وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثليجي الأغواط

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

تخصص :النشاط الرياضي التربوي

تحت عنوان

دور الألعاب شبه الرياضية في التقليل من قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

-دراسة ميدانية :ثانوية محمد حويشيتي "ولاية غارداية" -

إعداد الطلبة:

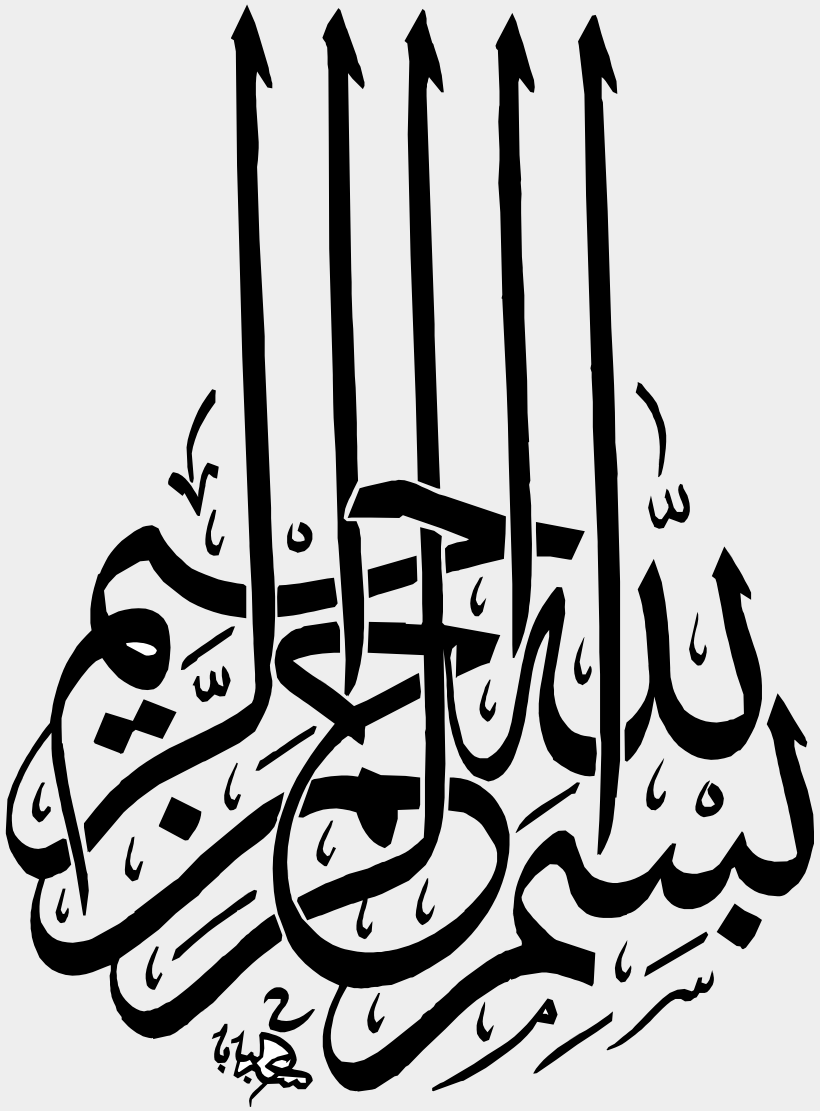
ددوش محمد نجيب

بن السايح مريم

إشراف الأستاذ:

حنة الهاشمي

السنة الجامعية: 2017/2016


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

نحمد الله الذي وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع،

ثم نشكره على نعمته التي أنعم بها علينا، واقتداء بقول الرسول :

" من لم يشكر الناس لم يشكر الله "

نتقدم بالشكر إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا العمل ونخص بالذكر الاستاذ المشرف حنة الهاشمي الذي أفادانا بنصائحه وإرشاداته كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر إلى استاذ بوشهير هواري والدكتور شيخ المهدي وإلى كل السادة الأساتذة المحكمين .

نوجه لهم أخلص معاني الشكر والتقدير والاحترام.

ولا يفوتنا شكر أساتذة التربية البدنية والرياضية لثانوية مُحَّد حويشيتي بولاية غرداية و مشاركتهم في الدراسة الميدانية و على كل ما قدموه لنا من تسهيلات .

إلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد لإعداد هذا البحث

إهداء

مع نهاية هذا البحث لا يسعني إلا أن أشكر الله و أحمده..

إلى منبع الحنان و الرحمة و الحياة...

إلى من علماني كيف أحب الحياة و أرشداني إلى طريق الخير و الفلاح و ربياني أحسن تربية ملؤها التقوى و الصلاح...

إلى الوالدين الكريمين اللذين بذلا النفس و النفيس من أجل تربيتي و تعليمي .

إلى من أرى نفسي حين أراهم و يطيب لي حينذاك لقياهم كلما أتذكرهم تسعد بذكراهم روحي تتملاهم....

إلى اختي العزيزة و جميع إخوتي عماد , مختار , أسامة , عبد الباسط

إلى كل الأصدقاء و الزملاء ...أبقاهم الله ذخرا لي في هذه الحياة .

إلى كل من وقفوا بجانبي .....

نجيب

إهداء

مع نهاية هذا البحث لا يسعني إلا أن أشكر الله و أحمده..

إلى منبع الحنان و الرحمة و الحياة...

إلى من علماني كيف أحب الحياة و أرشداني إلى طريق الخير و الفلاح

و ربياني أحسن تربية ملؤها التقوى و الصلاح...

إلى الوالدين الكريمين اللذين بذلا النفس و النفيس من أجل تربيتي و

تعليمي .

إلى خالتي وزوجها وابنها ابراهيم.

إلى من أرى نفسي حين أراهم و يطيب لي حينذاك لقياهم كلما أتذكرهم

تسعد بذكراهم روحي تتملاهم....

الى إخوتي ناصر الدين عماد الدين جلال الدين.

الى اخواتي صفية الدين عفاف و خديجة والكتكوتة رزان .

وزوجة اخي هاجر .

الى اخواتي الذين لم تلدهم امي بثينة و فيفي

أبقاهم الله ذخرا لي في هذه الحياة .

إلى كل الأصدقاء و الزملاء ...

إلى كل من وقفوا بجانبي .....

مريم

فهرس المحتويات

الشكر	
الاهداء الاول	
الاهداء الثاني	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الاشكال	
المقدمة	أ- ب-ج
الجانب التمهيدي **الاطار العام للدراسة**	
1. اشكالية الدراسة	5
2. فرضيات الدراسة	6
3. اهمية الدراسة	6
4. اهداف الدراسة	7
5. حدود الدراسة	8
6. تحديد المفاهيم و المصطلحات	8
7. دراسات السابقة	11
الجانب النظري **الفصل الاول** **"الالعاب شبه الرياضية بين التعلم والترويح "**	
تمهيد	22
I. التعلم و اللعب	23
1.التعلم	23
1-مفهوم التعلم	23
2-خصائص عملية التعلم	24

3-نظريات التعلم في القران والسنة	25
4- نظريات التعلم الغربية الحديثة	28
5- التعلم بين التراث الاسلامي و النظريات الحديثة	34
2. اللعب	37
1-تعريف اللعب	37
2-نظريات اللعب	38
3-قيمة اللعب	40
4-انواع اللعب	41
5-اهداف اللعب	42
6-دور اللعب في نمو الفرد	43
7-انواع الالعاب	45
8-وظائف الالعاب	48
9-الاهمية التربوية للعب عند الفرد	49
II. الالعاب الشبه رياضية	49
1-تعريف الالعاب الشبه رياضية	50
2-اهمية الالعاب الشبه رياضية	50
3- تقسيم الالعاب الشبه رياضية	51
4- خصائص الالعاب الشبه رياضية	51
5- اهداف الالعاب الشبه رياضية	52
6- تصنيف الالعاب الشبه رياضية	53
7-اغراض الالعاب الشبه رياضية	54
8-مبادئ استخدام الالعاب الشبه رياضية	55
9-الاهمية التربوية للألعاب الشبه رياضية	55
10- ملاحظات خاصة بالألعاب الشبه رياضية	56
خلاصة	57
الفصل الثاني	

"قلق الامتحان "	
تمهيد	61
I. القلق	64
1-حالة القلق	64
2-سمة القلق	65
II. قلق الامتحان	72
1-مفهوم قلق الامتحان	72
2-تصنيف قلق الامتحان	75
3-مكونات قلق الامتحان	79
4-سمات ذو القلق الامتحان المرتفع	85
5- عوامل قلق الامتحان	89
6-نظريات قلق الامتحان	99
7-قياس قلق الامتحان	104
خلاصة	107
الفصل الثالث **" تدريس التربية البدنية والرياضية في ضل المقاربة بالكفاءات"**	
تمهيد	109
I. التدريس	110
1-مفهوم التدريس	110
2-خصائص ومهارات التدريس	110
3-عوامل اختيار طريقة التدريس	112
4-القواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس	112
5-تصميم التدريس	113
6-درس التربية البدنية و الرياضية	113

II. التدريس بالمقاربة بالكفاءات	116
1- تعريف الكفاءة	116
2- مركبات الكفاءة	116
3- صياغة الكفاءة	118
4- خصائص الكفاءة	119
5- مستويات الكفاءة	120
6- عناصر اكتساب الكفاءات خلال عملية الإنجاز	120
7- أنواع الكفاءات	124
III. المقاربة بالكفاءات	125
1- مفهوم المقاربة	125
2- معنى المقاربة بالكفاءات	126
3- مبادئ المقاربة بالكفاءات	126
4- اجراءات المقاربة بالكفاءات	128
5- خصائص المقاربة بالكفاءات	131
6- اسس المقاربة بالكفاءات	132
7- اهداف المقاربة بالكفاءات	133
8- المراحل الرئيسية في درس التربية البدنية و الرياضية بالمقاربة بالكفاءات	134
9- اهداف التربية البدنية و الرياضية بأبعادها التربوية في ظل المقاربة بالكفاءات	137
10- مزايا المقاربة بالكفاءات	137
خلاصة	139

الجانب التطبيقي **الفصل الرابع** **الاجراءات الميدانية للدراسة**	
1- الدراسة الاستطلاعية	141
2- المنهج المستخدم في البحث	141
3- المجتمع والعينة	142
4- اداة البحث	143
5- الوسائل الاحصائية	145
الفصل الخامس **عرض النتائج وتفسيرها**	
I. عرض النتائج تبعا للفرضيات	148
1- الفرضيات الجزئية	148
2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية العامة	150
II. تفسير النتائج	152
III. الاستنتاجات عامة	153
IV. توصيات الباحث	154
V. الافاق المستقبلية للدراسة	155
خاتمة	158
المراجع	/
الملاحق	/

فهرس الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	**جدول يوضح ثبات الاستبيان بمعامل الفا كرومباخ**	145
02	**جدول يوضح نتائج اختبار(T.Test) لدلالة الفروق بينممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى رهبة الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**	148
03	**جدول يوضح نتائج اختبار(T.Test) لدلالة الفروق بين ممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى توتر الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**	149
04	**جدول يوضح نتائج اختبار(T.Test) لدلالة الفروق بينممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى نقص مهارات الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**	150
05	**جدول يوضح نتائج اختبار(T.Test) لدلالة الفروق بين ممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**	151

فهرس الاشكال

رقم	**عنوان الشكل**	الصفحة
01	**يوضح نموذج قلق الحالة وقلق السمة**	68
02	**يوضح العلاقة بين القلق والأداء في موقف الامتحان**	76
03	**الخطوات الرئيسية لعملية التدريس**	112
04	**الخطوات الرئيسية لتدريس حصة التربية البدنية.**	115
05	**المراحل الرئيسية لدرس التربية البدنية و الرياضية بالمقاربة بالكفاءات**	136

مقدمة

من أعظم أسَباب نيْل السَعادة تحصيل العلم وربطه بأُصوله وضبطه وإيصاله لمن هو أهْلٌ للارتقاء في سلم معارفه فتتنوَّر الأفئدة و تُعصم من زلل و خطَل و زغل فيرِدُ المحصَّل له مما يشتهي فهو الَمطيَّة الزُلفى والذريعة الُعظمى فتدفع المماحكة وترْسو الَحضارة بمفهومها الَواسع الكُلي وعليه فإنَّ العلوم من حيث هي يجمعها اسم العلم وهو محمود ككل ولقَد حَاول كل من كان شغله الشاغل العلم في ابتكار وسائل للوصول إلى هذا الَمقصد لتأخذ بك إلى برّ الأمان مع تحصيل يضبط فراش وبساط الفكر وهو ما يُعرف بأساليب التعليم. ولا نشك بأنَّ ما نراه الآن في الساحة العلمية هو سلسلة مْوصولة لا مقطوعة لأنَّها عبارة عن تراكمات مشتركة من كل جنس وبيئة وهكذا هو العلم مستفاد بشري مشترك بينَ الشّعوب.

وإذا كان ديننا الحنيف قد حثَّ وأمر بتحصيله بل وجَعله محلّ تفضيل [وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آَدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً] الإسراء 70 .فلا آكد بأنَّه تفضيل بما يُميّزه عن باقي الأجناس وبما أعطاه الله تعالى من مزَايا وفضائلَ وأخصُّها العقل الذي قد رفعه عن مستوى البهيمي وجعله في مصف الُمكلّف الراشد المتحقق بإنسانيته فهو تكريم لما أن تحقق بتلك الفضائل والمزايا فهو أمر لتذكر تلك الهديَّة العظيمة التي أعطانا الله إيَّاها وتوظيفها في بابها الذي ينبغي أنْ تكونَ عليه وهكذا هُم الُعلماء قديمًا وحديثًا فلا فرق بين علم وعلم إلا من حيث تعلّقه وشرفه يكون من هذه الجهة فكل العلوم شريفة من حيث ذاتها لأنَّها آخذة لتحقق بذلك المسمى.

وإذا كان الله تعالى قد نهى :[وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا] بأنْ يخوضَ أحدنا فيما لا يعلم فهو أمر بمفهوم المخالفة بأن يَعلم ويحصّل ما لا يعلم وكلُّ النَّاس في هذا سواء لا فرق بين إنسان وإنسان فَوجب تحصيل كل ما يكّلى الإنسان في جسمه وفي روحه والآية مؤكّدة لهذا المعنى.

فقد عالجتْ الأ حكام الشَّرعية الروح بالأخلاق والتحلي بمحاسن العادات والتخلق بأخلاق سيّد السادات صلى الله عليه وسلم فلقد كرّم الله تعالى أيضًا الجسم وأناط به أحكامًا خاصَّة هيأةً ووظيفةً اهتمامًا وحفاظًا ومن بين تلك الوسائل الحافظة لهذا الَمقاصد ولا شك أنَّ الوسيلة لها حُكم مقصدها تَبعًا وما لا يتمُّ الواجب إلاَّ به فهو واجب مثله أنَّ ما اصطلح عليه الآن باسم

مقدمة

التربية البدنية والرياضية من هذا الجنس أي وسيلة محافظة لما أمر الله تعالى أنْ يـُحافظ عليه فهي بأنواعها وألوانها وأشكَالها ما هَي إلا ميزان يـُحافظ على الجسم ويصُونه من أمراض وعلل.

وتلك الأمراض والعلل منها الحسّي ومنها المعنوي والأخير كثير ومتعدد كالغضب والقلق والضجر وسيلان الذّهن وعدم التركيز وفقدان العقل كليَّة ... الخ من الأمراض.

والتربية البدنية وما تحتويه من ألعاب رياضية و شبه رياضية دافعة لكل هذا ومحافظة على ضدها فُعلم بعد هذا أنَّها مما يؤكّد معرفتها من أوجه عدَّة :

أولا –تحصيلاً للعلم وضبطه.

