يركز هذا التعريف على جانب هام من جوانب النمو في مرحلة المراهقة ، و هو الجانب الفيزيولوجي المرتبط أساسا بنمو المراهقة من الناحية الجسمية ، على أن هذه التغيرات التي تحدث للمراهقين تختلف بدايتها حسب الجنس ، فإذا كانت تبدأ مبكرا عند الإناث فإن الذكور يتأخرون إلى ما بعد 12 سنة ، و هذا راجع كما قلنا إلى الفروق الجنسية بينهم ، أما فؤاد البهي السيد فيرى بأن المراهقة من أهم مراحل النمو الحساسة التي يفاجأ فيها المراهق بتغيرات عضوية و نفسية سريعة تجعله شديد الميل إلى التمرد و الطغيان و العنف و الإندفاع لذا تسمى هذه المرحلة أحيانا بالمرحلة السلبية خاصة من الناحية النفسية.[5]إن المراهق في هذه المرحلة الحساسة من حياته ، يتعرض إلى تغيرات سريعة تشمل أجهزته النفسية و الجسمية لذا فقد إعتبرها البعض من العلماء مثل ستانلي هول ، ستيوارث جونز ، فرويد و غيرهم .... مرحلة خاصة ليست كأي المراحل الأخرى ، لأن تسارع تلك التغيرات ينهكه و يرهقه، و يجعله يسلك سلوكات غير عادية قد تتعارض أحيانا مع توجيهات الوالدين و الأسرة و المجتمع بصفة عامة ، و قد عرفها " ستانلي هول – G.S.Holl " في كتابه " المراهقة " ، "Adolescence " ، على أنها " مرحلة مميزة في حياة الفرد و أنها فترة عواصف ، توتر و شدة تسودها المعانات ، الإحباط، الصراع ، القلق ، و الأزمات النفسية

و المشكلات "[6]. يبدو أن هذا التمييز في نظر ستانلي هول قد يأخذ أبعادا و مفاهيم و وجهات نظر مختلفة عند غيره من الباحثين الذين تناولوا دراسة المراهقة.

أما من الناحية النفسية الإجتماعية فإن مرحلة المراهقة تعتبر مرحلة إنتقالية من طفل يعتمد كل الإعتماد على الآخرين ، إلى راشد مستقل مكتف بذاته[7]. و إلى هذا تقريبا يذهب الباحث محمد جميل منصور ، حيث إعتبر المراهقة أنها " الفترة التي ينتقل عبرها الطفل من مرحلة اللامبالاة

و الإعتماد على الغير إلى مرحلة المسؤولية و توجيه الذات "[8]

---

[1] : حافظ الجمالي ، **أبحاث في علم نفس الطفولة و المراهقة**، مطبعة جامعة دمشق ، بدون سنة ، ص 75.
[2] : فؤاد البهي السيد ، **الأسس النفسية للنمو**، ط4 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1975 ، ص 257.
[3] : عبد الرحمان عيسوي ، **علم النفس الفيزيولوجي** ، دار النهضة العربية، بيروت ، 1991 ، ص 243 .
[4] : عبد المنعم الحنفي ، **موسوعة علم النفس و التحليل النفسي** ، دار العودة ، بيروت ، لبنان ، 1978 ، ص 23.
[5] : فؤاد البهي السيد ، نفس المرجع السابق ، ص 250.
[6] : طلعت حسن عبد القادر، **الأسس النفسية لنمو الإنسان** ، ط 3 ، دار القلم ، الكويت ، 1986 ، ص 180.
[7] : محمد عماد الدين إسماعيل ، **النمو في مرحلة المراهقة** ، دار القلم ، الكويت ، 1982 ، ص 19.
[8] : محمد جميل منصور ، و فاروق سيد عبد السلام ، **النمو من الطفولة إلى المرهقة**، دار تهامة ، الرياض ، السعودية ، 1980 ، ص 577.

إن فهم المراهقة يكمن في فهم تلك العمليات التي يتم بها أيضا فهم الدوافع و الرغبات
و الحاجات المميزة للمراهقين و فهم الظروف و المعوقات التي تحول بينهم و بين إشباع رغباتهم ، و كذا أنماط الإستجابات و ردود الأفعال التي تشكل السمات العامة للمراهقين، و بما أن المراهقة بمعناها العام هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ و تنتهي بالرشد ، فهي لهذا عملية بيولوجية ، حيوية
و عضوية في بدئها و ظاهرة إجتماعية في نهايتها ، و بما أن البلوغ مرحلة قصيرة جدا من مراحل حياة التلميذ ، و بما أنها الإرهاص البيولوجي للمراهقة، و مما سبق نلاحظ أن الخصائص المميزة للبلوغ و المراهقة مظاهر متداخلة و متصلة ببعضها البعض ، و عليه فإننا سنتناول معا بالدراسة
و التحليل في بحثنا هذا حتى تستقيم لنا الفكرة بوضوح.

4- مفهوم الدوافع :

يبدو أنه من الصعب إيجاد تعريف واحد، للدوافع يعترف به علماء النفس و يرضي قناعتهم و يلبي طموحاتهم في إيجاد فهم متقارب ، و هكذا فإننا نجد تعاريف متعددة تصل في تباينها إلى حدج التناقض في كثير من الأحيان ، حتى أن الباحث في كتب علم النفس يجد تعاريف كثيرة
و متنوعة تعبر عن وجهة نظر قائليها.

و من الأوائل الذين تطرقوا إلى موضوع الدوافع، عالم النفس الإنجليزي وليام ماك دوجال "1938.1971.Mc.Dougall.W " و قد أطلق حينها على الدوافع مصطلح " الغرائز " و عرفها على أنها " قوى موروثة لا عقلانية تجبر السلوك على إتجاه معين و هي تشكل بصورة جوهرية كل شيء يفعله الناس أو يفكرون به أو يشعرون به[1] . و في تعريف آخر له يرى أن الدوافع " لا تظهر كلها بدرجة واحدة عند الأجناس المختلفة ذلك أن العوامل الإجتماعية و الظروف المادية التي يعيش في وسطها الكائن الحي تؤثر في نمو هذه الدوافع و في تجاهلتها[2].
و من بين التعاريف المختلفة للدوافع " هو عملية عضوية ، نفترض قيامها لدى الكائن لتعليل السلوك الصادر عنه في لحظة ما ، تعليلا جزئيا من حيث وجهته و شدته و هو حالة إختلال للتوازن النفسي العضوي لدى الكائن ، تحدد سلوكه تحديدا جزئيا ، و يمكن النظر إليه كمتغير متوسط بين منبهات أو مواقف سابقة عليه "[3] . كما يعرف الدافع بصفة عامة بأنه " عامل إنفعالي حركي فطري ، أو مكتسب شعوري أو لا شعوري يثير نشاط الفرد للأداء و الإنجاز أو تحقيق غاية ، و ينشأ داخل الفرد كنتيجة لخبرته في الحياة ، و قد يكون الدافع ذاتيا حينما تكون مظاهر النشاط التي يحدثها مقصودة في ذاتها و قد يكون عرضيا ، و مظاهر النشاط الأصلية فيه لا تقصد لذاتها ، بل تكون واسطة أو وسيلة لشيء آخر "[4].

---

[1]: Mc.Dougall.W, An introduction to Social Psychology, London, 1908, P317.
[2]: lbid. P317.
[3] :إعداد نخبة من الأساتذة المصريين و العرب المتخصصين ، تصدير و مراجعة ، إبراهيم مذكور ، **معجم العلوم الإجتماعية** ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ، 1975 ، ص 259.
[4] : أحمد زكي بدوي ، **معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية ، إنجليزي ، فرنسي ، عربي** ، مكتبة لبنان، بيروت ، لبنان ، 1978 ، ص 166.

أما عبد الهادي الجوهري فيعرف الدافع على أنه " حالة أو حادثة داخل الكائن العضوي تفرض السلوك ، أو توجهه لتحقيق هدف معين "[1]. و يعرفه آخر بأنه عبارة عن " حالة من التوتر تثير السلوك في ظروف معينة و توجهه و تؤثر عليه "[2]. و عرفه محمد علاوي و سعد جلال بأنه " الحالات أو القوى الداخلية التي تحرك الفرد و توجهه لتحقيق هدف معين "[3]. بينما الدكتور محمد عبد الظاهر الطيب يعرف الدوافع بأنها " حالات فيزيولوجية داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في إتجاه معين و تهدف الدوافع إلى خفض حالة التوتر لدى الكائن الحي
و تخليصه من حالة عدم التوازن "[4].

و رغم إختلاف تصورات الباحثين يبقى أن هناك إتفاقا عاما على أن الدوافع مصطلح عام ، أطلق دلالة على العلاقة الديناميكية بين الكائن الحي و بيئته ، و هذه العلاقة لا تكون في شكل ظاهرة سلوكية يمكن ملاحظتها و لكن في صورة إستدلالية.

5 – الفرق بين المجتمع الريفي و الحضري (المدينة):

إنه من الصعب أن نفرق بين مجتمع الريف و المدينة رغم الدراسات المتعددة لدى علماء الإجتماع، و هذا يعود لإمتزاج الحياة الحضرية بالحياة الريفية عن طريق إنتشار السكان الحضريين في المناطق الريفية ، و نزوح الريفيين إلى المناطق الحضرية ، و ظهور مناطق مختلطة لا تتصف بالطابع الحضري و لا الطابع الريفي على وجه الدقة خاصة في مجتمعنا.

5-1- المجتمع الريفي:

لقد لجأت الولايات المتحدة الأمريكية إلى تعريف المجتمع الريفي تعريفا إحصائيا حيث عرفته بأنه " المجتمع الذي يقل عدد سكانه عن ألفين و خمسمائة (2500) نسمة قبل تعداد 1950 م و ما يقل عن خمسة آلاف (5000) نسمة حسب تعداد 1950 م، أما إذا زاد عن ذلك فهو مجتمع غير ريفي حتى و لو كان يعمل بالزراعة "[5]. إن ما يلفت الإنتباه في هذا التعريف هو أن الريف لا علاقة له بالمهنة ، بل هو مصطلح مدلول إحصائي تبعا لعدد السكان.

و هناك تعريف يستخدم في كثير من المجتمعات الإفريقية و الآسيوية ، يقوم على أساس مهني ، إلا أنه يقتصر على الزراعة ، فالمجتمع الريفي طبقا لذلك هو " المجتمع الذي يعتمد غالبية سكانه على الزراعة في معيشتهم "، و يتفق مع هذا التعريف أحمد زكي بدوي إلا أنه أضاف المستوى التنظيمي المنخفض و حرف تقليدية ، و قد عرف المجتمع الريفي على أنه " المجتمع الذي يعيش في مستوى تنظيمي منخفض و نجده عند فلاحي الأرض و الرعاة و صيادي الحيوانات

---

[1] : عبد الهادي الجوهري ، **قاموس علم الإجتماع** ، ط3 ، المكتب الجامعي الحديث الأزاريطة ، الإسكندرية ، 1998 ، ص 93.
[2] : أسامة كامل راتب ، **علم نفس الرياضة** ، نفس المرجع السابق ، ص 72.
[3] : محمد حسن علاوي ، سعد جلال ، **علم النفس التربوي الرياضي** ، ط6 ، دار المعارف ، القاهرة ، 1978 ، ص 181.
[4] : محمد عبد الظاهر الطيب ، **الصحة النفسية** ، دار المعارف الجامعية ، الإسكندرية ، 1994 ، ص 176.
[5] : غريب سيد أحمد ، **علم الإجتماع الريفي** ، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، 1998 ، ص 19.

و الأسماك ، و يفهم عادة كمقابل للمجتمع الحضري و يتميز المجتمع الريفي بسيطرة نسبية للحرف الزراعية [1]. و في المجتمع الجزائري فالريف يمثل طابع الحياة الإجتماعية القائم على الإقتصاد الزراعي و تربية الماشية في مقابل المراكز الحضرية المحدودة العدد و السكان [2].

5-2- المجتمع الحضري (المدينة):

عندما نحاول تعريف المدينة فإننا نواجه صعوبة متعارف عليها بين علماء الإجتماع ،
و من الملاحظ أن الكثير يدركون ماذا نعني بكلمة المدينة ؟ و لكن لم يقدم أحد تعريفا مرضيا يفرق بين المدينة و الريف ، و قد حاول البعض أن يعرف المدينة على أنه المكان الذي أصبح من الكبر بحيث لم يعد الناس يعرفون بعضهم بعضا [3]، و لكننا لا نعتقد بأن هذا صحيح لأن كثيرا من المدن الصغيرة يعرف سكانها بعضهم بعضا.

و قد حاول أحمد زكي وضع الإطار الحضري (إطار المدينة) حيث يقول بأنه " الخط الذي يمكن رسمه حول أية مدينة ، بحيث يشمل كل الأراضي التي تتعرض للنفوذ الحضري لهذه المدينة[4] " .

يعتبر " سوروكن و زيمرمان " من أكثر منن حاول تعريف المدينة وضوحا لأنهم جمعوا ثمانية خصائص يختلف بها مجتمع المدينة عن المجتمع الريفي و هي : " المهنة ، البيئة ، حجم المجتمع المحلي ، كثافة السكان ، تجانس أو عدم تجانس السكان ، التمايز و التشريح الإجتماعيان ، التنقل
و الحركة ، نسق التفاعل (عدد و أنماط الإتصالات)[5].

إذن إن التعريف السوسيولوجي للمدينة لابد أن يسعى لإنتقاء العناصر الحضرية التي نميزها كأسلوب متميز للحياة الإجتماعية للإنسان ، كما يمكن تعريف المدينة للأغراض السوسيولوجية على أنها " مكان دائم للإقامة ، يتميز نسبيا بالكبر و الكثافة يسكنها أفراد غير متجانسين[6] ".

و خلاصة القول بأن ما يجعل المدينة شيئا محددا هو ذلك التكامل الوظيفي لعناصرها المختلفة مثل : الإقامة و البناء المعماري ، و وسائل المواصلات .... إلخ. و مع ذلك لا يكون للمدينة وظيفة واحدة ، بل إن الدراسات الإجتماعية قد أثبتت أن لها عدة وظائف و ليس معنى هذا أن كل وظائف المدينة توجد في كل المدن بلا إستثناء ، و من خلال ما تقدم يرى الباحث بأن المجتمع المدني (الحضري) غير متجانس مقارنة بالمجتمع الريفي و كذلك إنخفاض كثافة سكان الريف عن المدينة ، إضافة إلى تباعد السكنات في الريف.

---

[1] : أحمد زكي بدوي ، **معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية** ،مرجع سابق ، ص 162.
[2] :محمد السويدي ، **مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1984 ، ص 88.
[3] :محمد عاطف غيث ، **علم الإجتماع الحضري** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، بدون سنة ، ص 125.
[4] : أحمد زكي بدوي ، نفس المرجع السابق ، ص 436.
[5] : محمد عاطف غيث ، نفس المرجع السابق ، ص 126.
[6] : نفس المرجع ، ص 128.

الباب الأول:

الجانب النظري

الفصل الأول:

التعليم الثانوي و ممارسة التربية البدنية و الرياضية

الباب الأول: الإطار النظري

الفصل الأول: التعليم الثانوي و ممارسة التربية البدنية و الرياضية

تمهيد:

نستطيع القول أن المجتمع كله في أي دولة هو معلم و متعلم في آن واحد ، و الإنسان يتعلم من المهد إلى اللحد ، و ليس فقط طوال المراحل الدراسية أو المعاهد و الكليات و التي تعتبر بحق أكبر إعداد للفرد في هذه الحياة ، فقبل المدرسة هناك التربية المنزلية التي تتعود فيها الأسرة تنشئة الطفل على العادات و التقاليد و القيم و الإتجاهات، و بعد إنتهاء الدراسة النظامية في المدارس و الكليات يتعلم الإنسان من المحيط الذي يعيش فيه.

من أجل ذلك فإن المدرسة تلعب دورا هاما في تربية الطفل ويد حاجاته ورغباته و نقل التراث الثقافي و تكيفه مع الحياة الجديدة لأنها الميدان الذي يكمل دور العائلة فضلا عن أهميتها في تربية الجيل وفق مناهج تعليمية تتناسب مع نمو الأفراد العقلي و البدني و النفسي و الإجتماعي.[1]

و يعتبر التعليم الثانوي حلقة في سلسلة المراحل التعليمية ، لكونه يحتل داخل المنظومة التربوية موقعا وسطا بين التعليم الأساسي و التعليم الجامعي (في السلم التعليمي)، مما جعله يمثل مرحلة متميزة من مراحل نمو المتعلمين و هي مرحلة المراهقة ، لذلك تقع عليها تبعات أساسية ، فهي مطالبة بالوفاء لحاجات المتعلمين في أخصب فترة من مراحل حياتهم ، و في نفس الوقت مطالبة بالوفاء بإحتياجات المجتمع ، فهي تقوم بدور تربوي و ثقافي و إجتماعي متوازن.

و تكمن أهميته كذلك كونه مرحلة موصلة و منتهية في آن واحد ، فهو مرحلة موصلة إلى الدراسة الجامعية من جهة ، و من جهة أخرى منتهية عند الرسوب في إمتحان البكالوريا (شهادة الدراسة الثانوية).

1- التعليم الثانوي في الجزائر :

1-1- مفهومه:

تهتم مختلف الأنظمة التربوية بالتعليم الثانوي إهتماما خاصا بإعتباره يتوسط السلم التعليمي في معظم هذه الأنظمة ، كما أنه يعتبر نقطة إنعطاف هامة في حياة التلميذ نحو تغيير مسار حياته المستقبلية.

و حول مفهوم المدرسة الثانوية (Secondary School) جاء في معجم المصطلحات التربوية و النفسية ما يلي : " مدرسة ثانوية تظم طلابا ما بين سن 12 -18 سنة تقريبا و تدرس فيها المواد بصورة أكثر توسعا مما هي عليه في المدرسة الإبتدائية ".[2]

و للمرحلة الثانوية طبيعتها الخاصة من حيث سن الطلاب و خصائص نموهم فيها و هي تستدعي ألوانا من التوجيه و الإعداد و تضم فروعا مختلفة يلتحق بها حامل الشهادة المتوسطة وفق الأنظمة التي تضعها الجهات

[1] : د. جلال العبادي و آخرون، **علم الإجتماع الرياضي** –جامعة بغداد – كلية التربية الرياضية- كتاب منهجي لكليات التربية الرياضية . بغداد، 1989 ، ص 34.

[2]: Dr.Ageli sarkez, Dictionnary of educational and psychological terms, the sevnth of april university publication. J.A.L.1997. P 184-185.

المختصة .... و هذه المرحلة تشارك غيرها من المراحل في تحقيق الأهداف العامة للتربية و التعليم بالإضافة إلى ما تحققه من أهدافها الخاصة.[1]

و فيما يخص تعريف المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم للتعليم الثانوي جاء على النحو الآتي: يستمر التعليم الثانوي سبع سنوات بعد سنوات التعليم الإبتدائي، و هو يقسم إلى طورين 4 سنوات من التعليم الثانوي الأدنى ، و 3 سنوات من التعليم الثانوي الأعلى،و يتوفر الطور الثاني من التعليم الثانوي في المدرسة الأكاديمية أو المدرسة التقنية ، و هما مؤسستان تقدمان تعليما عاما ، أما الطور الأول من التعليم الثانوي العام و التقني فيتوافر في مدارس التعليم العام و مدارس التعليم التقني.[2]

و نظرا لحادثة التعليم الثانوي و التقني منه خصوصا عالميا و عربيا، و نظرا للإختلاف في مراحل تطور النظم التعليمية ، فإن هناك تباين في ما يقصد بالتعليم الثانوي العام و المهني سواء في التسميات المعتمدة لهذا النمط، أو في الوظائف و المهن التي يعد لها في سوق العمل ، بل أن هناك تشابكا و تداخلا فيما يقصد بالتعليم التقني الذي يعني في بعض الأقطار تعليما تقنيا لما بعد الدراسة الثانوية ، أو تعليما مهنيا لإعداد العمال الماهرين ضمن التعليم الثانوي في أقطار أخرى ، و يقصد بالتعليم التقني في أقطار غير التعليم الذي يعد العمال في مستوى التعليم الثانوي.[3]

و من أجل تحديد ما يقصد بالتعليم الثانوي و إسنادا إلى المفاهيم و التعاريف التي أصبحت معتمدة عالميا من قبل المنظمات الدولية المتخصصة مثل : اليونسكو و منظمة العمل الدولية ، أو بالرجوع إلى الأسس و المفاهيم المعتمدة عربيا ، و ذلك لما أقرته المؤتمرات و الندوات العربية المتخصصة التي عقدها الإتحاد العربي للتعليم التقني و المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم.

و نظرا لإختلاف مدلول مصطلحات التعليم التقني ، و التعليم الفني ، فإنه لابد من التمييز بينهما:

أ – التعليم التقني: " هو ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي و إكتساب المهارات اليدوية ، و الذي تقوم به مؤسسات تعليمية نظامية لمدة لا تقل عن سنتين بعد الدراسة الثانوية ، و دون مستوى الدراسة الجامعية لغرض إعداد قوى عاملة ". [4]

إن هذا التعريف هو الذي إعتمده الإتحاد العربي للتعليم التقني في الإجتماع الذي عقد في بغداد في شهر أبريل 1983 بعد أن دعت ندوة التعليم التقني و الفني العالي في الوطن العربي التي عقدت بنفس البلد سنة 1979 إلى توحيد التسميات و تبني مصطلحات موحدة للتعليم التقني تتماشى مع التعاريف المعتمدة عالميا و عربيا.[5]

---

[1] : د.إبراهيم عباس نتو، **أفكار تربوية** ، تهامة للطبع،الطبعة الأولى ، جدة،المملكة العربية السعودية،1981، ص38.

[2] : المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، **إعداد معلمي المدرسة الإبتدائية و المدرسة الثانوية** ، دراسة مقارنة عالمية ، تونس ، 1986 م، ص 184.

[3] :المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم –**ندوة عن التعليم العالي و المتوسط في الوطن العربي (9/28 -1985/12/2)**- ، المركز العربي للبحوث ، تونس ، 1985 ، ص 70.

[4] **: ندوة المسؤولين عن التعليم العالي و المتوسط في الوطن العربي** ، نفس المرجع ، ص 12.

[5] : عادل الأحمر ، **سياسة القبول في التعليم التقني و المهني في الوطن العربي و علاقتها بعزوف الطلبة عن هذا التعليم** ، دراسة مقدمة إلى الندوة العربية في التعليم التقني و المهني ، تونس ، يوليو ، 1984 ، ص 12.

ب – التعليم المهني: " هو ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي و إكتساب المهارات و المعرفة المهنية ،و الذي تقوم به مؤسسات تعليمية نظامية بمستوى الدراسة الثانوية لغرض إعداد عمال ماهرين في جميع المجالات و الإختصاصات ، و لهم المقدرة على التنفيذ و الإنتاج ، و يكون حلقة وصل بين الأطر التقنية خريجي معاهد التعليم التقني و العمال غير الماهرين" .[1]

و يدوم التعليم و التكوين في مثل هذا النمط من التعليم مدة ثلاث سنوات عادة بعد مرحلة التعليم الأساسي و الفئات العمرية التي بلغت 15 سنة فأكثر.

و قبل التحدث عن التعليم الثانوي في الجزائر من خلال المرسوم الرئاسي رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل 1976 و المتعلق بتنظيم التربية و التكوين و تحديد وظائف التعليم الثانوي و أهدافه و مبادئه نتحدث بصفة موجزة عن خصائص التعليم في الجزائر.

1-2- خصائص النظام التعليمي في الجزائر :

يتميز النظام التعليمي في الجزائر بعدد من الخصائص تبين إتجاهه و معالمه العامة ، بحيث يمكن إجمال هذه الخصائص على النحو الآتي:

1-2-1- أنه تعليم مختلط بين البنات و البنين:

إبتداء من مدارس الحضانة و رياض الأطفال حتى الدراسات الجامعية العليا ، فأبوابه مفتوحة أمام جميع بنات و أبناء الجزائر ، كذلك فإن سلك التعليم فيه مختلط هو الآخر ، و الإدارة التربوية مختلطة ، و الإشراف التربوي مختلط إلى غير ذلك ، صحيح أنه توجد بعض المدارس في المرحلة الإبتدائية خاصة بالبنات أو البنين، كما توجد بعض المدارس في المرحلة المتوسطة ،

و بعض المدارس الثانوية ، لا يوجد فيها إختلاط مراعاة لبعض الإتجاهات الدينية أو التقليدية لبعض من أباء و أمهات التلاميذ غير أن القاعدة العامة ، أو الأغلبية الساحقة من المدارس ،

و مراكز و معاهد التعليم في الجزائر يجري التعليم فيها مختلطا بين البنات و البنين في سائر مراحل التعليم ، و نفس الشيء في سلك المعلمين و الإدارة المدرسية.[2]

1-2-2- أنه تعليم مجاني للجميع فقراء و أغنياء:

و الخاصية الثانية للتعليم في الجزائر أنه تعليم مجاني إبتداء من مدارس الحضانة و رياض الأطفال ، حتى نهاية الدراسات الجامعية ، و تصرف منح الأطفال في المرحلة الإبتدائية الأولى من التعليم الأساسي. في المناطق الصحراوية من البلاد ،تشجيعا للآباء لكي يلحقوا أبنائهم بالمدارس ، كما أن المطاعم المدرسية منتشرة في معظم المدارس الإبتدائية خصوصا في الريف

و الأحياء الفقيرة ، و تستفيد منها فئة كبيرة من أبناء و بنات هذا الشعب.[3]

---

[1] : عادل الأحمر ، نفس المرجع ، ص 312.

[2] : د. تركي رابح، **أصول التربية و التعليم** ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1990 م ، ص 388 .

[3] : د. تركي رابح ، نفس المرجع ، ص 389.

1-2-3 – أنه تعليم خاضع للدولة 100 %:

و الخاصية الثالثة للتعليم في الجزائر أنه تعليم يخضع لإشراف الدولة إشرافا كاملا بنسبة 100 % و لمؤسساتها في مرحلة الحضانة و رياض الأطفال فقط.

و قد نصبت المادة العاشرة من مرسوم ميثاق التربية الوطنية على أن :

" النظام التربوي الوطني من إختصاص الدولة ، و لا يسمح بأي مبادرة فردية أو جماعية خارج الإطار المحدد بهذا الأمر".[1]

و قد سارت الجزائر على هذا المنهج و سلكت هذه السياسية التربوية ، إلى أن جاءت الإصلاحات السياسية و تحول الجزائر نحو الإنفتاح السياسي و الإقتصادي و الإجتماعي، مما سمح بإجراء تغيرات عديدة مست قطاعات عدة منها على وجه الخصوص قطاع التربية و التعليم ، حيث جرت إتصالات و نقاشات حثيثة حول خوصصة هذا القطاع بعد أن سجلت الجزائر سياسة فعالة نحو خوصصة القطاع الإقتصادي و الإنتاجي.

1-2-4- أنه التعليم إجباري للبنات و البنين:

و الخاصية الرابعة و الأخيرة للتعليم في الجزائر أنه تعليم إجباري لجميع الأطفال ذكورا و إناثا ، إبتداء من السنة السادسة من العمر إلى نهاية السنة السادسة عشر ، و هي نهاية المرحلة الأساسية ، و أن لكل جزائري الحق في التربية و التكوين و يكفل هذا الحق بتحقيق المدرسة الأساسية.[2]

و من خلال هذه الخصائص الذي يتميز بها النظام التربوي في الجزائر يتضح لنا أن هناك حظوظا متساوية بالنسبة للبنين و البنات سواء في التعليم النظامي الذي يجري في المدارس أو المعاهد ، أو في التعليم الموازي الذي يجري عن طريق الدراسة في المركز الوطني للتعليم المعمم الذي توجد له فروع في أغلب المناطق الجزائرية.

1 -3- أنواع التعليم الثانوي في الجزائر:

يشتمل التعليم الثانوي في الجزائر على ما يلي:

1-3-1-التعليم الثانوي العام:

يدوم التعليم الثانوي العام ثلاث سنوات و يتم فيه تحضير التلاميذ إلى مختلف شعب البكالوريا العلمية و الأدبية و يمثل هذا الفرع ، الخزان الذي يغذي الجامعة بالعناصر اللازمة و هو يتيح تدعيم المعلومات ذات المستوى المتوسط و إكتشاف الإستعدادات التي تمكن صاحبها من مواصلة ما يلائمه من التكوين العالي.[3]

---

[1] : **الجريدة الرسمية**، عدد 33 ، المادة العاشرة ، و المتعلق بتنظيم و تسيير مؤسسات التعليم الثانوي ، ص 535 ، أمرية 1976.

[2] :نفس المرجع ، المادتان الرابعة و الخامسة ، ص 535.

[3] : الطاهر زرهوني ، **التعليم في الجزائر قبل و بعد الإستقلال** ، مصدر سبق ذكره ، ص 144.

1-3-2- التعليم الثانوي المتخصص:

بهدف التعليم الثانوي المتخصص على الأخص إلى إتاحة الإزدهار للمواهب البارزة التي يتم إكتشافها لدى الشبان أثناء تعلمهم في المرحلة الأساسية.

و ينبغي أن يدعم التعليم الثانوي تلك المواهب و أن ينمي شخصية أصحابها بواسطة الطرق المنابة و التدريبات الملائمة و يدوم هذا النوع من التعليم ثلاث نوات أيضا.

" و تختم دراسة التعليم الثانوي العام و المتخصص بشهادة الدراسة الثانوية تسمى " البكالوريا" و تمنح شهادة البكالوريا إثر سلسلة من الفحوص المستمرة و المتممة بإمتحان نهائي و تحدد كيفيات البكالوريا بنص لاحق "[1]

1-3-3- التعليم الثانوي التكنولوجي و المهني:

إن التعليم التكنولوجي و المهني يهدف إلى تحضير الشبان لشغل المناصب في مختلف قطاعات الإنتاج و عليه أن يقوم بتكوين التقنيين و العمال المؤهلين و المهرة كما يحضر أيضا لمواصلة الدراسة العالية ، و تتراوح مدة التعليم بين ستة و أربع سنوات حسب مستوى التكوين المقصود و الإختصاص المطلوب و يكون هذا الفرع من التعليم الثانوي منظما بحيث يكون وثيق الصلة بالمؤسسات الإنتاجية و الهيئات العمومية و المنظمات العمالية.[2]

" و تختم هذه الدراسة كما نص عليه في المادة 18 من المرسوم المشار أعلاه بشهادة تقني وفقا لأحكام المرسوم رقم 75-39 المؤرخ في 16 صفر عام 1395 الموافق لـــ 27 فبراير 1975 ".

" و تمنح شهادة الأهلية المهنية إثر دراسات تكوين جزئي أو لمدة قصيرة و يتم الحصول على هذه الشهادات إثر سلسلة من الفحوص المستمرة و المتممة حسب كل حالة بإمتحان نهائي ".[3]

و يستخلص مما سبق أن التعليم الثانوي يسعى إلى بلوغ الهدف المزدوج الممثل من جهة في التحضير إلى ميدان الشغل و من جهة أخرى إلى التكوين العالي.

1-4- مبادئ التعليم الثانوي:

إن المبادئ هي القواعد الأساسية التي يقوم عليها أي نظام ، و بإعتبار النظام التربوي أحد الأنظمة المعروفة و الموجودة في نظام الدول و المجتمعات فإنه يقوم على مجموعة من المبادئ يمكن حصرها على النحو الآتي: [4]

أ – مبدأ وحدة النظام :

تتمثل هذه الوحدة (وحدة النظام) في إستمرارية بعض الأهداف و الروابط المشتركة بين أنواع التعليم كله (التعليم الأساسي ، التعليم الثانوي ، التعليم العالي)، و ذلك من خلال الربط بين مدخلات الطور الثانوي و مخرجاته، و ذلك بغية الربط بين التعليم الثانوي و التعليم العالي الذي تم إصلاحه في سنة 1971 و التعليم الأساسي الذي دخل عليه الإصلاح سنة 1980 م بينما بقي التعليم الثانوي على حالته منذ الإستقلال، مما جعل النظام التربوي يتطور طورا بعد طور ، و هذا معناه أن مبدأ الوحدة بين فروع التعليم الثانوي لم يكن مأخوذ بعين الإعتبار ، و لهذا

---

[1] :الجريدة الرسمية ، عدد 33 ، نفس المرجع السابق.
[2] : الطاهر زرهوني ، نفس المرجع السابق ، ص 144.
[3] : الجريدة الرسمية رقم 33 ، نفس المرجع السابق.
[4] :وزارة التربية الوطنية ، **مشروع إصلاح التعليم الثانوي** ، الجزائر، مارس ، سنة 1992 ، ص 15.

السبب ظل التعليم الثانوي يعيش تناقضات في مدخل الطور و مخرجه و أثنائه ، ففي مدخل الطور مثلا لا يوجد التناسق بين ملمح الخروج من التعليم الأساسي ، و برامج التعليم الثانوي و مناهجه ، و لا يفي ما في هذه الحالة من صعوبات لمتابعة الدراسة بالنسبة للتلاميذ ، و على نوعية التعليم و مردوديته ،
و كان من نتائج هذا الوضع بروز نظامين: أحدهما تعليم عام و آخر تقني ، مع أن التفوق كان دائما لصالح التعليم العام.

ب – مبدأ التوافق:

إن مبدأ التوافق بين نظام التعليم الثانوي و بين الحاجات الإجتماعية و الإقتصادية الناجمة عن تطور التنمية يبدو غير واضح في وثائق وزارة التربية ، بحيث لا يوجد أي مكتب مكلف بالتنسيق بين وزارة التربية و المؤسسات الإقتصادية يوجه عن طريق الطلبة الذين أنهوا المرحلة الثانوية إلى ميدان العمل و الإنتاج في هذه المؤسسات بالإضافة إلى عدم العناية بالتعليم التقني الذي يحضر لعالم الشغل نظرا لتكاليفه الباهظة ، و رجوع الأهداف المعرفية على الأهداف المسلكية.

و لكن هذا التناقض في الطرح و الذي أدى بطبيعته إلى نقض مبدأ التوافق إلى عدم التوافق تسبب في عرقلة طموح التلاميذ و بالتالي تكوين حاجز يفصل بين ميول التلاميذ و رغباتهم من جهة و من جهة ثانية بين حاجات التنمية الإجتماعية و الإقتصادية.

ج – مبدأ التناسق:

يتمثل هذا المبدأ (مبدأ التناسق) في التكامل و الإقتصاد في التنظيم العام للنظام التربوي كله و التعليم الثانوي خصوصا و ما يحتوي عليه من أنظمة فرعية ،و يتجلى ذلك من خلال التنسيق في تحديد الأهداف و المحتويات و المناهج المتبعة لكل نظام فرعي على حدى، كما يتجلى في إتباع خطة التقويم و التوجيه حسب مراحل التعليم و كيفية التدرج بينهما ، و التي تبدو في الأساليب المعتمدة التي تضمن لكل بنية مردوديتها ، حتى يكون التعليم وطنيا في أبعاده و ديمقراطيا في مبادئه.[1]

1-5- مهام و أهداف التعليم الثانوي حسب النصوص الرسمية :

قد حدد الميثاق الوطني عددا من المهام الخاصة بالتعليم الثانوي زيادة على الأهداف العامة التي حددتها المنظومة التربوية ككل بالعبارات الآتية:

" إن التعليم الثانوي العام و التقني نظام يأتي إمتدادا للمدرسة ، الأساسية ، و ممر إجباري نحو التعليم العالي من جهة و نحو الشغل من جهة أخرى و ينبغي أن يكون منسجما و متبلورا في مجموعة متناسقة تتحدد فيها الفروع وفقا لطبيعة الشروط الإقتصادية ، و إحتياجات المجتمع المخططة و يعتبر هذا التعليم معبرا حقيقيا مفتوحا على دنيا العمل" .[2] و يتم ذلك بتنمية و تعزيز الشعب التي تهيأ المهن التقنية و مهام التأطير و بتحضير الإنتقال إلى التعليم العالي .[3]

---

[1] : وزارة التربية الوطنية ، نفس المرجع ، ص 16.
[2] :الميثاق الوطني ، **الجريدة الرسمية** ، العدد 7، الأحد جمادى الثانية ، عام 1406 ، الموافق لـ 16 فبراير سنة 1986، ص 236.
[3] : الطاهر زرهوني ، **التعليم في الجزائر قبل و بعد الإستقلال** ، نفس المرجع السابق ، ص 143.

و قد وضحت قرارات اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني في دورتها الثانية 26-31 سبتمبر 1979 بالتوجيهات المتعلقة بالتعليم الثانوي و ألحت على ضرورة " إعطاء عناية خاصة للتعليم التقني و المهني في إطار إصلاح التعليم الثانوي و العمل على توسيع مجالاته
و تمكينه مستقبلا من إستقطاب أغلبية خريجي المدرسة الأساسية و ذلك تماشيا مع حاجات البلاد
و إتاحة الفرصة حسب أسلوب فعال في التوجيه للمتفوقين منهم للحاق بالجامعة لمواصلة الدراسة
و التكوين في مجال إختصاصاتهم و ضمان فرص العمل لهم ". [1]

كما ألحت في (القرار 24 من نفس المصدر) على " الشروع في إصلاح التعليم الثانوي العام بإعتباره حلقة وصل بين التعليمين الأساسي و العالي وذلك بتطور مناهجه و إدخال إصلاحات جذرية على مضامينه ، تدعم الشعب العلمية و الرياضية و التقنية و الأدبية "[2]

كما ألح أيضا على حتمية إصلاح التعليم الثانوي ، الأمر المؤرخ في 16 أفريل 1976 م (الجريدة الرسمية رقم 33 في 23 أفريل 1976) المتعلق بتنظيم التربية و التكوين و المراسم التطبيقية الخاصة بتنظيم و تسيير مؤسسات التعليم الثانوي و مجانية التربية و التكوين و إعادة الخريطة المدرسية و إحداث مجلس التربية لإبداء الرأي في مختلف المسائل المتعلقة بالتربية
و التكوين.

1-5-1- مهمة التعليم الثانوي:

فضلا عن مواصلة مهمة المدرسة الأساسية يهدف التعليم الثانوي إلى:[3]

- دعم المعارف المكتسبة في المدرسة الأساسية.
- الشروع في التخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ و حاجات المجتمع.
- يمنح التعليم الثانوي في المدارس الثانوية و المتاقن.
- تعد مؤسسة التعليم الثانوي مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية و الإستقلال المال، توضع تحت وصاية وزارة التربية الوطنية.
- تحدث و تلغى مؤسسة التعليم الثانوي بموجب مرسوم تنفيذي.
- يمكن فتح ملحقة لمؤسسة التعليم الثانوي بقرار من وزير التربية الوطنية ، تعمل تحت سلطة مدير المؤسسة الرئيسية كما يمكن لمؤسسة التعليم الثانوي أن تملك قسما داخليا و مطعما مدرسيا
و تجهيزات ثقافية و فنية و رياضية.
- يحدث في مؤسسة التعليم الثانوي مجلس يسمى مجلس التوجيه و التسيير.
- يقبل في التعليم الثانوي التلاميذ الذين أتموا الدراسة في التعليم الأساسي بناءا على شروط القبول المحددة من طرف وزير التربية.
- تدوم الدراسة في التعليم الثانوي ثلاث سنوات.

---

[1] : القرار رقم 23 للجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني.
[2] : قرار رقم 24 ، نفس المرجع.
[3] : ب. دمرجي ،**الدليل في التشريع المدرسي** ، نفس المرجع السابق ، ص 41 -42.

- يشتمل التعليم الثانوي على :

ثلاثة جذوع مشتركة (أدب-علوم-تكنولوجيا) في السنة الأولى ، سبع (7) شعب في السنة الثانية و الثالثة :

* شعبة الآداب و العلوم الإنسانية.
* شعبة الآداب و العلوم الإسلامية.
* شعبة الآداب و اللغات الأجنبية.
* شعبة التسيير و الإقتصاد.
* شعبة الطبيعة و الحياة.
* شعبة العلوم الدقيقة.
* شعبة التكنولوجيا بمختلف فروعها.

- تختم الدراسة في التعليم الثانوي و التقني بدبلوم لإختتام الدراسات يسمى (بكالوريا التعليم الثانوي و بكالوريا التقني).

- في نهاية التعليم الثانوي يلتحق التلاميذ إما بالتعليم العالي أو بالحياة العلمية.

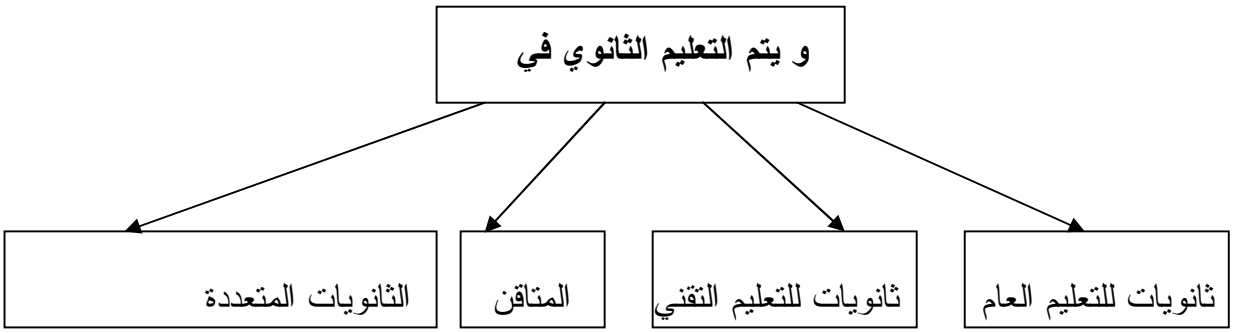
- و من مهام التعليم الثانوي نسجل ما يلي:[1]

1- أنه يمنح للتلميذ تكوينا ثقافيا أساسيا بمختلف شعبه.

2- يحضر التلاميذ للدراسات ما بعد الثانوي أي التعليم العالي الجامعي، و كذا التكوين في المعاهد و المدارس العليا.

3- يسمح للتلميذ بإكتساب مهارات تقنية تحضرك لعالم الشغل.

[1] : وزارة التربية الوطنية ، **وثيقة حول الخطوات الأولى في الثانوية** ، مكتب الإعلام حول الدراسات و المهن ، 1996، ص 04.



شكل (1) يوضح مهام التعليم الثانوي في الجزائر[1]

1-6- الأهداف التربوية الحالية للتعليم الثانوي:

إن الأهداف التربوية للتعليم الثانوي كما نص عليها المشرع إعادة الهيكلة لسنة 1992 هي:[2]

1- أهداف التكوين الثقافي القاعدي المشترك بين مختلف الشعب: يمنح التعليم الثانوي كل التلاميذ ، بإختلاف شعبهم ، تكوينا ثقافيا أساسيا قصد تحقيق أهداف معرفية و منهجية و سلوكية و تسمح لهم بإكتساب مهارات تقنية.

1-6-1- الأهداف المعرفية:

ترمي المعارف التي تدخل ضمن ثقافة تلميذ التعليم الثانوي القاعدية إلى بلوغ الأهداف التالية:

أ – التحكم في اللغة العربية بإعتبارها أداة إتصال و تعلم و إيقاظ و إبداع و تطور في مختلف المجالات العلمية و التكنولوجية.

ب – التعرف على التراث الثقافي الوطني بأبعاده العربية الإسلامية.

ج- تحقيق أسس التربية الإسلامية القائمة على الإيمان و العمل و الأخلاق.

د- معرفة التاريخ الوطني في كل عهوده بإعتباره أحد المقومات الأساسية للشخصية الجزائرية.

هـ- معرفة جغرافية الجزائر و مكانتها في العالم.

و- تربية المواطن و توعيته بمبادئ حقوق الإنسان، و العدالة الإجتماعية و واجبات المواطنة، و تنظيم المجتمع ، و التنمية الإجتماعية و الإقتصادية.

ز – معرفة القوانين الكبرى التي تتحكم في عالم الأحياء و معرفة الظواهر الفيزيائية (مفاهيم المحيط و البيئة ، التفاعل مع المحيط).

ح – التحكم في الرياضيات كأداة للتحليل و الإستدلال لفهم بعض الظواهر.

ط – معرفة لغتين أجنبيتين على الأقل و حسن إستعمالهما في إقتناء المعارف و المهارات.

---

[1] : وزارة التربية الوطنية ، نفس المرجع.

[2] : وزارة التربية الوطنية ، **مشروع إصلاح التعليم الثانوي** ، نفس المرجع السابق ، ص 12.

1-6-2- الأهداف المنهجية و السلوكية :

يساهم التعليم الثانوي في دعم و إكتساب جملة من السلوكات التي من شأنها أن تساعد على إتباع مناهج و إتخاذ إجراءات عقلانية و فعالة بالنسبة للنشاطات التعليمية و لعملية التعلم،

و في هذا الشأن تعطي الأولوية للأهداف التالية:[1]

أ – تنمية القدرة على الملاحظة.

ب – تنمية القدرة على الإستدلال.

ج-تنمية القدرة على التنظيم.

د- متابعة عملية إكتساب الإتصال بأشكالها المختلفة.

هـ- تنمية القدرة على التحليل و التركيب.

و – تنمية روح النقد.

ز – تنمية القدرة على القياس و إصدار الأحكام الموضوعية.

ح – تنمية الذوق الفني و الجمالي و القدرة على الإنفعال و التجاوب العاطفي الخلاق.

ط – تنمية الجسم بممارسة التربية البدنية و الرياضية.

ي – التدريب على العمل المنتج.

ك – تنمية القدرة على العمل المستقل و الجماعي.

ل – تنمية القدرة على التقويم الذاتي.

م – تشجيع روح المبادرة و الخيال الإبداعي.

ن – تنمية روح البحث و التوثيق الذاتي بإثارة حب الإطلاع في المجال الفكري.

1-6-4- الأهداف الخاصة بالتعليم الثانوي العام و التكنولوجي:

يهدف التعليم الثانوي العام و التكنولوجي إلى :

أ – إكتساب التلاميذ المعارف الضرورية لمتابعة الدراسات العليا في المجالات الأدبية و التكنولوجية.

ب – تنمية قدرات التحليل و التعميم و التكيف مع مختلف الوضعيات.

ج – تنمية روح البحث إنطلاقا من محاور أو وضعيات إشكالية.

د – تنمية القدرة على نمذجة الوضعيات العلمية.

هـ- إمكانية اللجوء إلى مختلف نماذج التفكير.

و – تنمية القدرة على إستعمال المفاهيم النظرية.

ز – القدرة على توظيف المعارف المتحصل عليها من مختلف المواد التعليمية في حل مشكلة معينة (إطار التكاملية بين المواد).

و – تنمية القدرة على التقييم الذاتي إعتمادا على معايير محددة.

---

[1] : وزارة التربية الوطنية ، نفس المرجع ، ص 12.

و على العموم فإنه تتبدى أهمية دور الأهداف في ثلاثة مجالات هامة ، هي: المنهاج، و التعليم، و التقويم ، حيث توفر الأهداف قدرا من الفهم يسمح للقائمين على الأمور التربوية ، يوضح المناهج التي تحقق الغايات التربوية على النحو الأفضل ، و تمكنهم من إعادة النظر في المناهج القائمة ، بحيث يتعرفون على ما يجب متابعته منها ، أو تعديله أو إسقاطه ، فالتغير السريع الذي يطرأ على المجتمع نتيجة التقدم العلمي و التقني ، يفرض تغييرا موازيا في أهداف التربية و إستراتيجياتها ، فالأهداف التي كانت سائدة منذ ربع قرن مثلا ، قد لا تكون مناسبة لمطالب المجتمع الحالي
و حاجاته ، الأمر الذي يتطلب تعديلها أو إعادة صياغتها ، لتغدوا أكثر إيفاء بهذه المطالب و الحاجات.[1]

أما المشرع التمهيدي الذي أعدته اللجنة الوطنية لإصلاح منظومة التربية و التكوين و التعليم في شهر ماي 1989 ، فإنه حدد و بكيفية معقولة وظيفة و أهداف هذا الطور ، حيث ركز على ما يلي:[2]

- تنمية شخصية التلميذ.
- الإستجابة إلى الرغبة في الحرية و الإنصاف و الرقي و العدل.
- إعداد الشباب لشغل مناصب عمل.[3]
- إعداد التلاميذ الذين تسمح لهم إستعداداتهم و قدراتهم و إمكاناتهم الفكرية من مواصلة الدراسات العليا.

و الملاحظ من خلال الوثائق السابقة الذكر ، أن وظيفة التعليم الثانوي قد إنحصرت في:

- المساهمة في ترقية الطاقات البشرية و تنميتها.
- رفع المستوى الثقافي و العلمي و التكنولوجي للأمة.
- الإستجابة لمتطلبات التنمية و عالم الشغل.

إن هذا الطرح المزدوج لوظيفة التعليم الثانوي على ضوء ما سبق و السعي في تحقيقه منذ الإستقلال، يكتفيه بعض الغموض و عدم الدقة في تحديد الأهداف و المهام المسندة إلى هذا الطور، لأن هناك إشكالا مطروحا : هل بإمكان التعليم الثانوي أن ينهض بوظيفتين لتحقيق هدفين متناقضين بنفس المستوى و لنفس التلميذ ، و يحضرهم في نفس الوقت للتعليم العالي و لعالم الشغل.

غير أن هؤلاء الطلبة المتخرجين من التعليم الثانوي، يجدون صعوبات إما في التأقلم مع مناصب العمل ، أو نتيجة عدم مطابقة تكوينهم لذلك العمل ، و بذلك يضطرون لإجراء تكوين إضافي عند توظيفهم. [4]

و يرى بعض المربين بأن وظيفة المدرسة الثانوية الحالية يجب أن تتجه نحو تحقيق هدفين أساسيين هما:[5]

1- إعداد الطلاب للحياة عن طريق تزويدهم بالمعلومات و المهارات الأساسية و التراث الثقافي التي يمكن أن تستخدم جميعا كأساس لمواصلة التعليم.

---

[1] : د. عبد المجيد نشواتي ، **علم النفس التربوي** ، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع ، الطبعة التاسعة ، بيروت، لبنان ، 1998 م ، ص 49-49.

[2] : **الجمهورية الجزائرية** ، اللجنة الوطنية لإصلاح منظومة التربية و التكوين و التعليم مشاريع مستخلصات اللجان الفرعية ، الجزائر ، ماي 1989 ، ص 10 -11 -12.