ثانيا – دفعا للمماحكة والتذرع الفاسد.

ثالثا – التحقق بالأوصاف المحمودة المطلوبة.

رابعا – ضبط نجاح الفرد ومنها نجاح المجتمع لأنَّه جزء لا يتجزأ منه.

وهذه الدراسة اهتمام بجزء قد يعدُّ الأهم

لا شَك أنَّ استجلاء المَاهيات تعدُّ من مقدمات الدّرس العلمي وممهداته و بها يـُضبط المَنهج على وفق ما يقرر و ينّور وهذه المسألة من تلك فإنَّ للتعليم مناهج ووسائل تأخذ للمقصد الأسمى والغاية التي عليها المعّولكما سبقَ توضيحه.

والبينة التي تصدرت العنوان (دور الألعاب شبه الرياضية في التقليل من قلق الامتحان) فالعْنوان يوضّح أنَّها دراسة دور وتشخيص فالدور هُنا ما تحدثه الألعاب شبه الرياضية على خفض قلق الامتحان لا نزعه كليَّة إذ اعدام القلق متعذّر حقيقةً وإنَّما العلاج يَكون بالتكّيف معه والمحاولة من خفض دوره من تشويش الذّهن وضَبْط سلوكه.

كل هذه الإشكالات وغيْرها سيـُذكر منها ما له علاقة مباشرة بالتَخصص وهو محْور بحثنا في هذه الرسالة كما أنَّه لا يخفى بعض الصُعوبات التي تعرضت البحث أثناء تقميش المادة وجمعها باعتبار أنَّ الموضُوع قليل الدراسة ولم يـُتناول بهذه الصيغة المباشرة وقد تم تقسيم البحث إلى ثلاثة جوانب :

الجانب التمهيدي: تضمن مايلي:

اشكالية البحث وتساؤلاتها الجزئية

الفرضية العامة وكذا فرضياتها الجزئية

أهمية الدراسة

أهداف الدراسة

الدراسات السابقة و المشابهة لموضوع بحثنا

المفاهيم و المصطلحات الدالة في الدراسة

الجانب النظري : خاص بالخلفية المعرفية للدراسة وتشكل من ثلاثة فصول نظرية:

الفصل الأول: الالعاب شبه الرياضية بين التعلم والترويح

الفصل الثاني: قلق الامتحان

الفصل الثالث: تدريس التربية البدنية والرياضية في ضل المقاربة بالكفاءات

الجانب التطبيقي : وقد تضمن فصلين :

الفصل الرابع : خاص بالإجراءات الميدانية للدراسة

الفصل الخامس: خصص لعرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

و في الأخير ملخص للدراسة باللغة العربية وأملنا التوفيق من الله تعالى في هذا المبحث والله الموفّق.

الجانب التمهيدي

تمهـيد

1- مشكلة الدراسة .

2- فرضيات الدراسة.

3- أهمية الدراسة .

4- أهداف الدراسة.

5- حدود الدراسة .

6- تحديد المفاهيم والمصطلحات.

7- الدراسات السابقة والمرتبطة .

1. اشكالية الدراسة :

تعد الالعاب شبه رياضية من الموضوعات ذات الاهمية الكبيرة في علم التربية البدنية و الرياضية بفروعه المختلفة كما يعد متغيرا مركزي في حصة التربية البدنية و الرياضية وقد ازداد الاهتمام بدراستها في السنوات الاخيرة مع ازدياد الضغوط المحيطة بالطالب التي ينتج عنها مشكلات عديدة .

والألعاب شبه الرياضية هي احد الانشطة الهامة و المناسبة لجميع الاعمال ولكلا الجنسين على سواء ، وهي المقولة الرئيسية لأي برنامج او حصة تدريبية لأنها قريبة من ميول الطالب بحيث تطور النمو الحركي و العقلي لدى المراهق و تساعده في الاعتماد على النفس و تجنبه العديد من المشكلات التي تواجهه في تحصيله الدراسي خاصة التقليل من توتراته و انفعالاته ازاء قلق الامتحان مثلا .

فقلق الامتحان على سبيل المثال يعتبر عاملا هاما في تحصيل التلاميذ او ادائهم في موقف الامتحان فهو يحتل الصدارة في قائمة المشكلات الدراسية التي يواجهها تلاميذ المدارس بصفة عامة ، اذا هو حالة نفسية انفعالية او توتر شامل ينتاب الفرد في موقف الامتحان حيث تكون قدراته موضع فحص وتقييم .

من هذا نستطيع الربط بين المفهومين و تباين العلاقة بينهما بحيث ان الالعاب شيه رياضية دور كبير وفعال في خلق حلول وسبل للمواقف و المشكلات التي تواجه الطالب في عامه الدراسي عامة و خلال فترة الامتحان خاصة ، ولها الاثر في تقليل من الارتباك و التوتر والانفعال السلبي اي قلق الامتحان بصفة عامة .

في ضوء ما تقدم فإن هذا البحث يسعى للتصدي لهذه المشكلة التي يمكن تحديدها في التساؤل الرئيسي الآتي :

- **هل هناك دور للألعاب شبه الرياضية في التقليل من قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟**

وللإجابة على هذا التساؤل الرئيسي تم صياغة مجموعة من التساؤلات الفرعية ، وهي :

- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الفئة الممارسة و الغير ممارسة تبين دور الالعاب شبه رياضية في التقليل من رهبة الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الفئة الممارسة و الغير ممارسة تبين دور الالعاب شبه رياضية في التقليل من التوتر أثناء الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الفئة الممارسة و الغير ممارسة تبين دور الالعاب شبه رياضية في التقليل من نقص مهارات الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

2. فرضيات الدراسة :

- فرضية العامة :

❖ **هناك دور للألعاب شبه الرياضية في التقليل من قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .**

ولاختبار هذه الفرضية العامة تم صياغة مجموعة من الفرضيات الجزئية ، وهي :

- ✓ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الفئة الممارسة و الغير ممارسة تبين دور الالعاب شبه رياضية في التقليل من رهبة الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الفئة الممارسة و الغير ممارسة تبين دور الالعاب شبه رياضية في التقليل من التوتر أثناء الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .
- ✓ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الفئة الممارسة و الغير ممارسة تبين دور الالعاب شبه رياضية في التقليل من نقص مهارات الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

3. أهميــة الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية الجانب الذي يتصدى لدراسته ، حيث يسعى إلى التحقق من فاعلية الألعاب شبه الرياضية من خفض مستوى قلق الامتحان وكذا تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية . ولاشك أن هذا الجانب ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية.

فمن الناحية النظرية تكمن أهمية البحث الحالي في أنه يتناول موضوعا جديرا بالاهتمام وهو قلق الامتحان ، والذي ينظر إليه على أنه مشكلة أكاديمية أكثر من أنه مرض نفسي ، حيث

يعتبر متغيرا هاما وفعالا في العملية التعليمية ، وهو مشكلة حقيقية تواجه كثيرا من التلاميذ في جميع المراحل التعليمية .

كما تكمن الأهمية النظرية لهذا البحث في الكشف عن دور الألعاب شبه الرياضية في خفض مستوى قلق الامتحان، وكذا دوره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، وما يمكن أن تلعبه هاته الألعاب من دور في التخفيف من حدة هذا القلق والرفع من مستوى التحصيل الدراسي . وذلك نظرا لأن هذه المرحلة الدراسية تظهر فيها عدة مشكلات ، وتزداد حدتها نتيجة مقابلة هذه المرحلة الدراسية لمرحلة المراهقة ، وما يتخللها من مشكلات تنعكس على جوانب حياة التلاميذ لا سيما الجوانب الدراسية ، كما تعد هذه المرحلة مهمة بالنسبة لهم ، حيث تتبلور وتتشكل فيها ميولاتهم واهتماماتهم، ويتوجهوا إلى شعب مختلفة تتباين من حيث تعقد مهامها .

كما تزداد الأهمية النظرية لهذا البحث في كونه يعتبر من الدراسات القليلة في البيئة الجزائرية ، حيث يتضح ذلك من مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مشكلة قلق الامتحان بالدراسة .

أما من الناحية التطبيقية فإن هذا البحث يفيد المهتمين بمجال الألعاب شبه الرياضية والقائمين عليها ناهيك عن التعرف على مقياس قلق الامتحان وأساليبه لاستخدامه في إرشاد التلاميذ . كما يهتم هذا البحث بتقديم استبيان يتضمن أسئلة تساعد في خفض قلق الامتحان . إضافة إلى ما يسفر عنه البحث من نتائج تساعد في تقديم البرامج والمقترحات التربوية التي تفيد في هذا المجال .

4. أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :

1 – إعداد استبيان خاص بقلق الامتحان، وتطبيقه على أفراد عينة البحث .

2 – تحديد مدى فعالية الألعاب شبه الرياضية في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية ، ومحاولة تفسير استمرار وبقاء مستوى قلق الامتحان على حاله في حالة عدم تطبيق الألعاب.

3 – تحديد ما إذا كان التخفيف من حدة قلق الامتحان يترتب عنه تغير في درجات التلاميذ.(عينة البحث) في الامتحان ، ذلك أن هناك دراسات كثيرة أكدت وجود علاقة منحنية بين قلق الامتحان والأداء في الامتحان .

5. حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية كما يلي:

1 – بشريا : عينة البحث تتكون من 44 تلميذ مأخوذة من العينة الكلية 550 ، وقسمت إلى مجموعتين : 22 في المجموعة الممارسة للألعاب شبه الرياضية و 22 في المجموعة غير الممارسة .

2 – زمنيا : يتحدد هذا البحث بالعام الدراسي 2017/2016 .

3 – جغرافيا : يتحدد هذا البحث بالمدرسة الثانوية محمد حويشيتي ولاية غرداية .

4 – أدوات البحث المستخدمة ، وهي :

- مقياس قلق الامتحان . – إستمارة مكونة من 30 سؤال .

6. تحديد المفاهيم و المصطلحات :

1 – الألعاب شبه الرياضية :

-تعريف الاصطلاحي :

الألعاب الشبه رياضية هي ألعاب منظمة تنظيما بسيطا ، وسهلة في أدائها ، ولا تحتاج إلى مهارات حركية كبيرة عند تنفيذها ، ولا توجد لها قوانين ثابتة أو تنظيمات محددة ، ولكن يمكن للمعلم من وضع القوانين التي تتناسب مع سن اللاعبين واستعداداتهم والهدف المراد تحقيقه ، ويمكن ممارستها في أي مكان ، كما يمكن أدائها باستخدام أدوات بسيطة أو بدون أدوات ، وهي لا تحتاج إلى تنظيم معقد ودقيق .[1]

[1] إلين وديع فرج : خبرات في الألعاب للصغار والكبار ، ط 2 ، المعارف الإسكندرية ، 2002 ، ص 62 .

-تعريف الاجرائي :

نقصد به الالعاب شبه رياضية هي مجموعة من الفعاليات المريحة والأنشطة الترفيهية تساعد على النهوض بشخصية الطفل او الطالب سواء في الانشطة الجماعية او الفردية لتكسبه تقنيات ومهارات تحسن من تحصيله الدراسي وتعطيه الحلول المناسبة في المواقف المختلفة .

2 – قلق الامتحان :

-تعريف القلق اصطلاحا :

هو انفعال مكتسب ، واستجابة انفعالية غير سارة لخطر فعلي أو رمزي يهدد أمن الشخص وطمأنينته . ومصدر التهديد لا يكون دائما واضحا ، بل قد يكون غامضا ويتميز بالتوتر والشعور بالكدر والخوف الغامض من المجهول ، ويصاحبه إثارة الجهاز العصبي اللاإرادي (التلقائي) وبالتالي تظهر التغيرات الفسيولوجية خاصة عندما تكون نوبة القلق حادة مثل ازدياد ضربات القلب ، وزيادة التنفس ، وارتفاع ضغط الدم ، وفقدان الشهية ...الخ . كما قد يتأثر إدراك الفرد للموضوعات المحيطة به في موقف القلق .[1]

- **اجرائي :**

نقصد به حالة توتر شامل نتيجة توقع تهديد خطر فعلي او احتمالي يصاحبه اعراض نفسية و جسمية .

-قلق الامتحان اصطلاحا :

يعرفه سبيلبيرجر SPIELBERGER (1980) بأنه " سمة الشخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال ، ويطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل ، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان ، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها ، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان ، وكانت استجابته غير متزنة ."[2]

---

[1] ازاك م ماركس : التعايش مع الخوف فهم القلق ومكافحته ، ترجمة محمد عثمان نجاتي ، دار الشروق ، القاهرة ، ص 31

[2] عباس الشوربجي وعفاف دانيال : العلوم السلوكية ، مكتبة النهضة المصرية ، الجيزة ، 2001 ، ط1 ، ص 209

-اجرائي :

هو استجابة أفراد عينة البحث بالقبول لأي من الفقرات التي يتكون منها مقياس قلق الامتحان و الذي اقتبسنا منه استبياننا. وتقصد الطلبة باستجابة القبول أن يضعوا علامة (×) أمام الفقرة وتحت الخانة التي تعبر عن مدى شعورهم بالموقف من نادرا أو أحيانا أو غالبا . ويعبر عنه بالدرجات العالية التي يحصلوا عليها أفراد عينة البحث على مقياس قلق الامتحان المستخدم في هذا البحث ، حيث تعكس هذه الدرجة قلق الامتحان لديهم .

3- التربية البدنية و الرياضية :

-اصطلاحا :

هي مجموعة من القيم والمهارات والمعلومات والاتجاهات لبتي يمكن أن يكسبها برنامج التربية البدنية والرياضية للفرد لجعله مواطن صالح فهي عملية تربوية تهدف إلى تحسين الأداء الإنساني من خلال النشطة البدنية المختارة لتحقيق ذلك من خلالها يكتشف الفرد أفضل المهارات البدنية والعقلية والاجتماعية واللياقة عبر النشاط البدني[1]

-التعريف الإجرائي :

نقصد به مجموعة الوحدات التعلمية والتعليمية التي يبرمجها أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية للتلاميذ والتي يكتسبوا من خلالها مهارات وخبرات تساعدهم على حل المشكلات في حياتهم الدراسية واليومية

4- تلاميذ المرحلة الثانوية :

ونعني بهم تلاميذ السنة الأولى و الثانية و الثالثة من الطور الثانوي الذي يزاولون دراستهم بالمدرسة الثانوية خلال العام الدراسي الحالي 2017/2016 .

[1] مصطفى السائح محمد، أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ، 2002 ، ص 34

7. دراسات السابقة :

1- دراسة الطالب : عكوش مراد

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية ،كلية العلوم الاجتماعية ، قسم التربية البدنية ،دالي ابراهيم ، الجزائر

- **عنوان الدراسة :**

دور التربية البدنية والرياضية في التخفيف من الاضطرابات السلوكية لدى المراهقين الجانحين

- **الهدف العام من الدراسة :**

إيجاد الوسيلة الفعالة لتحقيق النمو المتكامل والمتوازن من جديد لشخصية الجانح و التربية البدنية أنجع وسيلة حسب الباحث .