[3] : المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، **التعليم الثانوي في البلاد العربية** ، نفس المرجع السابق ، ص 12 -13.

[4] : وزارة التربية الوطنية ، **مشروع إصلاح التعليم الثانوي** ، الجزائر ، فبراير 1981 ، ص 6.

[5] : رشارد دايف، **الشباب و الثانوية المتغيرة**، المعهد التربوي لليونسكو ، باريس ، 1973 ، ص 31.

2- مساعدة الطالب على النمو و التطور إلى الدرجة القصوى التي تمح بها قدراته و إستعداداته.

و على العموم فإن وزارة التربية الوطنية قامت بإعداد مشروع أولي لإعادة هيكلة التعليم الثانوي حيث تم تطبيقه في شهر سبتمبر من عام 1992 م، حيث أزالت اللبس و الغموض بين الأهداف و المهام، إلا أن هذا العمل يبقى محدودا ما لم تعمل الوزارة بعملية إصلاح جذري للتعليم بصفة عامة في الجزائر من خلال الإنطلاق من الثوابت الوطنية ، مع الإنفتاح الذكي حول التكنولوجية الجديدة و عالم الإنترنت، و في هذا الصدد يقول بعض الباحثين : " إن الإصلاحات التي تتم في المجتمع على نطاق واسع تعني عادة تغيرات أساسية في البنى Structures الإقتصادية.

- إستغلال الخبرات المكتسبة و الثقافة العامة عند الطلاب و تدعيم المواد الدراسية الأخرى ذات الصلة بالتربية البدنية و الرياضية عن طريق مبدأ الترابط و التكامل.

- الإسهام في خدمة المجتمع عن طريق ممارسة النشاط البدني و الرياضي و ذلك بتدريب الطلاب خلال مزاولتهم الفعاليات الرياضية على ممارسة العلاقات الإنسانية السوية في المجتمع داخل المدرسة و خارجها و تدعيم أخلاقهم و إكسابهم الخلق الرياضي في إتجاهاتهم و سلوكهم.

و لعل يبقى الهدف الغائي من نظام التربية البدنية بمفهومه المدري (education schooling physical) هو التنشئة الإجتماعية للمواطن الصالح.

2 – أوجه النشاط البدني و الرياضي في برنامج المرحلة الثانوية:

لتصميم برنامج ملائم لطبيعة و خصائص المرحلة ، ينبغي البدء بالتعرف على خصائص النمو لطلاب المرحلة الثانوية ، و التي يمكن إيجازها كالآتي: [1]

أ – الخصائص البدنية :

- زيادة النمو في القوة العضلية و التحمل و زيادة مفاجئة في المستوى المهاري.
- خصائص النمو البدني تكاد تكتمل لدى الذكور، و ملامح الجسم الأنثوي تكتسب للإناث.
- إستهلاك طاقات أكثر مما يكتسب الجسم.
- الشكوى من مضايقات في الجلد.
- متطلبات النوم و الراحة تماثل متطلبات الكبار.
- تحسن في التوافقات المركبة.
- نمو الخصائص الجنسية الثانوية.

ب – الخصائص العقلية :

- يتعاظم مدى الذاكرة و المزيد من الإستعداد و الرغبة في التفكير في الذات.
- النمو العقلي يكاد يكتمل و لكنه في حاجة إلى الخبرة.

[1] : د. محمد الحماحمي، د. أمين الخولي ، نفس المرجع السابق ، ص 152.

- إهتمام بالمثل، و إحساس بأهمية القرارات المتعلقة بالتعليم ، المهنة ، الجنس، الزواج،الشؤون الدولية، الدين.

ج – الخصائص الإجتماعية:

- الوعي و الحساسية من الجنس الآخر.
- أغلب الفتيات تعتم بتنظيم الغذاء و التمرينات طلبا للشكل المقبول.
- تقدير الحاجة في الإختيار المهني.
- الإبتعاد عن حماية و تسلط الكبار.

2-1- تصميم الوحدات و إختيار الأنشطة:

إن الفلسفة الأساسية التي تقود بناء برنامج التربية البدنية و الرياضية لطلاب المرحلة الثانوية هي الإهتمام بالفرد من المنظور الشمولي ككل واحد و كشخصية متماسكة، فإدراكنا –كمربين- للقدرات الشخصية على مختلف أشكالها السلوكية يتطلب تقديم مقررات و أنشطة في التربية البدنية و الرياضية مصممة بحيث تتحدى قدرات المتعلمين في المستويات المختلفة للمهارات، و من خلال خبرات تتيح فرص تعبير عن الذات و تأكيدها [1]و ترضي الجوانب

و النزاعات النفسية التي تحتمل في صدر طالب المرحلة الثانوية لمفهومه عن ذاته و صورة الجسم و مستوى الطموح الذي يتصف به.

و من جانب آخر يجب أن يضع مصمم برنامج المرحلة الثانوية كافة الإعتبارات البدنية

و الوظيفية في إعتباره و بخاصة عند إختيار محتوى البرنامج من الأنشطة ، فتشير الرابطة الأمريكية للصحة و التربية البدنية و الترويح و الرقص (AAHPERD) إلى الإعتبارات الآتية:

تتأثر الكفاية البدنية للإنسان عند بذل الجهد بالعوامل التالية :

أ – كمية الطاقة المخزونة في العضلة.

ب- مدى التنسيق القائم بين الدم و العضلات.

ج – قدرة القلب و الرئتين على إمتصاص الأكسوجين.

* و يؤكد (ويلجوس) على الأنشطة التالية كإطار لمحتوى برنامج التربية البدنية و الرياضية في المرحلة الثانوية:[2]

- الإعداد البدني و إصلاح القوام.
- أنشطة الاختبار الذاتي.
- الجري و العدو.
- الرياضة المائية، السباحة و الإنقاذ.
- الألعاب الفردية (الرماية، الريشة الطائرة، التنس وتنس الطاولة),
- الألعاب الجماعية (كرة السلة، كرة اليد، الهوكي).

---

[1] : د. محمد الحماحمي، د. أمين الخولي ، نفس المرجع ، ص 143.

[2] : نفس المرجع السابق ، ص 148.

- التدريب بالانتقال .
- المصارعة أو المبارزة.
- ألعاب القوى .
- أنشطة تقويمية (اختيارات بدنية / معرفية) .

* وتقترح (جويت) التأكد على الجوانب التالية في برنامج المرحلة الثانوية:

-رياضات مدى الحياة.
- أنشطة اللياقة البدنية .
- أنشطة الوعي الحركي والإحساس الحركي.
- أنشطة طابعها المغامرة و المخاطرة.
- الأنشطة الفردية وبخاصة المنازلات .
- الأنشطة الشائعة العادية في الجمباز .
- الألعاب المائية [1]

وتعقب جويت على هذه التأكيدات بأن هذه المرحلة تتصف بالحماس والتحدي والاهتمام بإرضاء الكبرياء، ولذلك فهي تنصح بإتاحة أكبر تنويع ممكن من الأنشطة خلال البرنامج وعدم تكرار الأنشطة حتى يمكن أن يمر الطالب الثانوي بأكبر قدر ممكن من خبرات المهارات الرياضية، كي يمكن أن ينتقي منها ما يلائم إمكاناته ويتوافق مع سماته وخصائصه كنشاط ترويحي لمدى الحياة، باعتبار أن التربية البدنية والرياضية كمادة دراسية ربما تجد فرصتها الأخيرة في المرحلة الثانوية، على اعتبار أن النشاط الرياضي في الجامعة اختياري محض.

* ويقترح (أنارينو،كاويل،هزلتون، Annarino,Cowell,Hazelton) التأكد على (الوحدات) التالية في المرحلة الثانية:[2]

- السباحة والإنقاذ والغطس والسباحة التوقيعية.
- الألعاب الكبيرة الجماعية (كرة السلة، الكرة الطائرة، كرة القدم، الهوكي)
- المنازلات والألعاب الفردية (الرماية، الريشة الطائرة، المبارزة، الغطس).
- ألعاب القوى.
- التمرينات والجمباز(التمرينات بالأثقال،الأهرامات، العقلة، المتوازيين، صندوق القفز،التريمبولين، الحلق).
- المخيمات والتجوال في الخلاء، ومعكرات الشاطئ الصيفية.

2-2 – اللياقة البدنية في المدرسة :

في المدرسة يتم تأسيس عادات ممارسة الرياضة عند الإنسان مدى الحياة والسعي وراء إمتلاك اللياقة البدنية يكمن هدفا لهذه العادات ويمكن للدراسة أن تبدع عند الطلاب حبا للرياضة واللياقة البدنية وأن توفر المعلومات الضرورية عن المجتمع الرياضي خارج المدرسة وفي مختلف أنحاء العالم فالرياضة واللياقة البدنية هما شيئان متلازمان.

---

[1]: د. محمد الحماحمي، د. أمين الخولي، نفس المرجع، ص 154.
[2]: نفس المرجع، ص 154 .

لذلك بإمكان التلميذ أن يقارب اللياقة البدنية من خلال التدريب الفني و التمارين الخاصة من ناحية ومن ناحية أخرى ممارسة مختلف أنواع الألعاب الرياضية.[1]

و من خلال مزاولة أوجه النشاط البدني و الرياضي في المدرسة يمكن للطفل أن يكتسب جوانب عناصر اللياقة البدنية المتمثلة في القوة العضلية، و الجلد العضلي و الجلد الدوري التنفسي والمرونة، كذلك العمل من ناحية أخرى تنمية عناصر اللياقة الحركية المتمثلة في: السرعة و القدرة العضلية و التوافق و الرشاقة و التوازن. [2]

2 -3- الرياضة الجماعية والفردية في المدرسة:

تلعب كل من الرياضة الجماعية و الفردية حيزا هاما من برنامج النشاط البدني و الرياضي في الوسط المدرسي بإعتبارهما حجر الزاوية في النشاط الصفي.

كما يجب أن نميز بين الرياضة الجماعية و الرياضة الفردية على النحو الآتي:

أ - الرياضة الجماعية:

في هذا الصنف من الرياضة، نجد أن هناك مواجهة بين فريقين إثنين، بحيث لا يقل عدد الفريق عن لاعبين، ويعتبر مجهود كل لاعب جزء من مجهود الفريق ككل.[3]

وتتمثل أنواع الرياضات الجماعية خاصة في: (كرة القدم، كرة السلة، كرة اليد، الكرة الطائرة، .....الخ).

ب- الرياضة الفردية:

وفي هذا الصنف من الرياضة يعتبر اللاعب الواحد معني بالأمر، ولذا فإن مجهود هذا الرياضي يكون ضد عنصر محايد، مثل مواجهة الزمن (الوقت) كما نجده في الرياضات التالية: مختلف السباقات، السباحة، الدراجات، التزحلق،.....الخ)، أو مواجهة الإرتفاع (العلو) مثل:

(القفز العالي، القفز بالزانا)، أو ضد المسافة مثل: (القفز الطويل، دفع الجلة، القرص، الرمح، .....الخ)، أو ضد الوزن مثل: (رفع الأثقال). [4]

ويمكن حصر هذا النوع من الرياضة في رياضة ألعاب القوى.

شكل رقم (2) يوضح مظاهر التربية البدنية و الرياضية، (الألعاب الفردية و الجماعية)[5]

---

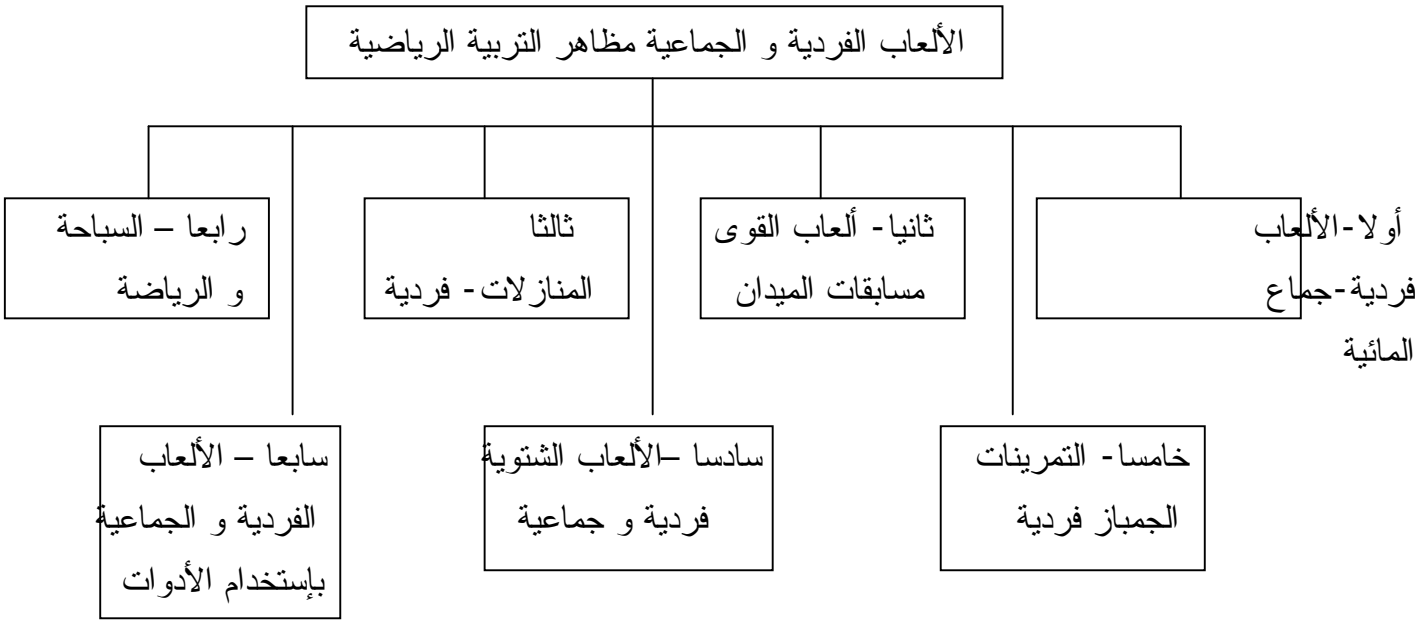
[1] : بيتر مورغان، **الموسوعة الرياضية**، نفس المرجع السابق، ص 24 .

[2] : د. أسامة كامل راتب، **النمو الحركي**، نفس المرجع السابق، ص 211 .

[3]: Claude Bouchard, jean Bunelle, Paule Godbout, **La préparation d'un champion,** édition du pélican, Québec, Canada**,**1973, P29

[4]: Claude Bouchard, **La préparation d'un champion**, O.C,? p32.

[5] : د. حسن أحمد الشافعي، **تاريخ التربية البدنية في المجتمعين العربي و الدولي، الجزء الأول (الألعاب الفردية و الجماعية)**، منشأة المعارف بالإسكندرية- جلال جازي و شركائه، الإسكندرية ، 1998 م، ص 19.



3 – أهداف التربية البدنية و الرياضية في التعليم الثانوي الجزائري:

إن دروس و فعاليات التربية البدنية و الرياضية تحتاج إلى عقل مدبر ينظمها و يسيرها لتسهم في تربية الطالب جسميا و عقليا و روحيا و وجدانيا، و أنها لا تقل أهمية عن قيمة أي درس من الدروس الأخرى التي يضعها المنهج الدراسي فلكل درس قيمته مهما كان نوعها و مهما بلغ مقداره إذا أحسن المدرس تدريسه و أتقن الطالب تعليمه لذا أصبح من اللازم أن يكون منهج التربية البدنية و الرياضية عنوان حياة المدرسة و طريقها في التقدم و الرقي، و لتحقيق ذلك أصبح من واجب أستاذ التربية البدنية و الرياضية أن يدرك تماما أن التدريبات الرياضية تحتاج إلى تدعيم يتصل بالقيم التربوية بغية تحديد الأهداف العامة و الأهداف الخاصة للنشاط البدني و الرياضي في المجال التربوي.

3-1- الأهداف العامة:

جاء في كتاب مناهج التربية البدنية و الرياضية للتعليم الثانوي ما نصه:

" نقصد بالأهداف العامة ،تلك التي يمكن تحقيقها خلال ، أو بعد ثلاثة سنوات من التعليم الثانوي، و قد تمت هذه الأهداف مع مراعاة خصائص النمو البيولوجي و النفسي للتلميذ، و ضرورة تعليمه كيفية التعايش، و العمل مع الآخرين، و معرفة القيم و القواعد الإجتماعية و إحترامها".إن صياغة هذه الأهداف وزعت على ثلاثة مجالات أساسية :[1]

[1] : وزارة التربية الوطنية، **مناهج التربية البدنية و الرياضية للتعليم الثانوي**، مديرية التعليم الثانوي العام، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان، 1996 ، ص 06.

المجال الحسي الحركي ، و المجال الإجتماعي العاطفي، و المجال المعرفي ، و يبرز هذا التقسيم أهمية كل هذه الجوانب و القيمة التربوية لمادة التربية البدنية و الرياضية.

أ – أهداف المجال الحسي –الحركي:

تهدف التربية البدنية و الرياضية خاصة إلى تطوير المهارة الحركية، و القدرات البدنية في التعليم الثانوي، و إعتبارا للمستوى المحصل عليه، و تجربة التلميذ الحركية المكتسبة من المدرسة الأساسية ، يجب مساعدة التلميذ على إكتساب و تحسين القدرات العامة التالية:

- يدرك جسمه جيدا، و يتحكم فيه، و يتعلم تدريجيا حركات متزايدة الصعوبة (حركات جمبازية، فنيات الوثب العالي و الطويل ... إلخ).

- يكتسب سلوكات حركية منسقة ، و ملائمة مع المحيط، في كل من الوضعيات الطبيعية (المشي، الجري ...) أو في الوضعيات الأكثر تعقيدا، ذات صبغة مفيدة أو مسلية (إجتياز حواجز مختلفة، و ملامسة الأجهزة التربوية ، و التحكم في إستعمالها في الأنشطة المتنوعة...).

- يتحكم في الفنيات الحركية القاعدية ، و الوضعيات التكتيكية البسيطة للأنشطة و الألعاب الرياضية المبرمجة في المؤسسة.

- يكتسب القدرات البدنية المتمثلة في السرعة و المرونة ، و المداومة ، و المقاومة، و القوة العضلية ...إلخ، للمحافظة على لياقته البدنية و صحته ، و يحسن مردوديته في العمل الذهني و اليدوي.

- يتحكم في توزيع جهده، و تناوب فترات العمل و الراحة (يتعلم كيف يراقب نبضاته القلبية،و فترات الإسترجاع....

- يعرف كيفية الإستراحة، و الإسترخاء، بإستعماله طرقا مختلفة (الإسترخاء العضلي، و الإحساس التقبلي الذاتي و الإحساس بمختلف أطراف الجسم....) [1]

ب – أهداف المجال الإجتماعي العاطفي:

تتميز مادة التربية البدنية و الرياضية عن باقي المواد بالعلاقات الديناميكية ، المبنية على المساعدة و التعاون، و المنافسة و تحقيق أهداف المجال الإجتماعي العاطفي يحاط بنفس الأهمية التي تعطي للأهداف العامة الأخرى، و على هذا يجب إعطاء الفرصة للتلميذ، لإتخاذ المواقف و التحكم في القدرات التالية:

- يحب النشاط البدني و الرياضي، و يمتلك الرغبة في بذل الجهد قصد تعويده على التدريب بصفة مستمرة.

- تنظيم طريقة عيشه (نظافة جسمه، و آداب الأكل، و إحترام أوقات العمل و الراحة...).

[1] :نفس المرجع ، ص 07.

- يندمج في الفوج عن طريق مشاركته في النشاط البدني، و التقمص التدريجي لمختلف الأدوار (في الملاحظة، و التنظيم ، و تسيير الأفواج...).

- يتهذب خلقيا، بتقبل القوانين و إحترامها، و بتطبيقه لقواعد الحياة الجماعية داخل الفوج، و تجاه المنافس (التحلي بالروح الرياضية).

- يعبر عن إنفعالاته بطريقة إيجابية ، بالفرح و بالإرتياح أثناء ممارسة الأنشطة البدنية و الرياضية، و بتقبله الهزيمة و بتحكمه في الإنفعالات السلبية (العدوانية تجاه الآخرين...).

- يحب و يمجد العمل الجماعي، و القيم الإجتماعية التي تؤدي به إلى الوفاق ، و التلاحم، و التضامن (من خلال التحية الرياضية ، و قوانين اللعب، و تقمص الأدوار...).

- يتضامن فعليا مع زملائه بالتعاون داخل و خارج الفوج.

- يتعلم المسؤولية في مختلف المهام المنوطة به، و في علاقاته مع الآخرين.

- يكون متطوعا و شجاعا و يبذل مجهودات متزايدة الشدة قصد الحصول على نتائج جيدة.[1]

ج – أهداف المجال المعرفي:

تساعد الأنشطة البدنية و الرياضية التلميذ على تحسين قدراته الإدراكية و التفكير التكتيكي خاصة أثناء الألعاب الجماعية ، و المسائل التي تطرحها : التركيز، و اليقظة ، و سرعة الإستجابة لمختلف المنبهات و الرؤية المركزية ، و المحيطية و التصور الذهني لمواقف اللعب، و التحليل و التنبؤ للحلول بهدف السرعة في إتخاذ القرار.[2]

كما يمكن للمراهق أن يكتسب في حصة التربية البدنية القدرات الفكرية و المعارف التالية:

- يعرف قوانين الألعاب التي يمارسها و يطبقها.

- يتعرف على تاريخ الأنشطة البدنية و الرياضية بصفة عامة.

- يفهم أهداف التربية البدنية و الرياضية، و تأثير التدريب على الجسم من الناحية التشريحية و الفسيولوجية.... إلخ.

نحقق أغلبية هذه الأهداف المعرفية أثناء النشاط البدني أو كتكملة للدروس لدفع التلميذ إلى الإهتمام بتكوينه الشخصي، و بإنجاز بحوث خاصة بالتدريب، خارج أوقات الدراسة.[3]

---

[1] : وزارة التربية الوطنية ، نفس المرجع ، ص 08.

[2] : نفس المرجع ، ص 08.

[3] : نفس المرجع ، ص 08.

3-2- الأهداف الخاصة:

في الحقيقة يستحيل في الوقت الحاضر تحديد أهداف التربية البدنية بدقة داخل البرنامج لكل مستوى دراسي أو إعطاء الدروس، و السبب الرئيسي هو نقص الأدوات و إختلاف شروط المرافق و المنشآت الرياضية من مؤسسة لأخرى، سواء كان هذا في المدرسة الأساسية أو التعليم الثانوي.

فالمنهاج المقترح يعطي توجيهات حول كيفية إختيار الأهداف الرئيسية التي تراعي متطلبات النمو العامة للتلميذ و تدرجهم في التعليم من السنة الأولى إلى السنة الثالثة ثانوي.

أ – أهداف المجال الحسي الحركي:

أولا: في السنة الأولى ثانوي:

من المحتمل أن يكون للتلميذ دائما مرحلة عدم الإستقرار الحركي ، أو قادمين من المدرسة الأساسية بمستويات متفاوتة في القسم الواحد إذا إدراك أهمية هذا التأخر في المهارات الحركية و إدخال اللياقة البدنية تدريجيا.

و يجب أن يتعلم التلميذ ما يلي:[1]

- يتحكم في التنسيق الحركي العام، و يحافظ على توازنه ، و تصحح وضعية جسمه.
- يحسن حركاته عن طريق الأنشطة التي يمارسها.
- يتوصل إلى لياقة بدنية قاعدية.
- المداومة القاعدية ، و القوة البدنية مع تجنب التدريب الشديد أو بإستعمال الأوزان.
- يحسن قدراته، السرعة و المرونة.

ثانيا: السنة الثانية ثانوي

قد إستفاد التلاميذ أصلا من تكوين مطابق لأهداف السنة الأولى ثانوي، و قد توصلوا إلى مستوى نضج كاف. و على هذا يجب أن يتعلم التلاميذ ما يلي:

- يكسب لياقة بدنية عامة، و خاصة عن طريق مختلف الأنشطة.
- يحسن المداومة العامة و الخاصة، و ينمي القوة و المقاومة.
- يتقن السرعة و المرونة.
- يتحكم في فنياته الحركية، و يتقنها.

ثالثا: في السنة الثالثة ثانوي

لقد توصل التلاميذ بصفة عامة إلى تنمية إمكانياتهم البدنية، و تحصلوا على مستوى جيد من اللياقة البدنية و التنسيق الحركي.

---

[1] : وزارة التربية الوطنية ، نفس المرجع ، ص 09.

فضلا عن ذلك فهم يحضرون إمتحان هام (البكالوريا) و عليه فإن لنقطة التربية البدنية و الرياضية قيمة كبيرة، و دعما لا يستهان به في النتيجة النهائية، و على هذا يجب على التلاميذ أن:

- يتقن لياقته البدنية و يتحكم في تقنياته ، خاصة في النشاطات المبرمجة في الإمتحان النهائي، قصد حصوله على نتائج قياسية.
- يحسن قدراته إلى أعلى درجة ممكنة ، حسب الوسائل المتوفرة بالمؤسسة.
- **فيما يخص التجهيزات الرياضية** : تقول المادة الرابعة ما يلي:

المادة 4 : يمكن لمؤسسات التعليم الثانوي أن تملك أقساما داخلية و مطاعم مدرسية و مكتبات ، و تجهيزات ثقافية و فنية و رياضية و مصالح لنقل تلاميذها.

- **أما فيما يخص الإختبارات**: فقد جاء في الملحق السابع التحدث عن نوع الإختبارات (الإمتحان التحضيري للبكالوريا):[1]

جاء في الفقرة (ي) الإختبارات في التربية البدنية و الرياضية:

يتضمن هذا الإختبار:

أ – إختبار في التدريب الرياضي يتضمن عرض تدريبات مفيدة في قائمة منشورة سابقا.

ب – ثلاثة إختبارات في ألعاب القوى تختارها لجنة الإمتحانات عن طريق الإقتراع و على أساس إختبار يجري في كل واحدة من المجموعات الثلاثة التالية:

1- المجموعة الأولى: القفز علوا و القفز طولا.

2- المجموعة الثانية: سباق السرعة أو سباق المقاومة.

3- المجموعة الثالثة: رمي الأثقال و التسلق.

و يمكن أن يختار المرشحون إختبارا مضبوط في الوقت في السباحة الحرة و ذلك عوضا عن أحد الإختبارات الثلاث من ألعاب القوى.

[1] : أنظر : **تشريع التعليم الجزائري**، ص 138.

الخلاصة:

و خلاصة القول فإنه مهما يكن من الأمر لم يبقى التعليم الثانوي جامدا في بلادنا، لكن ما ذكرناه سابقا فإن التعليم الثانوي في الجزائر عاش تحركات و تعديلات عديدة و ذلك منذ أن إسترجعت بلادنا السيادة الوطنية إلى يومنا هذا ، كما أنه تخلص على الطابع النظري الذي كان يغلب عليه غير أنه في حاجة ماسة إلى المزيد من الإصلاح و المراجعة و تقييمه بصفة مستمرة،

و لا يتم ذلك إلا بتضافر جهود المخلصين في هذا القطاع الهام و في هذه المرحلة الحساسة من عمر التلاميذ، و بذلك نتغلب على أوجه النقص و الضعف و الظواهر السلبية و بذلك نحقق التطور المنشود في عالم معروف بالتقدم و الرقي في مجال العلم و التكنولوجية، و تكوين جيل قوي بدنيا

و معرفيا و أخلاقيا و من أجل الوصول إلى ذلك فإنه تبقى التربية البدنية و الرياضية أهم ميزة إيجابية في هذه المرحلة من حياة الفرد.

الفصل الثاني:

خصائص و مميزات المرحلة الثانوية

الفصل الثاني: خصائص و مميزات المرحلة الثانوية

تمهيد:

يمر الطفل في حياته بمراحل نمو متعددة، فمن طفولة إلى مراهقة، إلى مرحلة النضج و البلوغ ..... و لكل مرحلة منها صفاتها المعينة، و خصائصها المميزة التي تعرف بها من غيرها من مراحل النمو المختلفة، يكتسب الطفل في كل منها أبعادا مختلفة في جميع مظاهر النمو، و التي تبدو آثارها الملموسة في سلوكه و تصرفاته، و في كفاءته الجسمية ، و العقلية ، و الإجتماعية
و الروحية. غير أن مرحلة المراهقة هي أكثر مراحل النمو، حساسية في هذا المجال،و أكثرها عبئا على الآباء و المربين على حد السواء، و أكثرها حاجة إلى التروي و ضبط النفس ، مع القدرة على الصبر و الإحتمال للتعامل مع الأبناء خلال هذه المرحلة بشكل سليم يوصلنا إلى أهدافنا المرجوة من رعايتنا لأبنائنا ، و سوف نتطرق إلى ذكر كل ما يهم المراهقة في هذا الفصل.

1- التعريف بالمراهقة:

أ – المراهقة في اللغة:

جاءت مادة الفعل **(راهق)** في معجم اللغة العربية بمعان عدة فقد جاء في لسان اللسان من معاني **(رهق)** ما يلي:

- **الرهق**: الكذب. و الرهق: الخفة و العربدة: و أرهقنا الليل دنا منا : و أرهقتنا الصلاة رهقا أي حانت.

مقول: راهق الغلام ، فهو مراهق إذا قارب الإحتلام، و المراهق : الغلام الذي قد قارب الحلم، و جاريه مراهقة ، و الرهق: الكبر ، و الرهق : العجلة.

- و الرهق: الهلاك أيضا و الرهق: اللحاق، و راهق الحلم: قاربه....: [1]

كما جاء في المعجم الوسيط من معاني رهق ما يلي :

-(رهق) الغلام: قارب الحلم، و يقال أيضا : راهق الغلام الحلم، و يقال : صلى الظهر **مراهقا :** مدانيا للفوات.

- **(المراهقة):** الفترة من بلوغ الحلم إلى سن الرشد.[2]

كما وردت كلمة (رهق) في كتاب المفردات في غريب القرآن ما يلي:

- رهق: رهقه الأمر غشيه يقهر، يقال رهقه ، رهقته و أرهقته نحو ردفته و أردفته
و بعثته و إبتعثته، قال تعالى **((و ترهقهم ذلة))** و قال **((سأرهقه صعودا))**، و منه أرهقت الصلاة إذا أخرتها حتى غشي وقت الأخرى.[3]

---

[1] : جمال الدين محمد بن منظور، **لسان اللسان" تهذيب لسان العرب"** ، إشراف علي مهنا، الجزء الأول، دار الكتب العلمية ، ط 1 ،بيروت، لبنان، 1993 ، ص 520 .

[2] : جمع من الأساتذة: **المعجم الوسيط**، الطبعة الثانية ، الجزء الأول، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، بدون سنة ، ص 378.

[3] : الراغب الأصفهاني، **المفردات في غريب القرآن**، ضبطه محمد خليل عيتاني، ط 1 ، دار المعرفة ، بيروت، لبنان،1998 م، ص 210.

هذه بعض المعاني التي نص عليها في معاجم اللغة العربية و الإشتقاقات المختلفة للفعل الثلاثي (رهق) مجردا و مزيدا بالألف-راهق- و ما يعنينا منها على وجه الخصوص هو الفعل الثلاثي المزيد بالألف-راهق- حيث يشتق منه إسم الفاعل مراهق، و مصدره مراهقة ، فالمراهق هو الصبي الذي قارب الحلم، و المراهقة هي الفترة من بلوغ الحلم إلى سن الرشد.

و بذلك يمكن تعريف المراهقة في الإصلاح.

ب – المراهقة في الإصلاح:

يقول الدكتور محمد الزعبلاوي المراهقة هي " المرحلة النمائية الثالثة التي يمر بها الإنسان في حياته من الطفولة إلى الشيخوخة، و هي تتوسط بين الصبا و الشباب، و تتميز بالنمو السريع في جميع إتجاهات النمو ، البدني و النفسي و العقلي و الإجتماعي ".[1]

و قد وردت كلمة المراهقة أو البلوغ في السنة النبوية حيث روى الإمام البخاري بسنده : حدثنا قتيبة حدثنا يعقوب عن عمرو عن أنس بن مالك (رضي الله عنه): " أن النبي صلى الله عليه و سلم قال لأبي طلحة : إلتمس لي غلاما من غلمانكم يخدمني أخرج إلى خيبر، فخرج بي أبي طلحة مردفي و أنا غلام راهقت الحلم، فكنت أخدم النبي صلى الله عليه و سلم إذا نزل ، فكنت أسمعه كثيرا يقول : ((اللهم إني أعوذ بك من الهم و الحزن ، و العجز و الكسل ، و البخل

و الجبن ، و ضلع الدين و غلبة الرجال ، ثم قدمنا إلى خيبر.))" [2]

1-1- المراهق عند علماء النفس:

يذهب عامة الناس أن كلمة المراهقة مشتقة من الفعل اللاتيني ، فيقول الدكتور محمد مصطفى زيدان ما يلي:

((إن كلمة المراهقة " Adolescence " مشتقة من الفعل اللاتيني " Adolesere " و معناها تدرج نحو النضج الجسمي و الجنسي و العقلي و الإنفعالي و الإجتماعي.))[3] ، و هنا يتضح الفرق بين المراهقة و كلمة البلوغ Pubert ،التي تقتصر على ناحية واحدة من نواحي النمو و هي الناحية الجنسية ، فنستطيع أن نعرف البلوغ بأنه: " نضوج الغدد التناسلية و إكتساب معالم جنسية جديدة تنقل الطفل من فترة الطفولة إلى فترة الإنسان الراشد. "[4]

يقول الدكتور فاخر عاقل في معجمه مبينا معنى المراهقة و البلوغ ما يلي:

المراهقة: (Adlesence) تبدأ فترة المراهقة بالبلوغ و تنتهي بالوصول إلى سن الرشد.[5]

أما البلوغ (Puberty) الوقت الذي يبدأ فيه الحيض عند الفتاة و إفراز المني عند الفتى، بداية المراهقة.[6]

---

[1] : د.محمد السيد محمد الزعبلاوي، **المراهق المسلم**، مؤسسة الكتب الثقافية ، ط 1 ، مكتبة التوبة ، المملكة العربية السعودية ، 1998 ، ص 14.

[2] : بن حجر العسقلابي، **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، تحقيق الشيخ عبد الله بن باز، الجزء السادس، رقم الحديث 2893 ، باب من غزا الصبي للخدمة ، دار الفكر، بيروت ، 1993 ، ص 182.

[3] : د.مصطفى زيدان، **النمو النفسي للطفل و المراهق**، ط3 ، دار الشروق - جدة-، 1990 ، ص 156.

[4] : نفس المرجع ، ص 157.

[5]: Fakhir Akil, **Dictionary of Psychological Expressions**, Dar El Ilm lil-Malayin-Beirut,3ed, 1979, p14.

[6]: Ibid, p 92.

و يقول الدكتور حامد عبد السلام زهر: " يعني مصطلح المراهقة ، كما يستخدم في علم النفس مرحلة الإنتقال من الطفولة (مرحلة الإعداد لمرحلة المراهقة) إلى مرحلة الرشد و النضج. "

و يضيف قائلا " فالمراهقة مرحلة تأهب لمرحلة الرشد و تمتد في العقد الثاني من حياة الفرد من الثالثة عشرة إلى التاسعة عشرة تقريبا أو قبل ذلك بعام أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين (أي بين 11-12) ".[1]

أما الدكتور محمد مصطفى زيدان، فلم يعني بالفرق بينهما بل إعتبرها مرحلة واحدة ، ذلك أن البلوغ هو العلامة البارزة لبداية مرحلة المراهقة ، فقال : " المراهقة هي مرحلة العمر التي تتوسط بين الطفولة ذلك إكتمال الرجولة و الأنوثة ، و ذلك بمعنى النمو الجسمي. ذلك تحسب بدايتها عادة ببداية البلوغ الجنسي الذي يتفاوت بين الأفراد تفاوتا واسعا. يصل – في الأحوال العادية- إلى نحو خمس سنوات بين أول المبكرين ذلك آخر المتأخرين.... و تعتبر مرحلة المراهقة أهم مراحل النمو في حياة الفرد، و إن لم تكن أهمها على الإطلاق حتى إن بعض علماء النفس يعتبرونها بدء ميلاد جديد للفرد و تقع هذه المرحلة في فترة ما بين البلوغ الجنسي و الرشد، حيث تلي مرحلة الطفولة المتأخرة و تسبق الرشد، و تختلف بداية هذه المرحلة و نهايتها بإختلاف الأفراد و الجماعات إختلافا كبيرا ، كذلك تختلف من دولة إلى أخرى ، و من الريف إلى الحضر. "[2]

أما الدكتور عبد الحميد الهاشمي و آخرون فيرجعون المراهقة إلى أصلها العربي و أنها مشتقة من الفعل الثلاثي راهق، فيقول:

" المراهقة لغة تفيد الإقتراب و الدنو من الحلم يقال : رهق إذا غشى أو لحق و دنا، فراهق كقارب، و شارف و دنا ، و معنى و المراهق بهذا هو الفتى الذي يدنو من الحلم و إكتمال الرشد". و الرهق هو الطغيان و الزيادة ، و ذلك يمثل الحياة الإنفعالية للمراهق. و المراهقة – في دراستنا العربية- ترجمة لكلمة Adolecence و أصل معناها اللاتيني هو الإقتراب المتدرج من النضج،

و تبدأ المراهقة بالبلوغ Pubert و معناها العلمي هو بدء ظهور المميزات : الجنسية الأولية

و الثانوية نتيجة لنضج الغدد التناسلية ، و تبدأ المراهقة ما بين (11-12) سنة من العمر لدى البنات و عند البنين ما بين (12-14) سنة و تمتد مع البنات إلى السابعة عشرة تقريبا أما لدى البنين فإنها تمتد إلى حوالي الثامنة عشرة أو التاسعة عشرة ، و المراهقة في أصلها عملية حيوية".[3]

و قد حدد أبو منصور الثعالبي في باب ترتيب سن الغلام على النحو التالي:

" ..... فإذا كاد يجاوز العشر سنين ، أو جاوزها ، فهو مترعرع و ناشئ، فإذا كاد يبلغ الحلم ، فهو يافع و مراهق، فإذا إحتلم و إجتمعت قوته ، فهو خزور ، و إسمه في جميع هذه الأحوال التي ذكرناها : غلام ، فغذ أخضر شاربه و أخذ عذاره يسيل، قيل بقل وجهه، فإذا صار ذا فتاء فهو فتى و شارخ، فإذا إجتمعت لحيته و بلغ غاية شبابه فهو مجتمع...." و قال الدكتور ياسين الأيوبي : الحلم درجة يصبح فيها الغلام رجلا أي قادرا على الإنجاب. "[4]

---

[1] : د. حامد عبد السلام، زهران، **علم النفس النمو (الطفولة و المراهقة)** ، ط4 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1971 م، ص 289.

[2] : د . محمد مصطفى زيدان ، نفس المرجع السابق، ص 155.

[3] : د. عبد الحميد محمد الهاشمي، **علم النفس التكويني أسسه و تطبيقاته** ، دار المجمع العلمي ، جدة ، المملكة العربية السعودية ، 1989 ، ص 190.

[4] : أبو منصور الثعالبي، **فقه اللغة** ، شرح د. ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية ، صيدا ، بيروت ، لبنان ، ط 2 ، 1420

و يعرف الدكتور محمد أحمد شوقي مرحلة البلوغ فيقول:

" هذه المرحلة قد تبدأ قبل السنة الرابعة عشرة، فقد تبدأ مرحلة البلوغ في الحادية عشرة بالنسبة للذكور، و تبدأ قبل ذلك بالنسبة للفتيات، و قد تتأخر عن الخامسة عشرة، و على كل حال ، فإن ظهور علامات البلوغ هي المؤشر الحقيقي لبداية مرحلة البلوغ تلك و هي الإحتلام عند الذكور، و الحيض عند الأنثى، و يأخذ الذكر شكل الرجل و تأخذ الأنثى شكل الإناث.[1]

و في نفس الصدد يقول الدكتور الطيب خليل بيدس:

" سن البلوغ مرحلة من النمو تتطور فيها الصفات الجنسية الثانوية ، و يكتمل فيها نمو الجسم ، كما ينمو الشعر في بعض مناطق الجسم ، و البلوغ يترافق مع التبدلات ، و التغيرات المألوفة في سن المراهقة. " [2]

و قد وجه الرسول صلى الله عليه و سلم إلى أبناء هذه المرحلة بخاصة ، و أبناء المرحلة التالية بعامة قوله:

" يا معشر الشباب من إستطاع منكم الباءة فليتزوج فإنه أغض للبصر و أحصن للفرج، و من لم يستطع فعليه بالصوم فإن له وجاء ". صحيح مسلم.

و من هذا العرض يتبين أن علماء النفس يختلفون في نظرتهم تجاه المراهقة، حيث ذهب بعضهم إلى التفريق بينها و بين البلوغ و أن المراهقة تبدأ بعد علامات البلوغ ، و أن البلوغ لا يشمل جميع النمو و إنما يختص بالنمو الجنسي.

و الشيء الذي يهمنا تأكيده على وجه الخصوص في هذه المسألة أن لفظة المراهقة ذات أصل عربي، و فعلها الثلاثي رهق-فعل متصرف-و المراهقة مصدر الفعل الثلاثي المزيد بالألف (راهق-مراهقة)، كما جاء هذا الفعل في القرآن الكريم، و في السنة النبوية الشريفة.

1-2- سيكولوجية المراهقة:

يستخدم علماء النفس و التربية كلمة " **سيكولوجية المراهقة** " للدلالة على أهمية مرحلة الإنتقال من الطفولة إلى مرحلة النضج و الرشد ، دراسة علمية ، نفسية ، عقلية، إنفعالية و ثقافية و ذلك لفهم سلوك الشباب في مختلف مراحل نموه في هذه الفترة الحاسة من واقع إطاره المرجعي و من جهة نظره الخاصة به.

و تعود أهمية دراستنا لمرحلة المراهقة من بدايتها لأن شخصية المراهق تحتوي على كثير من بقايا الطفولة عند سن البلوغ و يزداد شعور " **الطفل البالغ**" بنفسه من جراء التغيرات الفيزيولوجية الجسمية ، و إلى أنها مرحلة دقيقة فاصلة من الناحية النفسية الإجتماعية حيث يتعلم فيها الناشؤون تحمل المسؤولية الإجتماعية و واجباتهم كأفراد مواطنين في المجتمع.

هذه المرحلة تبدأ غالبا من سن البلوغ و تنتهي حوالي سن 21 و 22 سنة ، و تختلف بداية هذه المرحلة ، و نهايتها بإختلاف الشعوب و الجنس، و يتحدد عند الذكور بحدوث أول قذف منوي و ظهور الخصائص الجنسية الثانوية، و عند الإناث بحدوث أول حيض و ظهور الخصائص الجنسية الثانوية. [3]

---

[1] : د. محمود أحمد شوقي، **الإتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية** ، دار الفكر العربي، مصر ، ط 1 ، 1998، ص 265.

[2] : د. إميل خليل بيدس، **أمراضنا و كيفية معالجتها**، دار الجيل ، بيروت، ط 2 ، 1998 م ، ص 699.

[3] : د. عبد الرحمان الوافي،**في سيكولوجية الشباب**، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع ، الجزائر ، 1995 ، ص 28.

و من خلال ردنا لهذه التعريفات يتضح لنا أن لهذه المراهقة هي فترة زمنية يمر بها الفرد في حياته و يشاهد فيها نموا جسميا و فزيولوجيا و عقليا و إنفعاليا و إجتماعيا و نفسيا و دينيا ، و فيها يحدث التغير الجذري في وظائف الجسم (جسم الإنسان) و ذلك من خلال تغيرات متباينة تحدث بالدرجة المعينة، لكن الملاحظ في هذه الفترة أن أهم تغير يحدث على مستوى الفرد هو ما يعرف بظاهرة البلوغ الجنسي.

2- الإتجاهات المختلفة في دراسة المراهقة:

2-1- الإتجاه البيولوجي في سيكولوجية المراهقة:

مؤسس هذا الإتجاه هو ستانلي هول (G.Stanley Hall) الذي وضع مؤلفين كبيرين عن المراهقة سنة 1904 هذا الإتجاه في صورته المتطرفة يذهب إلى القول بأن التغيرات السلوكية التي تحدث خلال المراهقة تخضع كلية لسلسة من العوامل الفسيولوجية التي تحدث نتيجة إفرازات الغدد و يمكن تلخيص نظرية " هول Hall " على النحو التالي:

1- إن هناك فروقا ملحوظة بين سلوك المراهق، و سلوك طفل المرحلة السابقة و سلوك أبناء المرحلة التالية. و من هنا يمكن النظر إلى مرحلة المراهقة على أنها ميلاد جديد يطرأ على شخصية الفرد.

فهناك التغيرات السريعة الملحوظة التي تظهر في ذلك الوقت و التي تحول شخصية الطفل إلى شخصية جديدة كل الجدة مختلفة كل الإختلاف.

2- هذه التغيرات تعتبر نتيجة النضج، و التغيرات الفسيولوجية التي تطرأ على الغدد و من حيث هي كذلك ، فإن نتائجها النفسية تكون متشابهة و عامة عند جميع المراهقين.

3- و لما كانت هذه الفترة بمثابة ميلاد جديد للمراهق، فإن التغيرات التي تحدث تكون غير مستقرة و لا يمكن التنبؤ بها بسلوكه، كما تكون الفترة كلها فترة ضغط و توتر أو فترة عاصفة و شدة (Stress Stormant) نتيجة السرعة في التغيرات ، و الطبيعة الضاغطة لناحية التوافق في هذه المرحلة.[1]

2 -2- الإتجاه الأنثروبولوجي و الإجتماعي في سيكولوجية المراهقة:

ظهرت أهمية البيئة و الثقافة في تنويع دوافع السلوك المحددة تحديدا بيولوجيا في ميدان الدراسات الأنثروبولوجية ففي الدراسات التي قامت بها " مرجريت ميد" سنة 1925 م على قبائل السامو (Samoo) حيث أوضحت هذه الدراسات أن المشكلات التي تواجه المراهقين تختلف من ثقافة إلى أخرى بشكل يجعل الإنتقال إلى مرحلة الشباب و الرجولة يتم بصورة أكثر أو أقل تعقيدا، أو أكثر أو أقل صراعا.[2]

و مثل هذه الدراسة تجعل من الضروري القيام ببحوث و دراسات مقارنة بين ثقافات مختلفة و أزمنة مختلفة و أن نفكر في مشكلات المراهق على ضوء بيئته الإجتماعية و الثقافية لأن هذه التغيرات الإجتماعية و الثقافية تنعكس بالضرورة على مشكلات المراهق الذي يمر بمرحلة عدم إستقرار.

كما ذكرت " ميد" عن المراهقة في السامو (إن المراهقة هناك تعتبر فترة سرور و بهجة

[1] : د . محمد مصطفى زيدان ، نفس المرجع السابق، ص 157 -158 .
[2] : ، نفس المرجع ، ص 157.

و خلو من الشدة و التوتر). ففي هذه الشعوب تعتبر الفترة الواقعة بين النضج و الدخول في مستويات الرجال قصيرة و متقاربة فليس على المراهق أن ينتظر سنوات طويلة كي يصبح أهلا لتحمل مسؤولية الكبار و حقوقهم و واجباتهم.[1]

و قد لاحظ الدكتور مصطفى فهمي في دراسته لقبائل الشلوك و الذبكا أو هذه الجماعات البدائية لا تعرف ما هو معروف عادة بإسم (أزمة المراهقة) و إن كل ما نجده عندها لا يزيد على فترة بلوغ قصيرة، يكتمل فيها نضج الفرد جنسيا و إقتصاديا نضجا يسمح له بتحمل مسؤوليات المجتمع، كما أن سلوك الكبار في هذه القبائل لا يقوم على إثقال كاهل المراهق بقيود و تقاليد إجتماعية و مادية تجعل من طور المراهقة طور أزمات نفسية كما هو مشاهد في مجتمعاتنا الحديثة مثلا.

2-3- التفاعل المتبادل بين العوامل البيولوجية و الإجتماعية:

غير أن الإتجاه الإجتماعي و الثقافي يدعونا إلى كثير من التأمل و البحث، فقد بين الأثر القوي الذي تحدثه العوامل الإجتماعية و الثقافية كما بين أن العوامل البيولوجية لا يمكنها أن تفسر المحتوى الخاص لسلوك المراهق، لكن هل معنى ذلك أن التغيرات البيولوجية لا قيمة لها البتة أو لا تأثير لها على سلوك المراهق فإن كان ذلك هو ما تعنيه فإنها تكون بذلك قد تخطت حدود التجارب و الخبرات المشاهدة و بذلك تكون قد أغفلت أحد المتغيرات الهامة الأساسية و نعني به الكائن الحي نفسه، فالعوامل البيولوجية تساهم بنصيب كبير في نمو و تطور السلوك البشري، أما إذا كان ما تعنيه هو أن السلوك يتحدد ليس فقط بالحالة البيولوجية للفرد و إنما أيضا بالعوامل الإجتماعية

و الثقافية التي يعيش فيها الفرد. فإذا كان للظواهر و التأثيرات الإجتماعية دور واضح فإن الكائن الحي نفسه يلعب دورا لا يقل أهمية عن دور البيئة و يعد أحد المتغيرات الهامة التي لا يمكن إغفالها، و هذا الإتجاه الأخير عبر عنه بوضوح (سولنبرج- Sollenberger) في مقالة نشرها سنة 1939 م بعنوان : مفاهيم عن المراهقة (The concept of Adolescence) حيث يقول :

" أما هؤلاء الذين يهتمون بتوافق المراهق مع الدور الإجتماعي الذي يفرضه عليه المجتمع مع إغفال علاقة ذلك بحالة الفرد الفسيولوجية فإننا نقترح لهم تسمية جديدة لموضوع بحثهم هي " علم النفس الإجتماعي للمراهق " و بإختصار يمكن القول بأن المجتمع نفسه لا يعطي المراهق فرصا كافية للقيام بالدور الذي يتفق و مستويات نضجه الجسمي و العقلي و نزعته إلى التحرر و الإستقلال.[2]

و من هنا ينشأ الإحباط و الصراع الذي تتسم به المراهقة إلا أن هذه المشكلات و هذا الصراع ليس وليد الثقافة وحدها بل هو نتيجة التفاعل المتبادل (Interaction) بين العوامل البيولوجية

---

[1] : نفس المرجع ، ص 158.

[2] : د . محمد مصطفى زيدان ، نفس المرجع ، ص 160 .

و العوامل الإجتماعية التي يعيش فيها الفرد و هكذا نستطيع أن ننظر إلى المراهقة لا على أنها تمثل فترة مستقلة منفصلة عن مراحل النمو و إنما بإعتبارها مرحلة إنتقال و نمو مستمر من الطفولة إلى الرجولة.[1]

2-4- الإتجاه النفسي ، التحليلي و الإجتماعي:

توصل سيغموند فرويد، مؤسس النظرية التحليلية حيث أوضح أن الصراع الأساسي لمرحلة المراهقة هو صراع التوازن بين مطالب الهو (ID) و مطالب الأنا الأعلى(Super Ego) و أن المراهق ينمو و ينضج كما ينضج معه الأنا الأعلى أو الضمير بطريقة أفضل و يصبح قوة داخلية تتحكم و تسيطر على السلوك.... كما أوضحت هذه الدراسة صياغة موضوع جديد أتى به فرويد يميز به الحياة الجنسية و الحياة التناسلية، و يرى أن الأولى أشمل من الثانية بحيث لا تشكل الحياة التناسلية إلا مظهرا- قد يكون الأتم و الأكمل- من مظاهر الحياة الجنسية، و قد توصل سيغموند فرويد إلى صياغة نظريته الجنسية من خلال ممارسته العيادية ، فقد تبين له أن المرضى العصبيين كانوا يذكرون بصورة شبه دائمة حدثا أساسيا وقع لهم في طفولتهم، ألا و هو إغراء الراشدين لهم. و إعتبر فرويد في بداية الأمر أن هذا الحديث يشكل حقيقة تاريخية، إلا أن مات ظهر له بعد أن إعتبره حدثا يتعلق بتاريخ المريض العصابي هو مجرد هوام طفلي، و بات من الممكن عندئذ التكلم بصدد هذا الحدث عن حقيقة نفسية لا عن حقيقة تاريخية، و قد أتاح هذا الإكتشاف لفرويد بالقول أن الحياة الجنسية لدى الكائن البشري (لا تظهر كما كان الإعتقاد شائعا- في مرحلة المراهقة- بل هي تظهر لدى الطفل منذ لحظة الولادة).[2]

يقول الدكتور محمد الزعبلاوي: " و من أبرز مظاهر الحياة النفسية في فترة المراهقة رغبة المراهق في الإستقلال عن الأسرة و ميله نحو الإعتماد على النفس، نتيجة للتغيرات الجسمية التي تطرأ على المراهق و يشعر أنه لم يعد طفلا قاصرا، كما أنه لا يحب أن يحاسب على كل صغيرة و كبيرة ، أو أن يخضع سلوكه لرقابة الأسرة و وصايتها، فهو لا يحب أن يعامل كطفل و لكنه من الناحية الأخرى ما زال يعتمد على الأسرة في قضاء حاجاته الإقتصادية و في توفير الأمن
و الإطمئنان له، فالأسرة تريد أن تمارس الأوامر.[3]

---

[1] : نفس المرجع ، ص 160.
[2] : د. كمال بكداش، د.رالف رزق الله، **مدخل إلى ميادين علم النفس و مناهجه**، دار الطليعة، بيروت ، لبنان ، ط 4 ، ص 107.
[3] : د . محمد الزعبلاوي ، نفس المرجع السابق ، ص 68 .

2 -5- الإتجاه الإسلامي في دراسة المراهقة:

لقد تناول الفقهاء الأحكام الخاصة بالمراهق الضابطة لسلوكه مع أفراد المجتمع مما يدل على أن مصطلح المراهقة لا يرجع في أصله إلى اللغة اللاتينية حيث أن الغالبية من علماء النفس يرجعون هذا المصطلح إلى أصل لاتيني.

يقول أبو البقاء الكفوي: " و البلوغ بالحلم قدر الشارع الإطلاع به، إذ عنده يتم التجارب بتكامل القوى الجسمانية التي هي مراكب القوة العقلية، و الأحكام علقت بالبلوغ عام الخندق، و أما قبل ذلك منوطة بالتمييز، بدليل إسلام علي رضي الله عنه. [1]

و يقول الدكتور وهبة الزحيلي في شروط المحكوم عليه ما يلي: و يشترط في المحكوم عليه شرطان : الأول أن يكون المكلف قادرا على فهم دليل التكليف، لأن التكليف خطاب من لا عقل له و لا فهم محال، و القدرة على الفهم تكون بالعقل، لأن العقل هو أداة الفهم و الإدراك، و به الإمتثال، و لما كان العقل من الأمور الخفية، ربط الشارع التكليف بأمر ظاهر منضبط يدرك بالحس هو البلوغ عاقلا.

و يعرف العقل بما يصدر عنه من الأقوال و الأفعال بحسب المألوف بين الناس، فمن بلغ الحلم، و لم يظهر خلل في قواه العقلية صار مكلفا ، قال في مسلم الثبوت : " العقل شرط التكليف ، إذ به الفهم، و ذلك متفاوت و يناط بكل قدر ، فأنيط بالبلوغ عاقلا ".[2]

و البلوغ يحصل إما بإمارات البلوغ الطبيعية أو بتمام الخامسة عشرة عند جمهور الفقهاء،
و الأصل أن أهمية الأداء تتحقق بتوافر العقل، و لما كان العقل من الأمور الخفية إرتبط بالبلوغ، لأنه مظنة العقل ، و الأحكام ترتبط بعلل ظاهرة منضبطة ، فيعتبر الشخص عاقلا بمجرد البلوغ
و تثبت له حينئذ أهلية أداء كاملة.[3]

يقول الدكتور مصطفى القاضي : " ..... و أما علماء الشريعة فيقرر بعضهم بأن الحد الأدنى من إمكان البلوغ بالنسبة للولد بعد إستكمال التاسعة أي في بداية العاشرة و قيل في نصف العاشرة ، و أما بالنسبة للبنت قيل في أول التاسعة و قيل في نصفها ، و أما بالنسبة للحد الأقصى فإختلف أصحاب المذاهب بناء على إختلاف أحاديث مروية فقال أبو حنيفة : سن البلوغ تسع عشرة أو ثمان عشرة للغلام و سبع عشرة للجارية ، و قال أكثر المالكية حده فيهما سبع عشرة أو ثمان عشرة،
و قال الشافعي و أحمد و إبن وهب و الجمهور حده فيهما إستكمال خمس عشرة سنة على ما في حديث إبن عمرو و هو أنه لما عرض على الرسول صلى الله عليه و سلم و هو إبن أربع عشرة سنة فلم يقبل أو فلم يجزه ثم عرض يوم الخندق و هو إبن خمس عشرة سنة أجازه. [4]

و لما علم عمر بن عبد العزيز هذا الحديث جعل هذا السن حدا بين الصغير و الكبير. [5]

---

[1] :أبو البقاء الكفوي، **الكليات معجم في المصطلحات و الفروق اللغوية**، إعتنى به، د. عدنان درويش محمد المصري، ط2 ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، لبنان، ص 247.
[2] : د. وهبة الزحيلي، **أصول الفقه الإسلامي** ، دار الفكر، دمشق ، سورية ، الجزء الأول ، 1996 م ، ص 158.
[3] : نفس المرجع ، ص 158.
[4] : إبن حجر العسقلاني، **فتح الباري بشرح البخاري**، مصدر سبق ذكره، 6 /205 كتاب الشهادات باب بلوغ الصبيان و شهاداتهم.
[5] : د. يوسف القاضي ، مقداد يلجن، **علم النفس التربوي في الإسلام** ، دار المريخ للنشر ، الرياضي ، المملكة العربية السعودية ، 1981 م ، ص 115.

و يتابع الدكتور مصطفى القاضي قوله : " بعد هذا كله نقرر بداية هذه المرحلة بالسن العاشرة بصفة مبدئية و نهايتها بالثامنة عشرة بصفة نهائية و التكاليف في نظر الإسلام محددة و البلوغ محدد بالإحتلام و به يصبح الإنسان مسؤولا عن تصرفاته و يدخل تحت طائلة القانون فقال الرسول (ص) : " **رفع القلم عن ثلاث عن المجنون حتى يعقل و عن المبتلي حتى يفيق و عن الصبي حتى يحتلم، و في رواية أخرى حتى يشب** "[1] ، و في رواية لأبي داود **حتى يكبر**.[2] و كذلك رواه أحمد و النسائي و إبن ماجة.[3] و ليس هذا الإختلاف إلا في اللفظ في نظري، لأن من يحتلم فقد أصبح شابا و من أصبح شابا فقد كبر و دخل في عداد الكبار. و لهذا فقد خاطب الرسول (ص) البالغين بالشباب عندما قال : يا معشر الشباب من إستطاع منكم الباءة فليتزوج. "[4]

و يقول الشيرازي في مجموع شرح المهذب : " و إختلف أصحابنا في الصبي المراهق مع المرأة الأجنبية – فمنهم من قال : " هو كالرجل البالغ الأجنبي معها فلا يحل لها أن تبرز له لقوله تعالى : (أو الطفل الذين لم يظهروا على عورات النساء)- و معناه لم يقووا على مواقعة النساء،

و المراهق يقوى على المواقعة و الجماع فهو كالبالغ ، و من قال هو معها كالبالغ من ذوي محارمها لقوله تعالى : ﴿ و إذا بلغ الأطفل منكم الحلم فليستئذنوا (09) ﴾[5]، فأمر بالإستئذان إذا بلغوا الحلم فدل على أنه قبل أن يبلغ الحلم يجوز دخولهم من غير إستئذان. "[6]

- مناقشة هذه الإتجاهات و الآراء:

عند دراستنا لهذه الإتجاهات و الآراء و النظريات نستطيع أن نخرج بالإستنتاجات التالية:

بالنسبة لنظرية " هول " فهي ضيقة محدودة من ناحية العوامل الثقافية و البيئية فالأنماط الخاصة للسلوك و محتوياته تختلف إختلافا كبيرا بإختلاف البيئات الإجتماعية و الثقافات المختلفة

و ذلك حسب كل مجتمع.

و قد أوضحت الدراسات العلمية الكثير من الحقائق و الأفكار و التي تدحض نظرية " هول " حيث أوضحت هذه الدراسات أن المراهقة ليست فترة من الحياة مستقلة منعزلة عن بقية المراحل بل هي جزء من كل ما تحتويه عملية النمو ، تتأثر بما سبقها من مراحل و تؤثر ، بعد ذلك في المراحل المقبلة.

و الدراسات التي قامت بها (Hollinguoth) على علاقة النضج الجنسي و التوتر الإنفعالي في المراهقة، و أوضحت أن هذه التوترات الإنفعالية تستمر فترة طويلة حتى بعد إكتمال النضج الجنسي عند الفرد.[7]

و إزاء هذه الحقائق ضعفت وجهة نظر الإتجاه البيولوجي و أصبح من الواضح أن بعض مظاهر المراهقة ليس من الضروري أن يتصف بالعمومية و أن هذا الضغط و الصراع التي يتعرض لها المراهق يرجع جزء منها إلى الفروق الثقافية ، و القيود المفروضة على المراهق

و كذا مستوى طموحه.

---

[1] : المستدرك على الصحيحين في الحديث ، 389/4.
[2] : سنن أبي داود 4 /197
[3] : الجامع الصغير 2 /24.
[4] : فتح الباري بشرح البخاري 8/11 كتاب النكاح
[5] : **سورة النور**، الآية ، 59.
[6] :الشيرازي ، **شرح مجموع المهذب.**
[7] : د. مصطفى زيدان ، نفس المرجع السابق ، ص 159.

و فيما يخص الإتجاه الأنثروبولوجي و التفاعل الإجتماعي فإننا نستطيع أن نقول أن المراهق يتفاعل سلبا و إيجابا مع المجتمع الذي ينشأ فيه و ما يحتويه هذا المجتمع من ثقافة و عقيدة و كذلك ما يحيط به المراهق من أخلاق و نظم إجتماعية ، حيث أن لهذه العوامل تأثير نفسي كبير على سلوك المراهقين، لكن الإقتصار على النظرة الأنثروبولوجية لا يكفي وحده في تحديد سلوك المراهق بل يجب النظر و الإلمام بالمتغيرات الأخرى التي تطرأ على المراهق من كل الإتجاهات.

بينما الإتجاه النفسي فإنه بالرغم من أهميته في تحديد سلوك المراهق و خاصة بناء شخصيته، فإن الإهتمام بالجانب الجنسي و إعتباره أهم عامل نضج المراهق و تطبيق عليه النظرة الإسقاطية و إعطائها صبغة ذات طابع جنسي محض حسب أراء فرويد، فإننا نعتبر ذلك غير كاف، بل أن النضج الجنسي هو عامل من عوامل التغيرات التي تطرأ على المراهق.

و من أجل ذلك نستطيع أن نقول أن سيجمند فرويد مؤسس مدرسة التحليل النفسي له أفكار غريبة عن الجنس أشاعها في المجتمع الإنساني بواسطة مدرسته و تلاميذه و عمال اليهود
و كتابهم، و قد جهد فرويد في بث أفكاره الخبيثة لنشر الرذائل الأخلاقية و تحطيم العلاقات الإنسانية بين أفراد المجتمع بل حتى بين أفراد الأسرة الواحدة، و هذا لا ينطبق بطبيعة الحال على مجتمعنا الإسلامي و تقاليدنا الحضارية.

و إنما يمكن أ نقول على النظرة الإسلامية في دراسة المراهقة على أنها نظرة عمومية
و شمولية حيث حددت هذه النظرة على إعتبار هذه المرحلة بداية التكاليف الشرعية ، بإعتبار أن الشخص يصبح عاقلا بمجرد البلوغ لذلك فهو مكلف بتطبيق طلب الله و باقي الحقوق و الواجبات الأخرى ، فالإتجاه الإسلامي ينظر إلى مبدأ التكاليف الشرعية و مبدأ تطبيق العبادة في الأرض لقوله تعالي : ﴿ و ما خلقت الجن و الإنس إلا ليعبدون (06)﴾[1]

و أخيرا إذا أردنا تحديد مرحلة البلوغ أي المراهقة بين بدايتها و نهايتها يمكن تحديدها في الفترة الممتدة ما بين 10-18 سنة و بذلك نكون قد جمعنا بين معظم هذه الآراء، و ذلك من حيث تحديد مراحل بداية المراهقة و نهايتها و معرفة حد التكاليف الشرعية ، أما من حيث التربية فإن هذه المرحلة تعتبر أهم مراحل التربية و هي أخطر مرحلة يمر بها الإنسان و التي يمكن أن تؤدي بالشباب إلى الإنحراف و الإنزلاق عن سواء السبيل ، و هذا بسبب نمو الدافع الجنسي بشكل غير عادي.

و المراهق ليس طفلا و ليس رجلا في نفس الوقت، و إنما هو في مرحلة مبدأ معاملتهم – من حيث إقترابهم من مستويات النضج المختلفة كالكبار،كما يبدأهم النظر إلى أنفسهم نفس هذه النظرة، فهم إذا على عشية النضج و الرجولة، و بالتالي يحاولون التوافق و مواجهة المستقبل.

تقول هيلين دوتش (Helene Deutsc H, M. D, 1970) عن أزمة المراهقة كما يلي: " إن تاريخ الطفولة عامة قبل المراهقة يعتبر كميدان للتطور حيث أن كل مرحلة من مراحل التطور الذي يشهده الفرد تؤثر على المراحل اللاحقة التي يمر بها. بينما تشكل التغيرات السيكولوجية- خلال مرحلة المراهقة- أهم ميزة حيث يتشكل

[1] : **سورة الذاريات** ، الأية 59.

ما يعرف بإسم " **الأزمات**" و التي تأخذ هذه التسمية هذا الشكل عن طريق شدة و قوة الأحداث و التغيرات التي تشهدها هذه المرحلة.[1]

3- إشكالية " أزمة المراهقة ":

تستعمل عبارة " أزمة المراهقة " [2]للإشارة غالبا إلى الإضطرابات السلوكية التي تظهر في هذه المرحلة من العمر، و كان يتم تفسير هذه الإضطرابات بالتغيرات البيولوجية (نضج الغدد التناسلية ، إستيقاظ الغريزة الجنسية ...إلخ) التي تحدث في هذه المرحلة.

إلا أن هذا التفسير لم يعد مقبولا اليوم إثر الأبحاث الأنثروبولوجية التي تناولت ظاهرة المراهقة في المجتمعات التي تسمى " بالمجتمعات البدائية" فقد تبين أن المراهقين في هذه المجتمعات لا يعانون من إضطرابات سلوكية و لا يوجد بالتالي في هذه المجتمعات ما يسمى
" **بأزمة المراهقة**".

و يتعين على الفرد عند بلوغه سن المراهقة في هذه المجتمعات " البدائية" أن يجتاز بعض التجارب الصعبة التي تنظمها له القبيلة و التي تعرف بإسم " شعائر التعريف" فإذا ما إجتاز في هذه التجارب بنجاح، عدته القبيلة راشدا و إكتسب بالتالي كل الحقوق الخاصة بالراشدين، و إذا ما فشل في هذه الشعائر، تحدد له موعد آخر ليجتاز التجارب نفسها.

أما المراهق في المجتمعات " الحديثة " فهو راشد من الناحية البيولوجية ، إلا أنه يعامل معاملة الأطفال على الصعيد الإجتماعي، ذلك أن هذه المجتمعات تفرض على المراهق فترة طويلة نسبيا من التبعية الإقتصادية تجاه والديه. لذا نجده ممزقا بين دوره كراشد –بيولوجيا- و دوره كطفل –إجتماعيا و إقتصاديا- و الحال فإن عدم الوضوح في المكانة التي يحتلها المراهق في المجتمعات الحديثة هو الذي يفسر في رأي الأنثروبولوجيين ما يسمى : " **بأزمة المراهقة** "، و على ذلك يمكن القول أن المحددات الفعلية للإضطرابات السلوكية لدى المراهقين هي محددات إجتماعية و ليست بيولوجية ، و السبب في حدوث هذه الأزمة يعود إلى المراهقين نفسها بإعتبار أن :
" المراهقة مرحلة نمو جسمي و عقلي و نفسي و إجتماعي تلاحق المواهب فيقع في مشكلات متعددة بسبب قلة خبرته في التعامل مع الحياة. " [3]

و قد بين الأستاذ الدكتور أكرم رضا أنه رغم ذلك فتسمية هذه المرحلة بالعاصفة أو مرحلة الضغط و الجنون- كما سماها علماء الغرب- تسمية لا تنطبق على مجتمعاتنا و إن كانت تنطبق على مراهقتهم بسبب نوع الحياة و أسلوب التعامل عندهم و المنهج الذي تمارسه الحياة الإجتماعية هناك، و لذلك أسماها الدكتور عبد الرحمان العيسوي في كتابه (سيكولوجية المراهق المسلم) أسطورة العاصفة، و إنتقل الأستاذ أكرم رضا إلى أسباب وجود بعض المشاكل التربوية مع المراهق فبين أن هناك عاملين مؤثرين على المراهقة:[4]

---

[1]: Helene Deutsch, M.D, Selected problems of Adolescence "whith special emphais ou group formation ", international universities press, INC, second printingm new-yourkm 1970, p 22.

[2] : د. كمال بكداش، د. رالف رزق الله ، نفس المرجع السابق

[3] : د. أكرم رضا ، **مراهقة بلا أزمة – فنون تربوية**- دار التوزيع و النشر الإسلامية ، ط 1 مصر ، يناير 2000 م ، ص 11 .

[4] : نفس المرجع ، ص 12 .

الأول: البيئة المحيطة به و أساليب التربية المتبعة.

الثاني: النمو الجسمي و العقلي و الجنسي و النفسي.

و قد جعل الإسلام مرحلة البلوغ مناط للتكاليف الشرعية ، و في هذا الإطار يقول الدكتور محمد سليمان عبد الله الأشقر : [1] " فإذا دخل الصغير في مرحلة البلوغ و هو عاقل أصبح مكلفا و لزمه حجة الإسلام و إن كان قد حج قبل، لأنه يكون قد حج تطوعا " ، قال النبي (ص) : " رفع القلم عن ثلاثة : عن الصغير حتى يكبر ، و عن المجنون حتى يفيق، و عن النائم حتى يستيقظ. "[2]

- آثار الدخول تحت التكليف:

إذا بلغ الشخص عاقلا-ذكرا أو أنثى – ثبتت له الأحكام الشرعية التالية:[3]

الأول: تلزمه الواجبات الشرعية ، كالصلاة و الصوم و الحج، و يستحق الإثم و العقوبة الأخروية على ترك الواجبات، و فعل المحرمات، خلافا في كل ذاك لغير المكلف.

الثاني: تنعقد عباداته المفروضة فرضا، فلا يلزمه فعل آخر، كالصلاة و الحج ، بخلاف غير المكلف، فإن حجه لا يجزئه عن حج الفريضة، بل لابد له من حجة أخرى.

الثالث: يؤاخذ بأفعاله فإن فعل ما فيه عقوبة حدية لزمته، كما لو زنى أو سرق ، و يلزمه القصاص إن قتل معصوما أو قطع منه عضوا أو جرحه أو ضربه ، بخلاف غير المكلف.

الرابع: يؤاخذ بأقواله ، فيصبح زواجه و طلاقه و نذره و إقراره، و تصبح تصرفاته المالية من بيع و إجازة و هبة ، و وقف و صدقة و إعارة و تقبل وديعة و نحو ذلك.

4- أنماط المراهقة :

يرى صموئيل مغاريوس أن هناك أربعة أنماط عامة للمراهقة يمكن تلخيصها فيما يلي:[4]

---

[1] :د. سليمان الأشقر، **الواضح في الفقه**، مكتبة دار الفتح ، ط 5 ، الأردن ، 1997 ، ص 58.

[2] :**الحديث** : رواه أحمد و أصحاب السنن.

[3] : سليمان الأشقر، نفس المرجع السابق، ص 63.

[4] :د .أكرم رضا، **مراهقة بلا أزمة- فنون تربوية** – دار التوزيع و النشر الإسلامية ، ط1 ، مصر ، يناير 2000 م ، ص 11.

أولا- المراهقة المتكيفة : وهي المراهقة الهادئة نسبيا والتي تميل إلى الاستقرار العاطفي وتكاد تخلوا من التوترات الانفعالية الحادة وغالبا ما تكون علاقة المراهق بالمحيطين به علاقة طيبة، كما يشعر المراهق بتقدير المجتمع له وتوافقه معه ولا يسرف المراهق في هذا الشكل في أحلام اليقظة أو الخيال أو الاتجاهات السلبية أي أن المراهقة هنا أميل إلى الاعتدال .

ثانيا- المراهقة الإنسحابية المنطوية : وهي صورة مكتئبة تميل إلى الانطواء والعزلة والسلبية و التردد والخجل والشعور بالنقص وعدم التوافق الاجتماعي، ومجالات المراهق الخارجية الاجتماعية ضيقة محدودة، وينصرف جانب من تفكير المراهق إلى نفسه، وحل مشكلات حياته أو التفكير الديني والتأمل في القيم الروحية والأخلاقية، كما يسرف في الاستغراق في الهواجس وأحلام اليقظة، وتصل أحلام اليقظة في بعض الحالات حد الأوهام والخيالات المرضية والى مطابقة المراهق بين نفسه وبين أشخاص الروايات التي يقرأها .[1]

ثالثا- المراهقة العدوانية المتمردة: ويكون فيها المراهق ثائرا متمردا على السلطة سواء سلطة الوالدين أو سلطة المدرسة أو المجتمع الخارجي، كما يميل إلى تأكيد ذاته والتشبه بالرجال ومجاراتهم في سلوكهم كالتدخين وإطلاق الشارب واللحية. والسلوك العدواني عند هذه المجموعة قد يكون صريحا مباشرا يتمثل في الإيذاء، أو قد يكون بصورة غير مباشرة يتخذ صور العناد، وبعض المراهقين من هذا النوع الثالث قد يتعلق بالأوهام و الخيال وأحلام اليقظة لكن بصورة أقل مما سبقها.

رابعا- المراهقة المنحرفة : وحالات هذا النوع تمثل الصورة المتطرفة للشكلين المنسحب والعدواني، فإذا كانت الصورتين السابقتين غير متوافقة أو غير متكيفة إلا أن مدى الانحراف لا يصل في خطورته إلى الصورة البادية في الشكل الرابع حيث نجد الانحلال الخلقي والانهيار النفسي، وحيث يقوم المراهق بتصرفات تروع المجتمع ويدخلها البعض أحيانا في عداد الجريمة أو المرض النفسي والمرض العقلي.[2]

5 – النمو ومظاهره في مرحلة المراهقة:

5-1 – تعريف النمو:

النمو سلسلة متتابعة من التغيرات الطبيعية وفق مراحل معينة تشمل جميع جوانب شخصية الفرد الجسمية والعقلية والانفعالية واللغوية، والاجتماعية ينتج عنها نضج الفرد.[3]

ويعرف الدكتور مصطفى زيدان النمو فيقول:" النمو سلسلة متتابعة متماسكة من التغيرات تهدف إلى غاية واحدة هي إكمال النضج، وعملية النمو عملية مستمرة فيها الحياة، والحياة عملية مستمرة ومعنى الحياة هو النشاط، فالنمو إذن عبارة عن تغيرات تقدمية متجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النضج ومعنى ذلك أن التغيرات تسير إلى الأمام لا إلى الوراء.[4]

---

[1] : د . مصطفى زيدان، نفس المرجع السابق، ص 161 .

[2] : نفس المرجع ، ص 162.

[3]: D. Ageli Sarkez, **Dictionary of educational and psychological termes,** the serventh of April university publications, J. A. L, 1997, P88.

[4] : د. محمد مصطفى زيدان ، نفس المرجع السابق، ص 73.

بينما يشير الدكتور محمد علاوي[1] : " إلى أن النمو يشير إلى تلك العمليات المتتابعة من التغيرات التكوينية والوظيفية.

و يقصد بالتغيرات التكوينية تلك التغيرات التي تتناول نواحي الطول و العرض و الوزن و الشكل و الحجم و تشمل على التغيرات التي تتناول المظهر الخارجي العام للفرد و التي تؤثر بالتالي على الأعضاء الداخلية المختلفة ، أما التغيرات الوظيفية فتشتمل على التغيرات التي تتناول الوظائف الحركية و الجسمانية و العقلية و الإجتماعية و الإنفعالية لتساير تطور حياة الفرد.

و ينظر الإسلام للنمو على أنه لا يحدث فجأة و إنما يحدث تدريجيا و بصورة مستمرة، و يمكن تقسيم مراحل حياة الإنسان في المفهوم الإسلامي إلى التالية: [2]

مرحلة الحمل، و مرحلة الطفولة ، و مرحلة التأدب، و مرحلة البلوغ (التكلف) ، و مرحلة الشباب، و مرحلة الكهولة، ثم الشيخوخة، قال تعالى : ((يا أيها الناس إن كنتم في ريب من البعث فإنا خلقناكم من تراب ثم من نطفة ثم من علقة ثم من مضغة مختلفة و غير مختلفة لنبين لكم و نقر في الأرحام ما نشاء إلى أجل مسمى ثم نخرجكم طفلا ثم لتبلغوا أشدكم و منكم من يتوفى و منكم من يرد إلى أرذل العمر لكيلا يعلم من بعد علم شيئا.))[3]

من خلال هذا التقسيم نستطيع أن نقول أن النمو يتضمن عدة نواحي يمكن تحديدها على النحو الآتي:

- هناك نمو يتصل بالنواحي البدنية أو الجسمية.
- هناك نمو يتصل بالنواحي العقلية المعرفية.
- هناك نمو يتصل بالنواحي الإنفعالية.
- هناك نمو يتصل بالدوافع و الحوافز و الإتجاهات.

و يلاحظ أن جميع هذه النواحي منسجمة مع بعضها البعض، و تتأثر عملية النمو بعوامل متعددو يقسمها البعض إلى عوامل وراثية و أخرى إلى بيئية و يرجعها آخرون إلى عوامل النضج و عامل التعلم، كما يرجعها آخرون إلى عوامل جسمية و بيولوجية.

---

[1] : د. حسن علاوي، **علم النفس الرياضي**، دار المعارف ، ط7 ، القاهرة ، 1991 ، ص 91.

[2] : د. فتحي حسن ملكاوي و جماعة من الأساتذة ، **بحوث المؤتمر التربوي**، المملكة الأردنية الهاشمية، الجزء الأول، عمان، 1990 ، ص 331.

[3] : **سورة الحج**، الآية: 05

2-5- مراحل النمو :

يتم نمو الفرد العادي على فترات أو أدوار يتميز كل منها بخصائص واضحة معينة ، و هو الذي يختلف بإختلاف الأفراد و يكون عادة بين 65 إلى 70 و يتميز هذا الدور بالإنحلال و النسيان و الضعف العام.

و في هذا الإطار يقول الدكتور أسامة كامل راتب مبرزا مفهوم مراحل النمو ما يلي: " بالرغم من إعتراف العلماء بالطبيعة المتصلة للنمو، إلا أنهم لاحظوا أن ذا النمو يأخذ في كل جانب من جوانبه سمات معينة تختلف في الشدة و العدد و النوع و الشكل على مر الزمن و لذا رأوا أن يقسموا دورة العمر المتصلة إلى مراحل تبعا للسمات الغالبة، و قد ذهب بعض العلماء إلى تصنيف مراحل العمر إلى عشر مراحل، و هناك من رأى إختصار ذلك إلى مراحل أقل، و تعتبر مراحل العمر الأكبر شيوعا بين التربويين نظرا لرغبتهم في تنظيم المناهج التي تلائم كل مجموعة متجانسة من الأفراد في السن و النضج، مع إعترافهم بوجود فروق بين الجنسين و بين الأفراد في مقدار كل سمة ، و يوضح الجدول (3 -14) نموذجا لفترات النمو و العمر التقريبي.

جدول رقم (1) مراحل النمو و العمر التقريبي لكل مرحلة.

مراحل النمو	العمر الزمني التقريبي
ما قبل الميلاد : المضغة الجنين	2 أسبوع : 8 أسابيع 8 أسابيع : الميلاد
الوليد	الميلاد : 4 أسابيع
الرضيع	الميلاد : سنة
الطفولة : الطفولة المبكرة الطفولة المتأخرة	سنة : 6 سنوات 6 سنوات : 12 سنة
مراهقة : البنات الأولاد	8 أو 10 : 18 سنة 10 أو 12 : 20 سنة
الرشد : مرحلة الرشد المبكرة مرحلة الرشد المتوسطة	18 : 40 سنة 40 : 60 سنة
الشيخوخة	أكثر من 60 سنة

6 – مظاهر النمو في المراهقة :

6-1- النمو الجسمي:

يتميز النمو الجسمي في السنوات الأولى من المراهقة بسرعة مذهلة و تفترن هذه السرعة بعدم الإنتظام أو التناظر في النمو.

و تأتي سرعة النمو الجسمي الكبير في المراهقة عقب فترة طويلة من النمو الهادي الرهيف الذي تتصف به الطفولة المتأخرة.

و يفاجئ المراهق إرتفاع مطرد في قامته، و إتساع لمنكبيه ، و إشتداد في عضلاته ، و إستطالة ليديه و قدميه، و إجتراح و تكسر في صوته....[1]

و المراهقة مرحلة نمائية سريعة تشمل جميع مكونات جسم المراهق الداخلية و الخارجية، تسير في خطها النمائي بسرعة منتظمة، لينم التناسق و التكامل بين سائر أجهزة الجسم، و يقصد بالنمو الفيسيولوجي (نمو الأجهزة الداخلية) ، و يقصد بالنمو الخارجي (النمو العضوي)، و لكل منهما مظاهر تدل عليه، و العلاقة بينهما علاقة إتصال و تأثير مستمر ، فالنمو الجسمي أحد مظاهر النمو الفيسيولوجي.[2]

يقول الدكتور فؤاد البهي السيد : " تبدو مظاهر النمو الجسمي في النمو الغددي الوظيفي، و في نمو الأعضاء الداخلية ، و وظائفها المختلفة و في نمو الجهاز العظمي و القوة العضلية و في أثر هذه النواحي على النمو الطولي و الوزني "[3].

و نلاحظ زيادة سريعة في نمو الذكور في الوزن و الطول و نمو الأنسجة العضلية و العظمية، و يرجع ذلك إلى زيادة إفراز هرمون الغدة النخامية ، كما تحدث تغيرات فيسيولوجية تعود أثارها على الجسم كطفرة نمو هي بمثابة ولادة جديدة في حياة الطفل، و تتضح الغدد الجنسية و يتأثر النمو الجسمي بالنواحي السيكولوجية عامة و الإنفعالية خاصة.

و هناك فترة نمو تسير بإتجاه النضج من أعراضها تغيرات في حجم الجسم و نسبه، و في خصائصه الجنسية الأولية و الثانوية ، و رغم أنها تبدأ في سن الـــ 12 إلا أنها تتميز بشكل واضح عند الطفل في سن الخامسة عشر.

و من مميزات هذه المراحل السريعة عند الذكور نمو مفهوم الذات عن الجسم يبدأ هذه السن بالتضخم مصحوبا بالقوة، كما يصبح أكثر حساسية لإنتقاء الآخرين و يحاول التمرد على السلطة.[4]

و يكون الفتيان أطول و أثقل وزنا من الفتيات، و فيما يلي يوضح الجدول التالي متوسطات الطول و الوزن في هذه المرحلة ، كما تمثلها نتائج دراسات الإدارة العامة للصحة المدرسية من السن 16 إلى 19 سنة.

---

[1] :د. محمد مصطفى زيدان، نفس المرجع السابق، ص 162.

[2] :د .محمد الزعبلاوي، نفس المرجع السابق، ص 55.

[3] : د. فؤاد البهي السيد، نفس المرجع السابق، ص 270.

[4] : زيدان نجيب حواشين ،مفيد نجيب حواشين، **النمو البدني عند الطفل** ، دار الفكر للنشر و التوزيع ، ط 2 ، 1996 م، ص 67.

الجدول التالي: يبين متوسطات الطول و الوزن طبقا لنتائج الإدارة العامة للصحة المدرسية، جدول رقم (2) [1]

السن	الجنس	متوسط الطول (سم)	متوسط الوزن (كجم)
16 سنة	بنين	164.6	54.2
	بنات	157.5	52.4
17 سنة	بنين	167.7	58.5
	بنات	157.8	53.8
18 سنة	بنين	169.3	60.4
	بنات	158.8	54.3
19 سنة	بنين	170.0	62.5
	بنات	158.8	54.4

و تسجل دراسة الدكتور عبد الحميد محمد الهاشمي لمظاهر النمو في هذه المرحلة نمطا لخطوط النمو فيها فإستخلص الملاحظات التالية: [2]

1 – نمو سريع مفاجئ في الهيكل العظمي و يتجلى ذلك في إزدياد الطول في كلى الجنسين و إتساع الكتف و الصدر لدى البنين ، و إتساع الحوض و الأرداف لدى البنات ، و هذا النمو السريع يسبب إرتباكا في حركات المراهق و عدم إتزان إلى زمن مناسب ليتمكن من السيطرة السريعة التي توافق سرعة نمو الأطراف.

2- ظهور الخصائص الجنسية الجسدية الأولية كنشاط الغدد التناسلية.

3- تغيرات هامة في الأجهزة الداخلية ، فالقلب ينمو مثلا و تتسع الشرايين.

4- يتأخر توافق النمو في الجهاز العضلي عن نمو الجهاز العظمي مقدار سنة تقريبا و هذا ما يسبب للمراهق تعبا و إرهاقا و لو دون عمل يذكر، و ذلك بتوتر عضلاته و إنكماشها مع نمو العظام السريع و حركاتها.

و بذلك تتميز مرحلة المراهقة في جانب كبير منها بالإهتمام الشديد بالجسم، و القلق للتغيرات المفاجئة في النمو الجسمي، و الحساسية الشديدة للنقد فيما يتصل بهذه التغيرات

و بمحاولات المراهق التكيف معها، و من أجل ذلك كان من اللازم أن نقيم في مدارسنا و أنديتنا الندوات التي تهدف إلى التثقيف الصحي و الجنسي لمراهقينا ، و تعريفهم بتغيرات البلوغ،

و توجيههم فيما يتصل بكيفية التعامل مع (بثور الشباب) و صعوبات الإستحمام و الإستمناء و ما شابهها من الإضطرابات التي ترتب عليها البلوغ عادة.[3]

---

[1] : محمد حسن علاوي، نفس المرجع السابق ، ص 140 – 150.

[2] :د. عبد الحميد محمد الهاشمي ، نفس المرجع السابق، ص 192.

[3] : د. محمد مصطفى زيدان ، نفس المرجع السابق، ص 163.

كما أن الإهتمام بصحة الإنسان و معرفة طبيعته الجسدية يعتبر معيار هام لنموه العقلي و نجاحه في مختلف الحالات.

6-2- النمو الحركي:

يتفق معنى النمو الحركي إلى حد كبير مع المعنى العام للنمو من حيث كونه مجموعة من التغيرات المتتابعة التي تسير حسب أسلوب و نظام مترابط متكامل خلال حياة الإنسان.

و قد جاء تعريف : " أكاديمية النمو الحركي (Academy Motor Development) المنبثقة عن الجمعية الأمريكية للصحة و التربية البدنية و الترويج AAHPERD عام 1980 م، بما يفيد المعنى السابق للنمو الحركي، حيث قدمت تعريفا للنمو الحركي مفاده أن النمو الحركي عبارة عن : [1] " التغيرات في السلوك الحركي خلال حياة الإنسان، و العمليات المسؤولة عن هذه التغيرات ".

و يقول الدكتور أسامة كامل راتب : " هذا و تجدر الإشارة إلى أن مصطلح (Motor) عندما يستخدم بمفرده في المراجع الأجنبية المتخصصة في مجال النمو الحركي ، فإنه يعني التركيز على العوامل البيولوجية و الميكانيكية المؤثر في الحركة ". و يضيف قائلا : " و لكن الحاصل أنه نادرا ما يستخدم هذا المصطلح بمفرده ، بل يأتي عادة مقترنا بكلمة أخرى مضافا إليها أو سابقا لها، و من أمثلة المصطلحات التي يكون مضافا إليها نجد : [2]

- النفس الحركي : " **Psycho Motor** ".
- الحس الحركي : " **Sensori Motor** ".
- الإدراك الحركي: " **Perceptual Motor** ".

و هذه المصطلحات شائعة الإستخدام في مجال التربية و علم النفس.

أما المصطلحات الشائعة الإستخدام في مجال التربية البدنية و الرياضية فنجد :

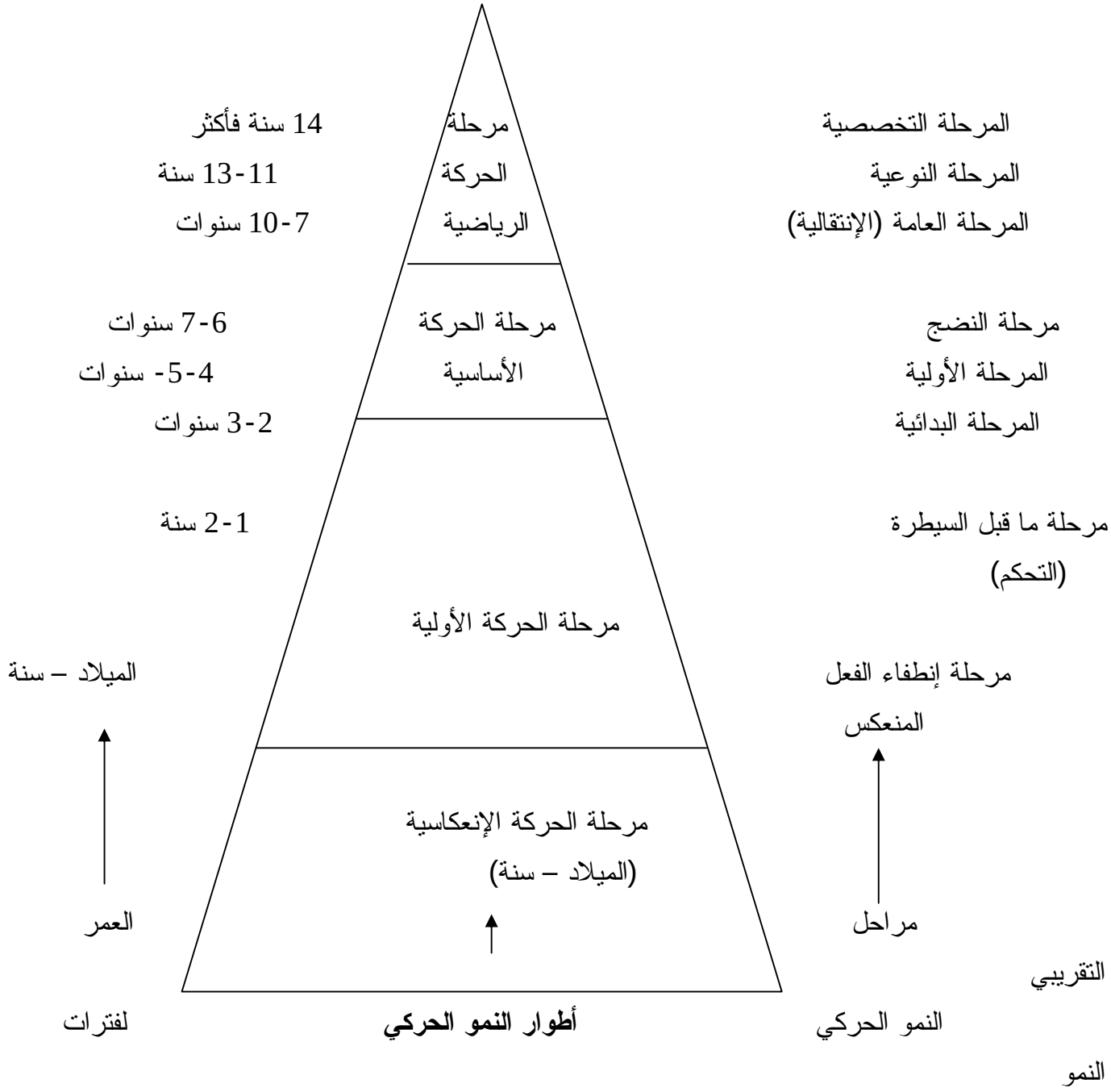
- النمو الحركي : " **Motor Developmemt** ".
- التعليم الحركي: " **Motor Learning** ".
- التحكم الحركي: " **Motor Control** ".

---

[1] : د. أسامة كامل راتب، نفس المرجع السابق، ص 33.

[2] :نفس المرجع ، ص 34.

الشكل رقم (3) : يبين أطوار النمو الحركي و العمر التقريبي لفترات النمو



يوضح الشكل (03) المراحل الرئيسية للنمو الحركي ، مع العمر التقريبي لفترات النمو ، و تتضمن المراحل الرئيسية : مرحلة الحركة الإنعكاسية ، مرحلة الحركة الأولية و مرحلة الحركة الأساسية ، و مرحلة المهارات الحركية المرتبطة بالنشاط الرياضي، و بذلك فإنه تعتبر كل مرحلة مقدمة **ضرورية** للمرحلة التي تليها.

6 -3- خصائص التغيرات التي تطرأ على النمو البدني و الحركي:

كما جاء في التعريف سابقا قلنا أن النمو هو عبارة عن سلسلة متتابعة و متماسكة من التغيرات التي تهدف إلى غاية واحدة و هي إكمال النضج و هي عملية مستمرة طوال حياة الإنسان.

لكن السؤال الذي يتبادر على أذهاننا ما هي الخصائص المميزة لتلك التغيرات التي تطرأ على النمو البدني و الحركي ؟

و قد كانت الإجابة عن هذا السؤال على ضوء الخصائص الخمسة التالية التي ذكرها كل من " كيوف " Keogh و " كوب " Kopp عام 1978 م [1].

أولا: الإضافة " Addition " :

يعتبر التغير من حيث هو نوع من الإضافة عبارة عن ظهور سلوك (أ) في زمن معين، ثم يظهر سلوك (ب) في وقت لاحق ، و يساهم نوعا السلوك (أ) و (ب) في إستجابات أكثر تنوعا.

و مثال ذلك: عندما يستطيع الطفل القبض على الأشياء بإستخدام الإبهام بدلا من الإقتصار على إستخدام راحة اليد أو الأصابع الأخرى فقط.

و يعتبر إستخدام الإبهام هنا نوعا من ظهور سلوك جديد ، بالإضافة إلى السلوك الموجود فعلا (القبض على الأشياء براحة اليد أو الأصابع فقط)، و يسمح هذا السلوك الجديد، لأداء مهارات متنوعة للقبض على الأشياء ، لم تكن موجودة من قبل، مثل القدرة على تغير وضع الأشياء ، أو محاولة طي الأوراق.

ثانيا : الإحلال " Substitution " :

يعتبر التغير من حيث هو نوع من الإحلال سلوك (2) مكان سلوك (1)، على أن يحدث ذلك تدريجيا، و قد يكمل أحدهما الأخر، و مثال ذلك إحلال الحركات الإنتقالية من الوضع الرأسي كالمشي، مكان الحركات الإنتقالية من الوضع الأفقي مثل الزحف و الحبو.

ثالثا: التعديل " Modification " :

يعتبر التغير من حيث هو نوع التعديل عبارة عن المظهر الكيفي للتغير ، حيث يرتبط التغير بنوعية السلوك، و ليس نوعه ، و يتضمن التعديل تنقيح السلوك (1) ليصبح سلوك (2).

و مثال ذلك تعديل السلوك الحركي للمشي من حركات تتسم بقصر مسافة الخطو ، و تصلب حركات الرجلين، و ملامسة الأرض بجميع أجزاء القدم إلى حركات تتميز بإتساع مسافة الخطو، و إنسيابية حركات الرجلين ، و ملامسة الكعب أو لا للأرض يتبعها أجزاء القدم.

رابعا : التضمين " Incluion " :

يعتبر التغير من حيث هو نوع من التضمين عبارة عن إستخدام السلوك (1) كمكون للسلوك (2) بحيث ينتج عن ذلك سلوك متطور مع إحتفاظ السلوك (1) بإستقلاليته.

و مثال على ذلك عندما يربط الطفل بين الأنماط الحركية الوحيدة مثل الجري و القفز فوق عوائق بسيطة أو لمسافة قصيرة ، فذلك يتطلب معرفة الطفل بنوعي السلوك (1) و (2) أي معرفة الجري.

و بالرغم من أنهما معا يمثلان أداء متطورا فإن كلا من الجري و القفز يمثل مهارة مستقلة بذاتها.

---

[1] : د. أسامة كامل راتب، نفس المرجع السابق، ص 36 .

خامسا : التوسط " Mediation " :

يعتبر التغير من حيث هو نوع من التوسط عبارة عن إستخدام السلوك (1) كوسيلة للتأثير على السلوك (2) دون أن يصبح جزءا منه.

و مثال ذلك عندما يستخدم الطفل مهارة المشي كوسيلة لإستكشاف البيئة المحيطة به.[1]

يمكن أن نشير من خلال عرضنا لهذه الخصائص الخمس أن التغير كما عرفنا يحدث بنسب متفاوتة و مختلفة و هذا الإختلاف يتغير بحسب تغير مراحل النمو.

و يمكن تلخيص أهم مواطن الإضطراب و الإختلال الحركي فيما يلي: [2]

1- الإرتباك الحركي العام :

نلاحظ أن حركات المراهق التي كانت تتميز بالتناسق و الإنسجام و السهولة التي إكتسبها في غضون المراحل السالفة يعتريها الكثير من الإضطراب و الإرتباك، و أبلغ مثال على ذلك ما نلاحظه على المراهق في أثناء المشي و الجري.

2- الإفتقار للرشاقة :

تتميز حركات المراهق بإفتقارها لصفة الرشاقة ، و يتضح ذلك جليا بالنسبة لتلك الحركات التي تتطلب حسن التوافق لمختلف أجزاء الجسم.

3- نقص هادفية الحركات :

لا يتوافر للمراهق تنظيم حركاته لمحاولة تحقيق هدف معين ، إذ يمكن ملاحظة أن حركات أطرافه لا تخضع لصفة الإنتظام ، و لا يستطيع حسن التحكم فيها بصورة حسنة ،

و خاصة بالنسبة لحركات الجسم التي تسهم فيها حركات الذراعين و الساقين ، فترى عدم إستطاعة المراهق توجيه حركات أطرافه لتحقيق هدف معين أو للقدرة على أداء بعض أنواع الأنشطة الرياضية.

4 – الزيادة المفرطة في الحركات :

كثيرا ما نجد أن الحركات العادية للمرهق ترتبط بدرجة كبيرة ببعض الحركات الجانبية الرائدة ، كما تتسم مدى و حجم الحركات بالزيادة غير الضرورية ، و يتضح ذلك عند ملاحظة حركات اليدين للمراهق في الجري ، و تعني تلك الزيادة الواضحة في حركات المراهق عدم قدرته على الإقتصاد الحركي و نقص في هادفية الحركات.

---

[1] : د. أسامة كامل السيد ، نفس المرجع ، ص 38.

[2] : نفس المرجع ، ص 142.

5- إضطراب القوى المحركة :

في بعض الأحيان يجد المراهق صعوبة بالغة في إستخدام قوته لكي تناسب الواجب الحركي ، فتراه يؤدي الكثير من الحركات باستخدام قدر كبير من التوتر و التقلص و إستخدامه للعضلات المانعة للحركات بصورة واضحة ، ويعني هذا إفتقاره للإقتصاد في الجهد وعدم قدرته على ضبط القوى المحركة للعضلات ، و أحيانا أخرى يمكن ملاحظة أن حركات المراهق تتميز بالرخاوة .

6 - نقص في القدرة على التحكم الحركي :

على عكس من المرحلة السابقة نجد أن المراهق يجد صعوبة في إكتساب بعض المهارات الحركية الجديدة، كما أن التدريب والمتكرر لا يحقق في غالب الأحيان ما يرجى له من النتائج.