- **إشكالية الدراسة :**

ما مدى فعالية التربية البدنية والرياضية للتخفيف من الاضطرابات السلوكية لدى المراهقين الجانحين ؟

- **التساؤلات الفرعية :**

– هل ممارسة التربية البدنية والرياضية تدفع الفرد الجانح إلى مراعاة القواعد الاجتماعية واحترام المعايير المرعية والمواطنة ؟

– هل التربية البدنية وسيلة فعالة للإفراج عن المكبوتات والتخلص من أشكال الشذوذ ؟

– هل الجانحون الذين يمارسون التربية البدنية والرياضية يكونون أقل عرضة للاضطرابات الانفعالية والنفسية ؟

- **المنهج المتبع في الدراسة :**

استخدم الباحث المنهج الوصفي

- **عينة الدراسة وكيفية اختيارها :**

اختيار عينة البحث كان بطريقة قصدية وقد تم حصرها في السن والجنس وتمثلت عينة البحث في 20 جانحا من المراهقين في مركز واحد للأحداث

- **الأدوات المستخدمة في الدراسة :**

–مقياس السلوك التكيفي

-تقنية الرسوم البروفيلية

- **نتائج الدراسة :**

– ممارسة التربية البدنية والرياضية تدفع الفرد الجانح إلى مراعاة القواعد الاجتماعية واحترام المعايير المرعية والمواطنة .

– التربية البدنية وسيلة فعالة للإفراج عن المكبوتات والتخلص من أشكال الشذوذ .

– ممارسة التربية البدنية والرياضية تقلل من الاضطرابات الانفعالية والنفسية .

2- دراسة الباحث : محمود مطر علي حاتم البدراني

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير تخصص تربية بدنية ورياضية ،كلية علوم التربية والرياضة ، جامعة الموصل ، العراق ، 2004/2003

- **عنوان الدراسة :**

دراسة مقارنة في التكيف الاجتماعي المدرسي بين الممارسين للنشاط الرياضي وغير الممارسين وعلاقته بعدد من المتغيرات البدنية والنفسية لدى طلاب المتوسط .

- **الهدف العام من الدراسة :**

– بناء مقياس للتكييف الاجتماعي المدرسي وكذا التعرف إلى الفروق بين الرياضيين وغير الرياضيين في التكيف الاجتماعي المدرسي وعدد من المتغيرات البدنية والنفسية كما هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التكييف الاجتماعي المدرسي وعدد من المتغيرات البدنية والنفسية لطلاب الدراسة المتوسطة .

- **إشكالية الدراسة :**

هل تؤثر ممارسة النشاط الرياضي في التكيف الاجتماعي المدرسي لدى الطلبة؟ وهل التكيف الاجتماعي المدرسي له علاقة بعدد من المتغيرات البدنية والنفسية لدى الطلاب؟

- **التساؤلات الفرعية للدراسة :**

– هل توجد علاقة ارتباطية معنوية بين التكيف الاجتماعي المدرسي وبغض المتغيرات البدنية والنفسية .؟

– هل توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الرياضيين وغير الرياضيين في التكيف الاجتماعي المدرسي وعدد من المتغيرات البدنية والنفسية ولصالح الرياضيين .؟

- **المنهج المتبع في الدراسة :**

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي

- **عينة الدراسة وكيفية اختيارها :**

مجتمع البحث والذي كان طلاب الدراسة المتوسطة من مركز محافظة نينوى اختيرت منه عينات بالطريقة العشوائية مثلت عينة التجارب الاستطلاعية وعينة البناء فضلاً عن عينة التطبيق والتي تكونت من (1528) طالبا من الصفوف الثلاثة الأول والثاني والثالث المتوسط من الرياضيين وغير الرياضيين.

- **الأدوات المستخدمة في الدراسة :**

– قام الباحث ببناء مقياس للتكيف الاجتماعي المدرسي

– مصفوفة الارتباط الخاصة بعلاقة التكيف الاجتماعي مع المتغيرات البدنية والنفسية

– المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقانون الفروقات وكذا معاملات الارتباط (البسيط والمتعدد)

- **نتائج الدراسة :**

- إن مزاولة الرياضة لها تأثير ايجابي في التكيف الاجتماعي والذكاء من خلال الفروق المعنوية بين الرياضيين وغير الرياضيين والتي ظهرت لصالح الرياضيين في التكيف الاجتماعي المدرسي والذكاء .
- هناك علاقة ارتباط بين التكيف الاجتماعي المدرسي ومتغيرات اللياقة البدنية والذكاء لعينة البحث وكذلك عينة البحث من الرياضيين أما عينة البحث من غير الرياضيين فلم تظهر علاقة ارتباط معنوية بين اللياقة البدنية والتكيف الاجتماعي المدرسي .

– هناك اتساق بين محاور مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي والمقياس مجتمعين من خلال علاقات الارتباط المعنوية بين درجات هذه المحاور والدرجة الكلية للمقياس .

3–دراسة الطالب : نحال حميد (2009/2008)

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية ، تخصص النشاط التربوي الرياضي ، جامعة حسيبة بن بوعلي ، الشلف ، 2009/2008

- **الهدف العام من الدراسة :**

معرفة إلى أي مدى يمكن أن يؤثر النشاط التربوي الرياضي على الحالة النفسية الاجتماعية لدى التلميذ المراهق وكذا طبيعة العلاقة بينهما

- **إشكالية الدراسة :**

ما هو دور الأنشطة التربوية الرياضية بأبعادها التربوية في على النمو النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ الطور الثانوي ؟

- **التساؤلات الجزئية :**

-هل هناك دور للنشاط التربوي الرياضي في تطوير النمو النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟

- هل هناك دور للنشاط التربوي الرياضي في تطوير النمو الاجتماعي ؟

- **المنهج المتبع :**

استخدم الطالب المنهج الوصفي

- **عينة البحث وكيفية اختيارها :**

لم يذكر في المصدر حجم العينة ولا كيفية اختيارها

- **الأدوات المستخدمة في الدراسة :**

استبيان خاص بالتلاميذ

استبيان خاص بالأساتذة

الأساليب الإحصائية : منها المتوسطات الحسابية ، الانحرافات المعيارية والطريقة الثلاثية.

- **نتائج الدراسة :**

- يوجد دور للنشطة التربوية الرياضية في تطوير النمو النفسي وكذلك الاجتماعي بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية

- معرفة أساليب النمو النفسي والاجتماعي

- تحديد الدور الذي تلعبه التربية البدنية والرياضية في النمو المنظم للتلميذ المراهق في جميع الميادين

4- دراسة " كمال إبراهيم موسى " التي أجريت سنة 1977

- **عنوان الدراسة :**

علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية

- **الهدف العام من الدراسة :**

معرفة نوع وطبيعة العلاقة الموجودة بين القلق والتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية

- **إشكالية الدراسة :**

ماهي طبيعة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية ؟

- **فرضيات الدراسة :**

* متوسط درجات الطلبة ذوي القلق المتوسط أعلى من متوسط درجات الطلبة على مقياس القلق العالي في امتحانات اللغة العربية و الرياضيات والانجليزية في الفترتين بداية العام ونهايته"

* توجد معاملات ارتباط سالبة بين درجات الطلبة على مقياس القلق ودرجاتهم في المواد الثلاث السابقة في الفترتين بداية العام ونهايته

- **المنهج المتبع في الدراسة :**

استخدم الباحث المنهج الوصفي

- **عينة الدراسة وطريقة اختيارها :**

تم اختيار العينة من طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها , حيث تكونت من 370, منهم 200 طالب 170 طالبة

- **الأدوات المستخدمة في الدراسة :**

استخدمت الأدوات التالية :

أ- مقياس القلق الصريح للأطفال ,تأليف كاستانيد و زملاءه , وإعداد البحث .

ب- مقياس بيل للقلق في المواقف الاختبارية للأطفال , تأليف ساراموان وزملاءه وإعداد الباحث.

ج- مقياس التحصيل الدراسي بدرجات الطلاب في امتحاني الفترتين بداية العام ونهايته .

- **نتائج الدراسة :**

من خلال حساب المتوسطات ,والانحرافات المعيارية, واختبار (ت) ومعامل ارتباط بيرسون, تم التوصل إلى ما يلي : فيما يتعلق بالفرض الأول:

أ- متوسطات درجة العينة من الجنسين في الامتحانات المدرسية بحسب مستوى القلق الصريح تؤيد الفرض في امتحانات نهايات السنة أكثر منه في امتحانات بداية السنة.

ب- متوسطات درجة الإناث في امتحانات الفترتين, نؤيد الفرض في امتحانات نهاية السنة أكثر منه في امتحانات الفترة الأولى.

ج- متوسطات درجات الذكور في امتحانات الفترتين لم تؤيد الفرض في امتحانات الفترة الأولى وتؤيده عند حد معين في امتحانات نهاية السنة.

د- متوسطات درجات العينة من الجنسين في الامتحانات المدرسية وفقا لمستوى القلق الاختباري تؤيد الفرض في امتحانات بداية ونهاية السنة.

هـ- متوسطات درجات الإناث في الامتحانات المدرسية تؤيد الفرض عند حد كبير في امتحانات نهاية السنة.

و- متوسطات درجات الذكور في الامتحانات المدرسية تؤيد الفرض في امتحانات بداية ونهاية السنة.

أما فيما يتعلق بالفرض الثاني :

أبدت معاملات الارتباط الفرض بالنسبة للعينة الكلية من الجنسين وعينة الذكور وعينة الإناث

5- دراسة الطالب : مصطفى محمود خليل عطا الله (2010)

(معيد بقسم الصحة النفسية) للحصول على شهادة الماجيستر في التربية تخصص صحة نفسية، كلية التربية جامعة المنيا 1431هـ الموافق ل 2010 م

- **عنوان الدراسة :**

فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تنمية بعض مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة

- **الهدف العام من الدراسة :**

تمد هذه الدراسة من خلال البرنامج طلاب الجامعة بمجموعة من المهارات التي تساعدهم في التغلب على قلق الامتحان ، فالمهارات لها تأثير فعال في المستقبل ، فبمجرد تعلمها قد يصبح الطالب قادرا على التحكم في انفعالاته وضبط النفس ، هذا بالإضافة لكونه مسئولا عن نفسه في جميع الأوقات ، كما يساهم البرنامج المستخدم في الدراسة في استبدال الأفكار السلبية بالأفكار الايجابية لدى الطلاب مما ينعكس إيجابا على التفكير بمنطقية أثناء الامتحانات .

- **إشكالية الدراسة :**

يمكن إيجاز إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية :

– ما فعالية برنامج العلاج السلوكي المعرفي السلوكي في تنمية بعض مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة ؟

– هل تختلف فعالية برنامج العلاج السلوكي المعرفي السلوكي في تنمية بعض مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة باختلاف الجنس؟

– هل تستمر فعالية برنامج العلاج السلوكي المعرفي السلوكي في تنمية بعض مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة بعد فترة المتابعة ؟

- **المنهج المتبع في الدراسة :**

استخدم الباحث المنهج التجريبي

- **عينة الدراسة وطريقة اختيارها :**

تكونت عينة الدراسة من عينة استطلاعية منة طلبة وطالبات الفرقة الثانية والثالثة بكليات التربية ، التربية النوعية ، العلوم والزراعة بجامعة المنيا وبلغ قوامها (300) طالبا وطالبة منهم 100 كانت للاستجابة على الاستبانة المفتوحة و 200 للاستجابة على أسئلة المقياس _ (48) عبارة وتم استبعاد (20) وبذلك استقرت العينة على 180 طالبا وطالبة منهم 40 ذكور و 140 إناث وتراوحت أعمار العينة بين (18 و 21) سنة بمتوسط قدره 19.16 سنة أما عينة الدراسة الأساسية فقد تكونت من 430 طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية والثالثة بكليات التربية ، التربية النوعية ، العلوم والزراعة بجامعة المنيا منهم 188 ذكور و 242 إناث وتراوحت أعمارهم بين (18 و 24) سنة وكذلك أفراد العينة التجريبية والضابطة وقوامهم 28 طالبا وطالبة وتتكون كل مجموعة من 14 طالبا وطالبة ، 7 ذكور و 7 إناث وتم اختيارهم من العينة الأساسية وفقا لحصولهم على درجة منخفضة (أقل من درجة القطع = 89.5) على مقياس قلق الامتحان ولحصولهم على درجة مرتفعة (أكبر من درجة القطع = 56) على مقياس قلق الامتحان

- **الأدوات المستخدمة في الدراسة :**

– مقياس مهارات إدارة قلق الامتحان من إعداد الباحث 2010

– مقياس قلق امتحان لسبيلبيرجر تعريب عبد الرحيم بخيت ،1989

– البرنامج المعرفي السلوكي من إعداد الباحث 2010

– الأساليب الإحصائية :

معامل ارتباط بيرسون Pearson

اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test

معادلة كارل Carls size effect لحساب حجم التأثير

معادلة ألفا كرونباخ

تحليل التباين المختلط للقياسات المتكررة

- **نتائج الدراسة :**

– تمتع البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي المستخدم في الدراسة الحالية بفعالية كبيرة في تنمية مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة الدراسة المستهدفة وهو ما يبرزه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة علة أبعاد مقياس مهارات إدارة قلق الامتحان وذلك في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية

– عدم اختلاف فاعلية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي المستخدم باختلاف جنس العينة ، حيث أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات إدارة قلق الامتحان وأبعاده في القياس البعدي

– استمرار معدل التحسن في مهارات إدارة قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد فترة من انتهاء من تطبيق البرنامج (فترة المتابعة) وهو ما يتضح من خلال توصل النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس مهارات إدارة قلق الامتحان

6– دراسة الطالب : أحمد محمد جبريل كلية مصراتة ، ليبيا (2005)

- **عنوان الدراسة :**

دراسة لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة وطالبات الثانويات التخصصية بشعبية مصراتة

- **الهدف العام من الدراسة :**

معرفة مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانويات التخصصية وكذا تكييف مقياس قلق الامتحان على عينة من المجتمع المحلي " بشعبية مصراتة " مما يمكن باحثين آخرين من استخدامه في بحوث لاحقة.

- **إشكالية الدراسة :**

هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في التخصص الأدبي "العلوم الاجتماعية " والطلبة في التخصص العلمي " العلوم الأساسية "في الثانويات المتخصصة بشعبية مصراتة بالنسبة قلق الامتحان ؟

- **التساؤلات الجزئية :**

– ما مدى شيوع قلق الامتحان لدى طلبة الثانويات التخصصية " العينة ككل " ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي " ذكور " وطلاب التخصص العلمي " إناث " على مقياس قلق الامتحان؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص الأدبي " ذكور " وطلاب التخصص الأدبي " إناث " على مقياس قلق الامتحان؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي " ذكور " وبين طلاب التخصص الأدبي " ذكور " على مقياس قلق الامتحان ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي " إناث " وبين طلاب التخصص الأدبي " إناث " على مقياس قلق الامتحان ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي " ذكور – إناث " وبين طلاب التخصص الأدبي " ذكور – إناث " على مقياس قلق الامتحان ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات " الذكور " وبين متوسط درجات " الإناث " في العينة ككل على مقياس قلق الامتحان ؟

- **المنهج المتبع في الدراسة :**

استخدم الباحث المنهج التجريبي

- **عينة الدراسة وطريقة اختيارها :**

يقتصر البحث الحالي على طلبة السنة الرابعة من الثانويات التخصصية بشعبية مصراتة ، للعام الجامعي 2004 – 2005 .