7- التعارض (التضاد) في السلوك الحركي العام:

يتسم المراهق بعد الاستقرار الحركي الذي يظهر في القيام بمختلف الحركات غير المقصودة، فالمراهق يجد صعوبة بالغة في المكوث أو الجلوس صامتا لمدة طويلة ومن ناحية أخرى نلاحظ في بعض الأحيان إتسام حركات المراهق بالفتور و التكاسل التي توصف غالبا بالتثاقل و التواني، العمل أو الكسل و التي نصادفها كثيرا في دروس التربية البدنية و الرياضية لهذه المرحلة بالنسبة لأنواع الأنشطة الرياضية التي تتطلب زيادة الفاعلية وبذل المجهود. [1]

وعند تقدم المراهق في السن فإن حركاته تصبح أكثر توافق وإنسجاما، ويزداد نشاطه وقوته، كما يزداد إتقان المهارات الحركية خاصة الألعاب الرياضية كما تزداد سرعة زمن الرجع، وهو الزمن الذي يمضي بين المثير و الاستجابة لهذا المثير. [2]

ويلاحظ أن نقص الرغبة ونقص القدرة على المشاركة في برامج التربية البدنية و الرياضية ترتبط بسمات مثل الخجل و الحساسية و عدم تحمل الإحباط أو الهزيمة.

لذلك يجب على الوالدين و المربين مراعاة بعض التطبيقات التربوية الآتية: [3]

- تشجيع و رعاية النمو الحركي المتزايد عن طريق النشاط الرياضي و الاستفادة من برنامج التربية البدنية و الرياضية في مساعدة المراهقين المنطوين مما يزيد في تقبلهم الاجتماعي و تحسن إتجاهاتهم نحو أنفسهم و نحو الآخرين.

---

[1] : د. محمد حسن علاوة، نفس المرجع السابق، ص 143.
[2] : د. عبد السلام زهران، نفس المرجع السابق، ص 339 .
[3] : نفس المرجع، ص 340 .

- العناية بالمراهقين الذين يجدون أنفسهم بعيدا عن النشاط الحركي بسبب العاهات الجسمية، و إشتراكهم في أوجه نشاط حركي يناسب عاهاتهم، وتنمية مهارات أخرى يجيدونها حتى لا نضيف إلى العاهة الجسمية إضطرابات إجتماعية.

- عدم دفع المراهقين غير المتكافئين في نمو الجسمي و الحركي إلى التنافس رياضيا تجنبا للمشكلات النفسية.

6 -4- النمو العقلي:

يقول الدكتور محمد الزعبلاوي حول تعريفه للعقل ما يلي: " أنه قوة غيبية تمكن الإنسان من معرفة ربه و تقوده اتجاهه إليه وهي أداة لإدراك العلوم و المعارف النظرية والتجريبية وضبطها و وسيلة للتمييز بين الخير و الشر، الحسن و القبيح."[1]

ويقول الدكتور زهران: " أنه تشهد مرحلة المراهقة الطفرة النهائية في النمو العقلي. [2]

لذلك فإن نضوج العقل وقدرته على التفكير المستقل و الإدراك والتذكر و التخيل يعتبر من أهم ما تمتاز به مرحلة المراهقة، و الله سبحانه قد أمد الإنسان بمواهب كثيرة لاستخدامها و الإفادة منها في دعم إيمانه ويقينه ولتمكينه من الترقي في العلوم و المعارف.[3]

ويزداد نمو القدرات العقلية وخاصة القدرات اللفظية و الميكانيكية و السرعة الإدراكية لتباعد مستويات وتنوع حياة المراهق العقلية ولتباين واختلاف مظاهر نشاطها. [4]

ويظهر الابتكار خاصة في حالة المراهقين الأكثر استقلالا و ذكاء أو أصالة في التفكير و الأعلى في مستوى الطموح. [5]

ويتحدث جان بياجيه " Jeant Piaget" عن النمو الذهني حيث يقول عن فترة المراهقة التي سماها مرحلة العمليات الصورية مايلي : تبدأ هذه المرحلة نحو السنة الحادية عشرة أو الثانية عشرة وتؤدي إلى إشكال الفكر الأكثر تطورا عند الراشدين. يغدو الذكاء في هذه المرحلة قادرا على الإستدلال الإستنتاجي و الإستقرائي و لا يعود الفرد يوجه إنتباهه كثيرا إلى الأشياء بما هي كذلك، بأنه يوجه إنتباهه أكثر إلى المعرفة العامة التي يستطيع أن يستخلصها من هذه الأشياء، أو أنه يعالج هذه الأشياء بوصفها مواد عيانية يمكنها أن تساعد على التثبت من الفرضيات التي يصيغها في المجرد. و تتميز هذه المرحلة بالتفكير التركيبي و الإستدلالي التضميني ذلك إستعمال المناهج لإستكشاف الواقع بغية الحصول على معلومات محددة. [6]

---

[1] : د. محمد الزعبلاوي، نفس المرجع السابق، ص 20 .
[2] : د. حامد عبد السلام زهران، نفس المرجع السابق، ص 313.
[3] : د. محمد الزعبلاوي، نفس المرجع السابق، ص 56 .
[4] : د. حامد عبد السلام زهران، نفس المرجع السابق، ص 341 .
[5] : نفس المرجع، ص 341 .
[6]: د. كمال بكداش، رالف رزق الله، نفس المرجع السابق، ص 102 .

6 -5- النمو الانفعالي و الاجتماعي:

إن المراهقة تمتاز كما أسلفنا بأنها مرحلة نمو سريعة يتناول شخصية المراهق من جميع جوانبها، و أن للجانب النفسي الذي يعيشه المراهق في هذه المرحلة ذو أهمية كبرى، إذ لم يعد المراهق ذلك الصبي الذي يؤمر ويعمل على تنفيذ كل ما يطلب منه على شكل أوامر.

يقول الدكتور محمد مصطفى زيدان: " إن المراهقة مرحلة عنيفة في الناحية الانفعالية حيث تختلج نفس المراهق ثورات تمتاز بالعنف و الاندفاع، كما يساوره من آن لآخر أحاسيس بالضيق و التبرم و الزهد. و لقد إختلف الباحثون في تقسيم بواعث هذه الاضطرابات الانفعالية التي تسود حياة المراهق، فهناك من يرجعها إلى ما يطرأ من تغيرات على إفرازات الغدد، و هناك من يرجعها إلى العوامل البيئية التي تحيط بالمراهق. [1]

6 -6- المظاهر الانفعالية للمراهق:

- الرهافة: المراهق مرهف الحس فبعض أموره، تسيل مدامعه سرا أو جهرا و يذوب أسى و حزنا حينما يمسه الناس بنقد هادئ.

- **الكآبة:** يتردد المراهق أحيانا في الإفصاح عن انفعالاته و عن نفسه خشية أن يثير الناس و لومهم فينطوي على ذاته، و يلوذ بأحزانه وهمومه و هواجسه و يبتعد عن صحبة الناس، و قد يسترسل في: كآبته حتى تثوب إلى نفسه.

- **الانطلاق:** يندفع المراهق أحيانا وراء انفعالاته حتى يمسي متهورا يركب رأسه، فيقدم على الأمر ثم ينخذل عنه في ضعف وتردد و يرجع باللوم على نفسه ولذلك سرعان ما يستجيب لسلوك الجمهرة الصاخبة الثائرة في طيش قد يرمي به إلى التهلكة. [2]

6-7- النمو الاجتماعي للمراهق:

إن عملية التطبيق الاجتماعي للأفراد تهدف إلى إكساب المراهق القدرة على التكيف السليم مع أسرته و مجتمعه و تبدأ طريقها النمائي من الطفولة و تستمر مع الفرد طوال الحياة، غير أن الحاجة إليها قد تزداد من حين لآخر طبقا لما يطرأ على سلوك المراهق من المظاهر النمائية، وهذه الظروف الطارئة كثيرا ما تؤثر على قيم الفرد وسلوكه الإجتماعي، ممثلا في علاقته

و تصرفاته مع أفراد أسرته و أفراد مجتمعه و من هنا تظهر أهمية عملية التربية الإجتماعية للمراهق. [3]

ويقول الدكتور مصطفى زيدان: " النمو الإجتماعي السوي الصحيح في المراهقة على التنشئة الإجتماعية من جهة و على النضج من جهة أخرى، وكلما كانت بيئة الطفل ملائمة كلما ساعد ذلك على أن يكون علاقات إجتماعية ملائمة عندما تتسع دائرة معاملاته، و يتصف النمو الإجتماعي في المراهقة بمظاهر رئيسية وخصائص

---

[1] : د. محمد مصطفى زيدان، نفس المرجع السابق، ص 170 .
[2] : نفس المرجع، ص 171 .
[3] : د. محمد الزعبلاوي، نفس المرجع السابق، ص 83 .

أساسية وتبدو هذه المظاهر في التآلف أي تآلف المراهق مع الأفراد الآخرين أو في نفوره منهم وعزوفه عنهم، ويتضح تآلف المراهق فيما يلي: [1]

- يميل إلى الجنس الآخر: ويؤثر هذا الميل على نمط سلوكه ونشاطه ويحاول أن يجذب إنتباه الجنس الآخر بطرق مختلفة.

- الولاء لمجموعة الأقران (النظائر): يرتبط المراهق إرتباط وثيقا بمجموعة النظراء فيسعى إليها سعيا أكيدا، ويكافح في سبيل تثبيت مكانته بها، ويتبنى قيمها ومعاييرها و مثلها السلوكية ويتجه إليها -قبل غيرها من المجموعات الأخرى – بوجدانه وعواطفه و ولائه، ذلك أن المراهق يشعر في وسط إخوانه بالمشابهة و المجانسة وبوحدة الأهداف و المشاعر كما يشعر في الوقت نفسه بالهوة الواسعة التي تفصل بينه وبين الكبار في كثير من الأحيان. [2]

- يدرك العلاقات القائمة بينه وبين الأفراد الآخرين: وأن يلمس ببصيرته آثار تفاعله مع الناس، فينفذ ببصيرته إلى أعماق السلوك و يلاءم بين الناس وبين نفسه. [3]

- الرغبة في تأكيد الذات: كلما أخذ المراهق في النمو ، بدا على سلوكه الرغبة في تأكيد ذاته، فهو ينظر نفسه لم يعد الطفل الذي لا يباح له أن يتكلم أو يسمع، يقول الدكتور عبد الفتاح دويدار عن مفهوم الذات ما يلي : " و لكلمة الذات كما تستعمل في علم النفس معنيان متمايزان، فهي تعرف من ناحية بإتجاهات الشخص و مشاعره عن نفسه، و من ناحية أخرى تعتبر مجموعة من العمليات السيكولوجية التي تحكم السلوك و التوافق ... " و تمثل الذات عن " آدلر Adler " تنظيما يحدد للفرد شخصيته و فرديته، و هذا التنظيم يفسر خبرات الكائن العضوي و يعطيها معناها.

و تسعى الذات في سبيل الخبرات التي تكفل للفرد أسلوبه المتميز في الحياة.[4]

و يحدد الدكتور زهران بحث المراهق في تحديد الذات في ثلاث جهات رئيسية هي :[5]

- البحث عن نموذج يحتذي به (مثل الوالدين و المربين و الشخصيات الهامة).
- إختبار المبادئ و القيم و المثل.
- تكوين فلسفة للحياة.

- الميل إلى الزعامة : إن القائد (Leader) هو ذلك الشخص الذي يستطيع أن يكون له أتباع ، نتيجة تأثيره عليهم ، و في مرحلة توجد نواحي عديدة و كل ناحية من هذه النواحي تحتاج إلى زعيم تتوفر فيه شروط خاصة ، و الأنواع المختلفة من الزعامات في مرحلة المراهقة ما يلي:

1- زعامة إجتماعية. 2- زعامة ذهنية. 3- زعامة رياضية.

و يمكن تعريف القيادة أو الزعامة (The Leadership) بالنظر إلى الشخص الذي يتولى منصب القيادة نفسه، فتوصف بأنها مجموعة السمات و المهارات التي يمتاز بها القائد أو هي مجموعة السمات و المهارات

---

[1] : د. محمد زيدان، نفس المرجع السابق، ص 166 .
[2] : د. محمد الزعبلاوي، نفس المرجع السابق، ص 89 .
[3] : د. محمد زيدان، نفس المرجع السابق ، ص 166 .
[4] : د. عبد الفتاح دويدار ، **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات و الإتجاهات**، دار النهضة العربية ، بيروت، 1992 م، ص 32.
[5] : د. عبد السلام زهران، نفس المرجع السابق ، ص 351.

اللازمة للقيام بوظائف القيادة. و من ناحية أخرى توصف القيادة من زاوية المناشط و الأدوار التي يقوم بها القائد نفسه، فتعرف بأنها عبارة عن توجيه و ضبط و إثارة سلوك و إتجاهات الآخرين. [1]

يقول الدكتور زهران : " يلاحظ في مرحلة المراهقة الوسطى الميل إلى الزعامة الإجتماعية و العقلية و الرياضية ، و يتميز الزعيم هنا بقدرته على شرح الأمور المبهمة الغامضة ، و يعمل المراهق جاهدا على التحلي بخصائص الزعامة الجنسية و العقلية و الإنفعالية و الإجتماعية التي تجعل أقرانه يختارونه كقائد لهم في تفاعلهم الإجتماعي.[2]

أ – الزعامات الرياضية : إن الزعيم الرياضي يجب أن يتميز عن أقرانه في القدرات و الإستعدادات الحركية الفنية الخاصة بمجاله الرياضي و أن يكون لديه قدرة على الإبتكار و التجديد الفني ليضيف لرصيده إمتيازات تؤكد جدارته لقيادة جماعته و تعدد المجالات الرياضية ينشأ عن تعدد الجماعات و الزعامات. كما يشترط في الزعيم الرياضي أن يكون ذا خلق كريم يألف و يؤلف و لا يقبل أن يكون حاد الطبع يعنف أفرادها في غير موجب إلى غير ذلك من الصفات العامة الواجب توافرها في الزعيم. [3]

ب – الزعامات العقلية: إن الزعيم العقلي لجماعة ما يجب أن تتوفر فيه شروط خاصة بجانب الشروط العامة للزعامة ، و لذلك يشترط فيه التميز الملحوظ على أقرانه بالحصول على الدرجات النهائية في جميع الإختبارات النهائية و في إختبارات الذكاء.[4]

ج – إتساع دائرة التفاعل الإجتماعي:

يقول الدكتور فؤاد البهي السيد : " تزداد آفاق الحياة الإجتماعية للفرد تبعا للتتابع مراحل نموه، و للجماعات المختلفة التي ينتمي إليها خلال هذا التطور و هكذا يتصل من قريب و بعيد بالأفراد المختلفين فتتسع لذلك دائرة نشاطه الإجتماعي، و يدرك حقوقه و واجباته و يخفف نوعا من أثرته و أنانيته ، و يقترب بسلوكه من معايير الناس و يتعاون معه في نشاطه و مظاهر حياته الإجتماعية الخصبة الغنية. "[5]

7 – حاجات المراهقين الأساسية:

يصاحب التغيرات التي تحدث مع البلوغ تغيرات في حاجات المراهقين، ذلك لأول وهلة تبدوا حاجات المراهقين قريبة من حاجات الراشدين، إلا أن المدقق يجد فروقا واضحة خاصة بمرحلة المراهقة ، و لعلنا لا نبالغ إذا قلنا أن الحاجات و الميول و الرغبات تصل في مرحلة المراهقة إلى أقصى درجة من التعقيد، و يلاحظ أن المراهق المعوق قد يجد من الصعب أو من المستحيل في بعض الأحيان رغم جهود و محاولاته إشباع بعض حاجاته.[6]

---

[1] : د. عبد الرحمان العيسوي، **تصميم البحوث النفسية و الإجتماعية و التربوية** ، دراسات في تفسير السلوك الإنساني، دار راتب الجامعية ، ط1 ، بيروت ، لبنان ، 1999م ، ص 287.

[2] : د. عبد السلام زهران، نفس المرجع السابق، ص 352.

[3] : د. محمد الزعبلاوي، نفس المرجع السابق ، ص 111.

[4] : نفس المرجع ، ص 112.

[5] : د . فؤاد البهي السيد، نفس المرجع السابق، ص 331 .

[6] :د. حامد عبد السلام زهران، نفس المرجع السابق، ص 401.

و يمكن تلخيص حاجات المراهقين الأساسية فيما يلي:

7-1- الحاجة إلى الأمن:

و تتضمن : الحاجة إلى الأمن الجسمي ذلك للصحة الجسمية ، الحاجة إلى الشعور بالأمن الداخلي ، الحاجة إلى البقاء حيا، الحاجة إلى تجنب الخطر ذلك الألم ، الحاجة إلى الإسترخاء ذلك الراحة ، الحاجة إلى الشفاء عند المرض أو الجرح ، الحاجة إلى الحياة الأسرية الآمنة المستقرة السعيدة ، الحاجة على الحماية ضد الحرمان من إشباع الدوافع، الحاجة إلى المساعدة في حل المشكلات الشخصية.[1]

7-2- الحاجة على الحب ذلك القبول:

و تتضمن : الحاجة إلى الحب ذلك المحبة ، الحاجة إلى القبول ذلك التقبل الإجتماعي، الحاجة على الأصدقاء، الحاجة على الشعبة ، الحاجة على الإنتماء إلى الجماعات ، الحاجة إلى إسعاد الآخرين.[2]

7-3- الحاجة إلى مكانة الذات :

و تتضمن : الحاجة على الإنتماء إلى جماعة الرفاق، الحاجة على المراكز و القيمة الإجتماعية ، الحاجة إلى الشعور بالعدالة في المعاملة الحاجة إلى الإعتراف من الآخرين، الحاجة إلى التقبل من الآخرين، الحاجة إلى النجاح الإجتماعي، الحاجة إلى الإقتناء و الإمتلاك، الحاجة إلى حماية الآخرين،الحاجة إلى تقليد الآخرين، الحاجة إلى المساواة مع رفاق السن و الزملاء في المظهر و الملابس و المصروف و المكانة الإجتماعية، الحاجة إلى تجنب اللوم، الحاجة إلى المعاملة العادلة.[3]

7-4- الحاجة إلى الإشباع الجنسي:

يتضمن : الحاجة إلى التربية الجنسية ،الحاجة إلى إهتمام الجنس و حبه ، الحاجة إلى التخلص من التوتر ، الحاجة إلى التوافق الجنسي الغيري.[4]

7-5- الحاجة إلى النمو العقلي و الإبتكار :

و تتضمن : الحاجة إلى التفكير و توسيع قاعدة الفكر و السلوك، الحاجة إلى تحصيل الحقائق، الحاجة إلى تفسير الحقائق، الحاجة إلى التنظيم ، الحاجة إلى الخبرات الجديدة و التنوع ، الحاجة إلى إشباع الذات عن طريق العمل ، الحاجة إلى النجاح و التقدم الدراسي ، الحاجة إلى التعبير عن النفس ، الحاجة إلى المطابقة ، الحاجة إلى السعي وراء الإثارة، الحاجة إلى المعلومات و نمو القدرات، الحاجة إلى التوجيه و الإرشاد العلاجي و التربوي و المهني و الأسري و الزواجي.[5]

---

[1] : د. حامد عبد السلام زهران ،نفس المرجع ، ص 402

[2] :د. محمد الزعبلاوي ، نفس المرجع السابق،ص 58.

[3] : نفس المرجع ، ص 59.

[4] : د . حامد عبد السلام زهران، نفس المرجع السابق، ص 402 .

[5] : نفس المرجع ، ص 402.

7-6- الحاجة إلى تحقيق و توكيد الذات :

و تتضمن : الحاجة إلى أن يصبح سويا و عادلا ، الحاجة إلى التغلب على العوائق و المعوقات ،الحاجة إلى العمل نحو هدف ، الحاجة إلى معرضته للآخرين ، الحاجة إلى توجيه الذات. [1]

8- المراهق و ممارسة التربية البدنية و الرياضية :

كما ذكرنا **آنفا** فإن المراهق في هذه المرحلة ينمو جسمه نموا سريعا ، و يزيد وزنه لدرجة قد تجعل الهيمنة و التحكم على الأعضاء المختلفة صعبا لحد ما ، حيث يتعرض بعض المراهقين إلى زيادة مفردة في وزن الجسم ، و يظهر ذلك في صورة شحوم موزعة على أجزاء الجسم و هذه الزيادة ناشئة بسبب حصول المراهق على كمية أكثر من السعرات التي تزيد عن إحتياجات الجسم من الطاقة ، مما يفقد المراهق السيطرة على جسمه ، فتصبح حركات الأطراف كالأيدي و الأرجل و حركات الجذع كذلك غير متناسقة و غير متزنة ،و على الأخص عند الذكور، إذ تبدو فيهم هذه الظاهرة أكثر من الفتيات.

يقول الدكتور محمد الزعبلاوي : " و في إعتقادي أن مرحلة المراهقة تفتح المجال أمام المراهق ليمارس أنشطة رياضية ما كان يمارسها في صباه لميلها إلى الخشونة و القوة البدنية و ذلك مثل الجيدو و الكاراتيه و الملاكمة و المصارعة و سباق الدراجات ، و هذه الأنشطة لا تعتمد على القوة البدنية بقدر ما تعتمد على المهارة الحركية و المراوغة و الإتزان و غير ذلك مما لازم هذه الأنشطة الرياضية التي تتميز بالحركة و الإنطلاق ، أما كون الصبي حين يراهق فيشاهد عدم إتزانه في أداء الحركات و الألعاب التي إعتادها في الصبا فليس هذا دليلا على إضطراب الحركة بسبب النمو السريع بقدر ما هو دليل علة تخطي المراهق لهذا المستوى النهائي الذي لم يعد متناسبا لسنه و نمو جسمه و تسمية هذه الظاهرة بالرؤية أولا ، و ذلك لأن المراهق حين يعود لألعاب الصبا و لا يمهر في أدائها فإنه بذلك يهدف إلى لفت الأنظار إلى تخطيه الدور النهائي. [2]

كذلك زيادة على الإضطرابات الحركية و الجسمية التي يعيشها المراهق فإنا نلاحظ أن هناك إضطرابات سلوكية و إجتماعية تميز هذه الفترة و في هذا الصدد يشير الدكتور بن عكي (Ben Aki 1996): " أن الشخصية السوية – التي يطمح النشاط البدني و الرياضي إلى تجسيدها عند الشباب- تمكنهم من التكيف و التأقلم و مواجهة المصاعب التي يتعرضون لها في مهنتهم المستقبلية ، خاصة التي تتطلب إيجاد تفسيرات لسلوكهم العاطفي.[3]

---

[1] : د. محمد الزعبلاوي ، نفس المرجع السابق ، ص 60.

[2] : د. محمد الزعبلاوي ، نفس المرجع ، ص 76.

[3]: Ben Aki (M.A): «Apport de la psycho-sociologie dans la relation de l'enseignement a l'élève adolescent »

كما أن النتائج التالية التي توصلت إليها بعض الدراسات الأكاديمية تمثل أهمية التربية البدنية و الرياضية خاصة لدى المراهقين، و ذلك من خلال الإستجواب الذي قام به أحد الباحثين قصد معرفة صورة المراهقين في المرحلة الثانوية حول مادة التربية البدنية و الرياضية، حيث أن هذه النتائج تمثل أقوى دليل على أهمية هذه المادة خاصة في مرحلة المراهقة ، و أظهرت هذه النتائج أن (68 %) من المستجوبين يرون أنها تمنحهم الحرية و الإستقلالية ، بينما (12 %) يرون عكس ذلك ، كذلك يرى (94 %) من المراهقين أنها تمنحهم لسعادة ، كذلك (87 %) من المستجوبين تمنحهم الجمال ، و (89 %) يعتبرونها كمصدر للرغبة و البهجة ، و أخيرا فإن (61 %) من آراء المراهقين يرون غيها أنها ميدان هام للتسلية و الراحة و عكس (36 %) الذين يرون أنها ميدان للأعمال الشاقة.[1]

كما توصل الأستاذ رويي (Hocine Rouibi,1995) خلال الدراسة التي قام بها إلى الخلاصة التالية : يعتبر العامل البيومتري. مثل الوزن و الطول ، خلال فترة المراهقة كعامل أساسي يأخذ بعين الإعتبار خلال التعليم أو التدريب البدني و الرياضي، لأن في هذه الفترة من الحياة ، فأن مرحلة التطور المرجوة ، تتطلب معايير بيداغوجية مكيفة.[2]

و أخيرا فإنه عند ذكرنا أو مجرد إطلاق مصطلح المراهقة يتبادر في أذهاننا موضوع الجوع (Délinquance) و الذي يعتبر أهم ميزة في هذه المرحلة و بالمقابل أهم مشكل يواجه الآباء و المربين بصفة خاصة ، و المجتمع بصفة عامة ، لذلك فلا غرابة أن نقول أن أهم علاج لهذا المشكل بالنسبة للمراهقين هو ممارسة أوجه النشاط البدني و الرياضي ،يقول الأستاذ " جون ياف لاسال " في هذا الإطار : " من الناحية النظرية ، فإن أهمية الرياضة كوسيلة لوضع حد لعدم التكيف بالنسبة للنجاح كانت نتائجها الإيجابية مسطرة منذ أمد . لكن هذه النظرة لا تزال تبحث عن متغيرات و أبحاث علمية تبين لنا هذا الإتجاه و تضع حد لعدم التكيف الحاصل لدى الناجحين.[3]

و يضيف قائلا : " إن ما حسن ممارسة الرياضة بشكل عام من خلال إعتبار الرياضة كوسيلة علاجية تعمل على تفتح الشخصية ، و إنشراح للصدر كذلك من خلال إعتبارها كتهيئة للفرد الناجح إلى مختلف الأنشطة الإجتماعية. [4]

و يقول الدكتور عبد الرحيم عدس : " إن فائدة الأنشطة التي يمارسها المراهق ضمن أوقات محددة و ضمن حدود مرسومة و مخطط لها هي أنها توفر له ما يشعر به كيانه و هويته ،

---

[1]: Graviglioli Bernard, Spert et Adolescent, librairie philosophique, J. Vrin, France.1976,p23.
[2]: Hocine Rouibim **Les Facteurs dérerminants de la performance metrice chez les lycéens adolescents**,R.S.E.P.S Institut d' E.P.S, Université d'Alger, N°5, Année 1995, p88.
[3]: Jean-yves Lassale, **Sport et Délinquance**, presses Universitaires d'Aix-Marseille, Economica, Paris, sans Année, p 141.
[4]: Ibid, p 150.

و بأهميته و دوره في المجتمع و الحياة ، و كلما شعر بكيانه و هويته كلما قل إحتمال إقباله على ممارسة و سلوك يتعرض فيه للخطر من أجل أن يثبت كيانه أو يحقق ذاته ، و يعزز هويته الشخصية ، فهو ليس في حاجة في هذه الحال لإثبات ذلك عن طريق المخاطرة و المغامرة و القيام بتصرفات من أجل إثبات ذلك فحسب.[1]

[1] : محمد عبد الرحيم عدس ، **تربية المراهقين** ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، ط1،عمان ، الأردن، 2000 م، ص 301.

الخلاصة :

إن مرحلة المراهقة هي أكثر مراحل النمو حساسية ، و أكثرها عبئا على الآباء و المربين و حتى المجتمع ككل ، حيث تنعكس تصرفات بعض المراهقين ليس عليهم أو على ذويهم فحسب ، بل تتعدى لتمس جميع أفراد المجتمع ، لذا يتطلب منا كمربين التروي و ضبط النفس، مع شيء من القدرة على الصبر و الإحتمال هذا حتى يتسنى لنا حسن التعامل مع هؤلاء الأبناء خلال هذه الفترة بشكل سليم و ذلك لكي نستطيع أن نصل إلى الأهداف المرجوة ، و بالتالي نأخذ بأيدي أبنائنا إلى بر النجاة ، و توفير لديهم الظروف الحسنة حتى يجتازوا هذه المرحلة بكل نجاح و تقدير.

الفصل الثالث :

الدافعية و التربية البدنية و الرياضية

الفصل الثالث: الدافعية و التربية البدنية و الرياضية

تمهيد:

إن التعلم يعتبر نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على إستجابات و يكون مواقف يستطيع من خلالها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل الحياة ، كما أن هذا المتعلم لا يبدأ من نفسه تعلم الأشياء و المواقف المتصلة بجوانب الحياة المتعددة، و إنما لابد له من وجود دافع يدفعه للقيام بالأعمال و أوجه النشاط التي يتطلبها تعلمه، و هذا يعني أن نشاط الفرد أثناء عملية التعلم يكون مدفوعا إليه بدافع يمثل العلاقة التوافقية بين الفرد و الظروف البيئية التي تضمنها الموقف التعليمي.

و يأخذ الدافع أشكال متعددة يختلف تأثيرها بإختلاف العمر الزمني للمتعلم ، كما أنها يجب أن تتواجد بمستوى معين حتى تعطي أكبر مستوى من الأداء، هذا ما جعل بالباحثين في ميدان التربية و علم النفس يعتبرون موضوع الدافعية أحد العوامل المسؤولة عن إختلاف التلاميذ و الطلاب من حيث مستويات النشاط التي يظهرونها حيال المواد الدراسية و النشاطات المدرسية ، حيث نتناول في هذا الفصل مفهوم الدافعية و أهميتها التربوية و نظرياتها و علاقتها بالتربية البدنية و الرياضية و التحصيل المدرسي و التفوق الدراسي.

1- مفهوم الدافعية:

أ – الدافعية في اللغة :

جاء في المعجم الوسيط من معاني مادة (دفع) ما يلي:

دفع إلى فلان دفعا :إنتهى إليه ، و يقال طريق يدفع على مكان كذا أي ينتهي إليه، و دفع شيء أي نجاه و أزاله بقوة ، و في التنزيل العزيز ﴿و لولا دفع الله الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض﴾[1]

و يقال دفع عنه الأذى و الشر، و " دفع إليه الشيء " رده، و يقال دفع القول: رده بالحجة ، " "عنه مدافعة و دفاعا : حامى عنه و إنتصر له ، و منه الدفاع في القضاء، و دفع عنه الأذى: أبعده و نحاه....[2] " **دافع** " عن صاحبه السوء : حماه منه ، و دافعه في حاجته : ماطله فيها و لم يقضها.[3] كما جاء في لسان العرب حول كلمة " **دافع** " المعاني التالية:

---

[1] :**سورة البقرة**، الآية: 251.

[2] : تأليف جماعة من الأساتذة ، **المعجم الوسيط** ، دار إحياء التراث العربي ، ط2 ،الجزء الأول، بيروت ، لبنان ، بدون سنة الطبع، ص 289.

[3] : المعتمد : **قاموس عربي-عربي**، دار صادر ، ط2 ، بيروت ، لبنان ، 2000 م ، ص 181.

" **الدفع** " الإزالة بقوة ، و الدفعة : إنتهاء جماعة القوم إلى موضع بمرة. و " **الدفعة** " بالفتح ، المرة الواحدة، و الدفاع : بالضم و التشديد : السيل العظيم و الموج، " و الدوافع" : أسافل الميث حيث تودع في الأدوية، و المدافعة : المزاحمة ، و دفع إلى مكان : إنتهى إليه.[1]

و يقول أبو البقاء الكوفي في الكليات : " **الدافع**" : هو صرف الشيء قبل الورود، كما أن الرفع صرف الشيء بعد وروده، و إذا عدي بـــ " إلى " فمعناه الإنالة ، نحو قوله تعالي: ﴿فادفعوا إليهم أموالهم﴾ النساء :6

أما إذا عدي بـــ " عن" فمعناه الحماية، قال تعالي : ﴿إن الله يدفع عن الذين ءامنوا﴾ الحج: 38.[2]

من خلال هذا السرد اللغوي نلاحظ أن مادة " دفع" أخذت أشكال و ألوان متنوعة في هذا الميزان اللغوي إذ أفادت معاني كثيرة تدور أغلبها حول مدافعة ما يعود بالضرر على الفرد في نفسه أو شخصيته ، كما تستعمل في الدلالة على ما يحقق مصلحة الفرد.

ب – الدافعية في الإصلاح:

يحاول البعض من الباحثين مثل –أتكنسون- التميز بين مفهوم " **الدافع**" : Motive و مفهوم " **الدافعية** " : Motivation على أساس أن " **الدافع** " هو عبارة عن إستعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين. أما في حالة دخول هذا الإستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فذلك يعني" **الدافعية** " بإعتبارها عملية نشطة.[3]

وعلى الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين، لا يوجد حتى الآن ما يبرز مسألة الفصل بينما، ويستخدم مفهوم الدفاع كمرادف لمفهوم الدفاعية حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع، وإن كانت الدفاعية هي المفهوم الأكثر عمومية.[4]

وفي ضوء ذلك فإنه عند استخدامنا لأي المفهومين " **الدافع** " أو " **الدافعية** " فإننا نقصد شيئا واحد.

وبداية نشير إلى أن كلمة "دافعية " **Motivation** " لها جذورها في الكلمة اللاتينية " **Movere** " و التي تعني يدفع أو يحرك " **To Move** " في علم النفس،حيث تشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك.[1] وإتساقا مع ذلك فإنه يمكن من خلال نماذج الدافعية فهم

---

[1] :جمال الدين بن منظور، **لسان العرب- تهذيب لسان العرب-** علي مهنا، دار الكتب العلمية، ط1 ، بيروت ، لبنان، 1993 ، ص 410.

[2] : أبو البقاء الكفوي- **الكليات – معجم في المصطلحات و الفروق اللغوية-** توضيح و عناية ، د.عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة، ط2 ،دمشق، 1993 ، ص 450 .

[3] : د.عبد اللطيف محمد خليفة، **الدافعية للإنجاز**، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، 2000 م،ص 67.

[4] : عبد الحليم محمود السيد، معتز عبد الله وآخرون، **علم النفس العام** ، مكتبة غريب القاهرة ، 1990 ، ص 419 .

وتفسير السلوك الموجه نحو الهدف بوجه عام، وكذالك إلقاء الضوء على الفروق الفردية في إختيار الأنشطة، وفي مقدار الجهد المبذول بهذه الأنشطة، ومدى مثابرة الفرد أو إستمراريته على العمل فيها رغم ما يواجهه من عقبات.[2]

و سوف نعرض فيما يلي لبعض التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافع أو الدافعية و ذلك على النحو التالي:

عرف يونج : (**P.T.YOUNG**) الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة إستثارة و توتر داخلي تثير السلوك و تدفعه إلى تحقيق هدف معين.[3]

و عرف ماسلو : (**A. H. MASLOOW**) الدافعية بأنها خاصية ثابتة و مستمرة، و متغيرة، و مركبة ، و عامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي.[4]

و عرف ماكليلاند و آخرون (D.Me Clelland): الدافع بأنه يعني إعادة التكامل و تجدد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني.[5]

و يعرف د/ مصطفى زيدان ، الدوافع : هي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه و غاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له أحسن تكيف ممكن من البيئة الخارجية.[6]

أما الدكتور نبيل السمالوطي فقد عرف الدافع بأنه : حالة داخلية ، جسمية أو نفسية فطرية أو مكتسبة، تثير السلوك و تحدد نوعيته و إتجاهه و تسير به نحو تحقيق أهداف معينة من شأنها إرضاء جانب معين من جوانب الحياة الإنسانية.[7]

و هناك تعريف آخر يرى في الدافع على أنه حالة داخلية أو إستعداد فطري أو مكتسب، شعوري عضوي أو إجتماعي نفسي يثير السلوك الحركي أو الذهني و يسهم في توجيهه إلى غاية شعورية أو لا شعورية، فالدوافع هي

---

[1]: Weinverger, Mcclelland , **Cognitive Versus Traditional Motivational Models**: in : E.T..Higgins And R.M Sonentino (eds), Hand Book of Moiivqtion And Cognition (vol.2), New York : The Guilford Press, 1990, p562.

[2]: Ibid, p 536.

[3] :د. عبد اللطيف محمد خليفة ، **الدافعية للإنجاز**، نفس المرجع السابق، ص 69.

[4] :نفس المرجع ، ص 69.

[5] : نفس المرجع، ص 69.

[6] : د. محمد مصطفى زيدان، د. نبيل السمالوطي، **علم النفس التربوي**، دار الشروق، ط2 ، جدة ، المملكة العربية السعودية، 1985 م ، ص 72.

[7] : د. محمد الزعبلاوي، **المراهق المسلم**- الدافع- نفس المرجع السابق ، ص 11.

الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه و غاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية. [1]

كما أنها تعتبر أي الدوافع القوة المحركة التي تبعث النشاط في الكائن الحي و تبدئ السلوك و توجهه نحو هدف أو أهداف معينة.

و جاء في معجم علوم التربية حول مادة الدافعية :

1- القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك قصد إشباع حاجة أو تحقيق هدف.

2- مجموع القوى التي تدفع الفرد نحو هدف معين و تحدد تصرفاته.

3- للحوافز مكونان أساسيان : مكون دينامي يكمن في إثارة النشاط و المحافظة على إستمراريته ، و مكون توجيهي أو موجه يتمثل في كون النشاط المثار يتجه نحو أهداف معينة.

4- يعتبر تنشيط الحوافز من العمليات البيداغوجية الأساسية لتحريك قابلية التعلم ، و قد يهدف هذا التنشيط إلى إثارة الحوافز الداخلية للمتعلم (Motivation intrinsèque) حيث يكون التعلم وسيلة و غاية في الآن نفسه ، أو إلى إثارة المتعلم بحوافز خارجية حيث يتم التعلم لغايات أخرى، كالرغبة في التفوق أو الخوف من الفشل أو الحصول على الجوائز.[2]

أما في معجم (Dictionary of educational and psy-terms) فقد جاء كالآتي: الدافعية. Motivation : إصطلاح عام يشمل الحوافز و البواعث و الدوافع، و قد تكون الدافعية داخلية ، فطرية أو مكتسبة شعورية أو لا شعورية.[3]

لقد بين " محي الدين حسين " أن تعدد تعريفات الدافعية و إختلافها عن بعضها البعض يرجع إلى عدة عوامل، من أهمها تركيز المنظرين على مظاهر بعينها من هذا المفهوم دون غيرها بحكم التوجهات المتمايزة لهؤلاء المنظرين، فهناك من يركز على بعض مظاهر عملية الإستثارة مثل التوتر العضلي أو معدل النبض أو التنفس، و هناك من يركز على كيفية تعامل الفرد مع الأهداف، كما يرجع تعدد تعريفات مفهوم الدافعية إلى إختلاف أسلوب التعامل معه ، فهناك من يركز على محددات هذا المفهوم ، و هناك من يركز على النتائج المترتبة. [4]

---

[1] :أحمد زكي محمد،و عثمان لبيب فراج،**علم النفس التعليمي**،مكتبة النهضة المصرية، ط1، القاهرة، 1967، ص 94.

[2] : عبد اللطيف الفارابي و آخرون، **معجم علوم التربية- مصطلحات البيداغوجية و الديداكتيك**، دار الخطابي للطباعة و النشر ، الرباط، 1994 م، ص 228.

[3]: Dr Ageli Sarkez, Dictioary of educational and psychological terms, p 138.

[4] : محي الدين أحمد حسين ، **دراسات في الدوافع و الدافعية** ، دار المعارف ، القاهرة ، 1988 م، ص 06.

و يمكن تعريف الدافع بأنه " حالة فيزيولوجية و سيكولوجية ،داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في إتجاه معين و ذلك بهدف خفض حالة التوتر لدى الكائن الحي
و تخليصه من حالة عدم التوازن.

كما يمكن تعريف الدافع بأنه " **إستعداد داخلي يثير السلوك ذهنيا كان أم حركيا و يواصله و يسهم في توجيهه إلى غايات معينة** " [1]

فالدوافع تمد الفرد بالطاقة التي تعمل على زيادة استثارته ليسلك سلوكا معينا ويتم ذلك عن طريق إختيار الإستجابة المفيدة وظيفيا له في عملية تكيفه أو توافقه مع بيئته الخارجية ووضع هذه الإستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الإستجابات المحتملة مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة أو الحصول على هدف معين.

والدافع مفهوم أو تكوين فرضي يستدل عليه من سلوك الكائن الحي في المواقف المختلفة ومن الأمثلة والشواهد علة هذه الأنماط السلوكية ما يأتي:[2]

الاستجابات المتباينة للمواقف المتشابهة:

- إستجابة شخص ما وهو جوعان بالنسبة للطعام تختلف عن إستجابته له وهو شبعان إختلاف فردين متفقين في الإستعدادات العقلية والصحية والمزاجية (مثال ذلك التوائم المتماثلة) في الأداء في المواقف التعليمية.

- ميل التلميذ إلى نوع من أنواع النشاط وإقباله عليه وإنتاجه فيه وإستمرار نشاطه دون كلل أو ملل بينما ينصرف عن نوع آخر إنصرافا يؤثر على تحصيله بدرجة كبيرة.

- زيادة كفاءة التعلم من موقف من المواقف التعليمية في وقت من الأوقات وقلة هذه الكفاءات في مواقف متشابهة في وقت آخر ومثال ذلك سلوك طالب أظهر كفاءة في الإشتراك في النشاط الرياضي الذي تقيمه الكلية حتى صار من المشهورين بين زملائه ولكنه في السنة التالية كاد أن يختفي في الميدان الرياضي, وبالبحث تبين أن قدرته لم تتغير ولكن دوافعه للحمل هي التي تطرأ عليها التغيير.

كما يمكن أن نستنتج وجود الدافع عند التلميذ من نوع المكافآت التي تأثر فيه.[3]

2- مفهوم الدافعية عند علماء التربية البدنية والرياضية:

بعد سردنا لمفهوم الدافعية عند علماء النفس والتربية, فإننا نقوم بتحديد مفهوم الدافعية لدى علماء التربية البدنية والرياضية, بإعتبار أن مفهوم الدافعية في المجال الرياضي جد حساس وذو أهمية بالغة وأبعاد مستقبلية.

---

[1] : د . سيد محمد خير الله ، د. ممدوح عبد المنعم الكناني، **سيكولوجية التعلم (لبين النظرية و التطبيق)**، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ص 172.

[2] : نفس المرجع , ص 173.

[3] : نفس المرجع, ص174.

يقول أسامة كامل راتب في مفهوم الدافعية ما يلي: "**يمكن تعريف الدافعية بأنها: استعداد الرياضي لبذل الجهد من أجل تحقيق هدف معين** "[1] ويضيف قائلا وحتى يتسنى فهم هذا التعريف تجدر الإشارة إلى عناصر ثلاثة هامة:

1 - الدافع Motivation : حالة من التوتر تثير السلوك في ظروف معينة وتوجهه وتأثر عليه. **2 - الباعث Incentive** : عبارة عن منبه خارجي يحرك الدافع وينشطه ويتوقف ذلك على ما يمثله الهدف الذي يسعى الرياضي إلى تحقيقه من قيمة.

3 - التوقع Expectqtion: مدى احتمال تحقيق الهدف[2]

ويرى علوي أن موضوع الدوافع من الموضوعات التي تبحث عن محركات السلوك، أي في القوى التي تؤدي بالفرد إلى القيام بما يقوم به من سلوك أو نشاط وما يسعى إليه من أهداف، كما يشير في تعريفه للدوافع إلى أنها الحالات أو القوى الداخلية التي تحرك الفرد وتوجهه لتحقيق هدف معين، وأنها ليست شيئا ماديا، أي أنها ليست حالات أو قوى يمكن رؤيتها مباشرة، وإنما هي حالة في الفرد، يستنتج وجودها من أنماط السلوك المختلفة ومن نشاط الفرد نفسه.[3]

ومن الأسس التي تقوم عليها الدوافع مبدأ الغرضية " **purposivism** " ويشير إلى أن الدوافع توجه السلوك نحو غرض أو الهدف،ومبدأ الحتمية الديناميكية"Determinism dynamic" ويقصد به أن كل سلوك له مسببات توجد في الدوافع.

ويوضح كل من علوي وسوزان " Pierre Seurin " أن سلوك الفرد لا يصدر عن دافع واحد، فغالبا ما يكون سلوك الفرد نتيجة لعدة دوافع متداخلة بعضها مع البعض الآخر أو يكون نتائج مجموعة من الدوافع، ويؤكدان كذلك على أن للدوافع دور هام في ممارسة الفرد للنشاط الرياضي، وإن كانت تلك الدوافع تختلف من فرد لآخر أو من مجموعة لأخرى، ولذا فإنه يجب إستثارة الدافعية لدى الأفراد لممارسة النشاط الرياضي وفقا لحاجاتهم.[4]

3-المصطلحات المرتبطة بالدوافع:

هناك مصطلحات عديدة مرتبطة بالدوافع البشرية يمكن حصرها على النحو الآتي:

3-1- الحاجات : Needs

جاء من مادة (حوج) في القاموس المحيط ما يلي :

---

[1] : د. أسامة كامل راتب, **علم نفس الرياضة –المفاهيم والتطبيقات**- دار الفكر العربي, الطبعة الثانية, القاهرة, 1997م, ص77.

[2] :نفس المرجع, ص72.

[3] محمد حسن علوي, **علم النفس الرياضي**, نفس المرجع السابق, ص83.

[4] : أ.د.محمد محمد الحمامي، **الرياضة للجميع-الفلسفة والتطبيق**-مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة،القاهرة، 1997م، ص83.

الحوج: السلامة: حوجا لك، أي سلامة – الإحتياج: حاج و إحتاج و أحوج،و أحوجته ،
و بالضم : الفقر-و الحاجة: كالحوجاء- تحوج :طلبها ،و الجمع : حاج و حاجات و حوج.[1]

و يعرف الدكتور محمد الزعبلاوي الحاجة فيقول: " فالحاجة بهذا المعنى شعور الفرد بنقص شيء أو فقده فيسعى في طلبه ليدفع عن نفسه الشعور بالخطر، أو يحقق لها رغبتها في الحصول على ما تطلبه أو تميل إليه.[2]

و قد توصل علماء النفس إلى أن تكوين الإنسان و عملياته الديناميكية تتطلب إشباع حاجات معينة في ظروف خاصة ببعض أساليب نشاط معين، حتى يمكنه أن ينشأ صحيحا من الناحية النفسية و الجسمية فالإنسان يعيش في بيئة معينة هي المجتمع الذي يعيش فيه الذي يتطلب بدوره من الفرد نوعا من المعرفة، و أسلوبا من المهارة، و مجموعة معينة من العلاقات الوظيفية و هذه كلها ضرورة للفرد حتى يمكنه أن يتكيف مع هذه البيئة و يكون متفاعلا و إياها.

و هكذا تكون لدى الفرد مجموعة من الخبرات نتيجة إتصاله ببيئته الخارجية، تتبلور حول حاجته للوصول إلى نمط من التنظيم النفسي يوجد بين خبراته المختلفة و يجعل له هدفا معينا في الحياة.

فالحاجات إذن هي أسس مشاكل التكيف التي تواجهنا، بمعنى أن الشخصية لا تتحقق لها الصحة النفسية السليمة التي تهدف إلى توافق الإنسان مع البيئة الخارجية إلا إذا أشبعت هذه الحاجات و شعر الإنسان بأن حاجاته قد أشبعت فعلا.[3]

و هكذا تنبثق حاجات الجسم مثل الحاجة على الطعام و الماء و الأكسجين و الإخراج
و الراحة و الدفء عندما يبلغ النقص و الإضطراب فيها مستويات معينة أي أن الحاجات عبارة عن " حالة حيد (نقص) عن الشروط البيولوجية أو النفسية المثلى " كما يعرف مور في الحاجة " بأنها نقص شيء ، إذا ما وجد تحقق الإشباع " ، و يعرف مور الحاجات بأنها
" قوى في منطقة المخ تنظم الإدراك الحسي و تثبت المدركات الحسية و الفهم و السعي اللاشعوري و العمل لتحويل موقف غير مرغوب في إتجاه مرغوب فيه " و يمكن تعريف الحاجة بأنها " الحكم الذي يصدره الشخص خصوصا ما هو مطلوب ليحقق هدفا له قيمته،
و تحقيق هذا الهدف يؤدي إلى خبرة داخلية يطلق عليها إسم " **الإشباع**"[4]

---

[1] : أنظر **القاموس المحيط** مادة (حوج).
[2] : د. محمد الزعبلاوي، **المراهق المسلم**، نفس المرجع السابق، ص 08 .
[3] :د. مصطفى زيدان ، **النمو النفسي للطفل و المراهق** ، نفس المرجع السابق ، ص 52.
[4] : د . سيد محمد خير الله ، ممدوح الكناني ، **سيكولوجية التعلم** ، نفس المرجع السابق ، ص 176.

و يمكن أن نميز في الحاجات بين نوعين رئيسيين :- الحاجات الفيزيولوجية و الحاجات النفسية-و هذه تشمل الحاجات الإجتماعية و حاجات الذات أو الحاجات التي تساعد على تكامل الذات.[1]

3-2- الحوافز : Drives

إن أصل نشأ الدافعية يكمن في الحوافز و لا حاجات،و يعرف "ألدرمان" Alderman عام 1974 الحافز بأنه " بناء يرتبط بقوة دافعة للحمل ، أو أنه بمثابة المنشط للسلوك."

و يمكن أن تكون الحوافز أولية مثل الجوع أو العطش، الألم ،.....إلخ، كما قد تكون ثانوية أي متعلقة مثل القلق و الخوف...إلخ، و كثيرا ما نسمع أن سبب التفوق الرياضي للاعب أنه يمتلك حافزا ، فالحافز ضروري للنجاح و التفوق في منائط الحياة المختلفة ،
و التي منها بالطبع الأداء الرياضي ، و تجدر الإشارة إلى أن ما يميز الحافز هو إرتباطه بمثير معين يسمى مثير الحافز، و هذه المثيرات هي ما تحدد للإنسان ما يفعله في حالة نشوء حاجة معينة.[2]

و يقول الدكتور فاخر عاقل في معجمه حول تعريف الحافز على أنه : " إندفاع أو إلحاح للحصول على أمر مستهدف (من مثل الطعام في حالة الجوع) أو تحقيق غاية (كأن يصبح الفرد مهندسا) و يشبه الدافع الذي يختلف عنه بأنه لا مستثير محدد له. "[3]

أما في مجال التربية البدنية و الرياضية فالحافز ما هو إلا موقف خارجي موجود في البيئة الخارجية (حافز إجتماعي أو مادي مثلا) ، يستجيب له الدافع ، إذ أن إستثارة الدافع تؤدي إلى حالة توتر الكائن الحي و عدم إستقراره فيسعى للبحث عن حافز في البيئة الخارجية يعمل على إشباع هذا الدافع.

و لتوضيح الصورة جيدا و تقريبها إلى الأذهان نبرز المثال التالي: في حالة الجوع إذا أستثير دافع الجوع لدى الفرد ، نجد أن هذا الدافع يسعى جاهدا للبحث عن الحافز (المشبع لدافع الجوع) و هو الطعام ، كما أن حصول التلميذ أثناء الدرس في حصص التربية البدنية أو من خلال المشاركة في مختلف أوجه النشاط البدني و الرياضي على التشجيع الخارجي و الدعم المادي يعتبر في حد ذاته نوع من الحوافز التي تثير الفرد الرياضي و بالتالي تزيد فيه عامل الإستجابة للمواظبة على التدريب و بذل أقصى جهد ممكن في المباريات و البحث عن التفوق الرياضي، و من ثم الوصول به إلى التفوق الدراسي.

3-3- البواعث: (الباعث و الغرض)

---

[1] :د. أسامة كامل راتب ، **دوافع التفوق في النشاط الرياضي**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990 م، ص 16-17.
[2] : الشيخ كامل محمد محمد عويضة ، **سيكولوجية التربية** ، نفس المرجع السابق ، ص 87.
[3] : د . فاخر عاقل ، **معجم علم النفس** ، نفس المرجع السابق ،ص 71.

يطلق إصطلاح الباعث [1] على بعض المواقف التي تنشط الدافع و ترضيه في آن واحد ، كرؤية الطعام أو وجود جائزة أو مكافئة أو منافسة أو إرتفاع في الأجرة ، أو غير ذلك مما يطمح لفرد إلى الظفر به، و يطلق أيضا على المعايير و القوانين و الزواجر الإجتماعية التي تحمل الفرد على تعديل سلوكه و تكييفه وفقا لمطالب المجتمع و بالتالي مصلحة الفرد.

كما يعرف الدكتور أسامة كامل راتب الباعث : بأنه عبارة عن شيء معين يحتمل حين يحصل عليه اللاعب أن يشبع الظروف الدافعة (الدافع) ، أو أنه بمثابة التبريرات لنشاط اللاعب الموجه نحو هدف ما. و قد يكون الباعث ماديا مثل الحصول على قدر معين من النقود، و قد يكون معنويا و هو كل ما يحث سلوك اللاعب و تحركه معنويا مثل كلمة مدح أو تقدير ، و يختلف الباعث عن الدافع بأن الباعث يكون خارجيا ، أما الدافع فيكون داخليا.[2]

3-4- الغرائز: Instinct

يرى الدكتور عبد العزيز القوصي [3] أن الغرائز هي دوافع أو قوى فطرية تدفع الكائن الحي للسلوك ، و إن الغرائز –كدوافع فطرية- فرض علمي يساعدنا على تفسير السلوك.

و الغريزة إستعداد فطري جسمي و عقلي يدفع الإنسان إلى الإلتفات إلى شيء معين (إدراك) و إنفعال يصاحب هذا الإدراك (وجدان) و القيام بعمل نحو الشيء المدرك (نزوع) و من أمثلتها:

(1) غريزة الوالدية و إنفعالها (الحنو) ، (2) غريزة المقاتلة و إنفعالها (الغضب)، (3) غريزة الإستطلاع و إنفعالها (التعجب)، (4) غريزة الخلاص أو الهرب و إنفعالها (الخوف) ، (5) غريزة البحث عن الطعام و إنفعالها (الجوع) ،(6) غريزة النفور و إنفعالها (الإشمئزاز)، (7) غريزة الإستغاثة و إنفعالها (العجز و الضعف)، (8) الغريزة الجنسية و إنفعالها (الشهوة الجنسية)، (9) غريزة الخنوع و إنفعالها (الشعور بالنقص)، (10) غريزة السيطرة و إنفعالها (الزهو)، (11) غريزة الحل و التركيب و إنفعال (حب العمل و النشاط)، (12) غريزة التملك و إنفعالها (حب التملك)، (13) الغريزة الإجتماعية و إنفعالها (الشعور بالوحدة)، (14) غريزة الضحك و إنفعالها (التسلية).[4]

و يفسر المحدثون من علماء النفس سلوك الإنسان لا على أساس الغرائز – كما كان يرى مكدوجل – بل على أساس الدوافع البيولوجية و الإجتماعية و الحاجات.

و أهم هذه الحاجات :

---

[1] : د. إبراهيم محمد الشافعي ، **الفكر النفسي و توجيهه للعمل التربوي** ، مكتبة النهضة المصرية ، ط1 ، 1969 ، ص 188-189.

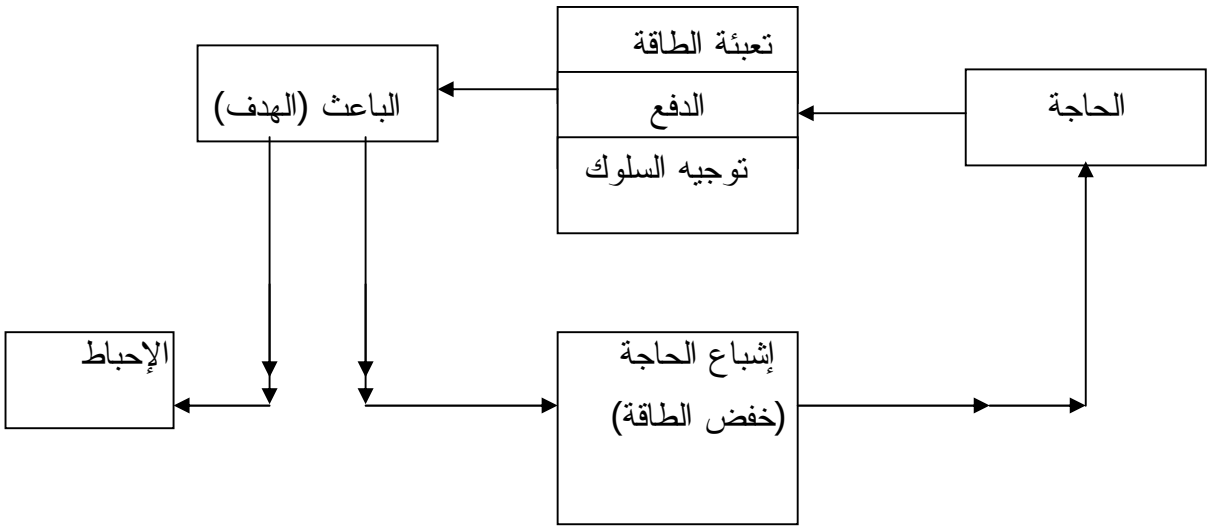
[2] :د . أسامة كامل راتب ، **التفوق الرياضي** ، نفس المرجع السابق ، ث 17.

[3] :عبد العزيز القوصي،**علم النفس –أسسه و تطبيقاته التربوية**- مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،1964 م، ص129.

[4] : د. مصطفى زيدان، **النمو النفسي للطفل و المراهق**، ص 44.

الحاجة للمحبة- الحاجة للأمن و الطمأنينة (الجسمية و العقلية) – الحاجة للنجاح للحرية (حرية الحركة و التفكير)- الحاجة للتقدير – الحاجة إلى الضبط.[1]

و في ضوء ذاك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين، و ترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبأ طاقة الكائن الحي ، و يوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف) ، و ذلك كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل (4) يبين العلاقة بين المفاهيم الثلاثة : الحاجة و الدافع و الباعث [2]

3 -5- الإتجاهات و الميول: Attitude and Tendency

أ – الإتجاهات : تحتل الإتجاهات أهمية خاصة في علم النفس الإجتماعي و علم النفس التربوي، فالإتجاهات النفسية الإجتماعية من أهم نواتج عملية التنشئة الإجتماعية، و هي في نفس الوقت من أهم دوافع السلوك، التي تؤدي دورا أساسيا في ضبطه و توجيهه.

و يعرف " البورت Allport " الإتجاه بأنه " حالة من الإستعداد أو التأهب العصبي النفسي، تنظم من خلاله خبرة الشخص و تكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على إستجابة الفرد لجميع الموضوعات و المواقف التي تستثير هذه الإستجابة "[3]

و قد يستعمل الإتجاه " Attitude " بمعنى المواقف أو الموقف كما ذكره فاخر عاقل في معجمه حيث عبر عنه أنه : " نزعة الإنسان للإستجابة إلى حادث معين أو فكرة معينة بطريقة محددة سلفا، و المواقف قد تكون إيجابية أو سلبية ".[4]

---

[1] : نفس المرجع ، ص 45.
[2] : د . محمد خليفة ، **الدافعية للإنجاز**، نفس المرجع السابق ، ص 79 .
[3] : حلمي المليجي، **علم النفس المعاصر**، دار المعرفة الجامعية ، ط4 ، الإسكندرية، 1982 م ، ص 168.
[4] : د. فاخر عاقل ، **معجم علم النفس**، نفس المرجع السابق، ص 18.

و يتفق عدد كبير من الباحثين –على تعريف إتجاه الفرد- بأنه : " مفهوم يعبر عن نسق أو تنظيم لمشاعر الشخص، و معارفه و سلوكه، أي إستعداده للقيام بأعمال معينة ، و يتمثل في درجات من القبول و الرفض لموضوعات الإتجاه ".[1]

ب – الميول:

أما فيما يخص الميول فإن تعريفها لا يبتعد كثيرا من تعاريف الإتجاهات، حيث نجد الدكتور فاخر عاقل في معجمه يعرف الميل " Tendency " :« إتجاه واضح لتقدم الحركة أو الفكر بإتجاه هدف، نزعة فطرية أو مكتسبة ».[2]

و يمكن تعريف الميل بأنه مفهوم يعبر عن إستجابات الفرد إزاء موضوع معين من حيث التأييد أو المعارضة،و من هذا التعريف الإجرائي يتضح لنا الفرق الرئيسي بين الإتجاه و الميل إذ يمكن في ماهية أو طبيعة الموضوع الذي تدور حوله إستجابات الفرد، فإن كان الموضوع يصطبغ بصبغة إجتماعية كأن يكون مسألة متجادلا عليها أو موضوع تسائل أو محل صراع نفسي أو إجتماعي .... سمي المفهوم المعبر عن الإستجابات إتجاها. و إن كان الموضوع تغلب عليه الصفة الذاتي أو الشخصية سمي ميلا.[3]

و يرى أيزنك "Aysenck " (1968)، أن هناك علاقة بين الإتجاهات و الميول أو الإهتمامات Interests فالميل أو الإهتمام عنده عبارة عن " إتجاهات إزاء أشياء يشعر الشخص نحوها بجاذبية خاصة، بينما تمثل الإتجاهات الإجتماعية آراء و تفصيلات تتصل بموضوعات إجتماعية ".[4]

و هناك عدد من الباحثين يعرف الإتجاه على أنه ميل ، و الميل على أنه إتجاه، فمثلا ، يرى " فؤاد البهي السيد " أن الإتجاه النفسي ميل عام مكتسب ، نسبي في ثبوته ، عاطفي في أعماقه يواجه سلوك الفرد ، و هو إحدى حالات التهيؤ و التأهب العقلي الصبي التي تنظمها الخبرة. و ما يكاد الإتجاه يثبت الإتجاه حتى يمضي مؤثرا و موجها لإستجابة الفرد و إهتماماته بموضوع معين أو في ميدان خاص، فالإنتباه بهذا المعنى أهم عنصر من عناصر الميل ، فغالبا ما ينبهه الفرد إلى ما يميل إليه و يميل إلى ما ينتبه له.[5]

---

[1] : د. عبد الفتاح دويدار ، **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات و الإتجاهات**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1992 م ، ص 57.
[2] : د. فاخر عاقل ، **معجم علم النفس**، نفس المرجع السابق، ص 114.
[3] :د. عبد الفتاح دويدار ، **سيكولوجية العلاقة**، نفس المرجع السابق ، ص 57.
[4] : نفس المرجع ، ص 57 .
[5] : فؤاد البهي السيد، **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، ط4 المعدلة ، دار الفكر العربي، القاهرة ، 1975 م ، ص 278 - 279.

3-6- النية و القصد :

ففي الإشتقاق اللغوي فإن " النية " مصدر نوى الشيء ينويه نية و نواه ، و أصلها نوية بكسر النون و سكون الواو ، و وزنها فعلة ، إجتمعت الواو و الياء، و سبقت إحداهما بالسكون ، فقلبت الواو ياء و أدغمت في الياء، و النية مؤنث النوي، فالنية و النوي معناهما واحد.[1]

و في اللسان : نوى الشيء نية و نية ، و بالتخفيف: قصده و إعتقده ، و النوى: النية و هي النية: و معناه القصد لبلد غير البلد الذي أنت فيه مقيم. [2]

و القصد في اللغة أصلها " ق ص د ": إستقامة الطريق ، قصد يقصد قصدا، فهو قاصد ، و طريق قاصد: سهل مستقيم ، و سفر قاصد : سهل قريب.[3]

أما في الإصطلاح فقد ذهب جمع من العلماء إلى تعريف النية بمدلولها اللغوي، فمن هؤلاء النووي – رحمه الله-، قال : " النية هي القصد إلى الشيء ، و العزيمة على فعله و منه قول الجاهلية : نواك بحفظه، أي قصدك به ".[4]

و منهم القرافي- رحمه الله – قال : " هي قصد الإنسان بقلبه ما يريده بفعله " و قال الخطابي-رحمه الله-:" النية قصدك الشيء بقلبك، و تحري الطلب منك له، و قيل: عزيمة القلب ".[5]

يقول إبن القيم – رحمه الله – فالنية تتعلق بالمقدور عليه و المعجوز عنه لا من فعله و لا من فعل غيره " و بناء على ذلك يقول : فإن النية أعم من القصد. [6]

و يقول الدكتور عمر سليمان الأشقر معقبا على ذلك: و الحق الذي تدل عليه الأدلة أن النية تطلق و يراد بها قصد العبارة ، و يراد بها قصد المعبود، بل دلالة النية على المعنى الثاني أوضح و أظهر كما في الحديث :« **إنما الأعمال بالنيات** » و بذلك يصح قول من قال : "

إخلاص الدين هو النية "، و تخصيص النية بالإرادة المتوجهة إلى العبادة لا يعدو أن يكون إصطلاحا خاصا لبعض العلماء، أما لغة العرب و نصوص السنة فلا تدلان على تخصيصها بذلك.[7]

---

[1] : د. عمر سليمان الأشقر ، **النيات في العبادات**، دار النفائس، الأردن ، ط4 ، 1998 م ، ص 20.
[2] : جمال الدين بن منضور ، **لسان العرب** ، نفس المرجع السابق، ص 660 (ج 1- مادة : نوى).
[3] : نفس المرجع ، ص 387 .
[4] : د. عمر سليمان الأشقر، نفس المرجع السابق ، ص 23.
[5] : نفس المرجع السابق ، ص 24 .
[6] : نفس المرجع ، ص 25 .
[7] : نفس المرجع السابق، ص 25.

و قد تكون النية : قصدا أو عزما، فتعريف النية بأنها عمل القلب أعم من المعارف، فإن قيد التعريف بما يميزه عما عداه فلا عبارة على التعريف به، و هذا ما فعله القاضي البيضاوي، عندما عرف النية بقوله : " النية عبارة عن إنبعاث القلب نحو ما يراه موقفا لغرض من جلب نفع أو دفع ضر حالا أو مالا ".[1]

و الفرق بين العزم و القصد يكمن في أن العزم بالفعل المستقبل ، و القصد بالفعل الحاضر المتحقق، و هذا ما قال به إمام الحرمين – رحمه الله- : النية إن تعلقت بفعل مستقبل فهي عزم
و إن تعلقت بفعل حاضر سميت قصدا تحقيقا.

4- أهمية الدوافع :

تؤدي الدوافع وظيفة هامة للكائن الحي، و ذلك أنها تعمل على إستمرار الوظائف الفيزيولوجية الضرورية لحفظ حياة الكائن –إنسانا أو حيوانا- و تمده بالطاقة اللازمة.

فالبدن في رحلته مع الحياة يستنفذ كميات كبيرة من الطاقة أثناء العمل و غيره من أوجه النشاط الحركي و العقلي، كما أن مطالب النمو السريع في مرحلة المراهقة تستنفذ هي الأخرى قدرا أكبر من الطاقة الموجودة في الجسم، و هذا يؤدي إلى تعطيل الوظائف الفيزيولوجية المصاحبة للنمو ما لم يتم تزويد البدن بالقدر المناسب من الغذاء و الحركة و النشاط لإعادة الجسم إلى مستوى الإتزان المفطور عليه.

و يلاحظ المراهق في نفسه عظمة القدرة الإلهية التي خلقته بفطرة تتحرك ذاتيا و تلح في الحركة لتدفع الإنسان – مراهقا- و شابا و رجلا – و بطريقة تكاد تكون قسرية إذا لم يستجب لتلبية الدافع الفطري من إدراكه و شعوره بتسلطه عليه، ففي حالة إشتداد الجوع نجد المعدة في حركة دائمة و تحدث تقلصات و إضطرابات لتنبه الفرد و تدفعه نحو عملية الإشباع ، ليقوم بسد حاجة البدن و تعويضه عن المقدار الناقص من الغذاء، و إذا كان الدافع المراد إشباعه العطش فإن الفرد يشعر بجفاف في الحلق، و يدفعه إلى تعويض البدن عما فقده من الماء ليعود إلى حالته الطبيعية المفطورة عليها .[2]

كذلك نجد أن في الإنسانية طاقة حركية كامنة و التي سماها البعض بالطاقة الزائدة حيث نجد أن هناك عوامل داخلية تدفع الإنسان بإخراج هذه الطاقة الزائدة و تفريغ هذه الشحنة الكامنة كما أنه توجد عوامل خارجية تدفع الإنسان بالقيام بالنشاط البدني و إختيار نوع من أنواع الأنشطة الرياضية المتوفرة و المرغوب فيها. و ذلك قصد إحداث الاتزان الداخلي والاستحسان الخارجي فكل سلوك يكمن وراءه دافع أو دوافع معنية تحركه وتستثيره وتوجهه نحو هدف معين ففي مجال تحديد الدوافع هناك أسئلة كثيرة تتبادر في الأذهان ومن الأمثلة على ذلك فإننا دوما نتساءل عن : ما الذي يحدو بشخص إلى أن يسلك السلوك الإسلامي الفاضل ،بينما يتجه الأخر إلى طريق الرذيلة والفسق والفجور ، وما هو السبب في إقدام شخص على طلب العلم من عزوف أخر تماما ، وما هو السبب

[1] :نفس المرجع ، ص 31.
[2] :د. محمد السيد الزعبلاوي، **المراهق المسلم** ، نفس المرجع السابق، ص 12.

الذي يجعل بعض الأطفال يقبلون على اللعب و ممارسة النشاط البدني مع زملائهم ، بينما يميل البعض الأخر إلى الانطواء على النفس والعزوف عن اللعب مع الأتراب والأصدقاء.

ويكمن القول أن موضوع الدوافع يهم الآباء والمربيين وأصحاب المصانع ....الخ. فهو يهم المربي و الرياضي في معرفة دوافع ممارسة الأفراد للرياضة حتى يتسنى له أن يستغلها في تحفيز التلاميذ في استثارة الدافعية لديهم من أجل تطوير أدائهم على النحو الأفضل.

هذا ، وقد كان نصيب الاهتمام بموضوع الدافعية في مجال علم النفس الرياضة لم يقل أهمية حيث يشير كل من " ليولن وبلوكر Liewellh § Biucker عام 1982 في كتابهما " سيكولوجية التدريب بين النظرية والتطبيق " إلى أن البحوث الخاصة بموضوع الدافعية تمثل حوالي 30 % من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال علم النفس الرياضة خلال العقدين الآخرين، ومن وجهة نظر"وليام وارن William Warren " عام 1983 كما يشير في كتابه " التدريب والدافعية " أن إستثارة الدافع للرياضي يمثل من 70 % إلى90 % من العمليات التدريبية، ذلك أن التفوق في رياضة معينة يتطلب إكتساب اللاعب للنواحي المهارية و الخططية ثم يأتي دور الدافع لبحث الرياضي على بذل الجهد والطاقة اللازمة أولا لتعلم تلك المهارات، وثانيا للتدريب عليها بغرض صقلها إتقانها.[1]

ونظرا لأن الدوافع لا يمكن ملاحظتها ملاحظة مباشرة قبل أن تلاحظ أثارها فمن المهم منذ البداية أن نحدد بوضوح معايير السلوك المدفوع:[2]

أ – الطاقة: فالدافع يتناسب مع الطاقة الناتجة بالنسبة لموقف معين، فالإنسان الذي ضل 24 سا بغير طعام يكافح من أجله تزيد عن القوة التي يكافح بها إنسان آخر أكل منذ ساعة.

ب – الاستمرار: الفرد المدفوع لا يستسلم بسهولة، أما إذا جنح الفرد إلى قبول الفشل فورا وتخلى عن بذل الجهد فإننا نستنتج عدم وجود دافع قوي لديه، عندئذ وعندما يوجد دافع قوي تتميز عملياتنا العقلية بالتركيز والكثافة.

ج – القابلية للتغيير (المرونة): يتصل هذا المعيار بالمعيار السابق، فبينما يثابر الشخص على بذل الجهد ليصل إلى إشباع معين إلا أنه لا يكرر ببساطة نفس العمل مرة بعد مرة بل يتخذ سبلا مختلفة إلى الهدف قد يظل واحدا ومع ذلك تتغير أساليب الوصول إليه .....

---

[1]: د. أسامة كامل راتب، **علم النفس الرياضة**، نفس المرجع السابق ، ص 71 .

[2] : سيد محمد خير الله وممدوح الكناني ، **سيكولوجية التعلم** ، نفس المرجع السابق ،ص 174 .

5 – وظيفة الدافعية :

5-1- وظيفة الدافعية في الموقف التعليمي العام :

للدافع في الموقف التعليمي وظيفة ثلاثية الأبعاد :

البعد الأول: وهو أن الدوافع عامل منشط، فهي تنشط الكائن الحي في الموقف التعليمي وتحرر السلوك من أعماقه وتنقل الكائن الحي من حالة السكون إلى حالة الحركة.

البعد الثاني : وهو أن الدوافع عامل موجه ومنظم،فهي توجه سلوك الكائن الحي إلى أوجه معينة نحو غرض معين تحقق له إشباعات معينة فمثلا إذ لاحظنا أن الحيوان في المعمل ينأى عن الطعام ويقبل على الماء قلنا أنه يشعر بالعطش والجوع.

البعد الثالث: وهو أن الدوافع عامل مدعم أو معزز،وهذا البعد ذا صلة وثيقة بالبعد الثاني ذلك لأن توجيه السلوك لتحقيق " أهداف وأغراض معينة هو في نفس الوقت تعزيز وتدعيم للسلوك الذي أدى إلى هذه الاشباعات.[1]

5-2- وظيفة الدافعية في الموقف التعليمي الرياضي:

و تتضمن وظيفة الدافعية كذلك للإجابة عن تساؤلات ثلاثة:

ماذا تقرر أن تفعل؟ = إختيار نوع الرياضة.

ما مقدار تكرار العمل؟ = كمية الوقت والجهد أثناء التدريب.

كيفية إيجادة العمل؟ = المستوى الأمثل للدافعية في المنافسة.

يقول الدكتور أسامة كامل راتب: وفيما يتعلق بالإجابة عن السؤالين الأول والثاني ، فإنهما يتضمنان اختيار اللاعب لنوع النشاط الرياضي، وفترة ومقدار المنافسة، وليس ثمة شك في أن الدافعية عندما تكون مرتفعة نحو رياضة معينة، فإن ذلك يعكس مدى الإهتمام بهذه الرياضة
و الاستمرار في الممارسة، أي يؤدي إلى المثابرة في الترتيب، إضافة إلى العمل الجاد بما يضمن تعلم واكتساب وصقل المهارات الحركية بهذه الرياضة.

أما بخصوص إجابة السؤال الثالث عن كيفية إيجادة العمل ؟ فإن وظيفة الدافعية في مضمون هذا السؤال تتضح في مستوى أداء اللاعب باعتبار أن المستوى الأمثل للدافعية خاصة في موقف الاختبار و المنافسة يتطلب

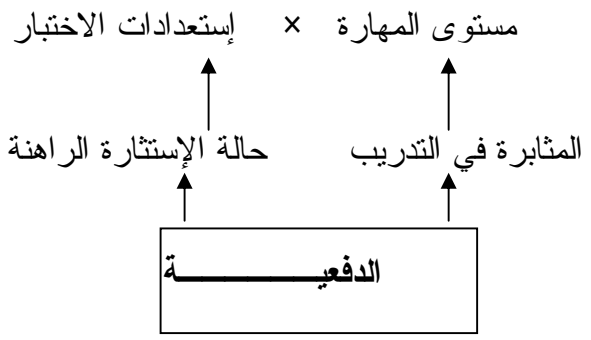
[1] : نفس المرجع السابق ، ص 175.

مستوى ملائما من الحالة التنشيطية (تنبيه) حيث أن لكل لاعب المستوى الملائم من (تنبيه) حتى يحقق أفضل أداء في موقف المنافسة. [1]

هذا ويظهر أهمية وظيفة الدافعية عندما ندرك أن الانجاز في الرياضة يتطلب توافر عناصر ثلاثة أساسية:

- إستعداد مناسب لهذه الرياضة.
- التدريب الجاد لتطوير الاستعداد .
- كفاءة أداء الرياضي عند التقييم. [2]

بمعنى آخر فإن لأي مهارة وفي أي وقت هو ناتج تطوير الاستعداد و القدرة على الأداء الجيد في موقف الاختبار أو المنافسة كما في الشكل التالي:



شكل (5) وظيفة الدافعية و الإنجاز الرياضي [3]

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الدافعية لا تعتبر العامل الوحيد الذي يؤثر في الأداء الرياضي ، بل يجب اعتبار أن هناك عوامل أخرى ومتغيرات عديدة تتفاعل مع بعضها البعض وهذه العوامل إما تكون مرتبطة بشخصية المتعلم أو بمواقفه بمتطلبات الأداء ذاته.

6- أنواع الدوافع و تقسيماتها :

التقسيم الأول : دوافع فطرية أولية ودوافع ثانوية مكتسبة

إذا اتخذت نشأة الدوافع أساس للتصنيف، فإنه يمكن حصر مختلف الدوافع لدى الإنسان في فئتين: دوافع فطرية أولية ودوافع ثانوية مكتسبة.

---

[1] : د. أسامة كامل راتب، **علم نفس الرياضة** ، نفس المرجع السابق ، ص 73 .
[2] : نفس المرجع، ص 74 .
[3] : نفس المرجع، ص 74 .

فالفرد يولد ولديه عدد محدد من الدوافع الأولية في نوعها، والعامة في انتشارها والبيولوجية في جوهرها و هدفها و هذه الدوافع هي التي تعمل على قيام الفرد بأنواع الأنشطة التي تهدف إلى حفظ بقائه ككائن حي، وخلال حياة الفرد وما يتعرض له من ظروف و خبرات . [1]

وهناك أربع دوافع بيولوجية هامة وهي: دافع الأمومة ودافع العطش ودافع الجوع والدافع الجنسي، وقد رتبت قوة الدافع وأهميته بالنسبة للكائن الحي، وتتوقف قوة الدافع البيولوجي على نوعه وعلى شدته ويؤثر التركيب الفيزيولوجي لجسم الإنسان أو الكائن الحي في شدة الدافع.[2]

ويرتبط بهذه الدوافع الأولية المحدودة العدد الكثير من الدوافع الأخرى التي اكتسبها الفرد خلال تلك الخبرات ومن الطبيعي أن تتعدد الدوافع الثانوية المكتسبة وتختلف باختلاف الأفراد وما يتعرض له كل منهم خلال حياته، و أهمها ما يلي:

الاتزان البيولوجي ← الإحساس بالشبع ← زوال حالة الاكتئاب و الغضب ← الإتزان النفسي

حافز ← الإحساس بإمكانية الأكل باعث ← وجود الطعام ← (دافع فطري) الإحساس بالجوع

الإحساس بالاكتئاب والغضب (دافع ثانوي مكتسب) ← حاجة الجسم إلى الطعام.

ويبرز هذا التقسيم أهمية التعليم فهو أمر أساسي لا يمكن إهمال أثره.

التقسيم الثاني : تصنيف أوتو كلينرج للدوافع :

قدم أوتو كلينرج عام 1942 تصنيف للدوافع البيولوجية و المكتسبة يعالج بعض العيوب التي سبق أن ذكرناها في التقسيم الأول، ونلخص هذا التصنيف فيما يلي: [3]

دوافع لها أصل فسيولوجي محدد و يمكن التنبؤ بها على حد كبير أيضا: وتوجد في كل المجتمعات إلا أن الأفراد يختلفون فيها.

دوافع لها أصل فسيولوجي غير واضح: وقد تكون عامة أيضا إلى حد كبير إلا أن الفروق الفردية تظهر فيها بشكل أكثر وضوحا كالانفعالات مثل الخوف أو الغضب و التنبؤ بها.

دوافع ليس لها أصل فسيولوجي معروف: إلا أنها تحدث باطراد و ترتبط بخبرات الفرد، و الدافع على الأمن و السيطرة ، و التملك و التوحد من الجماعة تدخل في هذه الفئة من الدوافع.

---

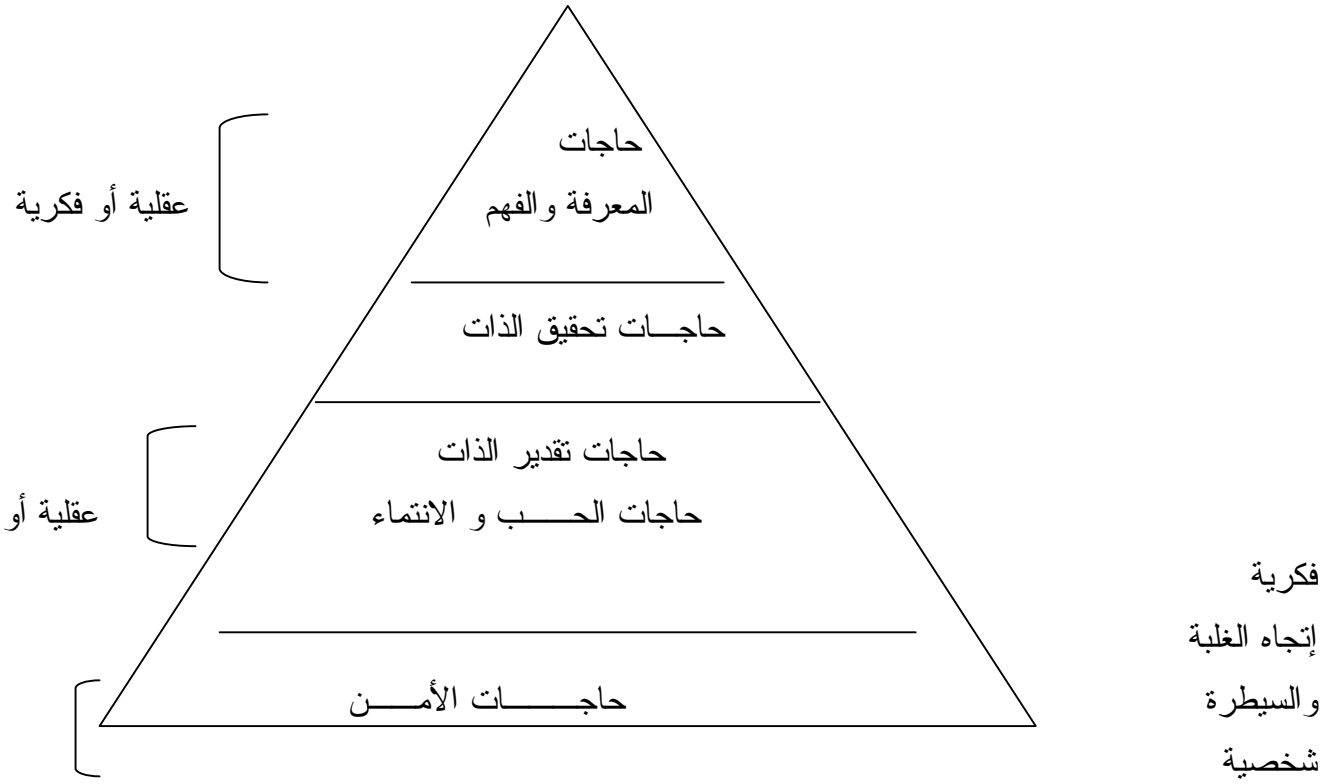
[1] : د. سيد محمد خير الله، **سيكولوجية التعليم**، نفس المرجع السابق، ص 178.
[2] : د. مصطفى زيدان، **النمو النفسي للطفل و المراهق** ، نفس المرجع السابق، ص 55 .
[3] : د. سيد محمد خير الله، د. ممدوح عبد المنعم الكناني، نفس المرجع السابق، ص 180 .

التقسيم الثالث: التطور التتابعي للدوافع عند ماسلو

اقترح ماسلو (A . H. Maslow 1943) نظاما لتطور الرغبات معبرا عنه بتاريخ الفرد في إشباع حاجاته، وطبعا لهذا التنظيم تنمو حاجات الإنسان تتابعيا وفقا للتنظيم الهرمي و الذي يمتد حسب الترتيب التصاعدي من أكثر الحاجات الفسيولوجية إلى أكثرها نضجا من الناحية النفسية.

وقبل التطرق إلى عناصر هذه الدوافع وتصنيفها، نوضح أهمها حسب الشكل الهرمي الذي وضعه ماسلو نفسه (شكل4 -6).

إتجاه التقدم نحو الحاجات الأرفع



الحاجات الفيزيولوجية

شكل رقم (6) التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو (A. H. Maslow 1954) [1]

التقسيم الرابع : الدوافع الشعورية و اللاشعورية

يقال أن الحاجة المرتبطة بالدافع تكون شعورية عندما يكون الشخص واعيا تماما للتوتر المصاحب و يميزه بدقة، أما الحاجات المرتبطة بالدوافع اللاشعورية فإن الشخص يكون واعيا بتوترات الحاجة ولكنه لا يستطيع أن يتعرف عليها بدقة.

وهناك أدلة كثيرة إكلينيكية وقصص يؤكدها قليل من التحقيق التجريبي تؤيد الافتراض القائل بأن الدوافع اللاشعورية موجودة، وتأثر في السلوك وكان (فرويد) أول الأخصائيين النفسانيين الذين أبدى اهتماما منظما لدور توترات الحاجة اللاشعورية، فقد فسر قدرة الفرد على الإنتاج الابتكار بأنه عملية إعلاء للدوافع اللاشعورية غير المرغوب فيها من قبل الفرد. [2]

التقسيم الخامس: الدوافع و الحاجات الصحية و غير الصحية

يمكننا تقويم الحاجات من وجهة نظر الصحة النفسية إلى: حاجات صحية وحاجات غير صحية، وتعرف الحاجات الصحية بأنها " تلك الحاجات التي تسهم في النمو المستمر للشخص بالنسبة لتحقيق الذات، و أن تنمي فرديته إلى أقصى ما يمكن " وترتيب ماسلو المعروف للحاجات الإنسانية يعتبر مثال واضح يتصل بالحاجات المشتركة لنمو الشخصية لتحقيق الذات، أما الحاجات غير الصحية فإنها " تلك الحاجات التي لا يسهم إشباعها في نمو الشخص أو تمنعه بالفعل من أكثر"

ويمكن القول بأن الحاجات غير الصحية تؤدي النتائج التي تتبع إشباعها إلى تحطيم قيم أخرى و خاصة النمو نحو تحقيق الذات. [3]

التقسيم السادس: مدى ارتباط الدوافع بموضوع التعلم

إن المتعلم لا يبدأ من نفسه تعلم موقف معين من المواقف، بل لابد لهذا المتعلم من وجود دوافع تدفعه للقيام بالأعمال المطلوب تعلمها وبالتالي تنعكس على الفرد في حد ذاته من خلال تعلمه للخبرات الجديدة، وكذلك

[1] : عبد اللطيف محمد خليفة ، **الدافعية للإنجاز**، نفس المرجع السابق، ص 86 .
[2] : د. سيد محمد خير الله ممدوح عبد المنعم الكيناني، نفس المرجع السابق، ص 186 .
[3] : نفس المرجع، ص 188 .

تنعكس على المجتمع بصفة عامة من خلال مكانة هذا الفرد في مجتمعه،ويمكن تمييز في موضوع التعلم ثلاثة رتب من الدوافع على الشكل الآتي:

1- دوافع مرتبطة بموضوع التعلم ذاته:

مثل رغبة الطالب في تعلم القراءة في ذاتها تشوقه، فالتعلم في هذه الحالة يهتم بنشاط معين لذاته أكثر من اهتمامه بغاية خارجية، وهذه الدوافع تسمى بالدوافع الذاتية أو الداخلية مثل الميول
و الاتجاهات ومستوى الطموح.

2- **دوافع غير ذاتية:**

ترتبط بظروف التعلم ارتباطا وثيقا كرغبة المتعلم في التقديرات وحب الظهور أو التعبير عن النفس.

3- دوافع خارجية عن موضوع التعلم:

مثل رغبة الطالب في التعلم إرضاء لوالديه أو الحصول على جائزة مالية وهذه الدوافع تسمى بالدوافع الوساطية.[1]

ويشك علماء النفس التربوي في فوائد الدوافع الخارجية فكثيرا من هؤلاء يترددون في استخدامها بهدف تشجيع التقدم في التحصيل للمدرس بحجة أنها توجه التلاميذ إلى تحقيق أهداف خارجية عن طبيعة عملية التعلم نفسها فهي تهتم بالعناية و النتائج النهائية بدلا من الاهتمام بطريقة التحصيل.

كما يحدث حين يدفع المعلم تلاميذه إلى تعلم مهارة معينة مثل السباحة والتجديف بقصد الاشتراك في مسابقة و الحصول على جائزة مالية وليس لمجرد الرغبة في النشاط لذاته و التمتع بهذا النشاط الرياضي.

ولهذا فإن علماء النفس التربوي يوجهون نظر المعلم إلى أن الدوافع الخارجية كثيرا ما ترمي إلى تحقيق أهداف غير واضحة وبعيدة وتتجنب أهداف أخرى، بينما تمتاز الدوافع الداخلية بموضوع الهدف وقربه.

ومن هذا التقسيم يتضح لنا أن قيمة الدوافع تزداد إذا كانت مصحوبة ببواعث من نفس النوع ، فإذا استطاع المعلم أن يختار الأهداف و البواعث بحيث تكون مرتبطة بالدافع من جهة وبنوع النشاط الممارس من جهة أخرى فإنه يكون قد نجح في تشجيع التقدم في التحصيل إلى درجة كبيرة، فإذا حاول المعلم تعليم تلاميذه خبرة رياضية واستعان على ذلك بإثارة دافع مثل المنافسة وأضاف إليها من نوع النشاط الممارس مثل الحصول على كأس التفوق الرياضي مثلا فإن قيمة الدوافع المحركة للنشاط و الموجهة للهدف ستزداد بينما لا تصل قوة الدافع إلى هذا القدر إذا كان الحافز هو التنافس على الحصول على كتاب علمي بعيد عن موضوع النشاط الرياضي. [2]

---

[1] : د. سيد محمد خير الله د. ممدوح عبد المنعم الكيناني، نفس المرجع السابق، ص 189 .

[2] : نفس المرجع، ص 190 .

7- طبيعة الدافعية و أهميتها التربوية :

يستخدم مفهوم الدافعية للإشارة إلى ما يخص الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة، ويفترض معظم الناس أن السلوك وظيفي، أي أن الفرد يمارس سلوكا معينا بسبب ما يتلو هذا السلوك من نتائج أو عواقب تشبع بعض حاجاته أو رغباته، وربما كانت هذه الحقيقة، هي المسلمة التي تكمن وراء مفهوم الدافعية، حيث يشير هذا المفهوم إلى حالات شعورية داخلية، و إلى عمليات تحض على السلوك و توجهه وتبقى عليه، و على الرغم من استحالة ملاحظة الدافعية على نحو مباشر، إلا أنها تشكل مفهوما أساسيا من مفاهيم علم النفس التربوي . [1]

كما أن الدوافع تعتبر من أهم المشاكل التي تواجه المعلمين، و ليس أدل على ذلك من أن مشكلة النظام في الصف التي يواجهها كثير من المعلمين، ليست ببساطة إلا فشلا في توجيه دوافع التلاميذ، و كسل بعض التلاميذ و عدم إقبالهم على التحصيل و إلتماسهم المعاذير لذلك مشكلة أخرى من مشكلات الدافعية.

و ليس من شك في أن مثل هذه المشكلات تكثر و تتفاقم إذ لم يفهم المعلم سبب الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، فقد يكون لدى تلميذ معين صورة لذاته تجعله يرفض كل ما يتعلق بالمدرسة أو قد يكره بعض التلاميذ المدرسة، إما لنقص في مهارته التعليمية أو لقصور معرفته بديناميكات السلوك الإنمائي كما يحدث في المواقف الحياتية خارج المدرسة بعامة و داخل المدرسة بصفة خاصة.[2]

و تتبدى أهمية الدافعية من الجهة التربوية من حيث كونه هدفا تربويا في ذاتها ، فإستثارة دافعية التلاميذ و توجيهها و توليد إهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية و عاطفية و حركية خارج نطاق العمل المدرسي و في حياتهم المستقبلية، هي من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي، كما تتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن إستخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، و ذلك من خلال إعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل و الإنجاز.[3]

لأن الدافعية على علاقة بميول الطالب فتوجهه إلى الإنتباه إلى بعض النشاطات دون أخرى كما أنها على علاقة مباشرة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه و تحثه على المثابرة و العمل بشكل نشط و فعال.

---

[1] : د. عبد المجيد نشواتي ، **علم النفس التربوي**، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع، ط9 ، بيروت، لبنان، 1998 م، ص 206

[2] : د .سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكيناني، نفس المرجع السابق، ص 191 -192 .

[3] :د. عبد المجيد نشواتي، نفس المرجع السابق، ص 206.

8- الأسس التي تقوم عليها الدوافع: [1]

8-1- مبدأ الطاقة و النشاط:

تؤدي الدافعية إلى القيام بحركات جسمانية و ذلك بمد عضلات الجسم بالطاقة ،
و تفريغ شحنة هذا النشاط بالإستثارة الجسمية من البيئة الخارجية أو من داخل الكائن الحي فتقلص عضلات المعدة أثناء الجوع إستثارة داخلية أيضا ، كما قد يكون المثير موقفا من المواقف الإجتماعية الممتدة.

8-2- مبدأ الغرضية:

تؤدي الدوافع إلى توجيه السلوك نحو غرض أو هدف فالكائن الحي يسعى دائما للحصول على الطعام و الماء و الشريك الجنسي و المال و المركز و الصيت و ما إلى ذلك.

8-3- مبدأ التوازن:

و يقصد به أن الكائن الحي لديه الإستعداد لأن يحتفظ بحالة عضوية ثابتة متوازنة فإذا تغير هذا الإتزان حاول الجسم إستعادته، فحرارة الإنسان العادية ثابتة في الجسم السليم عند 37 ° مئوية، و يحتفظ الجسم بدرجة حرارته حول هذا المعدل مهما إختلفت حرارة الجو من أعلا درجات الحرارة إلى أدنى درجات البرودة، و عملية حفظ التوازن الفسيولوجي هذا تتم آليا و ينظمها جسم الإنسان.

8-4- مبدأ الحتمية الديناميكية:

و معنى هذا أن كل سلوك له أسباب، و هذه الأسباب توجد في الدوافع و من هذه الدوافع ما هو فسيولوجي في أصله كالحاجة إلى الطعام و الحاجة إلى الماء و منها ما هو مكتسب متعلم،
و الدوافع المكتسبة و إن كانت أصلا تقوم على دوافع فسيولوجية إلا أنها إستقلت عنها و أصبحت لها قوتها الدافعة الخاصة بها كما أن من الدوافع ما هو شعوري و ما هو لا شعوري.

9- نظريات الدوافع:

إن دراسة النظريات و القواعد و الأسس، و المبادئ و القوانين العامة لسلوك الإنسان، و تقرير حقائق العلم و نظرياته ، و هو أحد المجالات الأساسية التي تمدنا بالمعلومات العامة عن الحياة النفسية و الأسس العامة للسلوك الإنساني، و من الموضوعات الرئيسية التي يدرسها علم النفس، الدوافع و الإنفعالات و الإدراك، و التفكير و التخيل و الذكاء و القيم و الإتجاهات

[1] : د . سعد جلال ، **المرجع في علم النفس**، دار المعارف ، القاهرة ، 1963 م، ص 227 -243 .

و الشخصية.....إلخ.

و النظريات المتوفرة تساعدنا على فهم و إعطاء صورة كاملة عن مفهوم الدوافع، و فهم أوسع لسلوك الإنسان و تكوين تصور واضح عنه، و من نظريات الدوافع نذكر:

9-1- نظرية ماكدوجال : " Mc.Dougall 1933 م "

يعتبر العالم الإسكتلندي " و ليام ماكدوجال " رائد المدرسة الغرضية " السببية" و يؤكد هذا الأخير على وجود رغبات و حاجات، و دوافع أولية لدى الإنسان تنشأ من حياته الفطرية "الغرائز " و هي المحراكات الأولى و الدوافع الأساسية لكل نشاط حركي أو ذهني يقوم به الفرد، كما قام بترتيب قائمة محددة و مكتملة للدوافع الأساسية تستبين عن طريق معايير موضوعية،

و كانت المعايير التي أقامها كما يلي:

- ينبغي أن يظهر السلوك الغريزي دون تعلم.
- ينبغي أن يكون عاما، أو قريبا من ذلك داخل النوع.
- ينبغي إمكان إكتشاف الظواهر الموازية في أنواع حية.
- كل غريزة تستخدم تراكيب جسمية متميزة تلائم الوظائف التي تضطلع بها.

و لقد أنشأ بإستخدامه لهذه المعايير قائمة من ثلاثة عشر (13) غريزة أساسية تفسر معظم السلوك الإنساني و الغرائز هي: " الوالدية، المقاتلة، البحث عن الطعام، النفور، الهرب، الإجتماع، التعاطف البدائي السلبي، توكيد الذات، الخضوع، التزاور، التحصيل غرائز التركيب، الإستغاثة "[1]

و بعض الغرائز الأقل أهمية مثل السعال و الضحك و تشتمل كل غريزة على أربعة أوجه و هي كما يلي:

- وجه إدراكي هو التهيؤ لملاحظة مثيرات معينة.
- وجه نزوعي هو نماذج إستجابة متميزة.
- إنفعال ينتسب إلى الغريزة، كما ينتسب الغضب إلى القتال.
- إندفاع العمل، و هدف أو رغبة نمطية للغريزة.

و إعترف ماكدوجال بأن الغرائز لا تظهر في السلوك الإنساني في صورة نقية، بل في صورة عواطف ترتبط بموضوع ما في البيئة، فإننا لا نجد الغضب على نحو عام، و إنما نجد الكراهية نحو شخص معين.

كما إعترف ماكدوجال أن الغرائز" تبدو عادة في صورة عواطف و الدوافع الأساسية لا تظهر في صورة غريزة عارية، و لكن مختلطة بتجارب من التعلم، و لكن الذي لم ينتبه إليه ماكدوجال هو أن الدوافع تمر أيضا

[1] : محمد عبد الظاهر الطيب، **مبادئ الصحية النفسية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، 1994 ، ص 196.

بالكثير من التغيرات الأخرى، فإنها يمكن أن تتحول إلى نقيضها أو تبدل من موضوعها على أعجب نحو ممكن، و هذا ما إعتبره فرويد المهمة الرئيسية لعلم النفس ".[1]

و بتطور نظرية ماكدوجال أثناء النقد و النقاش " أصبح الإندفاع للفعل، و نظرية الدوافع الأساسية أهم جانب بالنسبة إليه نظريته عن الغرائز " [2]. و يرى ماكدوجال أن الدافع الغريزي ينبثق عن إستعداد وراثي فطري ذو طبيعة نفسية جسدية، و أشار إلى وجود بعض الغرائز التي تظل كامنة دون إستثارة إلى أن تنشأ حالة جسدية معينة تستثيرها كالجوع أو النعاس مثلا. و حين تنشأ هذه الحالة الجسدية فإنها تثير أعضاء الحس داخل الجسد و تنتقل هذه الإثارة عن طريق التيارات العصبية إلى مركز الإستعدادات النفسية الجسدية لكي تحفظ الإستثارة قوتها.[3]

و قد أسقط ماكدوجال في مراجعته الأخيرة لنظريته مصطلح الغريزة في حديثه عن الإنسان، و أدخل مصطلح " الإستعداد أو الميل " ليؤكد أن نظريته عن الغرائز هي قبل كل شيء نظرية في الدوافع الأساسية.

كذلك نلاحظ في نظرية ماكدوجال تأثره بمفهوم التوازن الذي ظهر في بداية القرن العشرين، فنراه ربط بين الغرائز و ما يوازيها من إنفعالات بإعتبارها مظاهرها و دالتها. و نحن نرى أنه ربما كان بالإمكان إعتبار الدوافع الأولية ممثلة ببعض الغرائز التي أشار إليها ماكدوجال، لكن يبقى أن إخضاع سلوك الإنسان إلى محركات داخلية لا يملك السيطرة عليها ، يخفف من دور الإنسان
و يهمل جانب الإرادة.

9-2- نظرية التحليل النفسي:

في هذه النظرية نستعرض تفسير فرويد للسلوك الفطري لدى الإنسان، و لقد ترى مدرسة التحليل النفسي أن جميع دوافع الإنسان و رغباته يمكن ردها إلى غريزتين ، غريزة الحياة
" الجنسية"، و غريزة الموت العدوانية" فقط. كما يعبر عن غريزة الحياة أي الحافز الجنسي بأنها تظهر في كل ما نقوم به من أعمال إيجابية بناءة من أجل المحافظة على حياتنا و إستمرار وجود الجنس البشري و فرويد يرى بأن غريزة الجنس أو المحافظة على الذات هي العنصر الأساسي في الدافعية الإنسانية[4] ، أما غريزة الموت أي الحافز العدواني فيبدو في السلوك التخريبي و في الهدم
و العدوان على الغير و على النفس.[5] و لهذا فإن أساس هذه النظرية يقوم على إعتقاد فرويد أن معظم جوانب السلوك الإنساني مدفوع بحافزين هما حافز الجنس و العداون، و الحافز الجنسي بمعناه الواسع عند فرويد يشتمل :

---

[1] : محمد الظاهر الطيب، نفس المرجع، ص 196.
[2] : نفس المرجع ، ص 197.
[3] :محمود فتحي عكاشة، محمد شفيق زكي، **المدخل إلى علم النفس الإجتماعي**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997 م، ص 182.
[4] : عبد الرحمان العيسوي، **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية**، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 1985 م، ص 153.
[5] : عبد الرحمان محمد العيسوي، **علم النفس الفيزيولوجي**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1974 م، ص 122 .