وت اختيار أفراد العينة بطريقة قصدية

- **نتائج الدراسة :**

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بن الذكور والإناث في العينة ككل رغم أن متوسط درجات الإناث أعلى من نظيره لدى الذكور.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي " ذكور " وبين طلاب التخصص العلمي " إناث " على مقياس قلق الامتحان.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص الأدبي " ذكور " وبين طلاب التخصص الأدبي " إناث " على مقياس قلق الامتحان.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي " ذكور " وبين طلاب التخصص الأدبي " ذكور " على مقياس قلق الامتحان.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي " إناث " وبين طلاب التخصص الأدبي " إناث " على مقياس قلق الامتحان.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي " ذكور – إناث " وبين طلاب التخصص الأدبي " ذكور – إناث " على مقياس قلق الامتحان.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات " ذكور " وبين متوسط درجات " إناث " في العينة ككل على مقياس قلق الامتحان.

- **التوصيات التي خرج بها الباحث :**

– التنبيه على ضرورة أن يأخذ الأساتذة القائمون على شئون التعليم في مدارس الثانويات التخصصية في عين الاعتبار أن الإناث بشكل عام أكثر عرضة لقلق الامتحان من الذكور وأن طلاب التخصص العلمي أكثر عرضة لقلق الامتحان من طلاب التخصص الأدبي.

– استخدام سلوكيات جديدة للتعامل مع القلق وهو العلاج بالاسترخاء لأن أغلب المصابين بالقلق يعجزون عن الاسترخاء بطريقة فعالة بل يحتاجون إلى ساعات طويلة من التدريب حتى يتمكنوا من إخضاع عضلاتهم للاسترخاء العميق عندما يريدون.

– السعي لعمل ندوات توعية للأسرة والأساتذة لتخفيف الضغوط والرهبة من الامتحان .

الفصل الأول

الالعاب شبه الرياضية بين التعلم والترويح

تمهيد

I. التعلم و اللعب .

1. التعلم.
2. اللعب.

II. الالعاب الشبه رياضية.

خلاصة

تمهيد

تعتبر الألعاب أحد الأنشطة الرياضية الهامة في مجال التدريب الرياضي المناسب لجميع الجنسيين و هي أحد المكونات الرئيسية لأي برنامج للتدريب الرياضي و يفضله الكثيرون لأنه قريب من طبيعة الفرد و ميوله بالإضافة إلى دورها المهم في النمو السليم و المتكامل للفرد (النمو ألبدني , الحركي , الانفعالي الاجتماعي) , الذي يعود على الفرد من ممارسته .

وتدرج الألعاب الشبه رياضية في الحصص التدريبية لعدة أسباب منها التحفيز ، وذلك قصد وضع الفرد في وضعيات تسمح له بإعطاء أجوبة خاصة به عن طريق النظرة الذاتية " روح الإبداع " في جو من الانبساط والترفيه ، إضافة إلى عامل التحضير الذي يرمي إلى إكساب الفرد الصفات البدنية وكيفية إنجاز المهارات الحركية ، وكذا نقل التجارب والمعارف التكتيكية من أجل ممارسة الألعاب الرياضية الأخرى .

I. التعلم و اللعب

1-التعلم

1-مفهوم التعلم :

يتعلم الفرد طرقا جديدة في التفكير و الشعور , وطرقا جديدة في التكيف مع بيئته , ويتضمن التعلم اكتساب سلوكا جديدا أو تعديل السلوك القديم . إن وجه الشبه الرئيسي بين مختلف مواقف التعلم هو أن سلوك الإنسان تطرأ عليه تغيرات معينة نتيجة الخبرة أو الممارسة أو التدريب .

قد اختلف علماء النفس في وضع تعريف معين للتعلم , وذلك بسبب أن التعلم لا يمكن ملاحظته مباشرة , كما يرجع أيضا إلى اختلاف اهتمامات علماء النفس بمجالات التعلم .

- **تعريف آرثر جيتس وآخرون :** التعلم هو : " تعديل السلوك عن طريق الخبرة والمرن ".[1]
- **تعريف جيتس** : هو " تغير في السلوك له صفة الاستمرار وصفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضى دوافعه وتحقق غاياته ."
- **تعريف رمزية الغريب** : هو " تعديل في السلوك يساعد المتعلم على حل المشكلات التي تصادفه وتحقيق المزيد من التكيف مع بيئته ."
- **تعريف ماك كونل McConnell** : التعلم هو" التغير المستطرد في السلوك الذي يرتبط بالمواقف المتغيرة التي يوجد فيها الفرد, وبمحاولات الفرد المستمرة للاستجابة لها بنجاح , هذا يعني أن : التعلم هو نتاج التفاعل بين المتعلم و الموقف التعليمي , كما يعني أن الهدف من عملية التعلم هي مزيد من التوافق بين الفرد وبيئته."[2]
- **تعريف ماركس** : التعلم " عبارة عن عملية الملائمة التي يقوم بها الكائن الحي كاستجابته لمثيرات نوعية في البيئة الخارجية"

[1] مصطفى ناصف : نظريات التعلم ، دراسة مقارنة ، سلسلة كتب ثقافية ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، دار عالم المعرفة ، الكويت ،1983، ص 8

[2] مصطفى ناصف : مرجع سبق ذكره ، ص 10

- **تعريف محمود الزيادي للتعلم** :بأنه " العملية التي تؤدي إلى تغير في طريقة الفرد في الاستجابة ويأتي نتيجة الاحتكاك بمثيرات البيئة الخارجية . أما التغيرات الناجمة عن تعاطي المخدرات أو جراحات المخ أو النضج فلا تدخل ضمن عمليات التعلم ."
- **تعريف كلاوزميز** : فيرى أن التعلم " هو العملية التي بواسطتها ينتج التغير في السلوك من بعض أشكال الممارسة والنشاط و التدريب, و المشاهدة ومثيلاتها من التغير في بعض السلوك الذي ينتج من قوى مثل : الأذى البدني، المرض، التعب أو استخدام المشروبات الكحولية لا يعتبر تعلم ."
- **تعريف كروتباك :** "التعلم يرى بالتغير في السلوك كنتيجة للممارسة ."
- **تعريف بيرو جونز و سيميسون** : التعلم هو " تغير في السلوك ينتج عن الممارسة ."
- **تعريف رجاء أبو علام** : التعلم هو" تعديل في السلوك أو تغير في الأداء نتيجة الخبرة أو التدريب" .
- **تعريف عثمان وأنور الشرقاوي** : هو "عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد نسبيا نتيجة الممارسة ويظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي . "
- **تعريف جويجوري كمبل :** التعلم هو " تغير شبه دائم في إمكانية حدوث سلوك معين نتيجة للممارسة المعززة "وهذا التعريف يعد تعريفا دقيقا لأنه فسر حدوث التعلم وكيفية ملاحظته ."
- **تعريف فؤاد أبو حطب التعلم** في كتابه (علم النفس التربوي ص 98) : التعلم هو" تغيرات ارتقائية التي تطرأ على الكائن العضوي في مختلف مراحل حياته وتوصف بأنها سلوكية أو نفسية تلعب فيها ظروف الخبرة والممارسة والتدريب دورا أكبر ."
- **تعريف جانييه :** " واقعة التعلم تحدث عندما يتوفر في الموقف عناصر منبه أو مثيره تؤثر على المتعلم بطريقة تجعل سلوكه يتغير من وضع معين قبل هذا الموقف إلى وضع آخر بعده ، وهذا التغير في الأداء هو ما يؤدي بنا إلى الاستنتاج أن تعلما قد حدث ."

والتعلم عملية عقلية معقدة تنطوي على عدد من العمليات مثل ((الانتباه ، الإدراك ، التفكير ، التذكر ، فهم العلاقات الأفكار))

2-خصائص عملية التعلم :

للتعلم عدة خصائص مستمدة من التعريفات السابقة سأذكرها في مجرد نقاط :

- التعلم تكوين فرضي .
- التعلم عملية تغير في السلوك .
- التعلم تغير تقدمي .
- التغير الذي يحدثه التعلم يتصف بالاستمرار النسبي .
- التعلم يحدث في الأداء .(الأداء هو الجانب الذي يمكن قياسه من السلوك)
- التعلم يتم تحت شرط الممارسة المعززة .
- التعلم شامل لجوانب الشخصية .

3-نظريات التعلم في القرآن والسنة :

يقول الله تعالى في محكم تنزيله بعد باسم الله الرحمان الرحيم : " والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار و الأفئدة لعلكم تشكرون " الآية 78 من سورة النحل

استخدم القرآن الكريم والسنة النبوية العديد من الطرق والوسائل في مجال التعلم وتكراره وتعزيزه وسوف نعرض بعضها في مايلي :

1.3 المحاكاة والقدوة :

يمكن أن يتم التعلم عن طريق المحاكاة والتقليد وذلك حينما يحاكي شخص شخصا آخر في القيام بفعل ما أو يحاكيه في النطق بلفظ ما وأمثلة ذلك في القرآن قصة (الغراب) في سرد قصة هابيل وقابيل قال تعالى : " فبعث الله غرابا يبحث في الأرض ليريه كيف يواري سوءة أخيه قال يا ويلتا أعجزت أن أكون مثل هذا الغراب فأواري سوءة أخي فأصبح من النادمين " الآية 31 من سورة المائدة .

وأكد الله تعالى بأن رسول الله صلى الله عليه وسلم قدوة للناس أجمعين عنه يأخذون أخلاقهم وسلوكياتهم وأكثر من ذلك معتقداتهم قال تعالى : " لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله **كثيرا" الآية 21** من سورة الأحزاب

وفي الحديث : " ثم رأيت رسول الله صلى الله عليه وسلم عليها وكبر وهو عليها ثم ركع وهو عليها ثم نزل القهقرى فسجد في أصل المنبر ثم عاد فلما فرغ أقبل على الناس فقال أيها الناس إنما صنعت هذا لتأتموا ولتعلموا صلاتي ."

وفي حديث أبو الزبير أنه سمع جابرا يقول رأيت رسول الله صلى الله عليه وسلم يرمي على راحلته يوم النحر ويقول لتأخذوا مناسككم فاني لا أدري لعلي لا أحج بعد حجتي هذه .

وعن عطاء بن يسار عن أبي سعيد رضي الله عنهم أن النبي صلى الله عليه وسلم: " لتتبعن سنن من قبلكم شبرا بشبر وذراعا بذراع حتى لو سلكوا جحر صب لسلكتموه قلنا يا رسول الله اليهود والنصارى قال فمن . " [1]

2.3 المحاولة والخطأ :

في قصة يوسف عليه السلام إذ أمر يعقوب أبناءه بأن يبحثوا عن أخيهم قال تعالى : " يا بني اذهبوا فتحسسوا من يوسف و أخيه ولا تيأسوا من رحمة الله انه لا ييأس من روح الله إلا القوم الكافرون " الآية 87 من سورة يوسف

وقال تعالى : " قال رجلان من الذين يخافون أنعم الله عليهما أدخلوا عليهما الباب فإذا دخلتموه فإنكم غالبون وعلى الله فتوكلوا إن كنتم مؤمنين " الآية 23 من سورة المائدة . وقوله تعالى : " يريدون أن يخرجوا من النار و ما هم بخارجين منها ولهم عذاب مقيم" الآية 37 من سورة المائدة.

وعن أبيه عن عمه رفاعة بن رافع وكان بدريا قال كنا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم إذ دخل رجل المسجد فصلى ورسول الله صلى الله عليه وسلم يرمقه ولا يشعر ثم انصرف فأتى رسول الله صلى الله عليه وسلم فرد عليه السلام ثم قال ارجع فصل فانك لت تصل قال لا أدري في الثانية أو الثالثة قال والذي أنزل عليك الكتاب لقد جهدت فعلمني وأرني قال إذا أردت الصلاة فتوضأ فأحسن الوضوء ثم قم فأستقبل القبلة ثم كبر ثم أقرا ثم اركع حتى تطمئن راكعا ثم ارفع حتى تعدل قائما ثم اسجد حتى تطمئن ساجدا ثم ارفع رأسك حتى تطمئن قاعدا ثم اسجد حتى

[1] صحيح البخاري ومسلم : ص 86

تطمئن ساجدا فإذا صنعت ذلك فقد قضيت صلاتك وما انتقصت من ذلك فإنما تنقصه من صلاتك "[1]

وعن أبي سعيد قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " لا حليم إلا ذو عثرة ولا حليم إلا ذو تجربة

3.3 الاشراط :

يتعلم الإنسان عن طريق الاشراط والتعلم الاشراطي يحدث إذا أثر في الإنسان مثير حسي فيستجيب له الإنسان استجابة معينة في مصاحبة مثير محايد .

وفي القرآن قصة قارون والذين كانوا معجبين به فلما حاق بهم العذاب حصل عندهم استجابة كل ما ذكر أو مروا بإثارة شكروا الله إذ عافاهم لقوله تعالى : " فخرج على قومه في زينته قال الذين يريدون الحياة الدنيا يا ليت لنا مثل ما أوتي قارون انه لذو حظ عظيم " الآية 79 من سورة القصص

وفي الحديث قول المسيب عن أبي هريرة رضي الله عنهما عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال : " لا يلدغ المؤمن من جحر واحد مرتين ."

4.3المكافئة :

في القرآن الكريم " للذين أحسنوا الحسنى وزيادة ولا يرهق وجوههم قتر ولا ذلة أولئك أصحاب الجنة هم فيها خالدون " الآية 26 من سورة يونس

وفي الحديث النبوي عن أسامة بن زيد أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : " من صنع إليه معروف فقال لفاعله جزاك الله خيرا فقد أبلغ في الثناء "

وعن عروة عن عائشة رضي الله عنهما أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : " من أتى إليه معروف فليكافئ به ومن لم يستطع فليذكره فمن ذكره فقد شكره ومن تشبع بما لم ينل فهو كلابس ثوبي زور "

[1] صحيح البخاري ومسلم : ص 114

5.3. التكرار :

ومن مبادئ التعلمالهامة أيضا التكرار فهو يعمل على الاحتفاظ بما يكتسبه الفرد من معلومات ومهارات ودليل ذلك ما جاء في القرآن من قوله تعالى : " فبأي آلاء ربكما تكذبان{21} يخرج منهما اللؤلؤ والمرجان {22} فبأي آلاء ربكما تكذبان{23} " الآيات 21،22،23 من سورة الرحمان

وفي الحديث في صحيح البخاري باب من أعاد الحديث ثلاثا ليفهم عنه فقال ألا وقول الزور فما زال يكررها وقال ابن عمر قال رسول الله صلى الله عليه وسلم هل بلغت ثلاثا "

وعن ثمامة بن عبد الله عن انس عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه كان إذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثا حتى تفهم عنه وإذا أتى على قوم فسلم عليهم سلم عليهم ثلاثا "

4 نظريات التعلم الغربية الحديثة :

تنقسم النظريات التي فسرت التعلم إلى مجموعتين رئيسيتين:

أولا النظريات الارتباطية:ومنها:

- ✓ نظرية واطسون
- ✓ نظرية ثورندايك
- ✓ نظرية بافلوف
- ✓ نظرية سكنر

تؤكد هذه النظريات على المسلمة الرئيسية لا استجابة دون مثير وبأن التعلم يحدث نتيجة لحدوث ارتباط بين مثير ما واستجابة معينة، بحيث إذا ظهر هذا المثير مرة أخرى فان الاستجابة التي ارتبطت به سوف تظهر هي الأخرى، وأن الارتباط بين المثير والاستجابة يمثل وحدة صغيرة هي العنصر الأساسي للسلوك بأنماطه المختلفة.