- الميول الجنسية التي تستهدف الإنسان و التكاثر.
- مظاهر الحب و الود بين الآباء و الأبناء و حب الذات و الأصدقاء و الحياة و حب الإنسانية عامة.
- مظاهر اللذة الوجدانية كاللذة التي يشعر بها الطفل في عملية الإمتصاص و الإخراج

و نحوهما من النشاط الحركي.[1]

أما الجانب الآخر من الدوافع عند فرويد فيتمثل في حافز العدوان أو الموت فكان يرى بأن العدوان ينشأ من كبت الميول الجنسية، و على هذا فالدافع للسلوك العدواني فطري و غير مكتسب و بناءا على هذه الفكرة يصبح الإنسان عدوا لأخيه الإنسان بالفطرة و الغريزة ، و تصبح رسالة المجتمع تهذيب دوافع الفرد و ترويضها.

و لقد إستخدم فرويد مصطلح " الغرائز Instincts " و يوضح لاجاش (1957 م) في قوله بأن فرويد لا يقصد بمصطلح الغريزة بالألمانية حقيقة واقعية يمكن مشاهدتها، بل يعني قوة تفترض وجودها التوترات المتأصلة في حاجات الكائن العضوي أي " الحافز Triep " بالألمانية [2]. فالغريزة عند فرويد تعبر عن " قوة نفسية راسخة تصدر من صميم الكائن العضوي و تنبع أصلا من حاجات البدن التي تتأثر عما يجري في أعضاء الجسم و أجزائه، بل فيه كله من عمليات بيولوجية لا يستغني عنها الكائن الحي، هذه الحاجات التي تصدر من التكوين النفسي للإنسان تؤدي إذا ما ثارت إلى حالة من التوتر يدفعه إلى تدبير المواقف التي تهيئ له ما يلتمسه من الإشباع و تؤدي إلى التخلص أو التخفيف من ذلك التوتر." [3] و ترى مدرسة التحليل النفسي أن السلوك الذي نقوم به ليس من الضروري أن يكون الدافع وراءه دافعا شعوريا محسوسا به و إنما قد يأتي الإنسان بكثير من أنماط السلوك التي لا يعرف الدافع وراءها ، فدوافع السلوك إذن منها الشعوري، و منها اللاشعوري، فالدافع الشعوري هو الذي يفطن الإنسان إلى وجوده و يستطيع تحديده، أما الدافع اللاشعوري فلا يدرك الإنسان وجوده و لا يستطيع تحديده و لا يعرف طبيعته.

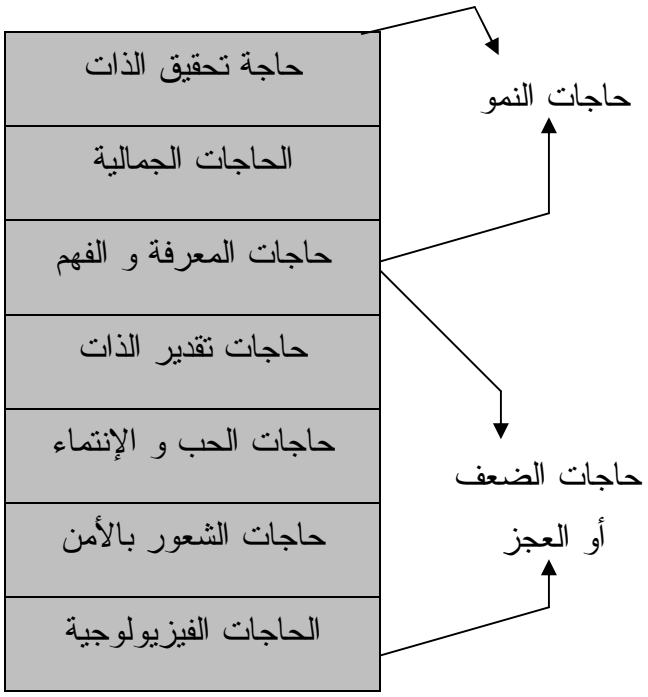
9-3- النظرية الإنسانية: " ماسلو Maslow -1934 "

يكمن أساس النظرية الإنسانية في الدافعية فيما يسمى بهرمية الحاجات التي أشار إليها إبراهام ماسلو، حيث أوضح أنه لا يمكن وصف حافز في عزلة عن الحوافز الأخرى. لذا فقد وضع ماسلو نظاما هرميا سباعيا للحاجات معبرا عنها بفئتين" حاجات الضعف، و حاجات النمو" لدى الفرد في إشباع رغباته، و قد إفترض بأنه حسب النظام الآتي، تنمو رغبات الإنسان تتابعا حسب الترتيب التصاعدي التالي بادئا بالرغبات الأدنى إلى الرغبات الأعلى، كذلك فإن هذا النظام يقوم على أساس الأهمية النسبية لإشباع الحاجات التي هي في المستوى الأعلى من السلم الهرمي، لا تظهر أو لا تتكون حتى يتم إشباع الحاجات التي في المستوى القاعدي بحد معين يمكن للحاجات

---

[1] : إسحاق رمزي، **علم النفس الفردي**، ط3 ، دار المعارف، القاهرة ، 1981 م، ص 49.
[2] : محمد عبد الظاهر ، نفس المرجع، ص 194 .
[3] :نفس المرجع ، ص 195.

التي في المستويات التالية من الظهور.[1] و يضف ماسلو بعض الظروف التي يحدث فيها إستثناء لهذا الترتيب، فهناك بعض الناس تبدو عندهم حاجة إلى تقدير الذات أكثر أهمية من الحاجة على الحب ، و هناك بعض آخر يستطيع أن يتسامح إزاء إحباطات كبيرة للحاجات. و يمكننا تقديم موجز مبسط لهذه الهرمية في الشكل التالي:



الشكل رقم (03) : يوضح هرمية الحاجات عند ماسلو

9-4- نظرية مورفي- Murphy 1947 :

أوضح مورفي في نظريته أنه ينظر إلى كل جانب من جوانب الشخصية في ضوء صياغة الدوافع و تعقدها و تداخلها و إخفائها و التعبير غير المباشر عنها و هو في ذلك يتفق إلى حد بعيد مع نظرية التحليل النفسي، و الدافع عند مورفي هو مدرج للتوتر في نسيج ، و ليس له بداية محددة أو نهاية محددة بل يرتفع و ينخفض دائما في سلسلة مستمرة من تغيرات الطاقة، و الدوافع عند مورفي ليست " محركات" أو " مخازن للوقود" بل هي تجريدات متصلة بالنشاط لا يمكن تحديدها إلى عام على أساس من موضعها أو من أثارها الشكلية، و يعد دافعا كل ما يحدث تركيزا للطاقة في منطقة معينة من الجسم كالجوع أو العطش أو الجنس....و عند مورفي تحل كلمات توتر و حاجة و دافع بعضها محل بعض...، و يعترض مورفي على الرأي الذي يقول بأن الأنشطة المركبة لديه عن وجود بناء نفعي مركب، و هي لا تحدث لمجرد أن الأشكال البسيطة من النشاط قد شقت لنفسها قنوات جديدة.[2]

[1] : أمينة إبراهيم شلبي ، مصطفى حسين باهي، **الدافعية** ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة، 1999 م، ص 16.
[2] : محمد عبد الظاهر الطيب، نفس المرجع السابق، ص 199 -200.

و تتفق هذه النظرية على السلوك المركب مع مسلمة أساسية لمورفي مؤداها أن الإرتقاء بتقدم من حالة بسيطة لا متمايزة أو شاملة خلال مرحلة من التمايز إلى منتهى التكامل، و عندما يصبح نظام أجهزة التوتر أكثر تركيبا، فإن خفض التوتر يتطلب أنواعا من النشاط أكثر تعقيدا.

و تميز نظرية مورفي الدافعية بإلحاحها على الحاجات الحسية و الحركية و هو يعتبر تغيير التوترات في أعضاء الحس و العضلات أساسا لشعور الإنسان بالإبتهاج لمنظر خلاب أو لنغمة موسيقية مثلا. و يرى مورفي أن الشخصية الإنسانية ليست حاجات فحسب و ليست إرتباطا متبادلا بينها، و كذلك فهي ليست نمطا عارضا من العلاقات بين حاجات داخلية و المثيرات الشرطية للحياة اليومية...، بل هي في الغالب الأعم جهاز للحاجات منظم بطريقة تجعله يتجه نحو أنواع مألوفة من مصادر الإشباع. فهي جهاز من الإعدادات (Préparation): لدائر بأكملها من الخبرات ذات قيمة قاهرة لأنها الطرق النوعية التي تحولت من خلالها الحاجات المنتشرة و المعممة في الماضي من توترات إلى إشباعات. [1]

9-5- نظرية التعلم الإجتماعي:

يشير علماء هذه النظرية مثل " دولارد و ميلر " ، إلى أن السابق يعتبر أهم مصدر من مصادر الدافعية ، فالنجاح أو الإخفاق لإستجابات معينة يؤدي إلى تفهم الأشياء التي تؤدي إلى نتائج إيجابية أو سلبية و من ثم الرغبة في تكرار الأنماط السلوكية الناجحة، و يعتبر مفهوم الحافز عند دولارد و ميلر مركزيا و يمكن تعريفه بأنه " أية إستثارة تكون من القوة بدرجة كافية للتزويد الطاقاتي للسلوك (...) و مع ذلك فإن الحافز يقتصر فقط على توزيد السلوك بالطاقة ، و لكنه لا يوجد السلوك، و السلوك يتزود بالطاقة حتى يتم خفض الحافز مما يجعل التعلم يتحقق (...)،و يرى دولارد و ميلر أن عملية التعلم تنطوي على أربعة مفاهيم، الحافز ، العلامات، الدالة، الإستجابة، و التعزيز." [2]

إن أصحاب نظرية التعلم الإجتماعي يذهبون إلى أن الكائنات العضوية بما في ذلك الكائنات البشرية تولد بعد قليل نسبيا من المصادر الأولية " الفيزيولوجية " للدفع أو الحفز ، و أن المصادر التي يتم تعديدها تقليديا هي الجنس و الجوع و العطش، و أنواع مختلفة من تجنب الألم ، و لكن الكائنات البشرية تدفعها كثرة من المتغيرات غير تلك، كما يرى أصحاب نظرية التعلم الإجتماعي أن أغلبية الدوافع البشرية تقوم على الحوافز الثانوية " المتعلمة " عن طريق عمليات التشريط التقليدية و الوسيلة ، فالخبرات المبكرة المتعلقة بمصادر الحفز الأولية تتمخض عن إستحداث مصادر حفز ثانوية هذه التي يمكن عن طريق التشريط من الدرجة الأعلى أن تصبح بعيدة تماما عن الدوافع الأصلية الأولية ، و يرى ميلر أنه توجد لدى الفرد ثلاث حاجات أساسية هي :[3]

---

[1] :نفي المرجع ، ص 201

[2] : نفس المرجع السابق، ص 201.

[3] : نفس المرجع، ص 202.

- الحاجة على النمو.
- الحاجة على أن يكون للفرد ميول.
- الحاجة أن يكون الفرد موضع ميل أو حب من الآخرين.

و المقصود بالحاجة للنمو هو النمو في جميع النواحي كالنمو الجسمي و المعرفي و غير ذلك، أما حاجة المرء لأن يكون له ميول فإنها تبدو في رغبة الطفل في تكوين الأصدقاء و في تكوين الهوايات و غير ذلك و أما الحاجة لأن يكون الفرد نفسه موضع ميل فمعناها أن يكون محبوبا من والديه و زملائه، و رؤسائه و غيرهم ممن يتعامل معهم ، و لاشك أيضا أنها حاجة أساسية يمكن تفسيرها بالغريزة الإجتماعية و السيطرة.

9-6- نظريات الحاجات : (1938 -1953 م)

يعتبر العالم " موراي –Murray " رائد هذه النظرية برغم أن مفهوم الحاجة قد إتسع إستخدامه في علم النفس، فلم يسبق لصاحب نظرية آخر أن وضع هذا المفهوم موضع التحليل الدقيق أو قدم مثل هذا التصنيف الكامل كما وضع موراي، و لقد نظر إلى الشخصية كتكوين فرضي يسيطر على الخبرة و يحكم أنماط فعل الفرد، و إستخدام لفظ حاجة في معالجته للعمليات الدافعية ، و لفظ حاجة تكوين يمثل قوة في المخ، و هذه القوة تنظم الفعل و الإدراك و العمليات المعرفية الأخرى لإشباع تلك الحاجة و هي تقود الإنسان لأن يبحث عن الملابسات البيئية المناسبة له، و لكي يتجنب الملابسات الغير ملائمة فهي إذن القوة الدافعة و القوة الموجهة لسلوك الإنسان،
و أساس هذه النظرية حسب موريات تتمثل في أن القوة الدافعة تنطلق أصلا مما لديه من حاجات، و الحاجة هي التي تجعل الفرد يبذل من مواقف غير مشبعة إلى مواقف تحقق له إشباع هذه الحاجة،[1] و هذه الحاجات ليست فعالة دوما و إنما تستدعيها المثيرات داخلية كانت كالجوع
و العطش، أو خارجية كالإهانة من الغير ، و هذه المثيرات تؤدي بالفرد إلى سلوك معين لإشباع الحاجة، علما أن إشباعها لا يعني إنتقائها و لكن تنحيتها جانبا لكي تنشأ مرة أخرى إذا توفرت المواقف المؤدية لها.

و قد تتداخل الحاجات أو تترابط لكي يشبعها نمط سلوكي واحد من خلال عملية التداخل، أو أن تأخذ ترتيبا هرميا يعطي لإحداها أسبقية الفاعلية على غيرها، أو قد تأخذ العلاقة بينهما شكل التبعية عندما تنشأ حاجة ما كهدف مؤقت أو مرحلي يمثل إشباعها للوصول لتحقيق هدف أساسي.

و لأن الحاجة هي مفهوم إفتراضي، فالغرض التعرف عليها و بيانها تكون بحاجة إلى معايير حددها موراي بخمسة معايير يمكن على أساسها تحديد فعالية هذه الحاجات في سلوك الفرد و المعايير هي:
- توابع السلوك و نتيجته النهائية.

[1] : محمد عبد الظاهر ، نفس المرجع السابق، ص 203 .

- نمط السلوك المتبع للوصول إلى تلك النتيجة.
- الإدراك الإنتقائي لمجموعة من الموضوعات و الإستجابة لمؤثرات محددة.
- التعبير صراحة عن الإنفعالات أو المشاعر التي تتصل بتلك الحاجة.
- إبداء الرضا عند تحقيق الإشباع لهذه الحاجة أو عدم الرضا عند الإخفاق في الوصول إلى النتائج

المرجوة من السلوك المتعلق بها، و لقد بين موراي مفاهيم الحاجة و حددها بثلاث مفاهيم هي: [1]

شدة الحاجة:

حيث لابد و أن تكون هناك حاجات أكثر إلحاحا من حاجات أخرى، و شدة الحاجة ترتبط طرديا بشدة الدافع، حيث أن الدافع الذي ينشط لإشباع حاجة أشد درجة لابد و أن يكون أكثر قوة من الدافع الذي ينشط لإشباع حاجة ذات شدة أقل.

مرونة الحاجة:

و هذه المرونة لازمة لإكتساب الحاجة و الشمول و سعة المدى و تفسر كون الحاجة مشتقة من الموقف.

ديناميكية الحاجة :

و هذا المفهوم يؤكد صحة المجال النفسي للفرد من ناحية الإتزان و الإستقرار أو التوتر و عدم الإتزان، و تعتمد ديناميكية الحاجة في تفسير الدوافع على ثلاث فروض:

- الرغبة في الوصول إلى هدف ما ، نتيجة توتر يعتري التنظيم الداخلي للفرد.
- إتجاه نشاط الفرد و سلوكه نحو هذه الحاجة أو الهدف الذي يرغب في الحصول عليه بناء على قوة دافعة تتناسب طرديا مع شدة التوتر.
- يزول التوتر و يستقر المجال عندما يشبع الفرد دوافعه و يحصل على حاجته.

9-7- النظرية الوظيفية :

يرى رائدها "جوردون ألبورت- G.Allport " أن للدوافع الإنسانية وظيفة إستقلالية بناءا على ذلك فإن الدوافع تتغير و تتطور و تنمو مع تغيير الفرد و تطوره و نموه، حيث يتم ذلك التطور و النمو عن طريق الإبدال و التعديل في ميول الفرد و قيمه ، إتجاهاته و أنماط تفاعله مع عناصر بيئته المادية و المعنوية، و عن طريق وظيفة الدافع في كل مرحلة من مراحل نمو الفرد يمكن تفسير هذا الدافع تفسيرا مرحليا مستقلا.

[1] :أسعد رأفت ، **موسوعة علم النفس** ، المؤسسة العربية للدراسات و النشر ، بيروت ، لبنان ، 1977 م، ص 201.

فالدافع من وجهة نظر ألبورت ليس مجرد رد فعل ميكانيكي يرتبط كلية بعملية التشريط و لكنه أبعد و أعمق من ذلك ، حيث له وظيفة ترتبط بمرحلة نمو الفرد و تطوره ، و تؤمن فكرة ألبورت بصحة كل مبادئ النمو و التطور ،مثل التكامل و النضج و التدريب و التقليد و ما إلى ذلك، كما تأخذ حسابها المعنى الحقيقي لأصل السلوك الإنساني ، فهي لا تؤمن بما يؤمن به أصحاب مدرسة التحليل النفسي، و ترفض الزعم القائل بأن طاقة الدافع عند الفرد مشتقة من طاقة اللاشعور الفردي أو الجمعي، فهذا أمر يرفضه المنطق العلمي و خاصة أن عملية التعلم عند الإنسان تستحدث دائما الجديد من الطاقات و الإهتمامات و الإتجاهات و الميول عند الإنسان.[1]

9-8- النظرية السلوكية :

تعتبر هذه المدرسة أن السلوك الإنساني سلوك فطري منعكس، أي أنه عبارة عن فعل و رد فعل، أو ما يطلق عليه " مثير و إستجابة " ، و يعد العالم الأمريكي " ثورنديك – Thorndike " من دعة المدرسة السلوكية و قد اتخذت هذه الأخيرة موقفا مختلفا بالنسبة لمدرسة التحليل النفسي، حيث أن المدرسة السلوكية لا تعترف بوجود استعدادات فطرية دافعة يرثها الكائن الحي،و إنما تفسر السلوك تفسيرا آليا ميكانيكيا، وكل ما في الأمر أن الموقف الخارجي يكون مزودا بعامل أو مثير ينبه الكائن الحي ثم يسير هذا التنبيه في الأعصاب الموردة إلى المخ ثم يرتد هذا التنبيه في عصب مصدر إلى العضلات أو الغدد، فتتحرك عضلات الكائن الحي.[2]

فالإنسان في نظرهم عبارة عن آلة تستجيب لما حولها من منبهات، و لا تحرك دوافع داخلية نحو غايات بل منبهات خارجية و داخلية تجعل من الفعل الغريزي سلسلة من الحركات الآلية العمياء يتبع بعضها بعضا دون حاجة إلى تدخل الشعور و دون حاجة إفتراض غرضي يرمي إليه، أو دافع يوجهه إلى الهدف . و يقرر أنصار هذه المدرسة أن الانفعالات الفطرية لا تزيد عن ثلاثة إنفعالات والمتمثلة في "الخوف، الغضب ، الحب ،"أما ما عاداها من العادات فهو مكتسب.

و مما سبق نلاحظ بأن المدرسة السلوكية تفسر السلوك تفسيرا عصبيا فيزيولوجيا وبذلك يختفي مصطلح الغريزة و لأن أنصار المدرسة السلوكية يرون أنه مصطلح غامض، وغيبي وليس له كيان محسوس، هذا بالنسبة للدوافع الفطرية الأولية، أما الدوافع الأخرى كدافع السلوك الإجتماعي في الإنسان مثلا، فإنهم يرون أن هذه الدوافع مشتقة من الحاجات الفيزيولوجية العضوية البحتة، ويتعلمها الإنسان عن طريق التعلم الشرطي ومن أمثلة ذلك الحاجة إلى التقدير الإجتماعي، والحاجة إلى الشعور بالأمن و الإستقرار، و الحاجة إلى السيطرة و التفوق...[3] إلخ.

---

[1] : سعد عبد الرحمان، **السلوك الإنساني**، مكتبة الفلاح، الكويت، 1983م، ص 92، 93، 94.
[2] :عبد الرحمان محمد عيسوي, نفس المرجع السابق, ص130.
[3] : محمد شفيق زكي محمود فتحي عكاشة ، نفس المرجع السابق، ص 172.

9-9- النظرية الجشطالتية (الكلية) :

تعتبر المدرسة الكلية من أحدث مدارس علم النفس، و من رواد هذه المدرسة العالم الألماني " كوهلر- Kohler " ، و لقد ظهرت هذه المدرسة في ألمانيا في بداية القرن العشرين،
و جشطالت كلمة ألمانية معناها الصيغة الكاملة، أو الصورة الكلية ، أو الشكل العام ، أو الإطار الكلي أي النظرة الشاملة، إن النظرية الجشطالية ترفض بكل قوة التفسير الآلي الفيزيولوجي العصبي للسلوك القائم على أساس الفعل المنعكس، ولكنهم لا يفسرون السلوك بالغرائز كما فعل فرويد و ماكدوجال، والغريزة عندهم ما هي إلا استعداد عام للنشاط والحركة يولد الكائن الحي مزودا بها.

وترى مدرسة الجاشطالت أن الكائن الحي يعيش في وسط بيئة اجتماعية ومادية معينة، وأن أي تغيير في عناصر هذه البيئة يسبب للكائن الحي الشعور بالقلق والتوتر ولا يزول هذا التوتر إلا إذا قام هذا الكائن الحي بنشاط معين على أن هذه البيئة تختلف من فرد إلى آخر، أو بعبارة أدق يختلف معناها من فرد لآخر بحسب حاجته وميوله وحالته المزاجية وخبراته السابقة وحالته العضوية،وعلى ذلك يتضح لنا أن هناك فرقا واضحا بين البيئة الجغرافية الواقعية وبين البيئة السلوكية للكائن الحي.

فالبيئة الجغرافية هي البيئة الواقعية المادية التي توجد وجودا مستقلا عن الكائن الحي، أما البيئة السلوكية فهي البيئة كما يراها الفرد ويحس بها ويدركها ويستجيب لها، وهي تنشأ من تفاعل الفرد مع الظروف المحيطة به، أو تفاعل مجموعة العوامل الداخلية النفسية والجسمية والعقلية مع مجموعة العوامل الخارجية المادية والاجتماعية. [1]

وخلاصة القول أن نظرية الجشطالت ترى أنه لتفسير السلوك لابد من دراسة المجال السلوكي وما يوجد به من عناصر، وإن السلوك لا يفهم إلا في ضوء المجال الذي يؤدي فيه ولا تحركه غرائز وقوى حيوية كما ذهب أنصار مذهب الغرائز، كما أنه ليس نتيجة للعوامل والمنبهات الحسية الفيزيولوجية، كما ذهب السلوكيين، وإنما هو نتيجة للشعور بالتوتر الذي ينشأ من اختلال توازن المجال النفسي أو السلوكي، فدوافع السلوك في نظر مدرسة الجشطالت ما هي إلا توترات تنشأ نتيجة لاختلال المجال النفسي أو السلوكي، فدوافع السلوك في نظر مدرسة الجشطالت ما هي إلا توترات تنشأ نتيجة لاختلال توازن عناصر المجال السلوكي ، ويستهدف السلوك دائما إزالة هذا التوتر و إستعادة حالة التوازن للكائن الحي،وعلى ذلك فتفاعل الفرد مع البيئة المادية و الإجتماعية المحيطة به هو الذي يفسر السلوك، كما أن هذا التفاعل هو الذي يحدد نوع السلوك لأن للبيئة أثر كبير في تحرير السلوك وفي توجيهه[2] ، إذن فالسلوك يستهدف تحقيق غرض معين وقد يكون هذا الغرض واضحا أمام الفرد وقد يكون هدفا لا شعوريا لا يعرفه الفرد.

---

[1] : نفس المرجع السابق, ص184، 185.

[2] : طلعت منصور، إبراهيم قشقوش، **دافعية الإنجاز و قياسها**، المجلد2 ،مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1979 م ، ص 110.

9-10-اختلاف نظريات الدوافع:

توصل العلماء عن طريق مناهج البحث العلمي إلى نظريات تفسير الدوافع البشرية ولا توجد حتى الآن نظرية واحدة كاملة تماما، وهكذا توجد نظريات ونظرات عديدة للدوافع وكل منها لها منظورها الخاص حيث تركز على مظهر أو جانب أو عنصر معين، وتعتبره الأهم في الدوافع، ولا شك أن نظريات الدوافع لها قيمتها في المجال التربوي الرياضي، حيث تساعد المربي في فهم أهم الحاجات والرغبات والميول عند التلاميذ، وتختلف هذه النظريات من حيث درجة الاهتمام ببعض مظاهر السلوك، فعلى سبيل المثال نظرية ماكدوجال ترجع الدوافع إلى وجود رغبات وحاجات تنشأ فطريا "الغرائز"، أما فرويد رائد نظرية التحليل النفسي فيرجع دوافع الإنسان على غريزتين " الحياة والموت "والغريزة عند فرويد تختلف عن المدرسة الأولى "ماكدوجال" حيث يعني بها العمليات البيولوجية والتي تصدر من التكوين النفسي للكائن الحي، وتهتم النظرية الإنسانية لماسلو بوضع نظاما هرميا سباعيا لحاجات الإنسان، أما نظرية مورفي فتتفق إلى حد كبير مع نظرية التحليل النفسي فيرى الدافع ليس له بداية محددة ونهاية محددة.

أما أنصار نظرية التعلم الإجتماعي " دولار ، ميلر " فيعتبرون أن التعلم السابق هو أهم مصدر من مصادر الدافعية ، و يذهب أصحاب هذه النظرية إلى أن الكائنات الحية تولد بعدد قليل نسبيا من الدوافع الأولوية " الفيزيولوجية أما نظرية الحاجات عند موراي فيعتبر أن القوة الدافعة تنطلق أصلا مما لديه من حاجات غير مشبعة، و يختلف رائد النظرية الوظيفية ألبورت عن نظرية التحليل النفسي، فيرى بأن دوافع الإنسان وظيفة إستقلالية، لذلك فإن الدوافع تتطور و تتغير و تنمو مع تغير الفرد و تطوره و نموه، أما النظرية السلوكية لثورنديك فيرى أن سلوك الإنسان عبارة عن فعل و رد فعل و لا يعترف أصحاب هذه المدرسة بوجود إستعدادات فطرية يرثها الكائن الحي، أما النظرية الجشطالتية فيرى أصحابها بأن الدافع هو نتيجة الشعور بالتوتر الذي ينشأ من إختلال توازن المجال النفسي أو الحركي، و ليس نتيجة للحاجات الفيزيولوجية كما ذهب السلوكيين، و لا تحركه غرائز و قوى حيوية كما ذهب أنصار مذهب الغرائز، و لعل عرض هذه النظريات يمكننا من فهم طبيعة دوافع سلوك التلميذ فهما أكثر عمقا و شمولا، و لكن ما هي الدوافع نفسها ؟

الخلاصة:

لقد قمنا في هذا الفصل بعرض مختلف المواضيع التي تخص الدافعية لاسيما مفهومها العام و عند علماء التربية البدنية و الرياضية ، ثم المصطلحات المرتبطة بها و أهميتها و وظيفتها و تقسيماتها ، زيادة على ذلك أهميتها التربوية و الأسس التي تقوم عليها و أخيرا النظريات التي بنيت عليها.

الباب الثاني

الإطار التطبيقي

الفصل الأول:

منهجية البحث

الفصل الأول: منهجية البحث

تمهيد :

إن منهجية البحث العلمي تعني الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة المطروحة، و الهدف من البحوث العلمية بشكل عام هو الكشف عن الحقائق الكامنة وراء المواضيع التي تعالجها، و تكمن قيمة هذه البحوث و أهميتها في التحكم في المنهجية المتبعة فيه، ذلك أن الموضوع و مهما كانت طبيعته لا يخضع إلى الدراسة العلمية إلا بعد أن يتمكن الباحث من الضبط الدقيق للإطار المنهجي، و لهذا الغرض سنتطرق في هذا الفصل إلى منهجية البحث و الإجراءات التطبيقية المتبعة في هذه الدراسة.

1- المنهج المتبع:

إستجابة لطبيعة الموضوع يشترط على الباحث أن يعتمد على منهج يناسب دراسته و يوضح في هذا الشأن الزوابغي و الغنام في قولهم بأن " الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة، و إكتشاف الحقيقة و الإجابة عن الأسئلة و الإستفسارات التي يثيرها موضوع البحث و طبيعة و نوع المشكلة المطروحة للدراسة، و هي تحديد نوع المنهج الذي يتبع من بين المناهج المتبعة.[1] و لما كانت دراستنا هذه تهدف إلى التعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين دوافع تلاميذ الريف، و دوافع تلاميذ المدينة نحو ممارسة النشاط الرياضي في الطور الثالث من التعليم الأساسي، فإننا نهجنا في هذه الدراسة أيضا المنهج العلمي المقارن لتحديد الأسباب التي تقف وراء الظاهرة أي موضوع البحث، ويقول عبد الرحمان عدس في هذا المجال "الدراية العلمية المقارنة يحاول الباحث في حالتها أن يتعرف على الأسباب التي تقف وراء الفروق التي تظهر في سلوكات المجموعات المختلفة من الأفراد أو في الأوضاع القائمة في حالتهم[2]. ونحن إذ نتبنى هذا المنهج فلأننا نسعى إلى تبيين ما إذا كان الريف عاملا مؤثر في تنمية دوافع ممارسة الأنشطة الرياضية عند تلاميذ الطور الثالث، وذلك مقارنة بتلاميذ المدينة إضافة إلى ما سبق ذكره سيساعدنا هذا المنهج في عملية اختيار فرضيات الفروق، لمعرفة ما إذا كانت تلك الفرضيات مقبولة، أو مرفوضة، وللتأكد من الفروق التي من الممكن مشاهدتها بين تلاميذ الريف،وبين تلاميذ المدينة من التعليم الأساسي في طوره الثالث هي فروق ذات دلالة ومغزى.

---

[1] : الزوابغي و الغنام، **مناهج البحث في التربية** ، الجزء الأول، مطبعة العاني، بغداد ، 1974 ، ص 51.

[2] : عبد الرحمان عدس, **أساسيات الباحث التربوي**, دار الفرقان, الأردن, 1993, ص17.

2- مجتمع الدراسة:

شملت هذه الدراسة تلاميذ وتلميذات الطور الثانوي في ولاية بسكرة، التابعة لوزارة التربية الوطنية، ويبلغ عدد أفراد المجتمع حسب إحصائيات 2008/2007 و الصادرة من مصلحة إستثمار الموارد البشرية لمديرية التربية لولاية بسكرة 81756 تلميذ و تلميذة موزعين على 92 فوجا تربويا، يتراوح عدد التلاميذ في المناطق الحضرية من 40 إلى 45 تلميذ في الفوج الواحد، و بين 25 إلى 30 تلميذا في المناطق الريفية، و هذا حسب تقرير الدخول المدرسي 2008/2007 لمدينة التربية لبسكرة.

2-1- عينة البحث وكيفية اختيارها:

اشتملت عينة دراستنا على 200 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الطور الثانوي، وسنحاول دراستنا من خلال مجموعتين، مجموعة حضرية"100 تلميذ" و مجموعة ريفية "100 تلميذ" ، حتى نتمكن من المقارنة بين منطقة ذات طابع حضري وأخرى ريفي.

بالنسبة للمدينة اخترنا (40) ثانوية ذات طابع حضري، وهذا محاولة منا أن تكون العينة ذات طابع حضري بحت، حتى يمكن الاعتماد على نتائجها ولو بصورة نسبية في تعميم نتائجها ووضع التوصيات والاقتراحات اللازمة، وقد تم الاختيار بعد الاحتكاك بهذه المؤسسات حيث اتضح لنا من الدراسة الاستطلاعية أن هذه المؤسسات يوجد بها أبناء عائلات عاشت في المدينة منذ سنوات طويلة والعينة مكونة من 10 تلميذ (50 تلميذ و50 تلميذة)، وتراوحت أعمارهم من16 إلى 18 سنة وقد بلغ متوسط أعمار تلاميذ المدينة" 17.20 سنة ". وقد روعي في اختيار العينة العشوائية أن يكونوا ممارسين للتربية البدنية والرياضية، وقمنا باختيار العينة حسب الجدول التالي:

المدينة	إسم الثانوية	الذكور	الإناث	المجموع
بسكرة	العربي بن مهيدي	15	10	25
//	الحكيم سعدان	15	10	25
//	السعيد عبيد	15	10	25
//	محمد خير الدين	15	10	25
المجمـــوع الكلـــــي		60	40	100

الجدول رقم 03: يوضح عدد تلاميذ العينة (المدينة)

أما بالنسبة للريف ونظرا لقلة الثانويات في المناطق الريفية فقد اخترنا (03) ثلاثة ثانويات، وقد تم اختيار هذه الثانويات بحكم معرفتنا الجيدة للمحيط الجغرافي والاجتماعي ، بأن هؤلاء التلاميذ بعيدين عن مظاهر التمدن ، و العينة مكونة من 100 تلميذ " 50 تلميذ " ، " 50 تلميذة " ، وقد بلغ متوسط أعمارهم "65 .17 سنة " وتم اختيارهم بطريقة عشوائية مع مراعاة الجنس و ممارستهم لمادة التربية البدنية و الرياضية ، وكان الاختيار للثانويات قصدي، و الجدول الموالي يوضح الثانويات ذات الطابع الريفي التي أختيرت منها العينة و عدد تلاميذ العينة حسب الجنس .

الريف	اسم الثانويـــــــة	الذكور	الإناث	المجموع
أورلال	زاغز جلـــول	17	17	34
لشانة	الزعاطشـــــة	17	17	34
سيدي خالد	الحي الشمالي	16	16	32
المجموع الكلي		50	50	100

الجدول رقم (04): يوضح عدد تلاميذ العينة (الريف).

3- متغيرات الدراسة :

فيما يخص متغيرات البحث فهي كما يلي:

- **المتغيرات المستقلة :** في بحثنا هذا تمثلت في صفات التلاميذ أو خاصيتهم أي الجنس " ذكر ، أنثى " من جهة و المنطقة الجغرافية " ريف ، مدينة " من جهة أخرى .

إذ نحاول من خلال دراستنا أن نعرف تأثير عامل المنطقة الجغرافية على دوافع ممارسة الأنشطة الرياضية للتلاميذ ، وتأثير الجنس على اختلاف دوافع ممارسة الأنشطة الرياضية للتلاميذ ، وتأثير الجنس على اختلاف دوافع ممارسة الأنشطة الرياضية للتلاميذ في المنطقتين.

- **المتغير التابع :** وهو ممارسة النشاط الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية ونسعى في هذا البحث إلى معرفة درجة تأثير الجنس و المنطقة الجغرافية على ممارسة تلاميذ الطور الثانوي الجزائري للنشاط الرياضي في حصة ت.ب. ر أو عدم التأثير .

4 - أداة الدراسة :

للتأكد من صحة الفرضيات المقدمة للدراسة ، واستجابة لطبيعتها ارتأينا إلى إعداد مقياس كأداء للبحث يتعرض من خلال استطلاع رأي المفحوص في دوافع ممارسته للأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية و الرياضية ، يضم 44 عبارة صيغة في الإيجاب ، بحيث يجيب المفحوص على كل عبارة باختيار واحد من الإجابات الثلاث و المتمثلة في " دائما ، أحيانا ، أبدا "، وهذه الإجابات ما هي إلا موازين لتقدير مستويات الدافعية عند المفحوصين ، حيث يعوض كل استجابة بدرجة " قيمة عددية " على النحو التالي :

- دائما .....(03) ثلاثة درجات .
- أحيانا .....(02) درجتين .
- أبدا .....(01) درجة واحدة .

وقد تم إعداد بنود المقياس على ضوء أهداف البحث ، حيث يتشكل من ستة (06) محاور أساسية تمثل مختلف متغيرات البحث وهي على النحو التالي :

- **دافع اللياقة البدنية :** ويشتمل هذا البعد ، أو المحور على دوافع اكتساب صفة بدنية معينة كالقوة العضلية ، أو السرعة أو الرشاقة أو المرونة أو التحمل ورفع المستوى الصحي وتقوية الوظائف الحيوية للجسم ، ويتكون هذا البعد من سبعة (07) بنود يضمها المقياس ذات الأرقام الموالية : "1، 2، 3، 4، 5، 6، 7 " .

- **دافع الميول الرياضية :** ويشتمل هذا البعد على الهواية الرياضية ، والتحمس نحو لعبة رياضية معينة ، والميل نحو النشاط الرياضي ، حيث يتكون هذا البعد من سبعة (07) بنود مرقمة في المقياس من: " 8 ، 9، 10 ، 11 ، 12 ، 13 ، 14 " .

- **الدوافع النفسية و العقلية :** ويشمل هذا المحور على دوافع الراحة النفسية وتنمية حسن التصرف و الانتباه ودقة الملاحظة وتكوين الشخصية وتنشيط العقل ويضم هذا البعد البنود السبعة المرقمة في المقياس من : " 15 ، 16 ، 17 ،18 ، 19 ، 20 ، 21 ".

- **الدوافع الاجتماعية والخلفية :** ويشمل هذا البعد على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية وتكوين علاقات اجتماعية وتنمية السلوك التعاوني والاجتماعي واكتساب الروح الرياضي وتعلم النظام و الاحترام و الأخلاق الكريمة ، ويتكون هذا البعد من ثمانية بنود يضمها المقياس هي : " 22 ، 23 ، 24 ، 25 ، 26 ، 27 ، 28 ، 29 ".

دوافع التشجيع الخارجي : ويتمثل هذا البعد في تشجيعات المحيط الاجتماعي واهتمام **المدرسين** و المدربين بالأنشطة الرياضية خلال الحصة وترويج الإعلام للأنشطة الرياضية في كافة الوسائل الإعلامية ، ويتكون هذا البعد من ثمانية بنود وهي مرقمة في المقياس من : " 37 ، 38 ، 39 ، 40 ، 41 ، 42 ، 43 ، 44 ".

4 -1-كيفية إعداد المقياس:

تم الاعتماد في تصميم المقياس الذي قام بإعداده الباحث بما يلائم البيئة الجزائرية ، حيث قام بجمع المادة من خلال الإطلاع على مجموعة من المقاييس التي تقيس دوافع النشاط الرياضي في البيئة العربية بصفة خاصة و المتمثلة في:

- مقياس الإلتزام نحو الرياضة الذي وضعه في الأصل، تيري أورليك-Terry Orlik 1980 م ، الذي أعد صورته العربية أسامة كامل راتب، و يحتوي على عشرة (10) عبارات يستجيب لها المفحوص بأن يختار الإجابة التي تعبر عنه بصدق، حيث يتكون من خمسة (05)عبارات يستجيب لها المفحوص بأن يختار الإجابة التي تعبر عنه بصدق، حيث يتكون من خمسة (05) تدريجات " 1، 2 ،3 ،4 ،5 " و توضح الدرجة " 1" إلتزام منخفض، و الدرجة "3" إلتزام متوسط، و الدرجة " 5" إلتزام مرتفع.[1]

- مقياس الإستجابة الإنفعالية في الرياضة الذي وضعه في الأصل، توماس أ. تتكو-A.Tutko Thpmas 1972 م، و أعد صورته العربية محمد حسن علاوي و محمد العربي شمعون 1978 م، يتكون المقياس من 42 عبارة موزعة على سبعة (07) سمات منفصلة ذات تأثير في المجال الرياضي، و المتمثلة في: " الرغبة ، الإصرار، الحساسية ، ضبط التوتر، الثقة، المسؤولية الشخصية، الضبط الذاتي" ، و على المفحوص أن يختار أحد أربعة إجابات
" دائما ، أحيانا ، نادرا ، أبدا ". [2]

- الإستفتاء الذي إعتمد عليه محمد حسن علاوي، 1970 م، في دراسته عن دوافع ممارسة النشاط الرياضي لتلاميذ و تلميذات المدارس الإعدادية و الثانوية بمحافظة القاهرة، كأداة لجمع المعلومات، حيث كان يطلب من كل فرد من أفراد العينة كتابة أهم الأسباب التي تدفعه لممارسة النشاط الرياضي.[3]

- المقياس الذي أعدته شهد الملا 1997 م، و عرضته على لجنة من المحكمين و بقته في البيئة الجزائرية ، و يحتوي على 62 عبارة موزعة على 11 بعد.[4]

- المقياس الذي أعده كمال بوعجناق 1998 م ، و يحتوي على 48 عبارة موزعة على أربعة أبعاد " دوافع إكتساب اللياقة البدنية و الصحة، دوافع عقلية و نفسية ، دوافع إجتماعية
و خلقية ، دوافع التشجيع الخارجي " ، و على المفوض أن يختار إجابة من الإجابات الخمس

---

[1] : أسامة كامل راتب، **علم نفس الرياضة**، ط2، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1997 م ، ص 252.
[2] : محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان، **الإختبارات المهارية و النفسية في المجال الرياضي**، دار الفكر العربي، القاهرة ، 1978 م ، ص 491.
[3] :محمد حسن علاوي ، **علم النفس الرياضي** ، نفس المرجع السابق، ص 179.
[4] : شهد الملا، نفس المرجع السابق، 1997 .

" أوافق بشدة ، أوافق ، متردد ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة " ، و عرضت هذه العبارات في الإيجاب و طبقت على تلاميذ التعليم الثانوي في البيئة الجزائرية، و هذا بعد أن عرضه على لجنة من المحكمين. [1]

و بعد تجميع العبارات التي تخص دوافع النشاط الرياضي و ذلك من خلال المقاييس المتوفرة ، وقع الإختيار على بعض العبارات مع إدخال بعض التعديلات في صياغتها
و محتواها حتى تتلائم و طبيعة المجتمع الجزائري، و تكيفه مع مجتمع البحث، حيث هذا المقياس الذي أعده الباحث يقيس دوافع تلاميذ الطور الثانوي نحو النشاط الرياضي ، و عليه فإن الإختبارات المقننة هي إحدى الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الباحث لجمع المعلومات التي يحتاجها للإجابة على أسئلة البحث و إختبار فروضه، بل إن بعض علماء المنهجية يعتبرون الإختبارات أهم و أكثر الأدوات التي يتم إستخدامها لجمع المعلومات في البحث التربوي، كما "يجب أن يتوافر في الإختبار شرطان ضروريان و إلا فقد قيمته كوسيلة لقياس ما وضع لأجله و هما الصدق و الثبات ".[2]

5- الأسس العلمية لأداة البحث:

5-1- صدق المقياس:

يعد المقياس صادقا عندما يقيس ما يفترض أن يقيس [3]، و عن صدق المقياس المستخدم في البحث، مهما إختلف أسلوب القياس، يعني قدرته على قياس ما وضع من أجله، أو الصفة المراد قياسها. [4]

في هذه الدراسة إستعملنا طريقة الصدق الظاهري، حيث بعد إعداد المقياس في صورة أولية مكونة من (50) عبارة، عرضت على (10) أساتذة على إنفراد، في إختصاص علم النفس، ثلاثة منهم من قسم التربية البدنية و الرياضية بدالي إبراهيم ، و أربعة منهم من قسم علم النفس و ثلاثة أساتذة من المعهد التكنولوجي للرياضة (I.S.T.S)، و طلب من كل منهم قراءة كل عبارة و تحديد ما إذا كانت هذه العبارات تقيس و تحقق فعلا الغرض الذي وضعت من أجله و قد تم إلغاء العبارات التي تمثل نسبة إتفاق أقل من 80 % . و بعد إبدائهم لبعض الملاحظات التي أخذت بعين الإعتبار سواء من حيث الصياغة أو الموضوع ليضم المقياس بعد هذه الخطوة (44) عبارة . و قد إتضح أن هناك إتفاقا بين المحكمين على أن بنود المقياس تقيس أبعاد دوافع تلاميذ الطور الثانوي نحو النشاط الرياضي، و قد أجمعوا على أن طريقة تصحيح الإختبارات ملائمة ، و بما أن بنود المقياس مأخوذة من إختبارات مقننة و تقيس الدوافع فإن المقياس الحالي يقيس دوافع ممارسة النشاط الرياضي لتلاميذ الطور الثانوي في الجزائر، و ذلك بعد أن قام الباحث بتعديل صياغة مواقف المقياس بما يتفق و البيئة الجزائرية، و بهذا نكون قد قمنا بحساب درجة صدق الأداة و هذا ما يعرف بطريقة الصدق الظاهري.

---

[1] :كمال بوعجناق، نفس المرجع السابق، 1998.
[2] :مقدم عبد الحفيظ، **الإحصاء و القياس النفسي و التربوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993 ، ص 146.
[3] : رمزية الغريب، **التقويم و القياس النفسي و التربوي**، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1977 م،ص 54.
[4] : قيس ناجي ، بسطويسي أحمد، **الإختبارات و القياس و مبادئ الإحصاء في المجال الرياضي**، مطبعة جامعة بغداد، العراق ، 1984 ، ص 87.

5-2- ثبات المقياس:

بالرغم من أن دراسة الثبات تلي في الأهمية دراسة الصدق إلا أنها تسبقها في الترتيب الزمني إذ ليس من المعقول أن يكون الإختبار صادقا و غير ثابت في نفس الوقت فكون الإختبار غير ثابت يضعف إلى حد كبير معامل صدقه، بل يحيله إلى أداة لا يمكن الإعتماد عليها و يمكن أن ينظر إلى معامل الثبات على أنه نوع من الصدق الذاتي أو صدق الدرجات التجريبية للإختبار[1] ، التي إنتقى منها أثر الصدفة و خطأ القياس، حيث أن الدرجة الحقيقة للإختبار تمثل محكا في حد ذاته يوحي بالصدق النظري المتوقع له و إن لم يكن يدل عليه بوضوح.

و يعرف مقدم عبد الحفيظ ثبات الإختبار على أنه " مدى إستقرار ظاهرة معينة في مناسبات مختلفة (...) و كذلك يعبر عنها بمدى الدقة أو إست قرار نتائجه فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين.[2] و بمعنى آخر هو أن يعطي الإختبار نفس النتائج إذ ما أعيد هذا الإختبار على نفس الأفراد في نفس الظروف، " كما أن الثبات قد يعني الموضوعية بمعنى أن الفرد يحصل على نفس الدرجة مهما إختلف الباحث الذي يطبق الإختبار أو الذي يصححه، و في هذه الحالة يكون الإختبار الثابت إختبارا يقدر الفرد تقديرا لا يختلف في حسابه إثنان"[3].

و من أجل دراسة ثبات الإختبار إستخدم الباحث طريقة إعادة الإختبار "Test-Retest " ، قمنا بتطبيقه في صورته المعدلة " 44 بندا " على عينة تتكون من 60 تلميذ و تلميذة موزعة بإعتدال على المنطقتين الريفية و الحضرية.

- 30 تلميذ (الريف) من إكمالي بومقر " 15 تلميذ، 15 تلميذة ".
- 30 تلميذ (المدينة) من إكمالية المطار باتنة " 15 تلميذ ، 15 تلميذة" .

و بعد مرور أسبوعين 15 يوما من تطبيق الإختبار و في نفس التوقيت، أعيد تطبيق نفس الإختبار على نفس العينة و في نفس الظروف، و بعد إفرازنا للنتائج بإستخدام معامل الإرتباط "بيرسون- Person " [4]،للتأكد من ثبات الإختبار و كان معامل درجته ينحصر بين 0.65 ، 0.92 ، و بعد الكشف عن القيمة الجدولية لمعامل الإرتباط بيرسون عند مستوى الدلالة (α = 0.01)

و درجة الحرية 28 ، وجدنا أن القيمة المحسوبة لكل بعد في المنطقتين أكبر من القيمة الجدولية المقدرة بـــ : 0.46 مما يؤكد بأن الإختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية لمختلف المحاور في المنطقتين ، و الجدول الموالي يوضح لنا النتائج :

---

[1] : ليونا تايلر، **الإختبارات و المقاييس**، ترجمة : سعد عبد الرحمان ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1985م، ص 86.

[2] : مقدم عبد الحفيظ، نفس المرجع السابق، ص 152.

[3] : إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي، **طرق البحث العلمي و التحليل الإحصائي**، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة ، 2000 ، ص 178.

[4] : عبد الرحمان محمد عيسوي ، **القياس و التجريب في علم النفس و التربية**، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 1974 ، ص 218.

أبعاد الدافعية	المنطقة	معامل الثبات بين التطبيق الأول و الثاني في المنطقتين	درجة الحرارة	مستوى الدلالة	القيمة الجدولية لمعامل إرتباط بيرسون
دافع اللياقة البدنية	المدينة	0.91	28	0.01	0.46
	الريف	0.70			
دافع الميول الرياضية	المدينة	0.85			
	الريف	0.65			
الدوافع النفسية و العقلية	المدينة	0.77			
	الريف	0.88			
الدوافع الخلقية و الإجتماعية	المدينة	0.92			
	الريف	0.89			
دافع التفوق الرياضي	المدينة	0.91			
	الريف	0.81			
دافع التشجيع الخارجي	المدينة	0.69			
	الريف	0.90			

الجدول رقم (05): يوضح معاملات الثبات لمقياس الدوافع نحو النشاط البدني الرياضي عند تلاميذ الريف و المدينة في الطور الثانوي حسب معادلة بيرسون.