1.4. نظرية واطسون:

يرى واطسون أن علم النفس هو علم السلوك وان الأسلوب في دراسته هو الأسلوب الموضوعي لدراسة ما يمكن دراسته من ظواهر يمكن ملاحظتها وان مفهوم الاشتراط يعد أسلوبا سليما لدراسة عملية التعلم والعمليات العقلية العليا والاستجابات المتعلمة هي الاستجابات الصحيحة والناجحة التي أدت إلى إدراك الغاية في الموقف التعليمي بعد سلسلة من الاستجابات الخاطئة ، ولذلك فهي تتركز بنسبة اكبر من الاستجابات الخاطئة وهذا ما يشير إلى قانون التكرار، وان الاستجابة الأحدث هي الصحيحة لأنها التي أدت إلى الحل وهذا ما يشير به إلى قانون الحداثة.

2.4. نظرية ثورندايك:

تسمى بنظرية المحاولة والخطأ ، أو الوصلات العصبية،أو الأثر ، أو نظرية الاشتراط الوسيلي.

أن تسميات هذه النظرية تتفق مع المبادئ الرئيسية والثانوية التي تضمنتها النظرية في تفسيرها لعملية التعلم، الذي يحصل بالارتباط بين المثير والاستجابة والذي يحدث أن أعقبت الاستجابة بإثابة أو هدف ما، وفي هذه الحالة تمثل الاستجابة الوسيلة في تحقيق الهدف.

مناقشة جماعية متكاملة باعتماد احد أساليب التفكير المشترك لمناقشة مضامين الرأي أعلاه باستعراض تطبيقاته في الموقف التربوي

يعتقد ثورندايك أن التعلم يحصل بالمحاولة والخطأ ، فحينما يواجه المتعلم موقفا مشكلا ويريد فيه الوصول إلى هدف معين فانه يختار استجابة من بين عدد من الاستجابات المختلفة والمحتملة لتحقيق هدفه....

إن الارتباطالذي يتكلم عنه ثورندايك هو ارتباط عصبي يحدث في المراكز العصبية ومثيراتها في البيئة، والتعلم يتمثل بتقوية تلك العلاقات العصبية، والتي لها أساس عند المتعلم بالعوامل الفسيولوجية الموروثة...

يعتقد ثورندايك أن المتعلم لديه الاستعداد الفسيولوجي الموروث للقيام باستجابات معينة ، وتمثل مثيرات أو منبهات العالم الخارجي وسائل لحدوث تلك الاستجابات.

❖ **قوانين النظرية عند ثورندايك:**[1]

- **قانون الأثر :** تنص هذه النظرية على أن الارتباط المسؤول عن الاستجابة الناجحة يقوى في موقف ما نتيجة للأثر الطيب الذي يعقب الاستجابة أما الارتباط المسؤول عن الاستجابة الخاطئة فانه يتلاشى لأنه يضعف بل لأنه يستبدل بارتباط صحيح .

مناقشة جماعية متكاملة باعتماد احد أساليب التفكير المشترك لمناقشة مضامين الرأي أعلاه باستعراض تطبيقاته في الموقف التربوي

- **قانون التدريب :** يكتسب التدريب قيمته تبعا لنتائجه وأثره ، وهذا يعني أن مجرد تكرار الحركات لا يؤدي إلى التعلم ، بل يجب أن ينتج عن هذه الممارسة أو التكرار ما يقوي الارتباط العصبي.

مناقشة تطبيقات التدريب والمران بصيغه المختلفة وحسب الاختصاص في تثبيت السلوك المتعلم المرغوب تحقيقه لدى الطالب.

ويتضمن هذا القانون قانونين فرعيين هما:

_ الاستعمال

_ الإهمال

1 د. مصطفى ناصف : مرجع سبق ذكره ، ص 15

3.4. نظرية بافلوف: الاشتراط الكلاسيكي[1]

يحصل التعلم عند بافلوف من خلال الاشتراط الزمني السريع بقدر 2-3 ثوان بين المثير الطبيعي والمثير الشرطي ، فانه يصبح الأخير من القوة بقدر ما عند المثير الطبيعي بحيث يستدعي الاستجابة الطبيعية ، والتي تسمى عندئذ بالاستجابة الشرطية وهي الاستجابة المتعلمة .

وتصنف إلى :

استجابات ايجابية مثل التوافق العضلي نتيجة مثيرات بصرية وسمعية في أثناء اللعب آلة موسيقية.

استجابات سلبية وتوصف بعجزها عن إكمال الفعل لسبب من الأسباب كغياب المثير الطبيعي ، أو وجود المثير الطبيعي غير انه من الضعف بحيث لا يؤثر ، أو تدخل مثير آخر وقيامه بإلغاء اثر المثير الطبيعي.

ومن خصائصها أنها لا تخضع للعوامل الوراثية كما هو الحال في الاستجابة الطبيعية ؛ وقابلة للتغير وتتأثر بالعوامل المختلفة التي تحيط بالمتعلم وقت اكتسابه لها.

❖ **قوانين التعلم عند بافلوف :**

- قانون الاقتران الزمني (التدعيم)....
- قانون الانطفاء....
- قانون الاسترجاع التلقائي....
- قانون الكيف والكم....
- قانون التعميم....

هذه القوانين يستفاد منها في مناقشات تطبيقية في الموقف التربوي، أي كيف من خلالها يتم تطبيق نظرية الاشتراط الكلاسيكي فى تفعيل التعلم الصفى.

4.4. نظرية سكنر (التعزيز)

ينقسم السلوك في النظرية التعزيزية إلى قسمين هما:

- السلوك الاستجابي

[1] د. مصطفى ناصف : مرجع سبق ذكره ، ص 63

- السلوك الإجرائي:

النمط الأول الذي يشير إلى السلوك الذي يرتبط بالمثير والمعتمد في نظريات التعلم السابقة ، النمط الثاني يشير إلى السلوك الذي يظهر تلقائيا من المتعلم وهو ما يطلق عليه اسم السلوك المتبدي وهو الذي اهتمت نظرية سكنر وفيه يتم تعزيز الاستجابات التلقائية مما يؤدي إلى معاودة المتعلم إلى نفس السلوك اللاحق.

ثانيا: النظريات المجالية :

وتمثل رد فعل للنظريات الارتباطية ، التي نادت بان التعلم يحدث كنتيجة لحدوث ارتباط بين مثيرات واستجابات وما ينتج عنها من تكوين عادات سلوكية؛ أما النظريات المجالية فإنها تؤكد أهمية الإدراك والفهم في عملية التعلم، فقد يرى المجاليون أن التعلم يحدث كنتيجة لأدراك الكائن الحي (المتعلم) للعلاقات المتعددة الموجودة بين مكونات الموقف التعليمي، وهم بهذا لا يؤكدون ارتباطات المثير والاستجابة ، بل يؤكدون أهمية الموقف الكلي أو المجال وأهمية الدور الذي تقوم به عملية الإدراك وعمليات التفكير العليا.

5.4.نظرية الجشطالت :[1]

يرى أصحاب نظرية الجشطالت أن التعلم يحدث نتيجة للإدراك الكلي للموقف وليس نتيجة لأدراك أجزاء الموقف منفصلة، ويسمى عندهم بالاستبصار ويعني تحقق الفهم نتيجة الانتظام المفاجئ للعناصر ضمن وحدة كلية واحدة وذلك بعد أن تكون وكأنها في حالة غموض تام.

❖ **أسس التعلم بالاستبصار:**

1- تتوقف القدرة على الاستبصار على طاقة المتعلم والعمر الزمني والفروق الفردية.
2- يتوقف الاستبصار على الخبرات السابقة.
3- يتوقف الاستبصار على تنظيم الموقف.
4- يحدث الاستبصار عقب فترة من المحاولات الفاشلة.

[1] د. مصطفى ناصف : مرجع سبق ذكره ، ص 81

وتعتمد قوانين الإدراك كأساس لقوانين التعلم وتشمل :

قانون الامتلاء ، مبدأ التشابه ، مبدأ التقارب ، قانون الاكتمال

6.4. نظرية التعلم الارشادي :

في هذه النظرية ينظر إلى سلوك المتعلم باعتباره سلوك هادف ، يسعى من خلاله إلى الوصول إلى هدف معين ، وان له وجهة معرفية ، فحينما يتجه السلوك إلى هدف معين إنما يتوقع مسبقا هذا الهدف ، ولذلك فهو يتضمن معرفة الوسائل المؤدية إلى هذا الهدف ، ويحاول المتعلم أن يستخدم الإمكانيات البيئية في المساعدة للوصول نحو الهدف ، ومن جانب آخر فان للسلوك وجهة توافقية إذ يتوافق السلوك مع ما يحدث من تغير في الموقف حتى يحافظ على وجهته الأصلية ، ويبدأ السلوك بمؤثرات من البيئة وكذلك بحاجات داخلية (كالحاجات الفسيولوجية).

❖ **تفسير التعلم لدى نظرية التعلم الارشادي:**

أن التعلم في رأي تولمان صاحب هذه النظرية يتم بتتبع المتعلم لإشارات أو علامات ترشده للوصول إلى هدفه ، فكأنما يتبع خريطة معينة ، فهو يتعلم معاني ولا يتعلم حركات ويتعلم دلالات وعلامات لها معان معينة ، ويكتسب ارتباطات من خلال خبرته والتي تتفق والتنظيم الذي تكون عليه البيئة التي يعيش فيها ، ومجموع الخبرات يؤدي إلى تكوين تنظيم إدراكي يشبه الخريطة في حياته العقلية فيها علامات ، وهذا التنظيم عبارة عن مجموعة من المعاني والأفكار.

❖ **التعلم والدافعية :**

إذا وجد لدى المتعلم دافع فانه يمكنه استغلال هذه الأنماط أو المكونات الإدراكية في توجيهه للوصول إلى الأهداف التي يمكن بها إشباع حاجاته ، ويتغير تكوين هذه الأنماط أثناء استثارة الدوافع وفي أثناء إشباعها أي أنها تعتدل بالتعلم .

وهكذا يؤكد هذا النوع من التعلم التكوين الإدراكي والتغيير فيه لاكتساب عادات سلوكية ، ويتم أداء المتعلم في أي عملية من العمليات نتيجة للتفاعل الذي يتم بين دافع الفرد ومحتويات تكوين مدركاته المختلفة في وقت معين.

7.4.نظرية التعلم بالملاحظة [1]:

تنطلق النظرية من افتراض أن سلوك الإنسان يتشكل من خلال ملاحظة سلوك الآخرين والتي تحدد كمية وكيفية تعلمه تصنف هذه النظرية ضمن النظريات المعرفية لأنها تعطي تفسيرا لتشكيل السلوك الإنساني القائم على الملاحظة باعتماد العمليات المعرفية المعروفة بآليات التعلم الإنساني لدى نظرية التعلم بالملاحظة.

5 التعلُّم بين التراث الإسلامي والنظريات الغربية الحديثة :

لقد دأبَ المؤخِّرون من أمتنا الإسلامية، في مختلف البلدان والمناطِق - مع الأسف - على الاستنجاد بالنظرياتِ الغربية الحديثة في مجالِ التربية والتعلُّم، متجاهلين بشكلٍ يكاد يكون تامًّا التراثَ الإسلامي في هذا المجال، علمًا بأن إسهامات المسلمين في هذا العِلم كانت هائلةً ومعتبرة، ولا أدلَّ على ذلك من النَّجاح الذي حقَّقتْه المدرسة في العهود الإسلامية الزاهِرة، التي كانتْ لقرون عديدة مراكزَ إشعاع، نَهلَ منها حتى الغربيُّون في مطلع نهضتهم.

والواقِع أنَّ هذا اللوم لا ينبغي أن يُفهَم منه أنَّنا لسنا إضافة هذه الكلمة من المراجع الشرعي تغير المعنى فيجب حذفها ضدَّ النظريات الحديثة في حقْل التربية، فالحِكمة -كما في الأثَر هي ضالَّة المؤمِن، أينما وجَدها فهو أحقُّ بها، كما أن تلك النظرياتِ تمثِّل عصارة جهْد بشري وتراكُم للخبرة والممارسة، لكن ما أرغب في الإشارة إليه في هذا الخصوص، هو أنَّ الأفكار والنظريات هي ابنةُ بيئتها تنسجِم وتتناغم مع طبيعة المجتمع الذي وُلِدت فيه، وتُصاغ غاياتها وأهدافها وَفْقَ ما تصبو إليه تلك المجتمعات.

لقدْ أبان علماءُوفقهاء الإسلام في عصور ازدهارِهم عن كفاية نادِرة في مجال التربية والتعليم، وبرز منهم عددٌ هائل تَركوا تراثًا زاخرًا لا يزال بحاجة - فيما أعلم - إلى الدِّراسة والتمحيص، ويمثِّل الإمام الشاطبيُّ أحدَ العلماء الكبار في هذا المضمار، فهو فقيهٌ مالكي، وُلِد في الأندلس وتأثَّر بزخمها الحضاري، وقد أفْرد في كتابه الشهير" الموافقات فصلاً خصَّصه للتعلُّم، وقد

[1] د. مصطفى ناصف : مرجع سبق ذكره ، ص 99

انطلق الشاطبيُّ في فـْهه لرسالة العالِم والمتعلِّم من القرآن والسُّنة النبوية، واجتهاد العلماء وتراكُم الخِبرة الميدانية مِن خلال تجرِبته كمتعلِّم ثم كعالِم مدرِّس، بمدارس ومساجد الأندلس .

وضَع الشاطبيُّ قواعد أساسية لسيرورة عَملية التعلُّم و نجاعتها وهي لا تختلِف كثيرًا عن الأسس التي وضَعها علماءُالتربية حديثًا، سواء تعلَّق الأمر بالمدرسة السلوكية أو البنائية، وهو بعَد أن يُفرِد أبوابًا متعدِّدة لمناقشة قضايا عديدة تتعلَّق بالفِقه والشريعة، يُعرِّج بكلامه بعَد ذلك على مسألة التعلُّم فنجده يقول" : كل مسألة لا يَنبني عليها عملٌ، فالخوض فيها فيما لم يدلَّ على استحسانه دليلٌ شرعي.."[1]وساق من أجل ذلك أدلَّة كثيرة من القرآن والسنة، غايتها تِبيان أهمية اقتران العِلم بالعمل، ومِن ثَمَّ ترك الجَدل في المسائل الثانوية أو الفلسفية التي يكون ضررُها أكْبر مِن نفعها .

ويقول أيضًا: "مِن أنفع طُرق العلم الموصلة إلى غاية التحقُّق به: أخْذه عن أهْله المتحقِّقين به على الكمال والتمام"وهذه القاعدة أساسية، وهي ما يُصطلَح عليه الآن بالتخصُّص، وهي مسألة نبَّه إليها الشاطبيُّ، وتُعد مِن أسس التعلُّم، يشير في موضع آخَر، وفي نفس السِّياق بقوله: "إذ مِن شروطهم في العالِم لأي علم اتَّفق، أن يكون عارفًا بأصولِه وما يَنبني عليه ذلك العِلم، قادرًا على التعبير عن مقصودِه فيه، عارفًا بما يلزم عنه، قائمًا على دفْع الشُّبهة عليه فيه"، ويمكن إدراج ذلك ضِمنَ الكفاءة التي صارتْ تُشكِّل صُلب التعلُّم الحديث من خلالِ قُدرة المعلِّم على التحكُّم في معارفِ المادة ومفاهيمها وأدواتها، وطُرق تَنشيطها والغايات المستهدَفة منها.

ويُشير أيضًا إلى قضية القُدوة كأساس مِن أُسس التعلُّم المجدي والناجِع، فيقول" العمل بما عَلِم حتى يكون قوله مطابقًا لفعله"، والدراسات التربويَّة الحديثة كلها تؤكِّد على هذا الأساس، وخاصَّة في المراحل الأولى من التعليم، حيث تكون سلوكيات وتصرفات المعلِّم جزءًا أساسيًّا مِن عملية التعلم، كما أنَّ هذا المبدأ يُبيِّن أنَّ الغايةَ مِن التعلم ليستْ فقط الجوانب المعرفية، وهذا بالذات ما تُشير إليه النظريات الجديدة بتأكيدها على جوانبِ الحس - الحركيَّة والوجدانية والانفعاليَّة - وهي تتكامَل وتتفاعل بينها لتصوغ شخصية المتعلِّم، وتحدِّد مساره المهني والحياتي بعَد ذلك .

---

[1] أبي إسحاق الشاطبي: الموافقات في أصول الشريعة ، الجزء الأول ، المكتبة التجارية الكبرى ، شارع محمد علي مصر ، لم تذكر السنة ، ص 84

ومِن الأمور التي يـُنبِّه إليها الشاطبيُّ أيضا قضية طُرق التدريس، فهو يرى أنَّ هناك طريقتين، المشافَهة والمطالَعة، والمشافَهة هي ما يصطلح عليه الآن بالطريقة الحوارية، سواء كان الحوار بين المعلِّم والمتعلِّم أو بين المتعلِّمين أحيانًا أخرى، وهو يَرى أنها الأنجح والأنجع؛ إذ تَسمح بتثبيتِ المعارف وتأكيدها، أما الاستماع والتلقِّي فأثُره يزول ولا يدوم، أما الطريقة الثانية فهي مطالعة كُتب المصنِّفين ومدوِّني الدواوين.

ليستِ الغاية مِن هاته المقارنة استنباط كلِّ ما جاء به الإمام الشاطبي في موضوع التعلُّم؛ لذلك فقد ركَّزْت على بعض الجوانب منها، وحاولت مقارنتَها ببعض أسس التربية والتعليم الحديثة، وهي غَيْض قليل مِن فيض كثير، ، وليس بالضرورة أن كلَّ ما يأتي من الغَرب مهما كانتْ قِيمته وأهميته، يجد الصدَى نفْسَه عندنا، فالتربية جزءٌمن البناء الاجتماعي الذي يَنبغي أن يـُراعى فيه الخصوصيات الحضارية والسوسيو - نفسيَّة.

1. اللعب

1- تعريف اللعب :

إن موضوع اللعب لقي اهتماما و متابعة من قبل المفكرين و العلماء و الذين أرادو أن يعطوا تعريفا دقيقا له و من بينهم الدكتور'ريسان عبد المجيد' و الذي عرفه : "هو نشاط حيوي و استخدام حر دائم يقوي المرء و إبداعه في إطار قواعد محددة " [1] .

أما 'غروس"GROSS"عرفه :"للعب ما هو إلا إعداد الطفل لعمل الجد في الحياة المستقبلية."[2]

ويعرفه حامد زهران بأنه سلوك يقوم به الفرد بدون غاية عملية مسبقة ويعد أحد الأساليب التي يعبر بها الطفل عن نفسه .[1]

---

[1] د/ريسان عبد المجيد: 'ألعاب الحركة' : دار الشروق , الأردن , ط1, 2000,ص 11

[2] حسن علاوي : " علم النفس الرياضي " :ط6, 1985, ص35

ويوضح العالم " جوتس موتس " أن اللعب وسيلة لاستعادة نشاط الجسم وحيويته بعد ساعات العمل المجهدة .[2]

ويعرفه شاطو uatahc : " اللعب هو النشوة وحرية التعبير عن الذات "[3]

فاللعب إذن عبارة عن نشاط يسلي يتم بالحركية حيث تكون الألعاب ثابتة أما المضمون فيكون معقول مع محدودية في الأدوار كما يعرفه بعض العلماء بأنه كل عمل نجد فيه للغرائز الأولية مجالا للظهور ويصبح ضربا من ضروب اللعب والطفل إذا لم يرضي ميوله واعترضت رغباته حواجز اعتراه القلق .

2.نظريات اللعب :

لقد بحث العديد من العلماء والفلاسفة عن السبب في الميل للعب ودوافعه ومعرفة منشأه وأنواعه وتشابه بعض الألعاب في البلاد المختلفة وما إلى ذلك، ووضعوا عدة نظريات تحاول أن تفسر اللعب بأشكال متعددة ومن أبرز تلك النظريات ما يلي :

2-1-نظرية الطاقة الزائدة :

لقد عبر الفيلسوف الألماني " فريد ريك شيلد " عن فكرته عن اللعب بأنه ((البذل غير الهادف للطاقة الزائدة)) وهذه النظرية تشير إلى أن الكائنات البشرية قد توصلت إلى قدرات عديدة ،

---

[1] Irwiw Hahn " l'entérinement Sportif Des Enfants Edition Vignot .1991. p23

[2] إلين وديع فرج : خبرات في الألعاب للصغار والكبار ، ط2 ، المعارف الإسكندرية ،2002،ص23

[3] . Les Jeu De L'enfant Après 3 ans . Sa Nature. Sa Discipline [4 eme] Ed .J Varin Libraire Philosophique .Paris 1976.P29.

ولكنها لا تستخدم كلها في وقت واحد ، وكنتيجة لذلك يوجد لدى الإنسان قوة كاملة لفترات طويلة ، أثناء فترات الكمون هذه تتراكم الطاقة في مراكز الأعصاب السليمة النشطة ويزداد تراكمها حتى تصل إلى درجة يتحتم فيها وجود منفذ ، واللعب وسيلة مناسبة وممتازة لاستنفاذ هذه الطاقة الزائدة المتراكمة .

2-2-نظرية الترويح:

يوضح " جوتس موتس " القيمة الترويحية للعب ، حيث تفترض نظريته أن الفرد يحتاج للعب كوسيلة لاستعادة نشاط الجسم وحيويته بعد ساعات العمل المجهدة ويعمل على إزالة التوتر العصبي ، والإجهاد العقلي والقلق النفسي .[1]

2-3-نظرية الميراث :

جزء لا يتجزأ من ميراث كل فرد فالألعاب تنتقل من يؤكد " **ستانلي هول** " أن اللعب والألعاب جيل إلى جيل ، والألعاب الحديثة ما هي إلا صورة متطورة لتلك الألعاب القديمة .

2-4-نظرية الغريزة :

يفيد " **جروس** " أن لدي الفرد اتجاها غريزيا نحو النشاط في فترات عديدة من مراحل حياته واللعب ظاهرة طبيعية للنمو والتطور بلا تخطيط ولا هدف معين ، ويعتبر جزءا من التك وين العام للإنسان.

[1] الين وديع فرج،مرجع سبق ذكره ، ص 22

2-5-نظرية التواصل الاجتماعي :

تشير هذه النظرية إلى أن الكائن البشري يلتقط أنماط النشاط التي يجدها سائدة في مجتمعه وبيئته ولدلك نرى أن لكل دولة للعبتها المفضلة التي تشتهر بها ، ففي مصر نجد أن كرة القدم هي اللعبة السائدة ، وفي الهند الهوكي ، وفي الولايات المتحدة البيسبول ، وفي انجلترا الكريكيت ، وفي إسبانيا مصارعة الثيران .

2-6- نظرية التعبير الذاتي :

يؤكد " **ماسون** " أن الإنسان مخلوق نشط إلى أن تكوينه الفسيولوجي التشريحي يقيد من نشاطه كما أن لياقته البدنية تؤثر في أنواع الأنشطة التي يستطيع ممارستها وتدفعه ميوله النفسية التي هي نتيجة حاجاته الفسيولوجية اتجاهاته وعاداته إلى ممارسة أنماط معينة من اللعب .[1]

3- قيمة اللعب:

يعتبر اللعب من أهم الوسائل التربوية التي تدخل في تشكيل جوانب شخصية الفرد لأنه يساعد الطفل على اكتشاف المحيط واكتساب الخبرة ، حيث نجد اللعب له قيمة كبيرة تتلخص فيما يلي :

- تدريس الحواس وتنمية الملاحظة واكتساب الخبرة .
- تمكين الطفل من اكتشاف المحيط وتنظيم الفضاء .

[1] إلين وديع فرج ،مرجع سبق ذكره ، ص 22-23

- تلبية حاجات الطفل وميوله إلى اللعب والحركة .
- مساعدته على التكيف الاجتماعي .
- تسهيل اكتساب المعارف عن طريق الممارسة .
- استغلال الألعاب في تنظيم الحوار قصد تصحيح المكتسبات اللغوية وإثرائها .[1]

4- أنواع اللعب:

4-1-اللعب العفوي :

يعتبر أساس النشاط النفسي والحركي للطفل ، وهو عبارة عن الوسيمة الأولى للتعبير عن طريق إشارات حركات تظهر مجانية .

الأطفال الصغار يتوجهون إلى العمل جد هام في تعلم وتحكم في الحقائق بعد ذلك اللعب يتوجه نحو تعلم الحياة الاجتماعية بتصور أدوار الكبار .

4-2-اللعب التربوي :

المدرسة الفعالة النشيطة فهمت بأنه يمكن أن يقوم اللعب بدور تربوي وذلك خاصة عندما يكون الطفل في ريعان نموه ، بحيث يثير الانتباه وينمي روح الملاحظة والتعاون وبعد ذلك يمكن من تهيئة النزعة للحياة الاجتماعية .[2]

---

[1] مفتي ابراهيم حمادي: طرق تدريس العاب الكرات ، ط 1 ، دار الفكر العربي 2000 ص 25-26

[2] مفتي ابراهيم حمادي،مرجع سبق ذكره ، ص 26

4-3-اللعب العلاجي :

يستعمل في العلاج النفسي عند الأطفال الذين هم تحت التشخيص ، الطفل لا يستطيع التعبير عن كل مشاكله أي ما يختلج في صدره عن طريق الكلام ، ولكن تحملها يظهر بوضوح في النشاطات اللهوية كاللعب .[1]

5-اهداف اللعب :

تعد طريقة اللعب من بين الطرق الشائعة الاستعمال في مجال التربية البدنية والرياضية لمختلف أطوار نمو الفرد ، وذلك لما تحققه هذه الطريقة من نجاح كبير في الوصول إلى الأهداف المسطرة من قبل المعلم في الجوانب النفس حركية ، المعرفية والانفعالية (العاطفية) .

5-1-الاهداف النفسية الحركية :

لكي تكون طريقة اللعب فعالة يجب أن تهدف إلى تنمية وتحسين الحركات البنائية الأساسية مثل : الحركات الانتقالية والمتمثلة في القدرة على التحرك من وضع الثبات إلى مكان أخر كالوثب والجري ، إضافة إلى الحركات الغير انتقالية كتحريك الرأس والجذع وكذلك الحركات اليدوية كالضرب باليد أو القدم .

وتنمية القدرات الإدراكية والتي تساعد المتعلم على تفسير المثير حتى يتمكن من التكيف مع البيئة ، وتتضمن أساسا التميز الحركي والبصري والسمعي ، كما تساهم هذه الطريقة في تنمية

[1] المرجع نفسه ص 27

القدرات البدنية حيث تعمل على تحسين أداء المهارات المتعددة والبسيطة منها والمعقدة ، بالإضافة إلى تنمية المهارات الحركية.[1]

5-2-الاهداف المعرفية :

ينبغي أن تهدف برامج اللعب إلى إعداد الفرد فيالمجال المعرفي بأقسامه المتعددة والتي تشمل المعرفة مثل: القدرة على تذكر المهارات السابق تعلمها إضافة إلى الفهم بحيث يكون المتعلم قادرا على الفهم الحركي أو المهارة التي يتعلمها وكذا تطابقها وتحليل تلك الحركات وتركيبها ، وصولا إلى تقويمها ومعرفة مدى تحقيق الهدف الذي وضع لها .

ومثال الأهداف المعرفية نذك ر ما يلي : أن يعرف المصطلحات الخاصة باللعب ويتعرف على أنواع المهارات الخاصة به ، ويختار طرق اللعب المناسبة للف ريق ويحلل أنماط المهارات تحليلا دقيقا ويقارن بين المستويات الأداء الأولي والنهائي ويقوم أخطاء الأداء .

5-3-الأهداف العاطفية :

لا شك أن لكل هدف معرفي جانب عاطفي وتلازمها أمر طبيعي ، وعلى المعلم أن يجذب اهتمامات المتعلمين لتعلم الألعاب حتى يتولد لديهم الرغبة في تعلمها ، كما يتضمن المجال العاطفي عملية تطبيع الاجتماعي التي لها الأثر في نمو السلوك والتحكم فيه ويدخل في نطاق الأهداف العاطفية للألعاب : غرس قيم مرغوب فيها كالروح الرياضية العالية مثل التفاهم والإحساس بمشاعر الآخرين ، واحترام حقوق الآخرين نتيجة احترام قواعد اللعب، واحترام

[1] إلين وديع فرج،مرجع سبق ذكره ، ص 43-73 .

الحكام والإداريين ، وتقبل المسؤولية عن السلوك الشخصي الذي تتأثر به الجماعة والسلوك الاجتماعي الذي تقوم عليه الحياة الديمقراطية ، وإدراك الفرد لذاته والشجاعة ، والمثابرة ، وبذل الجهد كما يكتسب اللاعب قيمة ثقافية بحيث تساعده على فهم ثقافة المجتمع وثقافة المجتمعات الأخرى، وهذا بالإضافة إلى اكتساب قيم جمالية وفنية من خلال التربية الحركية التي تعمل على تحقيق الرضي الجمالي والفني .[1]

6- دور اللعب فينمو الفرد:

6-1- الجانب البدني:

تساعد الألعاب الطفل على النمو البدني فهي تنمي قدرات الجسم على التكيف للمجهود وقدرته على مقاربة اللعب والعودة إلى الحالة الطبيعية ,وتتضمن الألعاب العديد من الحركات كالجري والرمي والقفز وكلها حركات تساعد على تحسين الأجهزة العضوية المختلفة للجسم. [(1)]

6-2- الجانب النفسي:

إن المحللون النفسيين ينظرون إلى اللعب على انه الطريق الأسمى لفهم المحاولات التي يقوم ذات اللاعب للتوفيق بين الخبرات المتعارضة التي يمر بها إذا يكتشف اللاعب الذي يعاني من مشكلة خاصة مشكلته عن طريق اللعب بشكل لاتقاد طريق أخرى. [(2)]

6-3- الجانب الحركي:

تعمل الألعاب على جعل الجسم قادرا على الحركة مع بذل أقل قدرا ممكن من الطاقة كما تجعل حركات اللاعب رشيقة و جميلة ، و تعتمد الحركة الفعالة على العمل المنسق بين الجهاز

---

[1] المرجع نفسه ص 14-34

[(1)] ألين وديع فرح،مرجع سبق ذكره ، +ص 24

[(2)] عمر محمد التومي الشيباني :"تطوير النضريات و الأفكار التربوية :" 1981- ص 274

العضلي و الجهاز العصبيو ينتج عن هذه الحركة الصحيحة المنسجمة أن تبعد المسافة بين التعب و قمة الأداء و تنمو هذه الحركات في الألعاب التي تتضمن مهارات مثل : الجري و الوثب و المحاورة و لف الجسم و كل الحركات التي تتطلب مهارات توافقية مثل : القدرة على التحكم في رمي الكرة إلى مكان بعيد و إيجاد ضرب الكرة بالمضرب و أهم فترة لاكتساب هذه المتوافقات المهارية و تنميتها هي مرحلة الطفولة إلا أنها تحتاج إلى سنوات عديدة من التدريب. (3)

6-4- الجانب الانفعالي :

في ممارسة الألعاب مجال خصب لتنمية إنكار ألذات , فالألعاب تجعل الفرد يشعر بالمسؤولية و الاعتماد على نفسه في كيفية مواجهة المنافس , و في أثناء اللعب يتحرر الفرد من التوتر و يشعر بالثقة في نفسه و سعادة و رضا فيما يقوم به , كما أن مزاج الفرد يصبح أكثر ثباتا فلا يتذبذب لأسباب تافهة بين الفرح و الحزن أو بين التحمس و الفتور من الفوز بنقطة أو فقد نقطة.