6- إجراءات تطبيق أداة البحث:

بعد أن أعد الباحث المقياس في صورته النهائية ، و بعد التأكد من صدق و ثبات الإختبار و بعد تحديد العينة ، و حرصا منا على إستكمال الإجراءات الضرورية حتى تكون إجابة المفحوص مطابقة تماما لرأيه و إتجاهه و ما يعيشه ،و تعبر عن تقديره الذاتي ، و تحقق أهداف الدراسة ، قام الباحث بإيصال المقياس باليد إلى أفراد العينة ، و قبل قراءة التعليمات التي كتبت على الصفحة الأولى من الإستمارة ، نشرح في كل مرة مع كل مجموعة من التلاميذ ، لا يتعدى هذه المجموعة 25 تلميذ ، الغرض من هذا البحث بطريقة نحاول بها أن نبعث الرغبة الحقيقية ، و الميل في نفوس التلاميذ ، حتى يكونوا صرحاء في أجوبتهم و يبذلون كل جهدهم في الإجابة عن أسئلتنا ، و ننبههم بعدم كتابة أسمائهم على الإستمارة،و أن الأجوبة ليس منها الصحيحة أو الخاطئة، ثم نقرأ الأسئلة الأولى الواحدة تلو الأخرى ، و هم يجيبون حتى يتأقلم المبحوث مع الإستبيان ليجيب بعد ذلك بنفسه.

و نتصفح الإستمارة عند نهاية أي فرد من الإجابة عن الأسئلة حتى نتأكد من أنه لم يترك أي سؤال بدون جواب، و حتى يعلم الجميع مرة أخرى أن كل سؤال مهم الإجابة عنه.

7- المعالجة الإحصائية للبحث:

إن الهدف من إستخدام التقنيات الإحصائية هو التوصل إلى مؤشرات كمية تساعدنا على التحليل و التحويل و الحكم ، و من التقنيات الإحصائية التي إعتمدنا عليها في الدراسة ما يلي:

- **معادلة بيرسون**: و الهدف منها هو حساب ثبات المقياس.
- **النسب المئوية :** و هذا لمعرفة أولوية الدوافع عند تلاميذ الريف و المدينة.
- **المتوسط الحسابي** : و هذا لمعرفة متوسط المفحوصين في مقياس الدافعية.
- **الإنحراف المعياري**: يعتبر من أهم مقاييس التشتت، إذ يبين لنا مدى إبتعاد درجة المفحوص عن النقطة المركزية بإستخدام جذر الإنحراف على متوسطها.

- **إختبار "ت" ، "T.Test ":** إستخدمه الباحث لغرض معرفة دلالة الفروق بين تلاميذ الريف و المدينة حسب الجنس. إن الإختبار "ت" هو إختبار معلمي أو برامتري يفترض بعض الشروط حول المجتمع الإحصائي منها [1] :

-أن تكون العينة عشوائية في مجتمع إحصائي.

- أن لا يكون الإختلاف بين العينتين كبير.

- يفترض التجانس بين المجموعتين و إذا تساوت العينتين من حيث عدد الأفراد فالتجانس لا يؤثر من حيث النتائج ، و قد إستعملنا في هذا الشأن :

- **تحليل التباين " F " :** و هذا لغرض معرفة درجة تجانس العينة.

و بعد تطبيقنا لهذا الإختبار تبين لنا بأن عينة دراستنا حسب المتغيرات المضبوطة " المنطقة الجغرافية (ريف ، مدينة) ، الجنس تحتوي على مجموعات متجانسة و مجموعات غير متجانسة ، و عليه طبقنا الإختبار " ت" وفقا لطبيعة المجموعتين أي في حالة تجانس العينتين ، و في حالة عدم تجانس العينتين.

[1] : محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان، **القياس في التربية الرياضية و علم النفس الرياضي** ، ط3 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1996 ، ص 289.

خلاصة :

لقد تضمن هذا الفصل منهجية البحث و الإجراءات الميدانية التي قمنا بها و هذا من خلال طرح المشكلة و تحديدها و صياغة الفرضيات ، ثم إنتقلنا بعدها إلى المنهج المتبع في البحث الحالي، بعدها عرفنا مكان الدراسة ، و تعرضنا من خلالها إلى العينة و كيفية إختيارها
و توزيعها على المؤسسات، ثم تكلمنا على الأداة المستعملة في بحثنا هذا ، مع تعرضنا إلى كيفية إعداد المقياس، و صدقه ، و ثباته ، و إجراءات تطبيق الأداة و جاءت في آخر الفصل الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث الحالي، و نتعرض في الفصل الموالي إلى عرض
و تحليل النتائج.

الفصل الثاني:

عرض و تحليل النتائج

الفصل الثاني: عرض و تحليل النتائج

تمهيد :

بعد جمع النتائج ثم تبويبها في الجدول حسب الفرضيات المقترحة، و سنقتصر في هذا الفصل من الجانب الميداني على عرض و تحليل النتائج التي كشفت عنها الدراسة على أساس المتغيرات المدروسة في البحث، و لقد قمنا في البداية بالمقارنة بين تلاميذ الريف و المدينة عامة " ذكور، إناث " ثم تطرقنا إلى المقارنة بين الجنسية في كل منطقة حسب الجنس.

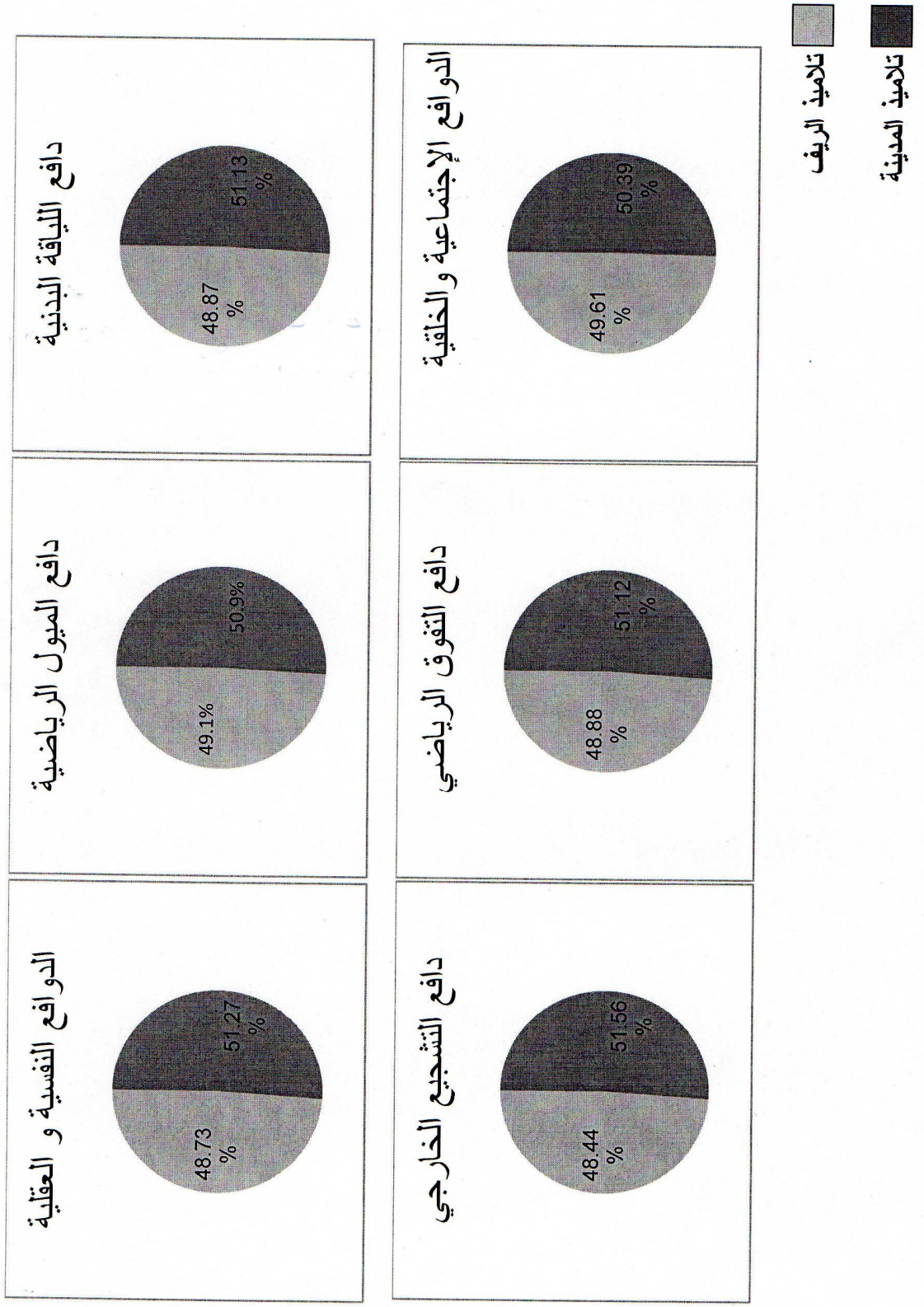
1 – المقارنة بين تلاميذ المدينة و تلاميذ الريف:

1-1- المقارنة بين دوافع تلاميذ المدينة و تلاميذ الريف حسب النسبة المئوية:

المقاييس أبعاد الدافعية	تلاميذ المدينة			تلاميذ الريف		
	العينة	مجموعة نقاط كل بعد	النسبة المئوية	العينة	مجموع نقاط كل بعد	النسبة المئوية
دافع اللياقة البدنية	100	2047	%16.47	100	1957	%16.42
دافع الميول الرياضية	100	2171	%17.47	100	2094	%17.57
الدوافع النفسية والعقلية	100	1856	%14.93	100	1764	%14.49
الدوافع الاجتماعية و الخلقية	100	2212	%17.79	100	2178	%18.27
دافع التفوق الرياضي	100	2140	%17.22	100	2046	%17.16
دافع التشجيع الخارجي	100	2003	%16.12	100	1882	%15.79
المجموع	100	12429	% 100	100	11921	% 100

الجدول رقم (06): يوضح فروق أبعاد الدافعية لدى تلاميذ المدينة و الريف حسب النسبة المئوية

الشكل رقم (08) : يمثل الفروق بين أبعاد الدافعية لدى تلاميذ الريف و تلاميذ المدينة حسب النسب المئوية



من خلال النتائج التي أفرزتها المقارنة بين النسب المئوية لأبعاد الدوافع بين تلاميذ الريف و المدينة و الملخصة في الجدول رقم (08) و الشكل رقم (04)، نلاحظ أنه لا يوجد إختلاف كبير بين العينتين أي العينة الممثلة من تلاميذ الريف و العينة الممثلة من تلاميذ المدينة ، حيث نلاحظ أن النتائج متقاربة فيما بينها.

و يتضح من الجدول و الشكل السابقين أن الدوافع المؤثرة بشكل ملحوظ على ممارسة النشاط البدني الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ الريف، و تلاميذ المدينة هي نفسها ، إذ يدل محتوى النتائج على أن الدوافع الإجتماعية و الخلقية إحتلت المرتبة الأولى من حيث أولوية الدوافع عند المفحوصين في كل من ا لريف و المدينة ، و هذا بنسبة 18.27 % و 17.79 % على الترتيب. و هذا يبين أن وعي التلاميذ مرتفع لفهم الأثر الحقيقي للنشاط البدني الرياضي في تنمية الروح الإجتماعية و الخلقية ، بالتعاون و تكوين العلاقات الإجتماعية مع الآخرين و قضاء وقت مرح معهم من خلال ممارسة النشاط البدني و الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية، و ترتيب هذه النسب موضح في الجدول الآتي:

الترتيب	دوافع النشاط الرياضي	النسبة المئوية لتلاميذ المدينة	النسبة المئوية لتلاميذ الريف
01	**الدوافع الاجتماعية و الخلقية**	**%17.79**	**%**18.27
02	**دافع الميول الرياضية**	**%**17.47	**%**17.57
03	**دافع التفوق الرياضي**	**%**17.22	**%**17.16
04	**دافع اللياقة البدنية**	**%**16.47	**%**16.42
05	**دافع التشجيع الخارجي**	**%**16.12	**%**15.79
06	**الدوافع النفسية والعقلية**	**%**14.93	**%**14.79

جدول رقم (07): يوضح ترتيب دوافع ممارسة النشاط الرياضي عند تلاميذ الريف و المدينة حسب النسبة المئوية.

و هذه النتائج تعطينا نظرة جيدة عن طبيعة الدوافع التي كانت ذات تأثير ملحوظ أكثر من غيرها على ممارسة كل من تلاميذ الريف و المدينة للنشاط الرياضي في الثانويات.

و فيما يلي يتم عرض نتائج الإختبار التائي (T-Test) لمعرفة دلالة الفروق بين دوافع ممارسة النشاط الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية لكل بعد على حدى بين تلاميذ المدينة و الريف.

2-1- المقارنة بين تلاميذ الريف و المدينة بعد لبعد حسب الإختبار التائي:

1-2-1- نتائج البعد الأول: " دافع اللياقة البدنية "

المقاييس المتغيرات	درجة الحرارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	" ت" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
تلاميذ المدينة	198	21.46	02.17	02.92	01.97	0.05	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
تلاميذ الريف		20.56	02.51				

الجدول رقم (08): يوضح الفرق بين تلاميذ الريف و المدينة في دافع اللياقة البدنية ، حسب نتائج الإختبار (ت)

تشير النتائج المحصل عليها في الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة المدينة قدر بـــ: 21.46 و إنحرافها المعياري 2.17 ، فيما تظهر نتائج أفراد عينة الريف أن متوسطهم الحسابي بلغ 20.56 ، و إنحرافهم المعياري 2.51 ، في حين بلغت قيمة "ت" المحسوبة 2.92

و هي أكبر من القيمة الجدولية لـــ : "ت" التي تقدر بـــ : 01.97 عند مستوى دلالة (α= 0.05)

و درجة الحرية 198 ، و هذا يدل على وجود فرق معنوي، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المدينة و الريف هي لصالح تلاميذ المدينة .

2-2-1- نتائج البعد الثاني : " دافع الميول الرياضية " :

المقاييس المتغيرات	درجة الحرارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	" ت" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
تلاميذ المدينة	198	22.70	02.32	02.72	01.97	0.05	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
تلاميذ الريف		21.93	02.20				

الجدول رقم (09): يوضح الفرق بين تلاميذ المدينة و تلاميذ الريف في دافع الميول الرياضية ، حسب نتائج الإختبار (ت)

يبرز الجدول رقم (11) على أن المتوسط الحسابي لعينة تلاميذ المدينة بلغ 22.70 ،

و الإنحراف المعياري بلغ 2.32 ، أما نتائج عينة تلاميذ الريف بلغ متوسطها الحسابي 21.93 ،

و الإنحراف المعياري بلغت قيمته 2.20 ، أما قيمة (ت) المحسوبة فقد بلغت 2.72 ، و هي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تقدر بـــ : 01.97 و هي ذات دلالة إحصائية كبيرة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) و درجة الحرية 198 ، و هذا يدل على وجود فروق معنوية بين عينة تلاميذ الريف و المدينة و هو لصالح تلاميذ المدينة.

1-2-3- نتائج البعد الثالث: " الدوافع النفسية و العقلية " :

المقاييس المتغيرات	درجة الحرارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	" ت" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
تلاميذ المدينة	198	19.55	02.43	02.56	01.97	0.05	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
تلاميذ الريف		18.64	02.94				

الجدول رقم (10): يوضح الفرق بين تلاميذ المدينة و تلاميذ الريف في الدوافع العقلية و النفسية ، حسب نتائج الإختبار (ت)

يوضح الجدول رقم (12) نتائج إختبار (ت) حيث أن عينة تلاميذ المدينة حققت متوسط حسابي يقدر بـــ : 19.55 و إنحراف معياري يساوي 2.43 ، أما عينة تلاميذ الريف فقد بلغ متوسطها الحسابي و إنحرافها المعياري على الترتيب 18.64 و 2.94 ، أما فيما يخص قيمة (ت) المحسوبة بلغت 2.56 ، و هي أكبر من (ت) الجدولية التي تبلغ 1.97 و هذا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) و درجة الحرية 198 ، و هذا يترجم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المدينة و الريف لصالح تلاميذ المدينة.

1-2-4- نتائج البعد الرابع : " الدوافع الإجتماعية و الخلقية " :

المقاييس المتغيرات	درجة الحرارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	" ت" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
تلاميذ المدينة	198	23.12	02.85	00.96	01.97	0.05	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
تلاميذ الريف		22.78	02.70				

الجدول رقم (11): يوضح الفرق بين تلاميذ المدينة و تلاميذ الريف في الدوافع الإجتماعية و الخلقية ، حسب نتائج الإختبار (ت)

يظهر الجدول رقم (13) نتائج إختبار (ت) عند عينة الدراسة حيث أن المتوسط الحسابي لعينة تلاميذ المدينة بلغ 23.12 و إنحرافها المعياري بلغ 2.85 ، و بلغ المتوسط الحسابي عند عينة تلاميذ الريف 22.78 ، و الإنحراف المعياري 2.70 ، فيما بلغت قيمة (ت) المحسوبة 0.96 ،

و هي غير دالة إحصائية بالمقارنة مع قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) ،

و درجة الحرية 198 ، و هذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المدينة و الريف.

1-2-5- نتائج البعد الخامس:

المقاييس المتغيرات	درجة الحرارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	" ت" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
تلاميذ المدينة	198	22.40	02.31	02.79	01.97	0.05	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
تلاميذ الريف		21.46	02.70				

الجدول رقم (12): يوضح الفرق بين تلاميذ المدينة و تلاميذ الريف في دوافع التفوق الرياضي، حسب نتائج الإختبار (ت)

أسفرت نتائج الجدول رقم (12) لإختبار (ت) على أن المتوسط الحسابي لتلاميذ المدينة يبلغ 22.40 و إنحرافها المعياري 2.31 ، و تلاميذ الريف بلغ متوسطها الحسابي و إنحرافها المعياري على الترتيب 21.46 ، 2.70 في حين بلغت قيمة (ت) المحسوبة 2.79 ، و هي أكبر من (ت) الجدولية التي تقدر بـــ : 1.97 ، و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) و درجة الحرية 198 ، و هذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المدينة و الريف، و هذا لصالح عينة تلاميذ المدينة.

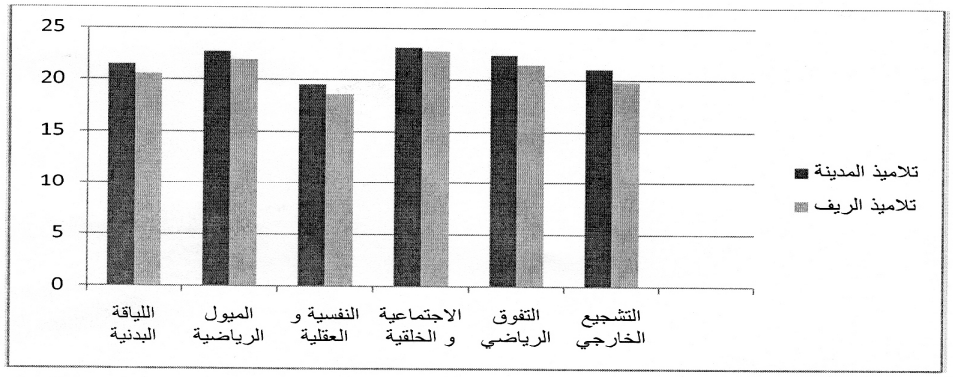
1-2-6- نتائج البعد السادس: " دافع التشجيع الخارجي "

المقاييس المتغيرات	درجة الحرارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	" ت" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
تلاميذ المدينة	198	21.04	03.24	02.89	01.97	0.05	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
تلاميذ الريف		19.82	02.99				

الجدول رقم (13): يوضح الفرق بين تلاميذ المدينة و تلاميذ الريف في دافع التشجيع الخارجي، حسب نتائج الإختبار (ت)

يبين الجدول رقم (13) نتائج عينة البحث في الإختبار (ت) بين تلاميذ الريف و المدينة ، التي تبين نتائجه على وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، حيث كانت نتائج المتوسط الحسابي لتلاميذ الريف 19.82 ، و إنحرافها المعياري 2.99 ، أما نتائج تلاميذ المدينة فقد بلغ متوسطها الحسابي 21.04 و إنحرافها المعياري 3.24 و قدرت قيمة (ت) المحسوبة بـــ :2.89 ، و هذا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) و درجة الحرية 198 ، و هي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تبلغ 1.97 ، و هذا يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج عينة المدينة و الريف و هو لصالح عينة تلاميذ المدينة.

نستخلص مما سبق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ و تلميذات المدينة و الريف في دوافع ممارسة النشاط الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية من أجل تحقيق كل من الأبعاد أو الدوافع التالية : " دافع اللياقة البدنية ، دافع الميول الرياضية ، الدوافع النفسية و العقلية ، دافع التفوق الرياضي ، دافع التشجيع الخارجي" و هذا لصالح تلاميذ المدينة ، في حين إشتركوا في دوافع ممارستهم لهذه الأنشطة من أجل تحقيق الدوافع الإجتماعية و الخلقية ، و الشكل الموالي يوضح الفروق في المتوسطات الحسابية بين تلاميذ المدينة و الريف حسب أبعاد الدافعية.



الشكل رقم (09) : يوضح الفرق بين المتوسط الحسابي لكل بعد من أبعاد الدافعية نحو ممارسة النشاط الرياضي بين تلاميذ المدينة و الريف.

2 – المقارنة بين تلاميذ المدينة و الريف حسب الجنس:

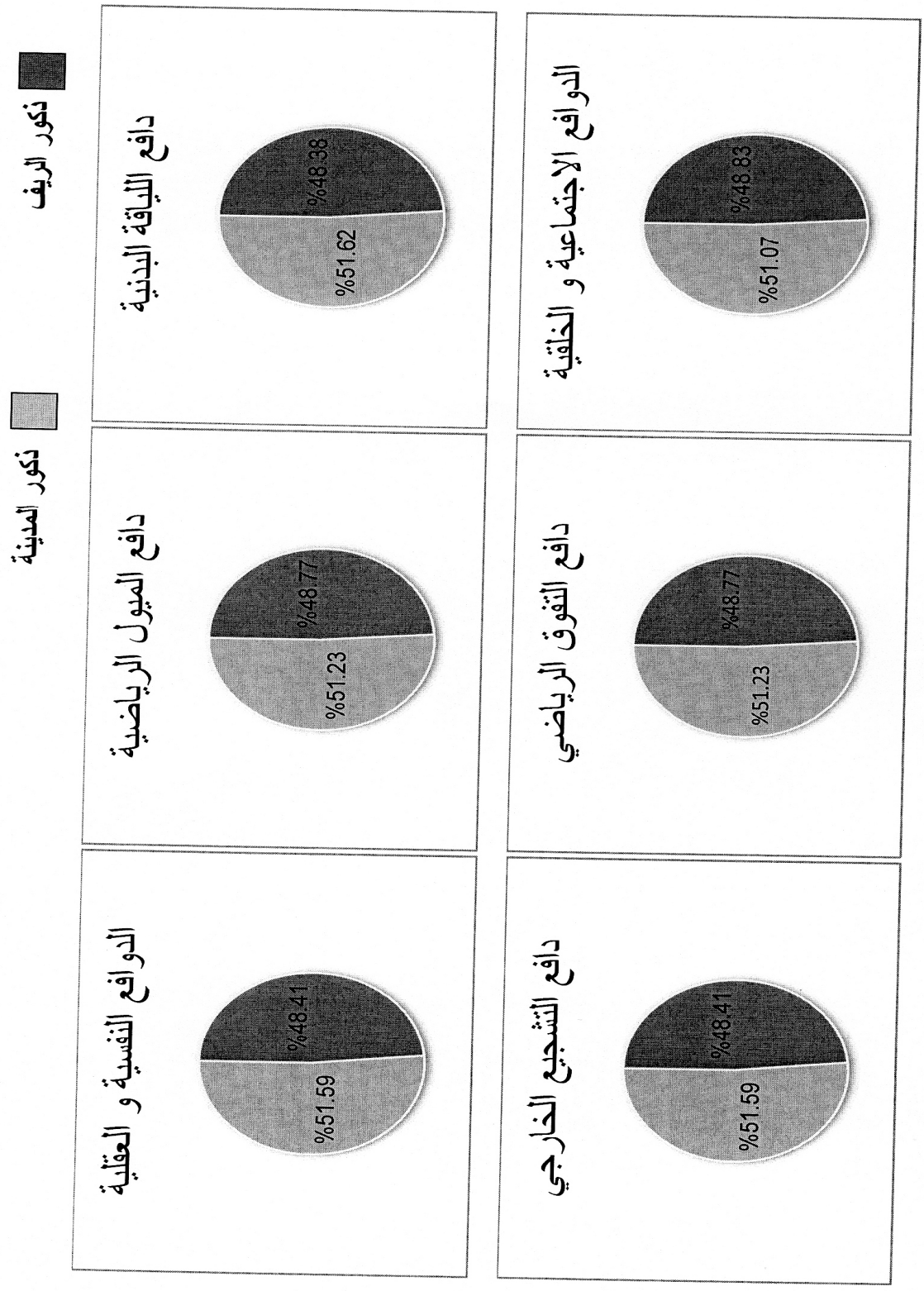
2-1- المقارنة بين ذكور المدينة و ذكور الريف:

2-1-1- المقارنة بين ذكور المدينة و ذكور الريف حسب النسب المئوية

المقاييس أبعاد الدافعية	ذكور المدينة			ذكور الريف		
	العينة	مجموعة نقاط كل بعد	النسبة المئوية	العينة	مجموع نقاط كل بعد	النسبة المئوية
دافع اللياقة البدنية	**50**	**1040**	**%16.53**	**50**	**0975**	**%16.37**
دافع الميول الرياضية	**50**	**1108**	%17.61	**50**	**1055**	**%17.72**
الدوافع النفسية والعقلية	**50**	**0927**	**%14.76**	**50**	**0872**	**%14.64**
الدوافع الاجتماعية و الخلقية	**50**	**1122**	**%17.84**	**50**	**1075**	**%18.06**
دافع التفوق الرياضي	**50**	**1083**	**%17.22**	**50**	**1031**	**%17.31**
دافع التشجيع الخارجي	**50**	**1009**	**%16.04**	**50**	**0947**	**%15.90**
المجموع	**50**	**6289**	**% 100**	**50**	**5955**	**% 100**

الجدول رقم (14): يوضح فروق أبعاد الدافعية بين ذكور المدينة و ذكور الريف حسب النسبة المئوية.

الشكل رقم (10): الفروق بين ذكور الر يف و ذكور المدينة في كل بعد من أبعاد الدافعية حسب النسب المئوية



إنطلاقا من الجدول رقم 14 و الذي يوضح لنا الفروق في دوافع ممارسة الأنشطة الرياضية بين ذكور المدينة و الريف و التي لها تأثير أكبر على إقبال تلاميذ الطور الثانوي في الجزائر على الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية و الرياضية ، و على أي حال فإن الدوافع الإجتماعية
و الخلقية هي المسيطرة من حيث أولوية دوافع النشاط الرياضي لدى تلاميذ " ذكور " الطور الثالث من التعليم الأساسي و تليها دوافع الميول الرياضية ثم دوافع التفوق الرياضي ، و يعود هذا الترتيب إلى خصائص المرحلة التي يمر بها التلميذ ، كما يتميز هذا الأخير بلفت الإنتباه، أي الإهتمام بالمظهر الشخصي ، و حاجته للتقدير الإجتماعي و الإعتراف به كشخص له قيمة في مجتمعه،
و كذا تقليده للأبطال الرياضيين و هذا بحكم الفترة السنية التي يمر بها التلميذ ، أما دوافع اللياقة البدنية فقد جاءت في المرتبة الرابعة ، و يأتي بعدها دافع التشخيص الخارجي في الرتبة الخامسة ، أما المرتبة السادسة و الأخيرة فكانت للدوافع النفسية و العقلية ، و هذه الأخيرة تعتبر أقل أهمية عند ذكور المدينة و الريف للإقبال على ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية و الرياضية و الملاحظ أن أبعاد الدوافع متشابهة أي لا تختلف في ترتيبها بين ذكور الريف و المدينة كما هي موضحة في الجدول الموالي.

الترتيب	أبعاد دوافع النشاط الرياضي	النسبة المئوية لذكور المدينة	النسبة المئوية لذكور الريف
01	**الدوافع الخلقية و الاجتماعية**	**%17.84**	**%**18.06
02	**دافع الميول الرياضية**	**%**17.61	**%**17.72
03	**دافع التفوق الرياضي**	**%**17.22	**%**17.31
04	**دافع اللياقة البدنية**	**%**16.53	**%**16.37
05	**دافع التشجيع الخارجي**	**%**16.04	**%**15.90
06	**الدوافع النفسية والعقلية**	**%**14.76	**%**14.64

الجدول رقم (15): يوضح ترتيب دوافع ممارسة النشاط الرياضي عند ذكور المدينة و الريف حسب النسبة المئوية.

2-1-2- مقارنة المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و الإختبار التائي بين ذكور المدينة و الريف.

2-1-2-1- نتائج البعد الأول: " دافع اللياقة البدنية "

المقاييس المتغيرات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	" ت" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
ذكور المدينة	98	21.78	02.32	02.88	01.98	0.05	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
ذكور الريف		20.48	02.45				

الجدول رقم (16): يوضح الفرق بين ذكور المدينة و ذكور الريف في دافع اللياقة البدنية، حسب نتائج الإختبار (ت)

يكشف الجدول رقم 16 أن المتوسط الحسابي لذكور المدينة بلغ 21.78 و الإنحراف المعياري بلغ 2.32 ، فيما بلغت قيمة المتوسط الحسابي 20.48 ، ة الإنحراف المعياري 2.45 بالنسبة لذكور الريف، أما قيمة (ت) المحسوبة فقدرت بـــ : 2.88 و هي أكبر من (ت) الجدولية التي تقدر بـــ : 1.98 عند مستوى الدلالة (α= 0.05) و درجة الحرية 98 ، و هذا الفرق دال إحصائيا و هذا يعني فروق ذات دلالة إحصائية قوية بمقدار ثقة 99 % بين ذكور المدينة و الريف و هي لصالح ذكور المدينة.

2-1-2-2- نتائج البعد الثاني: " دافع الميول الرياضية "

المقاييس المتغيرات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	" ت" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
ذكور المدينة	98	23.14	02.79	02.23	01.98	00.05	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
ذكور الريف		22.08	02.24				

الجدول رقم (17): يوضح الفرق بين ذكور المدينة و ذكور الريف في دافع الميول الرياضية، حسب نتائج الإختبار (ت)

يظهر لنا الجدول رقم 17 أن نتائج عينة البحث في الإختبار (ت) بين ذكور المدينة الذي بلغ متوسطهم الحسابي 23.14 ، و بلغ الإنحراف المعياري 2.79 ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لذكور الريف 22.08 و الإنحراف المعياري 2.24 ، فيما بلغت قيمة (ت) المحسوبة 2.23 و هي أكبر من (ت) الجدولية التي تبلغ 1.98 عند مستوى الدلالة (α= 0.05) و درجة الحرية 98 ،

و هذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور المدينة و ذكور الريف في دوافع الميول الرياضية و هي لصالح ذكور المدينة.

2-1-2-3- نتائج البعد الثالث: " الدوافع النفسية و العقلية "

المقاييس المتغيرات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	" ت" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
ذكور المدينة	98	19.56	02.70	02.01	01.98	00.05	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
ذكور الريف		18.42	03.26				

الجدول رقم (18): يوضح الفرق بين ذكور المدينة و ذكور الريف في الدوافع النفسية و العقلية، حسب نتائج الإختبار (ت)

الجدول رقم 18 يبين الفروق في المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لدى ذكور المدينة و الريف و في الدوافع النفسية و العقلية نحو ممارسة الأنشطة البدنية في حصة التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي، حيث كانت نتائج المتوسط الحسابي لذكور المدينة 19.56 ، و الإنحراف المعياري بلغ 2.70 ، أما ذكور الريف فيبلغ متوسطها الحسابي 18.42

و إنحرافها المعياري 3.26 أما قيمة (ت) المحسوب ة التي قدرت بـــ : 02.01 فهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية المقدرة بـــ : 1.98 و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

و درجة الحرية 98 ، و هذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور الريف و ذكور المدينة في الدوافع النفسية و العقلية و هي لصالح هذا الأخير.

2-1-2-4 – نتائج البعد الرابع " الدوافع الإجتماعية و الخلقية ".

المقاييس المتغيرات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	" ت" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
ذكور المدينة	98	23.42	03.08	01.73	01.98	00.05	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
ذكور الريف		22.48	02.71				

الجدول رقم (19): يوضح الفرق بين ذكور المدينة و ذكور الريف في الدوافع الإجتماعية و الخلقية ، حسب نتائج الإختبار (ت)

يبين الجدول أعلاه نتائج المتوسطات الحسابية ، و الإنحراف المعياري لذكور المدينة و ذكور الريف ، حيث أظهرت أن المتوسط الحسابي ، و الإنحراف المعياري للدوافع الإجتماعية و الخلقية لدى ذكور المدينة على التوالي هي : 23.42، 3.08 ، أما ذكور الريف فبلغ متوسطها الحسابي 22.48 و إنحرافها المعياري هو 2.71 ، أما قيمة (ت) المحسوبة بلغت 1.73 و هي أصغر من القيمة الجدولية لـــ : (ت) التي تقدر بـــ : 01.98 عند مستوى الدلالة (α= 0.05) و درجة الحرية 98 ، مما يدل على أن الفرق بين الدوافع الإجتماعية و الخلقية عند ذكور المدينة و ذكور الريف غير دال إحصائيا.

2-1-2-5- نتائج البعد الخامس: " دافع التفوق الرياضي "

المقاييس المتغيرات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	" ت" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
ذكور المدينة	98	22.64	02.35	02.21	01.98	00.05	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
ذكور الريف		21.60	02.64				

الجدول رقم (20): يوضح الفرق بين ذكور المدينة و ذكور الريف في دافع التفوق الرياضي ، حسب نتائج الإختبار (ت)

أفرزت نتائج الجدول رقم 20 على أن المتوسط الحسابي لذكور المدينة يقدر بـــ: 22.64 و إنحرافهما المعياري 2.35 ، أما ذكور الريف فقد بلغ متوسطهم الحسابي 21.60 ، و إنحرافهما المعياري 2.64 ، في حين بلغت قيمة (ت) المحسوبية 2.21 و هي أكبر من قيمة (ت) الجدولية 01.98 عند مستوى الدلالة (α= 0.05) و درجة الحرية 98 و هو فرق دال إحصائيا ، مما يدفعنا بالقول على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج دوافع التفوق الرياضي عند ذكور المدينة
و ذكور الريف و هو لصالح ذكور المدينة.

2-1-2-6- نتائج البعد السادس : " دافع التشجيع الخارجي "

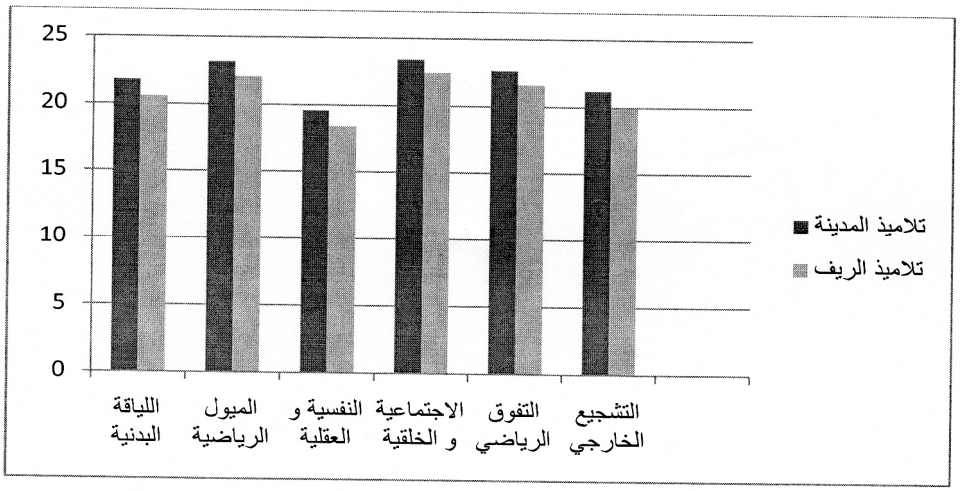
المقاييس المتغيرات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	" ت" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
ذكور المدينة	98	21.18	03.74	02.02	01.98	00.05	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
ذكور الريف		19.92	03.02				

الجدول رقم (21): يوضح الفرق بين ذكور المدينة و ذكور الريف في دافع التشجيع الخارجي ، حسب نتائج الإختبار (ت)

الجدول رقم 21 يوضح الفروق بين المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية بين ذكور المدينة و ذكور الريف في دافع التشجيع الخارجي ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لذكور المدينة 21.18 و إنحرافها المعياري 3.74 ، و بلغ المتوسط الحسابي لذكور الريف 19.95 و إنحرافهم المعياري 03.02 ، فيما بلغت نتائج (ت) المحسوبة 02.02 ، و كذا (ت) الجدولية 01.98 و هي أصغر من (ت) المحسوبة و هذا ما يدل على وجود فرق معنوي بين ذكور المدينة و الريف في دافع التشجيع الخارجي، و هو ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) و درجة الحرية 98 ، لصالح ذكر المدينة.

و في الأخير نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ (ذكور) الريف
و المدينة في دوافع ممارستهم للأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية و الرياضية من أجل تحقيق أبعاد الدافعية التالية:

" دافع اللياقة البدنية ، دافع الميول الرياضية ، الدوافع النفسية و العقلية، دافع التفوق الرياضي ، دافع التشجيع الخارجي" و هذا لصالح ذكور المدينة ، كما إشتركوا في ممارستهم للتربية البدنية و الرياضية من أجل تحقيق الدوافع الإجتماعية و الخلقية ، و الشكل البياني رقم (07) يوضح فروق المتوسطات الحسابية بين ذكور الريف و المدينة لأبعاد الدافعية.



الشكل رقم (11) : يوضح الفرق بين المتوسط الحسابي لكل بعد من أبعاد الدافعية نحو ممارسة النشاط الرياضي بين ذكور المدينة و الريف.

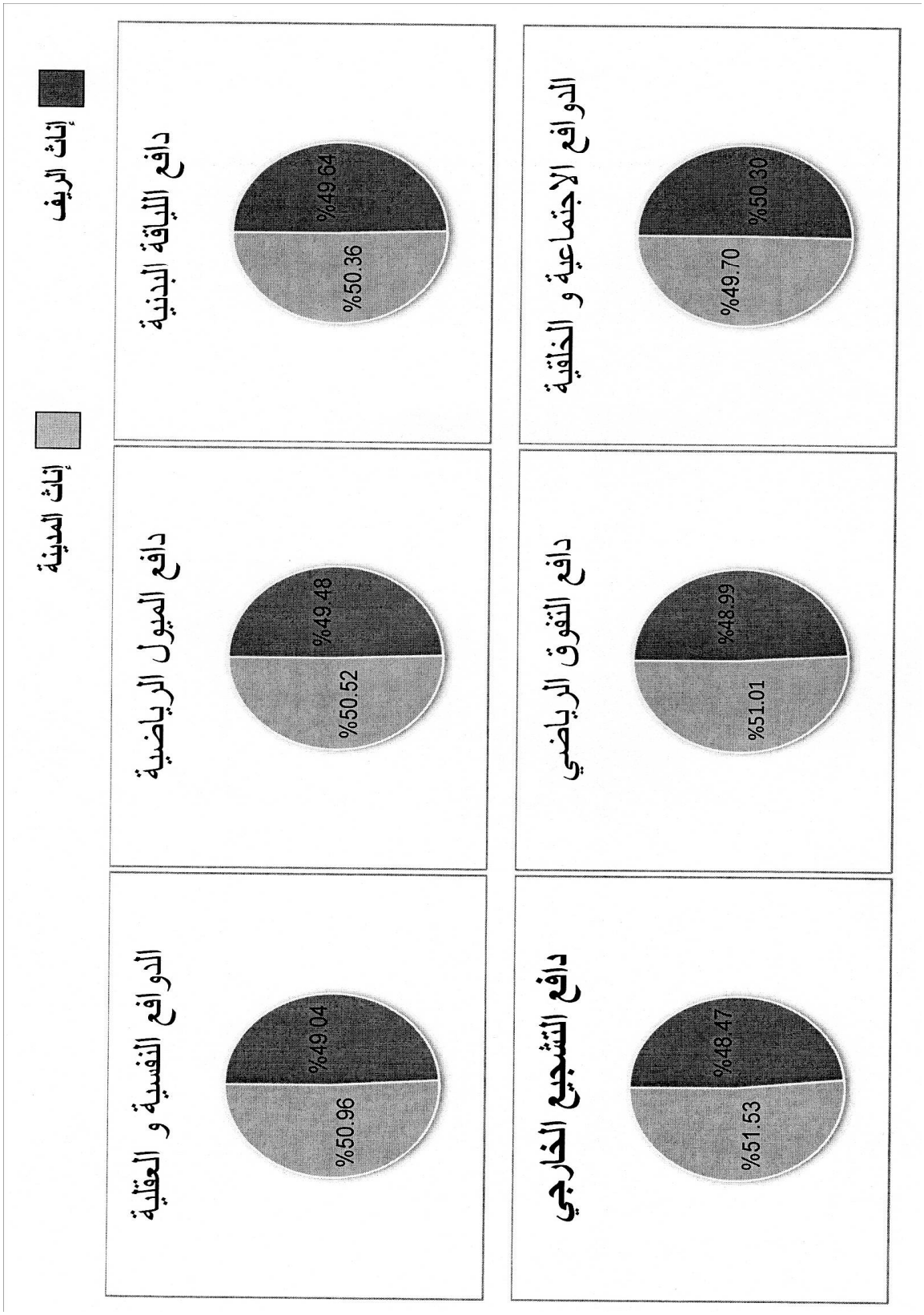
2-2- المقارنة بين إناث المدينة و إناث الريف حسب النسب المئوية :

2-2-1- المقارنة بين إناث المدينة و إناث الريف :

المقاييس أبعاد الدافعية	ذكور المدينة			ذكور الريف		
	العينة	مجموعة نقاط كل بعد	النسبة المئوية	العينة	مجموع نقاط كل بعد	النسبة المئوية
دافع اللياقة البدنية	50	1007	%16.41	50	0982	%16.46
دافع الميول الرياضية	50	1063	%17.32	50	1039	%17.42
الدوافع النفسية والعقلية	50	0927	%15.10	50	0892	%14.95
الدوافع الاجتماعية و الخلقية	50	1090	%17.76	50	11.03	%18.49
دافع التفوق الرياضي	50	1057	%17.22	50	1015	%17.01
دافع التشجيع الخارجي	50	0994	%16.19	50	0935	%15.67
المجموع	50	6138	% 100	50	5966	% 100

الجدول رقم 22 : يوضح فروق أبعاد الدافعية بين إناث المدينة و إناث الريف حسب النسب المئوية

الشكل رقم (10): الفروق بين إناث الريف و إناث المدينة في كل بعد من أبعاد الدافعية حسب النسب المئوية



يتضح لنا من خلال الجدول رقم 24 أن الدوافع الإجتماعية و الخلقية جاءت في المرتبة الأولى من حيث أولويتها لدى تلميذات الثانوي في ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية و هذا بنسبة 17.76 % لدى إناث المدينة ، و 18.49 % لدى إناث الريف ، و تليها الميول الرياضية، ثم دافع التفوق الرياضي الذي جاء في المرتبة الثالثة عند المنطقتين "الريف، المدينة "أما دافع اللياقة البدنية فجاء في المرتبة الرابعة، و جاءت دوافع التشجيع الخارجي في المرتبة ما قبل الأخيرة في ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية و الرياضية، و هذا ما يوضح عدم الإهتمام بالمادة و نقص الوعي لدى المحيط الإجتماعي للفتاة (التلميذة) ، أما المرتبة الأخيرة فكانت للدوافع النفسية و العقلية إتجاه ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية و الرياضية لدى تلميذات المدينة و الريف، و الأجدر بالذكر أن أبعاد دوافع ممارسة الأنشطة الرياضية لدى تلميذات المنطقتين (ريف، مدينة) متشابهة في الترتيب حسب النسبة المئوية كما هو موضح في الجدول التالي:

الترتيب	دوافع النشاط الرياضي	النسبة المئوية لتلميذات المدينة	النسبة المئوية لتلميذات الريف
01	**الدوافع الخلقية و الاجتماعية**	**%17.76**	**%**18.49
02	**دافع الميول الرياضية**	**%**17.32	**%**17.42
03	**دافع التفوق الرياضي**	**%**17.22	**%**17.01
04	**دافع اللياقة البدنية**	**%**16.41	**%**16.46
05	**دافع التشجيع الخارجي**	**%**16.19	**%**15.67
06	**الدوافع النفسية والعقلية**	**%**15.10	**%**14.95

الجدول رقم (23): يوضح ترتيب دوافع ممارسة النشاط الرياضي لدى تلميذات المدينة و الريف حسب النسبة المئوية.

2-2-2- مقارنة المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و الإختبار التائي بين إناث المدينة و إناث الريف.

2-2-2-1- نتائج البعد الأول : " دافع اللياقة البدنية ".

المقاييس المتغيرات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	" ت" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
إناث المدينة	98	21.16	01.95	01.19	01.98	00.05	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
إناث الريف		20.66	02.62				

الجدول رقم (24) : يوضح الفرق بين إناث المدينة و إناث الريف في دافع اللياقة البدنية ، حسب نتائج الإختبار (ت).

يبين الجدول رقم (24) نتائج عينة البحث في الإختبار التائي لدفع اللياقة البدنية بين إناث الريف و إناث المدينة و التي تبين نتائجه على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج إناث المدينة و الريف في دافع اللياقة البدنية، و هذا ما دلت عليه النتائج حيث بلغ المتوسط الحسابي لإناث المدينة 21.16 و الإنحراف المعياري بلغ 1.95 ، أما إناث الريف فبلغ متوسطين الحسابي 20.66 ، و إنحرافهن المعياري 2.62 ، و قدرت قيمة (ت) المحسوبة بـــ : 1.19 في حين بلغت (ت) الجدولية 1.98 عند مستوى الدلالة (α= 0.05) و درجة الحرية 98 ، و هذا يعني الفرق بين المتوسطات الحسابية لإناث المدينة و الريف غير دال إحصائيا.

2-2-2-2- نتائج البعد الثاني : " دافع الميول الرياضية "

المقاييس المتغيرات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	" ت" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
إناث المدينة	98	22.28	01.63	01.39	01.98	00.05	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
إناث الريف		21.80	02.12				

الجدول رقم (25) : يوضح الفرق بين إناث المدينة و الريف في دافع الميول الرياضية ، حسب نتائج الإختبار (ت).

الجدول رقم 25 يبين نتائج المتوسط الحسابي لإناث المدينة المقدرة بـــ : 22.28 و الإنحراف المعياري الذي بلغ 01.63 ، أما إناث الريف فبلغ متوسطهن الحسابي 21.80 و الإنحراف المعياري الذي بلغ 2.12 ، أما قيمة (ت) المحسوبة فبلغت 1.39 و هي أقل من قيمة (ت) الجدولية التي تبلغ 01.98 ، عند مستوى الدلالة (α= 0.05) و درجة الحرية 98 ، و هذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إناث المدينة و إناث الريف في دافع الميول الرياضية.

2-2-2-3- نتائج البعد الثالث : " الدوافع النفسية و العقلية "

المقاييس المتغيرات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	" ت" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
إناث المدينة	98	19.56	02.16	01.58	01.98	00.05	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
إناث الريف		18.86	02.60				

الجدول رقم (26) : يوضح الفرق بين إناث المدينة و إناث الريف في الدوافع النفسية و العقلية، حسب نتائج الإختبار (ت).

يوضح الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لإناث المدينة يبلغ 19.56 ، و بلغ الإنحراف المعياري 2.16، أما إناث الريف فقد بلغ متوسطهن الحسابي 18.86 ، و إنحرافهن المعياري 2.60، في حين بلغت قيمة (ت) المحسوبة 1.58 ، و هي أقل من قيمة (ت) الجدولية التي تقدر بـــ:1.98 عند مستوى الدلالة (α= 0.05) و درجة الحرية 98 ، و هذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إناث المدينة و إناث الريف في الدوافع النفسية و العقلية ،حسب أفراد عينة البحث.

2-2-2-4- نتائج البعد الرابع: " الدوافع الإجتماعية و الخلقية "

المقاييس المتغيرات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	" ت" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
إناث المدينة	98	22.82	02.59	00.58	01.98	00.05	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
إناث الريف		23.08	02.67				

الجدول رقم (27) : يوضح الفرق بين إناث المدينة و الريف في الدوافع الإجتماعية و الخلقية ، حسب نتائج الإختبار (ت).

تبين نتائج الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لإناث المدينة يقدر بـــ: 22.82 ،

و الإنحراف المعياري 2.59 ، في حين يبلغ المتوسط الحسابي لإناث الريف 23.08 و الإنحراف المعياري 2.67 ، أما فيما يخص (ت) المحسوبة فتبلغ قيمتها 0.58 ، و هي أصغر من قيمة (ت) الجدولية التي تقدر بـــ : 1.98 عند مستوى الدلالة

(.... =0.05) و درجة الحرية 98 ، و هذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إناث الريف و إناث المدينة في الدوافع الإجتماعية و الخلقية حسب أفراد عينة البحث.

2-2-2-5- نتائج البعد الخامس : " دافع التفوق الرياضي "

المقاييس المتغيرات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	" ت" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
إناث المدينة	98	22.16	02.26	02.03	01.98	00.05	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
إناث الريف		21.32	02.77				

الجدول رقم (28) : يوضح الفرق بين إناث المدينة و الريف في دافع التفوق الرياضي ، حسب نتائج الإختبار (ت).

تبرز نتائج الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لإناث الريف يبلغ 21.32 و الإنحراف المعياري 2.77 ، في حين يبلغ المتوسط الحسابي لإناث المدينة 22.16 و إنحرافهن المعياري 2.26 ، أما قيمة (ت) الجدولية فتقدر بـــ : 1.98 عند مستوى الدلالة (.... =0.05) و درجة الحرية 98 ، في حين بلغت قيمة (ت) المحسوبة 2.03 و هي أكبر من (ت) الجدولية ، و هذا يعني وجود فرق معنوي بين إناث المدينة و إناث الريف في دافع التفوق الرياضي ، و هو لصالح إناث المدينة.