6-3- الجانب الاجتماعي :

تساعد الألعاب على النمو الاجتماعي للفرد أثناء اللعب يكشف مسؤولية نحو الجماعة و الحاجة إلى تبعية و القيادة إلى ممارسة النجاح و الشعور بالانتماء , كما يتعلم كيف يواجه مواقف الرضا و مواقف الضيق و الهزيمة و يتحقق اللاعب التعاون و الحب و الإخاء و تحقيق ألذات و احترام حقوق الآخرين , و الرغبة في الفوز تجعل اللاعب يبذل الجهد و العطاء و بذلك تنمو في اللاعب العلاقات الإنسانية القيمة و الوعي الجماعي و المعايشة التعاونية.

6-6- الجانب العقلي:

تساعد الألعاب على نمو العقلي فالفرد يحتاج إلى التفكير و تفسير المعارف التي

يكتسبها مثل :القوانينو ميكانيكية الأداء الحركي و الخطط المتضمنة للألعاب و تساعد اللاعب

---

(3) المرجع نفسه ص 24 – 25

على تحليل المواقف المفاجئة و المشحونة بالانفعال و القدرة على اتخاذ القرار بسرعة تحت ضغط هذه الظروف.

7-انواع الالعاب:

تنقسم الألعاب إلى ثلاثة أنواع رئيسية وهي:

- الألعاب الصغيرة ((البسيطة))
- الألعاب التمهيدية
- ألعاب الفرق

7-1-الألعاب الصغيرة "البسيطة " :

فهي الألعاب التي ليس لها اتحاديات دولية أو قوانين ثابتة و يجب أن لا يغيب عن أذهاننا أن هناك عوامل كثيرة لها أثر كبير في تقسيم الألعاب كالجنس و السن و البيئة و العوامل الجوية [1].

7-2-الالعاب التمهيدية:

تعتبر الألعاب التمهيدية مرحلة متقدمة للألعاب الصغيرة حيث يتم فيها تطبيق المهارات الحركية المكتسبة من الألعاب الصغيرة بصورها البسيطة إلى مهارات حركية تعد اللاعب لألعاب الفرق مثل : لعبة كرة السلة ، والكرة الطائرة ، وكرة اليد وكرة القدم وغيرها من الألعاب .

[1] فايز مهنا : التربية الرياضية الحديثة : دار طه يس , ط1 , 1985-ص 172-173

والألعاب التمهيدية هي ألعاب أكثر تنظيما من الألعاب الصغيرة كما تتشابه قوانينها مع قوانين ألعاب الفرق لحد كبير وتستلزم قدرات حركية وعقلية على مستوى أعلى من الألعاب الصغيرة.

وتتميز الألعاب التمهيدية عن ألعاب الفرق في أنه يمكن ممارستها في ملاعب أقل مساحة وفيها فرصة لاشتراك عدد .

أكبر من اللاعبين المسموحبهم في ألعاب الفرق كما أنها تعتبر مجالا مناسبا لأن يشبع فيه كل فرد ميله إلى اللعب وتحقيق ذاته الخاصة إذا كان ليس له القدرات الحركية المناسبة للممارسة ألعاب الفرق ويمكن التدرج فيها من البسيط إلى الأكثر تعقيدا ، كما يمكن تطبيق القواعد المرتبطة بالمهارات الحركية الأساسية تدريجيا ، وتعمل الألعاب التمهيدية على اكتشاف قدرات واستعدادات الطفل لممارسة ألعاب الفرق .

7-3-العاب الفرق:

ألعاب الفرق هي الألعاب التي تخضع للقوانين الدولية ولها نظم وقواعد ثابتة متفق عليها دوليا وتحتاج هذه الألعاب إلى حالات لعب وملاعب ذات مقياس محدد وتمارس بأدوات لها قياسات وأوزان ثابتة وتنظم لها دورات رياضية على المستوى الدولي والعالمي ويظهر فيها التنافس الدائم بين دول العالم واهتمام كل دولة بتكوين فرقها القومية التي تمثلها في هذه الألعاب .

وتتميز العاب الفرق على انها تساعد على الرقي بالمهارات الحركية للفرد وتنمي روح المنافسة الصحيحة والقوية وتساعد الفرد على التفكير ويريه التعرف واتخاذ القرار السليم،كما انها تعتبر مجال لتنمية العلاقات الاجتماعية والتكيف الاجتماعي وهي الهدف النهائي الذي نسعى الى

تحقيقه من خلال الألعاب الصغيرة و الألعاب التمهيدية، وتعتبر وسيلة تربوية هامة ، لشغل الوقت الحر .

7-3-1-تصنيف العاب الفرق :

تصنف ألعاب الفرق وفقا للخصائص المميزة لها إلى ما يأتي :

- الألعاب الجماعية التي يسمح فيها بالاحتكاك الجسمي مثل : كرة القدم ، كرة اليد ، كرة الماء .

- الألعاب الجماعية التي لا يسمح فيها بالاحتكاك الجسمي مثل : كرة السلة ، كرة الشبكة ، وهوكي الميدان .

- الألعاب الفردية والزوجية لضرب الكرة وإعادتها باستخدام أداة مثل التنس ، وتنس الطاولة ، وكرة الريش ، والإسكواش.

- الألعاب الجماعية التي تضرب فيها الكرة أو ترمى باستخدام أداة مثل : كرة القاعدة ، البيسبول ، الكريكيت ، واللاكروس .

- الألعاب الفردية التي تضرب فيها الكرة بعصي خاصة مثل : الجولف ، والبلياردو [1]

[1] إلين وديع فرج ،مرجع سبق ذكره ،ص03-62

8-وظائف الالعاب :

من الوظائف المعروفة عن اللعب هي أن الطفل يستطيع التعرف على وجوده ، بالإضافة إلى استيعاب القواعد الاجتماعية والخلقية واللعب يجعل الأطفال يحتكون يبعضهم ، وذلك لأنهم يسرقون اكتشاف العلاقات الإنسانية ويوافقون على الخضوع لقواعد المجموعة ومن بين هذه الألعاب توجد الألعاب الرياضية التي لها أهمية كبيرة في تطوير القدرات النفسية والحركية للطفل ومن بين أكبرالوظائف نجد :

8-1-وظيفة تكوين الذكاء :

توجد علاقة طبيعية بين نشاط الجسم وتطوير الذكاء ، الحركة تؤدي إلى الملاحظة ، والملاحظة ت ترجم إلى كلام ، والكلام يتطلب فكر .[1]

9-الاهمية التربوية للعب عند الفرد :

إن الكثير من العلماء وضعوا اللعب كمنهاج للطفولة المبكرة لما لها من أهمية ودور كبير في تكوين شخصية الطفل مستقبلا ، فيقول " شاتو " عن أهمية اللعب بالنسبة للطفل لا يمكن تصور طفولة بدون ضحك ولعب ، فإذا فرضنا أن أطفالنا في المدارس والمعاهد خيمة عليهم السكوت وانقطع عنهم الصراخ والضحك والكلام، أصبحنا فاقدين لعالم الطفولة ولعالم الشباب .[2]

---

[1] خريف رقيق ، أوشيخ كريمو : دور الألعاب الشبه رياضية في تنمية العمل الجماعي لدى التلاميذ، رسالة لنيل شهادة الليسانس ، تحت اشراف بلعيد بيطار، 2000 ، ص8

[2]. Decvoly Et Monchamp : Initiation à l'activité Intellectuelle Et Motrice Par Les Joux éducatifs. Delachause.Niestle 7éme Edit Paris 1978 . P 233

فانطلاقا من رأي " **شاتوا** " حول أهمية اللعب بالنسبة للطفل هناك أيضا من العلماء من أيدوه وحاولوا أبراز هذه الأهمية ، فالموسوعة التربوية تؤكد أن الألعاب التربوية تساهم في اكتساب المعارف وتطوير القدرات العقلية وبين " **داك رالي** " أن اللعب ليس سوى وسيلة من الوسائل التربوية كما نبه إلى أن الألعاب التربوية وسيلة تعليمية وزمنها محدد تخص الطفولة وإذا استغل بجدية المرحلة الحاسمة تأتي نتائج ذات ألعاب مستقبلية لا يمكن تعويضها . [1]

II. الألعاب شبه رياضية :

1-تعريف الألعاب شبه رياضية :

عرفها عدنان "درويش جلول" : هي تلك الألعاب بسيطة التنظيم التي يشترك فيها أكثر من فرد ليتنافسوا وفق قواعد ميسرة ولا تقتصر على سن أو جنس أو مستوى بدني معين و يلعب عليها طابع الترويح و التسلية و قد تستخدم أدوات أو أجهزة أو بدونها .[(2)]

كما عرفها الين وديع فرح : هي ألعاب منظمة تنظيما بسيطا , سهلة في أدائها ولا تحتاج إلى مهارات حركية كبيرة عند تنفيذها ولا توجد لها قوانين ثابتة ولكن يمكن للمعلم وضع قوانين تتناسب مع سن اللاعبين و استعداداتهم .[(3)]

وحسب زكريا إبراهيم كامل : الألعاب الصغيرة هي ألعاب سهلة وبسيطة بعيدة عن القوانين المعقدة , تتميز بالحرية وإثارة الحماس للتلاميذ و اندماجهم في العمل . [(4)]

---

[1] .Jean piegt : La Formation Du Sumba le Chez L'enflent de la chausse – Nistle 6éme Edit 1972 . P92

[(2)] عدنان درويش جلول و آخرون : التربية البدنية و الرياضة الارسة: دار الفكر العربي , ط3 , 1954 , ص 171

[(3)] الين وديع فرح ،مرجع سبق ذكره ،ص 26

[(4)]زكريا إبراهيم كامل و آخرون : طرق التدريس في التربية الرياضية ,ج1, ط1, مكتبة الإشعاع الفنية

و حسب مناهج التعليم الأساسي : "هي نشاطات حركية تجعل اللاعبين متنافسين حسب قواعد محددة و يستعملون حركات معينة ".[5]

2-أهمية الألعاب شبه رياضية :

تكتسي الألعاب الشبه رياضية أهمية كبيرة وتتجلى فيما يلي :

-تعتبر وسيلة أساسية في تطوير الجانب البدني للطفل .

-تنمي روح التعاون والتفاعل الاجتماعي .

-هي بمثابة تمهيد لألعاب الفرق من خلال تنمية المهارات الحركية الأساسية المختلفة .

-تضفي على درس التربية البدنية والرياضية جوا من المرح والتسلية .

3-تقسيم الألعاب شبه رياضية :

حسب الين وديع فرج في كتابه خبرات في الألعاب للصغار والكبار أن الألعاب الشبه رياضية تنقسم وفقا للخصائص المميزة لمجموعات اللعب إلى ما يلي :

-ألعاب المساكة .

-ألعاب الكرة .

-ألعاب الفصل .

-ألعاب التتابع .

[5]مناهج و مواقيت السنة السادسة , المعهد الوطني للمطبوعات المدرسية , الجزائر , 1986-ص116

-ألعاب اختبار الذات .

-ألعاب مائية . [1]

4- خصائص الألعاب شبه الرياضية:

تتميز الألعاب الشبه رياضية بعدة خصائص منها :

*الألعاب الشبه رياضية لا تتطلب وسائل وإمكانيات متعددة ومعقدة .

*تكون الألعاب الشبه رياضية محددة بقواعد صحيحة وسهلة الفهم .

*يجب أن تحتوي الألعاب الشبه رياضية على مجهود بدني وعقلي يحتفظ بأكبر عدد من الأطفال أثناء الأداء .

*نتيجة التنافس لا تعتمد على الصدف .

*يجب أن تكون محفزة خاصة المتعلقة بفكر الطفل .

*يجب أن تسمح بمجهود بدني متنوع لكامل الجسم ، وكذلك توزيع متوازن للجهد البدني وكذا وقت للراحة ، وأيضا المتطلبات التنسيقية والمعرفية .[2]

[1] إلين وديع فرج ،مرجع سبق ذكره ،ص.62 .

[2] نفس المرجع

5- أهداف الألعاب شبه رياضية :

إن لاستعمال الألعاب الشبه رياضية في درس التربية البدنية دور في عملية التعلم الحركي وكذلك إضفاء طابع الحيوية والمتعة على درس التربية البدنية والرياضية ، ولكن استعمال الألعاب الشبه رياضية في كل جزء من أجزاء الحصة لديه أهداف ثانوية أخري نوردها فيما يلي :

5-1-المرحلة التحضيرية :

تستعمل الألعاب في هذه المرحلة لخدمة غرضين أساسين وهما :

أولا : القيام بعمليات الإحماء لتحضير الجسم لتقبل الجهد خلال طول الحصة ،

ثانيا هو تنشيط الحصة قصد تحفيز الطلبة على القيام بمجهود بدني وعقلي دائما في صياغة عملية الترقية .

5-2-المرحلة الرئيسية :

وتستعمل الألعاب في هذه المرحلة لتعزيز وتدعيم عملية التعلم وذلك باقتراح ألعاب تخدم هدف الحصة ، بحيث تسمح باكتساب المهارات الحركية والتقنية في وسط تنافسي تنمي فيه جميع الصفات البدنية والعقلية .

3-5 المرحلة النهائية :

وتستعمل الألعاب الشبه رياضية في المرحلة النهائية لخدمة هدفين أساسين ويتمثل الأول في عملية الاسترخاء البدني بعد أداء جهد بدني مرتفع ، أما الهدف الثاني فيتمثل في ترك التلاميذ في نشاط دائم في حالة عدم احتواء المرحلة الرئيسية على حمل كبير، ((جهد بدني كبير)) أو إذا كان البرنامج المدرسي يسمح بذلك أي عدم وجود حصة دراسية بعد حصة التربية البدنية والرياضية .[1]

6-تصنيف الألعاب شبه رياضية :

إن تصنيف الألعاب الشبه رياضية يعود إلى " **أندري ديميابر** " حيث صنفها إلى أربعة مجموعات

6-1-ألعاب جد نشيطة :

وهي التي تتطلب جهد بدني مركب ومتوافق بين كل اللاعبين وهذا الجهد يدوم بدوام اللعب في حد ذاته.

6-2-ألعاب نشيطة :

يكون الجهد في هذه الألعاب عالي ، يقتصر على فريق واحد في الوقت الذي يكون فيه الفريق الثاني في راحة نسبية ، مع أخذ قسط حقيقي وفعال من اللعب .

[1] Rachid Aoudia : Les Jeux Pré sportifs Dans La Formation En Hand– Ball Sous La Direction De P .Konstanty .I.E.P.S. Juni 1986. P5.

6-3- ألعاب ذات شدة ضعيفة :

وتتصف هنا كل الألعاب أين يكون فيها الجهد البدني بشكل عام فردي ولا يمثل في الوقت إلا جزء ضئيل من المدة الإجمالية للحصة ويحمل إلى ملاحظة أنه في حالة ما إذا استعملت ألعاب هذه اموعة تكون بعدد قليل من الأطفال .