2-2-2-6- نتائج البعد السادس : " دافع التشجيع الخارجي "

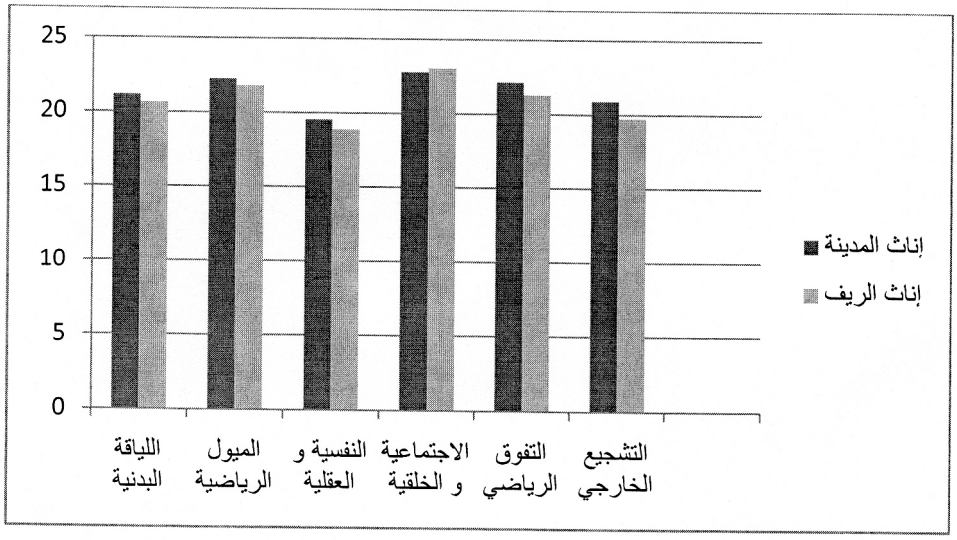
المقاييس المتغيرات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	" ت" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
إناث المدينة	98	20.90	02.67	02.11	01.98	00.05	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
إناث الريف		19.72	03.04				

الجدول رقم (29) : يوضح الفرق بين إناث المدينة و الريف في دافع التشجيع الخارجي ، حسب نتائج الإختبار (ت).

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن المتوسط الحسابي لإناث المدينة يبلغ 20.90 و الإنحراف المعياري 2.67 أما المتوسط الحسابي لإناث الريف فقدر بـــ : 19.72 و الإنحراف المعياري 3.04 في حين بلغت قيمة (ت) المحسوبة 2.11 و هي أكبر من (ت) الجدولية التي تقدر بـــ : 1.98 ، و هذا عند مستوى الدلالة (.... =0.05) و درجة الحرية 98 ، مما يدل على وجود فرق معنوي بين إناث المدينة و إناث الريف في دافع التشجيع الخارجي ، و هو لصالح إناث المدينة.

إستنادا إلى النتائج المحصل عليها فيما سبق يتبين لنا أنه لا توجد فروق بين تلميذات الريف و المدينة في دوافع ممارسة النشاط الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية من أجل تحقيق الدوافع التالية : " دافع اللياقة البدنية ، دافع الميول الرياضية ، الدوافع النفسية و العقلية ، الدوافع الإجتماعية و الخلقية "،في حين توجد فروق

ذات دلالة إحصائية بين إناث المدينة و الريف في ممارستهن للأنشطة الرياضية من أجل تحقيق دافع التشجيع الخارجي و دافع التفوق الرياضي و هذا لصالح تلميذات المدينة ، و الشكل الآتي يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد الدافعية بين تلميذات المدينة و الريف.



الشكل رقم 13 : يوضح الفرق بين المتوسط الحسابي لكل بعد من أبعاد الدافعية نحو ممارسة النشاط الرياضي بين إناث المدينة و الريف.

الخلاصة:

لقد بينت المعطيات التي جمعناها من خلال عرض و تحليل لنتائج البحث التي كشفنا من خلالها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الطور الثانوي في الريف و المدينة في دوافع ممارستهم للنشاط خلال حصة التربية البدنية و الرياضية ، و كذلك كشفت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور المدينة و الريف و هذا ما يبينه الجدول رقم (21) ، أما فيما يخص إناث المدينة و الريف فقد كشفت لنا نتائج البحث الحالي على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من دافع التشجيع الخارجي و التفوق الرياضي لصالح إناث المدينة ، و عليه تتشابه إناث المدينة و الريف في الأبعاد المتبقية.

الفصل الثالث:

مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

الفصل الثالث: مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

تمهيد :

في هذا الفصل سوف نتطرق إلى مناقشة فرضيات البحث، ثم نستخلص الإستنتاجات العامة للدراسة ، و كذلك التوصيات و الإقتراحات، و هذا من خلال ما توصلنا إليه من عرض و تحليل لنتائج هذه الدراسة الميدانية و كما سنعتمد على مقارنتها مع الدراسات السابقة لبحثنا، لغرض معرفة أوجه التشابه و الإختلاف و محاولة إعطاء تفسيرات لها ، و هذا تدعيما للدراسة الحالية.

- مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

يتمحور الهدف الأساسي لهذه الدراسة حول معرفة دوافع ممارسة النشاط الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي في الريف و المدينة. و مما لاشك فيه أن المنطقة الجغرافية " الريف و المدينة " التي يعيش بها الفرد و ما يتلقاه من معاملات محيطه عموما و ما هو سائد من عادات و تقاليد خصوصا له أثره على دوافعه و ميوله، و النتائج التي توصلنا إليه توضح بأن دوافع ممارسة النشاط الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي في المدينة ، يختلف عنها تلاميذ الريف، و هذا يتجلى لنا من الجداول "08 ،09 ،10، 12 ،13 " ، حيث أن " دافع اللياقة البدنية ، دافع الميول الرياضية، الدوافع النفسية و العقلية ، دافع التفوق الرياضي، دافع التشجيع الخارجي." أبرزت جميعها على وجود فروق معنوية ، أي ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، بمقدار ثقة 95 % بين تلاميذ الريف و المدينة في دوافع ممارسة النشاط الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية،
و قد يرجع سبب هذه الفروق إلى البيئة الإجتماعية و ما يوجد بها من مؤثرات،و ما يتاح للفرد من فرص للتعليم و إكتساب الخبرات و تنمية مهاراته و قدراته و إستعداده الطبيعي و ما يربط الفرد بنموه و تطوره، كالنضج و التدرب و التقليد، و هذا ما تؤكده النظرية الوظيفية لألبورت السابقة الذكر في (الفصل الثالث).

كما أن مرحلة البلوغ ، أي " بداية المراهقة تختلف من فرد إلى فرد ، و من بيئة جغرافية إلى أخرى (...) و كذلك تختلف بإختلاف الأنماط الحضرية التي يتربى في وسطها المراهق فهي في المجتمع البدائي تختلف عنها في المجتمع المتحضر، كذلك تختلف في مجتمع المدينة عنها في المجتمع الريفي ".[1]

و تجدر الإشارة هنا إلى أن الإختلاف في المجتمع الريفي الذي يفرض على المراهق كثير من القيود على نشاطه، إضافة إلى إفتقار مناطق الريف للمرافق و المنشآت الرياضية، و هذا بالمقارنة مع مجتمع المدينة الذي يتيح لتلاميذ هذه المرحلة فرص إشباع الحاجات و الميول

[1] : عبد الرحمان محمد العيسوي ، **تصميم البحوث النفسية و الإجتماعية و التربوية**، دار الراتب الجامعية، الإسكندرية، 1999 ، ص 107.

و الدوافع المختلفة، إضافة إلى تأثير طبيعة المنطقة و ما يسودها من ترويج لهذه الأنشطة الرياضية ، و قد ربط مؤرخ التربية البدنية و الرياضية (ماكينتوش- MCINTOSH)" بين التحضير و الإستيطان حول ضفاف الأنهار(تكوين المجتمعات الريفية) و بين وجود أشكال متميزة من الألعاب و الأنشطة البدنية "[1] ، و يعني هذا بأن الأنشطة الرياضية ترتبط إرتباطا وثيقا بثقافة المجتمع (ريف،مدينة) ، حيث تتوفر في المناطق الحضرية " المدينة " النوادي الرياضية ، و هذا يساهم في تنمية الدوافع لمختلف النشاطات الرياضية لدى سباب المنطقة الحضرية، فيما تقل في المناطق الريفية . و قد يعود هذا إلى الظروف المعيشية الصعبة ، حيث تلميذ الريف يقضي جل وقت فراغه في مساعدة أهله في الأعمال اليومية ، عكس تلميذ المدينة ، و هذا ما يوضح عدم تكافؤ الفرص بين تلاميذ الريف و المدينة، و في نفس السياق يؤكد الدكتور محمد السويدي في تحليله للمجتمع الجزائري حيث يرى أن " عدم تكافؤ الفرص في الميدان الإجتماعي و الثقافي أمام أبناء الريف في مقابل أبناء المدن "[2]، الأمر الذي يدفع تلاميذ المدينة على ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية و الرياضية من أجل تحقيق أبعاد الدوافع السابقة الذكر أكثر من تلاميذ الريف. فيحين يدل محتوى الجدول رقم (11) على تشابه تلاميذ الريف و المدينة في دوافع ممارسة الأنشطة الرياضية من أجل تحقيق الدوافع الإجتماعية و الخلقية. رغم إحتلال هذه الأخيرة للمرتبة الأولى من حيث الترتيب لدوافع ممارسة الأنشطة الرياضية في الثانويات عند تلاميذ
و تلميذات المنطقتين، و هذا ما يوضحه الجدول رقم (07) حيث يبرز لنا طبيعة ممارسة الأنشطة الرياضية، كونها تسمح لهم بالتعاون مع الآخرين، و تجعلهم يشعرون بالمتعة كونها تمتاز بالمنافسة مع الأصدقاء و هذا ما يوضح لنا بأن المنطقة الجغرافية ليس لها تأثير على الدوافع الإجتماعية و الخلقية في هذه المرحلة، و عليه فإن الفرضية التي تقول " توحد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الريف و تلاميذ المدينة في دوافع ممارسة النشاط الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية في الطور الثانوي".

- مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

من خلال عرضنا لنتائج الجدولين رقم (14) و (15) يتبين لنا بأن دوافع ممارسة النشاط الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي من أجل تحقيق الدوافع الإجتماعية و الخلقية جاءت في المرتبة الأولى و هذا في كلا المنطقتين ، حيث نلاحظ تأييدهم لممارسة النشاطات الرياضية التي تعمل على إحترام قيم المجتمع و عاداته و تقاليده و التي تمتاز بالمنافسة مع الآخرين، و هذا ما توصلت إليه دراسة (شهد الملا ، 1997 م) في بحثها عن دوافع النشاط الرياضي عند الطلبة الجامعيين.

و على كل حال فإن نتائج الدراسة في الجدولين قد أظهرت أن النسب المئوية لأبعاد الدافعية بين ذكور الريف و المدينة متقاربة فيما بينهما ،و الشكل رقم (06) يوضح تقارب النسب المئوية بين ذكور الريف و المدينة في أبعاد الدوافع لكل بعد على حدى ، و عليه لجأ الباحث إلى تطبيق الإختبار التائي على النتائج العامة لدوافع ممارسة الأنشطة الرياضية، و هذا لغرض معرفة دلالة الفروق في ممارسة الأنشطة الرياضية بين ذكور الريف و

[1] :أمين أنور الخولي، **أصول التربية البدنية و الرياضية، المدخل، الفلسفة، التاريخ** ، مرجع سابق، ص 198.
[2] :محمد السويدي، **مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984 ، ص 84 .

المدينة في الطور الثانوي، و قد كشفت نتائج الإختبار عن دوافع ممارسة النشاط الرياضي المميز لذكور المنطقتين في الثانويات، و قد كشفت نتائج الإختبار عن دوافع ممارسة النشاط الرياضي المميز لذكور المنطقتين في الثانويات،

و ذلك بالصورة التي مكنتنا من الإجابة هن تساؤل الدراسة الذي يهدف إلى التعرف على إختلاف دوافع ممارسة النشاط الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية بين ذكور الريف و ذكور المدينة في الطور الثانوي، فبينت قيمة (ت) لمعظم أبعاد الدوافع بين ذكور المدينة و الريف لفروق ذات دلالة إحصائية عالية ، معنى هذا أن دوافع ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية و الرياضية لدى ذكور المدينة في الطور الثانوي، يختلف عنها ذكور الريف، و هذا ما توضحه الجداول " 16 ، 17، 18، 20، 21 "، بحيث إذا قارنا قيمة "ت" المحسوبة مع قيمة "ت" الجدولية نلاحظ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عالية بين ذكور المنطقتين " ريف،مدينة " ، في كل من " دافع اللياقة البدنية ،الدوافع النفسية و العقلية، دافع التفوق الرياضي، دافع التشجيع الخارجي" و هذا لصالح ذكور المدينة ، و قد تعود هذه الفروق إلى تأثير تلاميذ هذه المرحلة بالبيئة الإجتماعية و الجغرافية التي يعيش فيها التلاميذ الذكور في المنطقتين، و هذا ما تؤكده النظرية الكلية " الجشطالتية " السابقة الذكر في (الفصل الثالث).

في حين بينت نتائج الجدول رقم (21) عدم وجود فروق جوهرية ،أي ذات دلالة إحصائية بين ذكور المدينة و الريف في دوافع ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية

و الرياضية من أجل تحقيق الدوافع الإجتماعية و الخلقية ،معنى هذا أن دوافع ذكور المدينة نحو ممارسة الأنشطة الرياضية متشابهة مع دوافع ذكور الريف في هذا البعد.

و مما سبق نستخلص أن أبعاد دوافع ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية

و الرياضية عند ذكور المدينة تختلف عنه دوافع ذكور الريف في الطور الثانوي في معظم أبعاد الدوافع ، و على العموم ما يمكن قوله هو أن المبحوثين في الريف أقل دافعية نحو الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية و الرياضية من زملائهم في المدينة ، و هذا بالطبع يرجع على المحيط الذي يعيشون فيه بكل مؤثراته ، فالفرد حتى و إن كان من مجتمع واحد و من ثقافة واحدة، فهو عرضة لتأثيرات تفرض عليه تغيير أدواره و قيمه و إتجاهاته و دوافعه ، هذا ما يجعلنا نقول بأن الذكور في المدينة يتوفر لديهم وقت فراغ يقضونه غالبا في ممارسة بعض الألعاب الرياضية، أو مشاهدتها مما يزيد في رغبة تلميذ هذه المرحلة ، بحكم ميله إلى التقليد و الإقتداء بالأبطال و بالتالي الإقبال على بعض الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية و الرياضية عكس ذكور الريف الذين يقضون وقت فراغهم في مساعدة والديهم في بعض الأعمال التي يمارسها أفراد العائلة.

و مما سبق نستنتج أن للبيئة الجغرافية (ريف ، مدينة) تأثير على دوافع التلاميذ في الطور الثانوي، و عليه فإن الفرضية التي تقول : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور الريف

و المدينة في ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية و الرياضية في الطور الثانوي " قد أثبتت صحتها في كل الأبعاد ما عدا بعد الدوافع الإجتماعية.

- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

من المعالجة الإحصائية نلاحظ أنه لم تتحقق فرضية البحث التي إفترضنا من خلالها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إناث المنطقتين "ريف، مدينة" في ممارسة النشاط الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية في الطور الثانوي.

فمن خلال إستعراضنا لمحتوى الجدولين رقم 22 و 23 إتضح لنا أن إناث المدينة و الريف قد إشتركوا في ستة (6) دوافع من حيث ترتيب أبعاد الدوافع، بحيث أن دافع الميول الرياضية و دافع التفوق الرياضي و الدوافع الإجتماعية و الخلقية هي المسيطرة في الترتيب حسب النسب المئوية عند تلميذات المنطقتين ، على إحتلال هذا الأخيرة الصدارة في دفع و توجيه التلميذات نحو ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية و الرياضية في الطور الثالث، و الملاحظ لهذه النتائج حسب النسب المئوية أنها متقاربة فيما بينها ، و يتضح هذا في الشكل رقم (12) الذي يوضح هذه الفروق لكل بعد بين إناث الريف و المدينة.

و قد أفرزت النتائج من خلال إستعراض محتويات الجداول " 24 ،25 ،26 ،27 " لقيمة "ت" أن تلميذات المنطقتين " ريف، مدينة " تتشابه في أبعاد الدوافع في كل من دافع اللياقة البدنية ، دافع الميول الرياضية، الدوافع النفسية و العقلية ، الدوافع الإجتماعية و الخلقية، و معنى هذا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلميذات المدينة و الريف، كما يعني هذا بأن إناث المنطقتين يشتركن في إقبالهن على ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية و الرياضية من أجل تحقيق أبعاد الدوافع الأربعة السابقة الذكر ، و قد ترجع هذه النتائج إلى إعتبار المراهقات في هذه المرحلة يسعين لتحقيق حاجاتهن ، و طبقا لهرم الحاجات " لماسلو - MASLOW " و الذي سبقت الإشارة إليه في (الفصل الثالث) من هذه الدراسة فإن تلميذات هذه المرحلة قد يسعين إلى تحقيق المتعة ، و الحاجة على الإنتماء للجماعة [1] و الحاجة إلى إثبات ذواتهن ، و التقبل النفسي
و الإجتماعي بالإعتماد على اللياقة البدنية، و الميول الرياضية عن طريق ممارسة النشاط البدني الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية في الطور الثانوي.

كما كشفت نتائج الإختبار التائي على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة النشاط البدني الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية في الطور الثانوي عند تلميذات المدينة مقارنة بزميلاتهن في الريف، و هذا في بعد التفوق الرياضي ، و بعد التشجيع الخارجي و هذا ما دلت عليه نتائج الجدولين رقم 28 و 29 ، و قد يرجع هذا الإختلاف عند تلميذات الريف

[1] : أمينة إبراهيم شلبي ، مصطفى حسين باهي، نفس المرجع الساق، ص 16.

و المدينة في ممارسة النشاط البدني الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية من أجل تحقيق التفوق الرياضي ، و التشجيع الخارجي لطبيعة البيئة التي أجري فيها البحث ، فأراد عينة الريف يعيشون في منطقة تحكمها تقاليد و قيم إجتماعية و ثقافية ، و في هذا السياق يشير " أدورنو - ADORNO " في تحليله " أن للأسرة و العائلة و القرية و المدينة أدوارها في بناء تكوين الإتجاهات "[1] فعلى سبيل المثال أن غالبية الأسر الجزائرية محافظة و يتجلى ذلك في عدم سماح بعض ألسر للفتاة بممارسة النشاطات الرياضية و خاصة الريف، بالإضافة إلى نظرة المجتمع الريفي للنشاط البدني الرياضي بإعتباره مضيعة للوقت و هذا ما أكده الدكتور بن تومي عبد الناصر حول عزوف تلميذات الريف عن ممارسة التربية البدنية و الرياضية في مرحلة التعليم الثانوي، بحيث أوضحت النتائج أن أسباب عدم ممارسة التربية البدنية و الرياضية من طرف التلميذات في الريف هي:[2]

الإختلاط و عدم وجود منشآت مختصة و عدم سماح الأسرة ، إضافة إلى عدم توفير الإعلام الرياضي الكافي و كذلك نقص الوعي اللازم بالنشاط الرياضي عند أفراد المجتمع الجزائري بصفة عامة، و يظهر من نتائج الدراسة الحالية أن التغيرات التي تم تناولها لم يكن لها تأثير واضح في تفضيل دافع على آخر عند إناث المنطقتين ، مما يدل على تشابه هذه الدوافع عند جميع التلميذات الممارسات للنشاط الرياضي المقترح في حصة التربية البدنية و الرياضية في الطور الثانوي.

كما تجرد الإشارة إلى أن للبيئة و الإطار الثقافي للمجتمع دور فعال في تكوين إتجاهات و دوافع و ميول تجاه الأنشطة الرياضية ، و خلاصة القول لهذا هو أن الفرضية الثالثة لم تتحقق إلا في بعدين " بعد التفوق الرياضي، و بعد التشجيع الخارجي" من ستة (6) أبعاد من دوافع ممارسة النشاط الرياضي عند تلميذات المدينة و تلميذات الريف و هذا حسب أفراد عينة الدراسة.

---

[1] : إسماعيل محمد قباري، **علم الإجتماع الجماهيري و بناء الإتصال ، دراسة في الإعلام و إتجاهات الرأي العام** ، القاهرة ، 1984 ، ص 73 .

[2] : بن تومي عبد الناصر ، **مجلة علمية للتربية البدنية و الرياضية** ، جامعة الجزائر ، العدد رقم 06 ، ص 122.

الإقتراحات و التوصيات

الاقتراحات والتوصيات:

1- التوصيات:

بعد تحليل ومناقشة النتائج المتوصل إليها خلال هذه الدراسة يلتمس الباحث مايلي:

- إن الدوافع الاجتماعية والخلقية والميول الرياضية هي التي يجب أن يمنحها المعنيين بالأمر من أولياء، أساتذة وإداريين الأولوية عند تخطيطهم لبرنامج التربية البدنية والرياضية لتلاميذ الطور الثانوي ، لغرض رفع مستوى الممارسة للأنشطة الرياضية في المؤسسات التربوية الجزائرية.
- العمل على تنظيم وتحسين ظروف المادة بتوفير البيئة المادية و الاجتماعية المناسبة لممارسة النشاط البدني الرياضي في الطور الثانوي وخاصة في المناطق الريفية.
- الاهتمام بممارسة التربية البدنية والرياضية وخاصة في المناطق الريفية من خلال توفير شروط الممارسة (الأستاذ ، الوسائل البيداغوجية) في المؤسسة التعليمية.
- العمل على نشر الثقافة الرياضية لدى أفراد المجتمع الجزائري كجزء من الثقافة العامة، وتقديم الخبرات المتعلقة بالتربية البدنية والرياضية والصحة العامة، وإبراز أهميتها في الحياة اليومية لتحقيق المبدأ القائل " العقل السليم في الجسم السليم ".
- الاعتناء بدوافع وميول و اتجاهات التلاميذ الرياضية ، وذلك بتنويع وتعديد النشاطات البدنية و الرياضية خلال حصة التربية البدنية و الرياضية في الطور الثانوي.
- تثمين الحوار بين الأستاذ و التلاميذ حتى يستطيع الأساتذة تحديد دوافع تلاميذ.

2- الاقتراحات:

وفي الأخير يقترح الباحث في هذا الصدد جملة من الدراسات المستقبلية:

1- دوافع التلاميذ نحو ممارسة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بالمستوى الثقافي للولدين.
2- أثر المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة على دوافع تلاميذ الطور الثانوي في الجزائر على ممارسة النشاط الرياضي.

وأيضا دراسة موضوع الدوافع في مختلف المناطق الجغرافية في الجزائر.

الخاتمـــــة

الخاتمة:

يتمحور الهدف الرئيسي في هذه الدراسة حول فحص مدى وجود فروق بين تلاميذ الريف والمدينة في ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية والرياضية في المنطقتين
" ريف ،مدينة"، وقد أجريت هذه الدراسة بولاية بسكرة على عينة تتكون من 200 تلميذ وتلميذة في الطور الثانوي الجزائري، وبعد جمع المعطيات و إجراء التحليلات والمعالجة الإحصائية التي تمثلت في استخراج النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية والدرجات التائية لمعرفة الفروق بين تلاميذ المنطقتين، توصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها:

- كشفت نتائج الدراسة اشتراك تلاميذ وتلميذات المنطقتين في الترتيب حسب أولوياتهم لممارسة النشاط الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية من أجل تحقيق الأبعاد أو الدوافع كما يلي:

1- الدوافع الاجتماعية و الخلقية.
2- دوافع الميول الرياضية .
3- دوافع التفوق الرياضي.
4- دوافع اللياقـــة البدنيـــة.
5- دوافع التشجيع الخارجي.
6- الدوافع النفسية والعقلية.

- أسفرت الدراسة عن ظهور فروق جوهرية بين مجموعتي البحث في دوافع ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية والرياضية بالنسبة للمنطقتين في دوافع اللياقة البدنية ، دافع الميول الرياضية، الدوافع النفسية و العقلية، دافع التفوق الرياضي ، ودافع التشجيع الخارجي. في حين تشابهت دوافع ممارسة النشاط الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ المنطقتين من أجل تحقيق الدوافع الاجتماعية و الخلقية.

- كذلك أوضحت نتائج الدراسة على أن الغرض المتعلق بدوافع ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ الذكور في الريف مقارنة بالمدينة ، قد تحققت في كل الأبعاد أي في دوافع ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية والرياضية من أجل تحقيق كل من دافع اللياقة البدنية ، دافع الميول الرياضية ، الدوافع النفسية و العقلية ، دافع التفوق الرياضي ودافع التشخيص الخارجي و تشابهت ممارستهم للأنشطة الرياضية في الثانويات من

أجل تحقيق الدوافع الاجتماعية والخلقية.

- أظهرت النتائج أن دوافع ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية و الرياضية من أجل تحقيق دافع اللياقة البدنية، دافع الميول الرياضية ، الدوافع الاجتماعية و الخلقية، والدوافع النفسية و العقلية متشابهة ، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلميذات الريف و المدينة، فيما أظهرت فروق جوهرية لصالح إناث المدينة مقارنة بزميلاتهن في المنطقة الريفية في دوافع ممارسة الأنشطة الرياضية من أجل تحقيق دوافع التشجيع الخارجي ، دوافع التفوق الرياضي.

المصادر و المراجع

المراجع و المصادر

المراجع باللغة العربية

أ/ الكتب:

1 - القرآن الكريم.

2 - الراغب الأصفهاني ، **المفردات في تعريب القرآن** ، ضبطه محمد خليل عبقاني ، ط1، دار المعرفة، بيروت ، 1998م.

3 -أكرم رضا ، **مراهقة بلا أزمة –** فنون تربوية – دار التوزيع و النشر الإسلامية، ط1، مصر، 2000م.

4-الزوابغي و الغنام ،**مناهج البحث في التربية** ،ج1، م طبعة العاصي ،بغداد، 1974م.

5- إبراهيم عباس نتو، **أفكار تربوية** ،تهامة للطبع ، الطبعة الأولى، جدة ، المملكة العربية السعودية ، 1981م.

6 -أبو منصور الثعالبي ، **فقه اللغة**، شرح ياسين اليوبي، ط2 ، المكتبة العصرية ، بيروت، 2000م.

7 - إبراهيم محمد الشافعي، **الفكر النفسي و توجيهه للعمل التربوي**،ط1، مكتبة النهضة المصرية ، 1969م.

8 -أحمد زكي محمد ، عثمان لبيب فراج ، **علم النفس التعليمي** ، ط2 ،مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1967م.

9 -إخلاص محمد عبد الحفيظ ، مصطفى حسين باهي ، **طرق البحث العلمي و التحليل الإحصائي**، مركز الكتاب للنشر ،القاهرة، 2000م.

10 -أسامة كامل راتب،**النمو الحركي** ،دار الفكر العربي ، القاهرة، 1990م.

11 – أسامة كامل راتب، **علم النفس الرياضة –** المفاهيم و التطبيقات – دار الفكر العربي، ط2، القاهرة، 1997م.

12- أسامة كامل راتب ، **دوافع التفوق في النشاط الرياضي** ، دار الفكر العربي، القاهرة .

13- أسعد رأفت ، **موسوعة علم النفس** ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ، 1977م.

14- إسماعيل محمد قباري ،**علم الاجتماع الجماهيري وبناء الاتصال** ، دراسة في الإعلام واتجاهات الرأي العام، القاهرة ، 1984م.

15- إسحاق رمزي، **علم النفس الفردي**، ط3، دار المعارف، القاهرة، 1981م.

16- أمين أنور الخولي، **أصول التربية البدنية و الرياضية** ، مدخل ،تاريخ وفلسفة ، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990م.

17- أمين أنور الخولي، محمد الخماخمي، **أسس بناء البرامج الرياضية** ،دار الفكر العربي، القاهرة ، 1997م.

18- أمين أنورالخولي ، **أصول ت. ب. ر**، المهنة و الإعداد المهني، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996م.

19- أمين أنور الخولي ، **الرياضة و المجتمع** ، العدد 216، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت، 1996م.

20- أمينة إبرا هيم شلبي، مصطفى حسين باهي، **الدافعية** ،مركز الكتاب للنشر،القاهرة ، 1999م.

21- إميل خليل بيدس **أمراضنا وكيفية معالجتها** ، دار الجيل ، بيروت ، ط2 ، 1998م .

22- بن تومي عبد الناصر، **مجلة علمية للتربية ب ر** ، جامعة الجزائر، العدد 506، 1996م.

23- بيتر مورقان ، **الموسوعة الرياضية** ، ترجمة عياد أبو السعد، الدار العربية ، للعلوم ، بيروت ، 1997م.

24- بن حجر العسقلاني ، **فتح الباري بشرح صحيح البخاري ، ج6**، دار الفكر، بيروت، 1993م.

25- تركي رابح، **أصول التربية والتعليم**، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990م.

26- جمال الدين بن منظور، **لسان العرب** "تهذيب لسان العرب "، إشراف علي مهنا، الجزء الأول، دار الكتب العملية، ط1، بيروت، 1993م.

27- جلال العبادي و آخرون ، **علم الاجتماع الرياضي** ، جامعة بغداد ، كلية التربية الرياضية ، كتاب منهجي لكليات التربية الرياضية ،بغداد 1989م.

28- حسن احمد الشافعي، تاريخ التربية البدنية في المجتمعين العربي و الدولي ، الجزء الأول (الألعاب الفردية و الجماعية) ، منشأة المعارف ، الإسكندرية، 1998م.
29- حسن أحمد الشافعي، **المسؤولية في المنافسات الرياضية**، منشأة المعارف،الإسكندرية، 1997م.
30- حافظ الجمالي، أبحاث في علم النفس الطفولة و المراهقة، مطبعة جامعة دمشق، بدون سنة.
31- حامد عبد السلام زهران ، **علم نفس النمو (الطفولة و المراهقة)**، ط4، عالم الكتب، القاهرة، 1971م.
32- حلمي المليجي، **علم النفس المعاصر**، ط4، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية، 1982م.
33- رشاد دايف، **الشباب والثانوية المتغيرة** ، المعهد التربوي لليونسكو، باريس، 1973م.
34- رمزية الغريب ، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، 1977م.
35- زيدان نجيب حواشين، مفيد نجيب حواشين ، **النمو البدني عند الطفل**،ط2 ، دار الفكر للنشر و التوزيع .
36 – سعد جلال، **المرجع في علم النفس**، دار المعارف، القاهرة ، 1963م .
37- سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكنافي، **سيكولوجية التعلم** (بين النظرية و التطبيق)، دار النهضة العربية، بيروت.
38- سليمان الأشقر، **الواضح في أصول الفقه**، مكتبة دار للفتح، ط3 ، الأردن، 1997 م .
39- سعد عبد الرحمان، **السلوك الإنساني**، مكتبة الفلاح ، الكويت، 1983م .
40- عبد الرحمان عدس، **أساسيات البحث التربوي**، دار الفرقان، الأردن، 1993 م.
41- عبد الرحمان عيسوي،**القياس و التجريب في علم النفس التربية** ، دار النهضة العربية ، بيروت،1974 م.
42- عبد الرحمان عيسوي، **علم النفس و التحليل النفسي**، دار العودة ، بيروت، 1978 م.
43- عبد الرحمان عيسوي، **تصميم البحوث النفسية و الإجتماعية و التربوية**، دار الراتب الجامعية، الإسكندرية ، 1999 م.
44- عبد الرحمان عيسوي، **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية**، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية ، 1985 م.
45- عبد الرحمان عيسوي ، **علم النفس الفيوزيولوجي**، دار النهضة العربية ، بيروت،1974م
46- عبد الرحمان الوافي ، **في سيكولوجية الشباب**، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر،1995 م.
47- عبد المجيد نشواتي، **علم النفس التربوي**، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع، ط9 ، بيروت، 1998 م.
48 – عبد الحميد محمد الهاتشمي، **علم النفس التكويني**، أسسه و تطبيقاته، دار المجمع العلمي، جدة، المملكة العربية السعودية ، 1989 م.
49- عباس عبد الفتاح الرملي، محمد إبراهيم شحاتة ، **اللياقة و الصحة**، دار الفكر العربي، القاهرة ، 1991 م.
50- عبد المنعم الحنفي، **موسوعة علم النفس و التحليل النفسي**، دار العودة، بيروت، 1978 م.
51- عبد اللطيف محمد خليفة، **الدافعية للإنجاز**، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، 2000 م.
52- عبد الحليم محمود السيد، معتز عبد الله و آخرون، **علم النفس العام**، مكتبة غريب ، القاهرة،1990 .
53- عبد العزيز القوجي، **علم النفس أسس و تطبيقاته التربوية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1964 م.
54- عبد الفتاح دويدار ، **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات و الإتجاهات** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1975 م.
55- عمر سليمان الأشقر، **النيات في العبادات**، ط4 ، دار النفائس، الأردن، 1998 م.
56- غريب سيد أحمد ، **علم الإجتماع الريفي**، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، 1998 م.

57- فؤاد البهي السيد ، **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، ط4، دار الفكر العربي، القاهرة، 1975 م.
58- فتحي حسن ملكاوي و جماعة من الأساتذة، **بحوث المؤتمر التربوي**، المملكة الأردنية الهاشمية، ج1 ،عمان، 1990 م.
59- قيس ناجي ، بسطويسي أحمد ، **الإختبارات و القياس و مبادئ الإحصاء في المجال الرياضي**، مطبعة جامعة بغداد ، العراق، 1984م
60- كمال بكداش، رالف رزق الله ، **مدخل إلى ميادين علم النفس و مناهجه** ، دار الطليعة ، بيروت، ط4، 1996 م.
61- ليونار تايلر، **الإختبارات و المقاييس** ، ترجمة سعد عبد الرحمان، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985م.
62- محمد عوض بسيوني ، فيصل ياسين الشاصئ، **نظريات و طرق ت.ب.ر**، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1987م.
63- محمد عماد الدين إسماعيل، **النمو في مرحلة المراهقة** ، دار القلم ، الكويت ، 1982 م.
64- محمد جميل منصور، و فاروق سيد عبد السلام، **النمو من الطفولة إلى المرهقة**، دار تهامة ، الرياض ، السعودية ، 1980م.
65- محمد حسن علاوي ، سعد جلال ، **علم النفس التربوي الرياضي** ، ط6 ، دار المعارف ، القاهرة ، 1978م.
66- محمد عبد الظاهر الطيب، **الصحة النفسية**، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية ، 1994م.
67- محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان، **الإختبارات المهارية و النفسية في المجال الرياضي**، دار الفكر العربي، القاهرة ، 1978 م
68- محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان،**القياس في التربية الرياضية و علم النفس الرياضي**،ط3 ،دار الفكر العربي ،القاهرة،1996 م.
69- محمد السويدي، **مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984م.
70- محمد عاطف غيث ، **علم الإجتماع الحضري** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، بدون سنة.
71- محمد عبد الظاهر الطيب، **مبادئ الصحة النفسية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1994م
72-محمد حسن علاوي، علم النفس الرياضي،ط7 ،دار المعارف ،القاهرة ،1991 م.
73-محمد عبد الرحيم عدس،تربية المراهقين، ط1 ،دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، الأردن،2000 م.
74- محمد السيد محمد الزعبلاوي، **المراهق المسلم**، مؤسسة الكتب الثقافية ، ط1،مكتبة التوبة ، المملكة العربية السعودية، 1998 م.
75- محمد محمد الحمامي، **الرياضة للجميع-الفلسفة والتطبيق-**مركز الكتاب للنشر، القاهرة 1997م،
76- محمود فتحي عكاشة، محمد شفيق زكي، **المدخل إلى علم النفس الإجتماعي**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997 م
77-محمود أحمد شوقي، **الإتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية**، دار الفكر العربي، ط1 ، مصر ، 1998 م.
78- محي أحمد حسين، **دراسات في الدوافع و الدافعية** ، دار المعارف ، القاهرة ، 1988 م،
79- مصطفى زيدان، **النمو النفسي للطفل و المراهق**، ط3 ، دار الشروق - جدة-، 1990م
80- مصطفى زيدان، نبيل السمالوطي، **علم النفس التربوي**، ط2 ، دار الشروق ، جدة،1990 م.
81- مصطفى فهمي ، **سيكولوجية الطفولة و المراهقة** ، دار مصر للطباعة ، القاهرة ، 1974م
82- مقدم عبد الحفيظ، **الإحصاء و القياس النفسي و التربوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993م.
83- طلعت منصور، إبراهيم قشقوش، **دافعية الإنجاز و قياسها**، المجلد2 ،مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1979 م

84- يوسف القاضي ، مقداد يلجن، **علم النفس التربوي في الإسلام** ، دار المريخ للنشر، الرياض، 1981م.
85- وهبة الزحلي، **أصول الفقه الإسلامي** ، الجزء الأول ،دار الفكر، دمشق ، 1996 م.

ب / المعاجم:

1-أبو البقاء الكوفي- **الكليات – معجم في المصطلحات و الفروق اللغوية**- ، ط2 ،مؤسسة الرسالة، بيروت، 1993م.
2-**المعتمد**، قاموس عربي-عربي، ط2 ، دار صادر، بيروت ، 2000 م
3-أحمد زكي بدوي، **معجم العلوم الإجتماعية** ، مكتب لبنان ،1978 م.
4- أحمد زكي بدوي، معجم المصطلحات العلوم الإجتماعية، إنجليزي، فرنسي، عربي، مكتبة لبنان ، بيروت، 1978 م.
5- إعداد نخبة من الأساتذة المصريين و العرب المتخصصين ، تصدير و مراجعة ، إبراهيم مذكور ، **معجم العلوم الإجتماعية** ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ، 1975م.
6-عبد الهادي الجوهري، قاموس علم الإجتماع، ط3 ، المكتب الجامعي الحديث، الأزارطية، الإسكندرية، 1998 م.
7- جماعة أساتذة ، **المعجم الوسيط**، ط2 ، ج1 ، دار إحياء التراث العربي (بدون سنة) ، بيروت ، لبنان.

جـــ/ الدوريات:

1 - **الجريدة الرسمية**، عدد 33 ، المادة 10 ، و المتعلق بتنظيم و تسيير مؤسسات التعليم الثانوي ، ، ...1976م،ص 535
.
2- المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، **إعداد معلمي المدرسة الإبتدائية و المدرسة الثانوية** ، دراسة مقارنة عالمية ، تونس ، 1986 م.
3- المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم –**ندوة عن التعليم العالي و المتوسط في الوطن العربي (28/9 - 1985/12/2)**-، المركز العربي للبحوث، تونس، 1985م.
4- عادل الأحمر، **سياسة القبول في التعليم التقني و المهني في الوطن العربي و علاقتها بعزوف الطلبة عن هذا التعليم** ، دراسة مقدمة إلى الندوة العربية في التعليم التقني و المهني ، تونس ، 1984م
5-المركز الوطني للوثائق التربوية،الكتاب السنوي الأول، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1998 م.
6- الميثاق الوطني ، **الجريدة الرسمية** ، العدد 7 سنة 1986، ص .236
7- القرار رقم 23 للجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني.
8- القرار رقم 24 للجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني.
9- وزارة التربية الوطنية ، **وثيقة حول خطواتي الأولى في الثانوية** ، مكتب الإعلام حول الدراسات و المهن ، 1996م.
10- وزارة التربية الوطنية ، **مشروع إصلاح التعليم الثانوي** ، الجزائر، 1992م.
11- وزارة التربية الوطنية، **مناهج التربية البدنية و الرياضية للتعليم الثانوي**، مديرية التعليم الثانوي العام، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1996م.

ث /الرسائل:

1- بوعجناق كمال " **دوافع التلاميذ المراهقين و مدى إقبالهم على ممارسة التربية البدنية و الرياضية في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر**" ، رسالة ماجستير ، قسم التربية البدنية و الرياضية، دالي إبراهيم الجزائر، 1998 م.
2- شهد الملا ، "**دوافع النشاط الرياضي عند الطلبة الجامعيين في الجزائر**" ، رسالة ماجستير،معهد التربية البدنية و الرياضية ، دالي إبراهيم الجزائر، 1997 م.
3- لحمر عبد الحق ، " **مكانة و دور التربية البدنية و الرياضية في الجهاز التربوي الجزائري**" .

المراجع بالفرنسية:

1- A. Stor, U.C.L, et autre, Activités Physiques et Sportives Adoptées pour Personnes Handicapes Mentales, Prient Marketing Sprt, Belgique, 1993.
2- Ben Aki (M.A): «Apport de psycho-sociologie dans la relation de l'enseignement a l'élève adolescent »
3- Dr. Ageli sarkez, Dictionnary of educational and psychological terms, the sevnth of april university publication. J.A.L.1997.
4- Fakher Akil, Dictionary of Psychological Expressions, Dar El Ilm lil-Malayin-Beirut,3ed, 1979.
5- Graviglioli Bernard, Sport et Adolescent, librairie philosophique, J. Vrin, France.1976.
6- Helen Deutsch, M.D, Selecte problèmes of Adolescence international université press, INC, seconde printing new-york 1970.
7- Hocine Ruibi **Les** Facteurs dérerminant de la performance metrice chez les lycéens adolescents, R.S.E.D.S Institue d' E.P.S, Université d'Alger, N°5, 1995.
8- Jean-yues Lassalle, Sport et Délinquance, presse Universitaire d'Aix-Marseille, Economica, Paris, sans Années.
9- Nash Jay.B,Physical Education , interpretation and objective, N.Y, 1948,A,S Barnes and.
10- Mc.Dougall.W, An introduction to Social Psychologies, London.
11- Weinverger, WC clelland, Cognitive Versus Traditional Motivational Models: IN: et Higgins And R.M Sanentino (E.d.s), Hand Book of Motivation And Cognition The Guilford Press, 1990.s

الملاحق

رقم	البنود	دائما	أحيانا	أبدا
01	أحبذ ممارسة الرياضة لأنها تزيد في رشاقة و مرونة جسمي.			
02	أحب ممارسة النشاطات الرياضية التي تمتاز بالسرعة في رد الفعل.			
03	أود ممارسة النشاطات الرياضية لأنها تعودني على التحمل.			
04	أحبذ ممارسة النشاطات الرياضية لأنها تكسبني الصحة البدنية.			
05	أحب ممارسة النشاطات الرياضية لأنها تمتاز بالسرعة في الأداء الحركي.			
06	أود ممارسة النشاطات الرياضية التي تمتاز بأداء الكثير من الحركات المتنوعة.			
07	أحب ممارسة النشاطات الرياضية لأنها تساعدني على تنشيط الدورة الدموية.			
08	أود ممارسة النشاطات الرياضية بأنواعها.			
09	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الجماعية.			
10	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الفردية.			
11	أحب ممارسة النشاطات الرياضية القتالية.			
12	أحب ممارسة النشاطات الرياضية عندما تساعدني على تحقيق ميولي و هواياتي.			
13	أحب ممارسة النشاطات الرياضية من خلال رياضتي المفضلة فقط.			
14	اهتمامي و ميولي بالرياضة يجعلني أقبل على ممارسة النشاطات الرياضية في المؤسسة التي أدرس بها.			
15	أحبذ ممارسة النشاطات الرياضية لأنها تهيأ لي فرص تجريب مهارات جديدة.			
16	أود ممارسة النشاطات الرياضية التي تتطلب قدرا كبيرا من التفكير.			
17	أحب ممارسة النشاطات الرياضية عندما ما أكون في حالة غضب.			
18	أحب ممارسة النشاطات الرياضية من أجل ترويح النفس.			
19	أود ممارسة النشاطات الرياضية لأنها تساعدني على نمو شخصيتي و تطويرها.			
20	أحب ممارسة النشاطات الرياضية لأنها تساعدني على تنمية التركيز والانتباه ودقة الملاحظة.			
21	أحبذ ممارسة النشاطات الرياضية لأنها تسمح لي بالتفوق العلمي أي "الدراسي".			
22	أود ممارسة النشاطات الرياضية التي تمتاز بالمنافسة مع الآخرين.			
23	أحب ممارسة النشاطات الرياضية التي تمتاز بهدف و معنى سهل و واضح.			
24	أحبذ ممارسة النشاطات الرياضية التي تمتاز بالإثارة و التحدي.			
25	أود ممارسة النشاطات الرياضية لأنها تعودني الاعتماد على النفس و تحمل المسؤولية.			
26	اختياري للأنشطة الرياضية مع الأساتذة أقبل أكثر على ممارستها.			
27	أحبذ ممارسة النشاطات الرياضية لأنها تفسح لي المجال لتوسيع العلاقات الاجتماعية مع مختلف الفئات.			
28	أود ممارسة النشاطات الرياضية لأنها تزيد من المكانة الاجتماعية للتلميذ.			
29	أحب ممارسة النشاطات الرياضية التي تعمل على احترام قيم المجتمع و عاداته.			
30	اشتراكي في نادي رياضي يشجعني على المواظبة في ممارسة النشاطات الرياضية في حصة ت.ب.ر.			
31	أحب ممارسة النشاطات الرياضية لأنها تجعلني سعيدا عند ممارستها.			
32	أحب ممارسة النشاطات الرياضية و أسعى للوصول إلى مستوى التلاميذ المتفوقين رياضيا.			

33	إن ممارستي للنشاط الرياضي يمنحني إحساسا بالتفاؤل نحو المستقبل.			
34	أحبذ ممارسة النشاطات الرياضية و أسعى لتمثيل مؤسستي في المنافسة المدرسية.			
35	أود ممارسة النشاطات الرياضية التي تمتاز بالقدرة على تحسين مستواي الراضي.			
36	أحب ممارسة النشاطات الرياضية لأنها توفر الكسب المادي الشريف في المستقبل.			
37	المحيط الاجتماعي يشعرني بأهمية النشاط الرياضي و أقبل عنه.			
38	تأثير الأصدقاء يجعلني أقبل على ممارسة النشاطات الرياضية.			
39	تحفيز و تشجيع أستاذ ت.ب.ر يشجعني على الإقبال على ممارسة النشاطات الرياضية بشدة.			
40	اهتمام الدولة بالرياضة المدرسية تحفزني على ممارسة النشاطات الرياضية في حصة ت.ب.ر.			
41	اشتراكي مع الجنس الآخر يدفعني إلى ممارسة النشاطات الرياضية في حصة ت.ب.ر.			
42	المكافآت التي التقدم في المنافسات الرياضية تحفزني على ممارسة النشاطات الرياضية في حصة ت.ب.ر.			
43	ترويج أجهزة الإعلام للرياضة بصفة عامة تدفعني أكثر لممارسة النشاطات الرياضية في حصة ت.ب.ر.			
44	مشاركة الأساتذة معنا في ممارسة النشاطات الرياضية في حصة ت.ب.ر تدفعني إلى الإقبال عليها أكثر.			

ملخص الدراسة

يتمحور الهدف الرئيسي في هذه الدراسة حول فحص مدى وجود فروق بين تلاميذ الريف والمدينة في ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية والرياضية في المنطقتين "ريف- مدينة"وقد أجريت هذه الدراسة بولاية بسكرة على عينة تتكون من 200 تلميذ وتلميذة في الطور الثانوي الجزائري ، وبعد جمع المعطيات والجراء التحليلات والمعالجة الإحصائية توصل الباحث إلى عدد من النتائج نستعرضها كما يلي

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الريف و المدينة في دوافع اللياقة البدنية، دافع الميول الرياضة، الدوافع النفسية والعقلية، دافع التفوق الرياضي، ودافع التشجيع الخارجي، في لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع الاجتماعية والخلفية.
2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور الريف وذكور المدينة في دافع اللياقة البدنية، دافع الميول الرياضية، الدوافع النفسية و العقلية، دافع التفوق الرياضي ودافع التشجيع الخارجي، في حين لا توجد فروق في الدوافع الاجتماعية والخلفية.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إناث الريف المدينة في دافع اللياقة البدنية، دافع الميول الرياضية، الدوافع الاجتماعية والخلقية، والدوافع النفسية والعقلية، في حين توجد فروق جوهرية في دوافع التشجيع الخارجي، ودوافع التفوق الرياضي.

Résumé

L'objectif principal, dans cette étude, est d'examiner l'existence de différences entre les élèves de la campagne et ceux de la ville dans la pratique des activités sportives dans la séance de l'éducation physique et sportive pour deux régions "campagne - ville». Cette étude a été menée à Biskra sur un échantillon de 200 étudiants (mâles et femelles) dans le lycée algérien. L'analyse et le traitement statistique des données on conduit aux conclusions suivantes:

1 – L'existence de différences de signification statistique entre les étudiants de la campagne et ceux de la ville dans le motif de fitness, le motif de la tendance sportive, les motifs mentaux et psychologiques, les motifs de la supériorité dans le sport et de l'encouragement externe, tandis qu'il n'y a pas de différences de signification statistique dans les motifs sociaux et moraux.

2 – Il existe de différences de signification statistique entre les étudiants (mâles) de la campagne et ceux de la ville dans le motif de fitness, le motif de la tendance sportive, les motifs mentaux et psychologiques, les motifs de la supériorité dans le sport et de l'encouragement externe, tandis qu'il n'y a pas de différences dans les motifs sociaux et moraux.

3 – Il n'y a pas de différences de signification statistique entre les étudiantes (femelles) de la campagne et celles de la ville dans le motif de fitness, le motif de la tendance sportive, les motifs sociaux et moraux, les motifs mentaux et psychologiques; tandis qu'il existe de différences substantielles dans les motifs de la supériorité dans le sport et de l'encouragement externe.

Abstract

The main objective, in this study, focuses on the examination of the existence of differences between the students of countryside and city in the practice of sports activities in the physical education and sports class in two regions "countryside - city". This study has been conducted in Biskra on a sample of 200 students (male and female) in Algerian high school. The analysis and statistical treatment of the data yield to the following concluding remarks:

1 - The existence of differences of statistical significance between countryside and city students in the fitness motive, sports tendencies motive, mental and psychological motives, superiority in sports and external encourage motives; while there are no differences of statistical significance in the social and moral motives.

2 - There are differences of statistical significance between countryside and city male students in the fitness motive, sports tendencies motive, mental and psychological motives, superiority in sports and external encourage motives; while there are no differences in the social and moral motives.

3 - There are no differences of statistical significance between countryside and city female students in the fitness motive, sports tendencies motive, social and moral motives, mental and psychological motives; while there are substantial differences in the superiority in sports and external encourage motives.