6-4-ألعاب ترويحية تثقيفية :

تتميز هذه الألعاب بالجهد الضعيف وإثارة الجهد الذهني والعقلي مما ينتج عنه الترويح والتثقيف .[1]

7 - أغراض الألعاب شبه الرياضية :

تختلف الألعاب الشبه رياضية فيما بينها و تتباين في ضوء بعض المتغيرات و العوامل كالسن و الجنس و المرحلة التعليمية و الإمكانيات و الهدف , كما أن اللعبة الواحدة يمكن أن يتغير هدفها من خلال تغير حمل الأداء , و بشكل عام هناك بعض الأغراض الهامة تحققها الألعاب شبه الرياضية منها :

7- 1- التشويق : حيث توفر للأفراد الجاذبية التي تدفعهم للمشاركة بفعالية في النشاط الحركي

7-2- المرح و البهجة : تتيح الألعاب شبه الرياضية وسطا بهيجا و مرحا من خلال ظروف اللعبة

7-3- اللياقة الحركية : حيث أن الألعاب الشبه رياضية تعتمد على الصفات البدنية و الحركية الأصلية و بذلك تتيح ممارستها للمشاركين اكتساب مهارات و قدرات حركية

[1] Chachoua Brahim .Meseausi .Braham .Bentaha Sid-Ahmed : Mémoire .Etude Comparative De Deux Méthodes D' entérinements Sous La Direction De Mr. Lalaui .F .Juin 1991-1992 . P38.

7-4- التفاعل الاجتماعي : يكتسب الأفراد المشتركون في الألعاب شبه الرياضية مهارات التعامل مع الجماعة و احترام وتقدير الآخرين و تقبل القيم الاجتماعية

7-5- التدرج التعليمي : تساعد هذه الألعاب على تدرج تعليمي للواجبات المتعلمة حيث ينتقل اللاعب تدريجيا من السهل إلى الأصعب و من البسيط إلى المعقد

7-6-التكيف مع التسهيلات المتاحة : تعاني أغلب الأندية من نقص الوسائل حيث تتناسب معطيات الألعاب الشبه رياضية وما تتميز به من قدر كبير من المرونة معالظروف . [2]

8- مبادئ استخدام الألعاب شبه الرياضية :

- ينبغي أن تقدم الألعاب آخذا بنظام التدرج من السهل إلى الصعب فالأكثر صعوبة
- تنظيم الألعاب لتقديم أقصى مشاركة من الممارسين
- يجب أن تتيح الألعاب فرص الحاجة للمنافسة
- ملائمة الأجهزة و الأدوات مع قدرات الممارسين من حيث الاعتبارات التدريبية
- ينبغي أن يخطط استخدام الألعاب كي تسهم بفعالية في نمو و تنمية التلاميذ على مستوى الجوانب السلوكية المختلفة. [1]

9-الأهمية التربوية للألعاب شبه رياضية :

تعتبر الألعاب الشبه رياضية وسيلة فعالة في الحصة التربوية فهي تساهم في :

- إثارة الرغبة في الحل .
- وسيلة فعالة في إثارة الدوافع نحو تحقيقه أهداف ألحصة .
- تعد مجالا لإشباع المتعلم نحو تحقيق الذات وإثبات الوجود وسط الجماعة .

---

[2] عدنان درويش جلول و آخرون : التربية البدنية و الرياضة الارسة: دار الفكر العربي , ط3 , 1954 , ص 171 -172

[1] عدنان درويش و آخرون ،مرجع سبق ذكره ،ص 173 – 174

- تشبع الحاجات حتى تمكن الشعور بالاعتبار و التقدير من الآخرين .
- تقود إلى الفهم و المعرفة و حب الإصلاح .
- وسيلة لزيادة قدرة التحكم الحركي للمهارات و الألعاب المختلفة. [2]

10- ملاحظات خاصة بالألعاب شبه رياضية :

تساعد هذه الألعاب التعلم ضمن مختلف الأنشطة وخاصة الرياضات الجماعية ومن جهة أخرى تسمح :

*باشتراك عدد من الأطفال في حالة نقص الوسائل .

*باستغلال الوسائل البسيطة مثل : كرات ذات أشكال وأوزان مختلفة .

نقدم بعض الألعاب الشبه رياضية كمثال : على المربي أن يبحث وينوع في اختيار الألعاب باحترام المبادئ التالية :

*القيام باختيار دقيق يناسب تحقيق الأهداف المسطرة .

*تجنب تكرار الذي يعرض إهمال التعليم والميل إلى التنشيط .[1]

[2] ألين وديع فرح ،مرجع سبق ذكره ،ص 294

[1] منهاج التربية البدنية والرياضية التعليم الثانوي ، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جوان ،1996 .

خلاصة

وبعد تطرقنا لأهم الجوانب الخاصة بالألعاب الشبه رياضية من تعريف وتبيان دورها وأهميتها يمكننا أن نقول بأن الألعاب الشبه رياضية تعد أحد الأنشطة الهامة في مجال التربية البدنية والرياضية المناسبة لجميع الأعمال ولكلا الجنسين على السواء ، وهي أحد المقومات الرئيسية لأي برنامج تدريبي ويفضلها الكثيرون لأنها قريبة من طبيعة الفرد وميوله بالإضافة إلى دورها الهام في النمو الحركي والعقلي والانفعالي والاجتماعي ، وهذه الألعاب إما أن تكون جماعية تربي لديهم روح المعاونة والانضباط أو فردية تبرز قدرات الطفل الشخصية وإمكانية الاعتماد على النفس والشجاعة وحب المنافسة .

يمكننا القول أنها أحد الأنشطة الهامة في مجال التدريب الرياضي و كذلك المجالات الأخرى لجميع الأعمار و لكلا الجنسين , و تعتبر أحد المقومات الرئيسية لأي برنامج تدريبي و يفضلها الكثيرون لأنها قريبة من طبيعة الفرد و ميوله بالإضافة إلى دورها في النمو الاجتماعي العاطفي و الحسي و الحركي و المعرفي .

الفصل الثاني

قلق الامتحان

تمهيد

I. القلق.

II. قلق الامتحان.

خلاصة

تمهيد :

يعد مصطلح القلق من المصطلحات القليلة التي يستخدمها علماء النفس من جميع الاتجاهات النظرية ؛ أي أنه تعبير يجد إجماعا عليه من الباحثين والعلماء ، وأن الإجماع لا يقتصر على استخدام المصطلح والاعتراف به ، بل يتعدى ذلك إلى الإتفاق بصفة عامة على مظاهره وعلاماته.

ويعد كذلك القاعدة الأساسية ، والمحور الدينامي ، والمفهوم المركزي في علم الأم ارض النفسية ، والعرض الجوهري المشترك في الاضطاربات النفسية ، بل في أم ارض عضوية شتى ويعد محور العصاب وأبرز خصائصه ، بل يعد أكثر فئاته شيوعا وانتشا ار ، حيث يسهم فيتكوين من 30 إلى 40 % من الحالات التي تعاني من الاضطاربات العصابية تقريبا ، كما أنه السمة المميزة للعديد من الاضطاربات السلوكية ، ومفهوم أساسي لتفسير معظم نظريات الشخصية.

والقلق هو انفعال مكتسب ، واستجابة انفعالية غير سارة لخطر فعلي أو رمزي يهدد أمن الشخص وطمأنينته . ومصدر التهديد لا يكون دائما واضحا ، بل قد يكون غامضا ، ويتميز بالتوتر والشعور بالكدر والخوف الغامض من المجهول ، ويصاحبه إثارة الجهاز العصبي

اللاإردي (التلقائي) ، وبالتالي تظهرالتغيارتالفزيولوجية خاصة عندما تكون نوبة القلق حادة مثل : إزدياد ضربات القلب ، وزيادة التنفس ، وارتفاع ضغط الدم ، وفقدان الشهية ...إلخ . كما قد يتأثر إدراك الفرد للموضوعات المحيطة به في موقف القلق .

والقلق إجارئيا هو حالة أو ظاهرة نفسية ، تحمل إشارة خطرة أو شعوار عاما وغامضا بالتهديد موجها نحو الذات . وهذه الحالة تكون استجابة إلى خطر خارجي وإلىالخبارت التي يمر بها الفرد، ويتصف شعور الفرد وإحساسه بالغموض ، ويستجيب الفرد لهذه الحالة بردود فعل ومظاهر نفسية ، كالانقباض والضيق والانزعاج وعدم الثقة بالنفس وعدم التركيز وفزيولوجية ، كزيادة ضربات القلب والتعرق والارتجاف وفقد الشهية ...إلخ

والقلق - كما يفسره أصحاب المدرسة التحليلية وعلى أرسهم فرويد - بأنه إشارة للأنا لكي تقوم بعمل ضد ما يهددها ، وكثير ما يكون المهدد هو الأفكار غير المقبولة ، والتي عملت الأنا بالتعاون مع الأنا الأعلى على كبتها ، وهي تقترب من منطقة الشعور والوعي ، وتوشك على اخت ارق الدفاعات . وعلى هذا تكون وظيفة القلق الأساسية هي الإنذار للأنا لكي تقوم بعمل نشاط معين يساعدها في الدفاع عن نفسها وإبعاد ما يهددها .

ويعتقد البعض أن القلق استجابة انفعالية عامة للمشقة ، ولكن قد يكون القلق في ظل الظروف العادية مصد ار من مصادر الدافعية ، ويقود السلوك ويوجهه نحو الهدف والهدف في حالة القلق هو خفض مستوى القلق الناتج عن عدم اشباع الدوافع .

ويعني هذا أن مستويات القلق المرتفعة جدا والمنخفضة جدا تعوق الأداء ومستوياته المتوسطة تيسر الأداء.

ومن الأهمية بمكان أن نشير إلى أن القلق ينقسم إلى حالة وسمة ، حيث مي از كاتل وشاير Cattell &Scheier (1958) وسبيلبرجر Spielberg er بين حالة القلق وسمة القلق ، ولاحظ أن هناك خلطا بين القلق كحالة والقلق كسمة ، وقدم تعريفا لكل منهما . (1966)

I. القلق

1.حالة القلق

يتحدث عنها البعض أحيانا بإسم القلق كحالة ، Spielbergerسبيلبرجر (1977) بأنها: ويعرفها

"حالة انفعالية مؤقتة يشعر بها الإنسان عند إد اركه لموقف يهدد ذاته ، كموقف الامتحان أو الموت أو الحرب...إلخ ، فينشط جهازه العصبي الإ اردي ويشعر بالتوتر ، ويستعد لمواجهة التهديد".[1]

ويعرفها محمود محمود(1992) بأنها : "حالة انفعالية مصحوبة بمشاعر التوتر والقلق، مرتبطة بموقف معين تزول بزوال التغيرات التي تبعثه" [2]

ومن الممكن أن تتغير حالة القلق في شدتها وتتقلب عبر الزمن ، فهي خبرة عابرة تتفاوت من حيث الشدة ، وتتذبذب من وقت لآخر تبعا لتك ارر المواقف العصبية التي يصادفها الفرد والتي يدركها على أنها شديدة التهديد أو الخطر ، وتنخفض في مواقف الأمان[3]

وعلى الرغم من أن حالة القلق تكون مؤقتة وسريعة الزوال غالبا ، فإنها تتكرر وتعاود الفرد عندما تستثيرها منبهات ملائمة ، وقد تبقى كذلك زمنا إضافيا إذا ما استمرت الظروف المثيرة لها[4]

---

[1] محمد عبد الرحمان و معتز سيد عبد الله ، تحرير ، بحوث في علم النفس الاجتماعي ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، (1997) ، ص120

[2] محمد عيسى ،العلاقة بين الزمر الدموية ودرجة القلق (دراسة ميدانية لعينة من الطلبة الجامعيين الجزائريين)، مذكرة ماجستير ،كلية العلوم الاجتماعية،قسم علوم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر ، (2001)، ص 9 .

[3] مدحت الطاف عباس أبو العلا ، دارسة تجريبية لخفض مستوى القلق لدىأطفال المرحلة الإبتدائيةبإستخدام الرسم ، رسالة دكتواره (غير منشورة) ، كلية البنات جامعة عين شمس، (1990)،ص 15

[4] محمد حامد زهران ، الإرشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية ، عالم الكتاب ، ط1 القاهرة ،(2000)،ص 73

وتمر حالة القلق بتتابع استجابات معرفية وانفعالية وسلوكية حسب ألبرت إليس . فعند وجود مثير خارجي ضاغط ، أو وجود إشا ارت داخلية يتم إد اركها وتقييمها معرفيا على أنها مصدر خطر يكون هناك رد فعل حالة القلق ، ويسير في التتابع الآتي : ضغط - إدارك الخطر - رد فعل حالة القلق [1]

مما تقدم يتضح أن قلق الحالة يشير إلى أن القلق كحالة انفعالية مؤقتة تحدث أثناء مواجهة مجموعة معينة من المواقف في مجالات محددة ، كموقف الامتحان والموت والجنس ومواجهةالجمهور وغير ذلك .

2.سمة القلق :

يتحدث عنها البعض تحت إسم القلق كسمة ، ويعرفها سبيلبرجر Spielberger بأنها :

"الفروق الفردية المستقرة نسبيا في الاستعداد للقلق ، وهذا يرجع للإختلافات في الاستعداد لإد ارك مدى أوسع من المواقف المثيرة على أنها مثيرة أو مهددة" [2]

وتعرف سمة القلق أيضا بأنها : " فروق ثابتة نسبيا في القابلية للقلق ، ترجع إلى اختلافات بين الناس في نظرتهم إلى العالم المملوء بالعديد من المواقف المثيرة ، التي تدرك كشيء خطر أو مهدد ، والاستجابة لمثل هذه التهديدات بحالة من القلق " .[3]

يتبين من هذين التعريفين أن سمة القلق يشار إليها على أنها سمة ثابتة نسبيا في الشخصية من حيث اختلاف الناس في درجة القلق ، ووفقا لما اكتسبه كل منهم في طفولته من خبارت سابقة

[1] محمد عبد الرحمان و معتز سيد عبد الله ،مرجع سبق ذكره ، ص147.

[2] مدحت أبو العلا، مرجع سبق ذكره ، ص30

[3] معتز عبد الله ومحمد عبد الرحمن ،مرجع سبق ذكره ، ص121

وبعبارة أخرى فهي استعداد طبيعي وإتجاه سلوكي يجعل الفرد قلقا ، ويعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية .[1]

وتشير سمة القلق إلى أساليب استجابية ثابتة نسبيا تميز شخصية الفرد عن شخصيات الآخرين .[2]

أي أن القلق المثار في هذه الحالة أقرب إلى أن يكون مرتبطا بشخصية الفرد منه إلى خصائص الموقف الذي حدث فيه القلق . ويترتب على ذلك أن التفاوت في درجة هذا القلق يرتبط بمستوى القلق عند الفرد كسمة شخصية .

والقلق كسمة هو الأكثر ارتباطا بالصحة النفسية ، وهو الذي يتحدث عنه العلماء كعرضالاضطاربات العصابية .[3]

ويعتبر الأفراد ذوو الدرجة المرتفعة في سمة القلق (كعصابيين ومضطربين نفسيا) بميلهم إلى إدارك العالم باعتباره خط يهدد حياتهم ، وذلك على العكس من الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة

ولقد أوضح سبيلبرجر1966 (Spielberger) أن سمة القلق لدى الأف ارد تكون مرتفعة وحالة القلق مرتفعة أيضا في المواقف التي تمثل تهديدا لذات الفرد ، والأف ارد الذين تكون سمة القلق لديهم منخفضة تكون حالة القلق منخفضة لديهم تبعا لذلككماإتضح أن الفرد الذي لديه سمة القلق ، يكون أكثر تنبها ووعيا من الآخرين لدرجة الخطروالتهديد الذي يستثير القلق .

وهذا يعني أن كل الناس يمرون بـ " حالة قلق " إذا عرض لهم ما يقلق ، ولكن بعضهم فقط هم الذين يتسمون بـ " سمة القلق ".

---

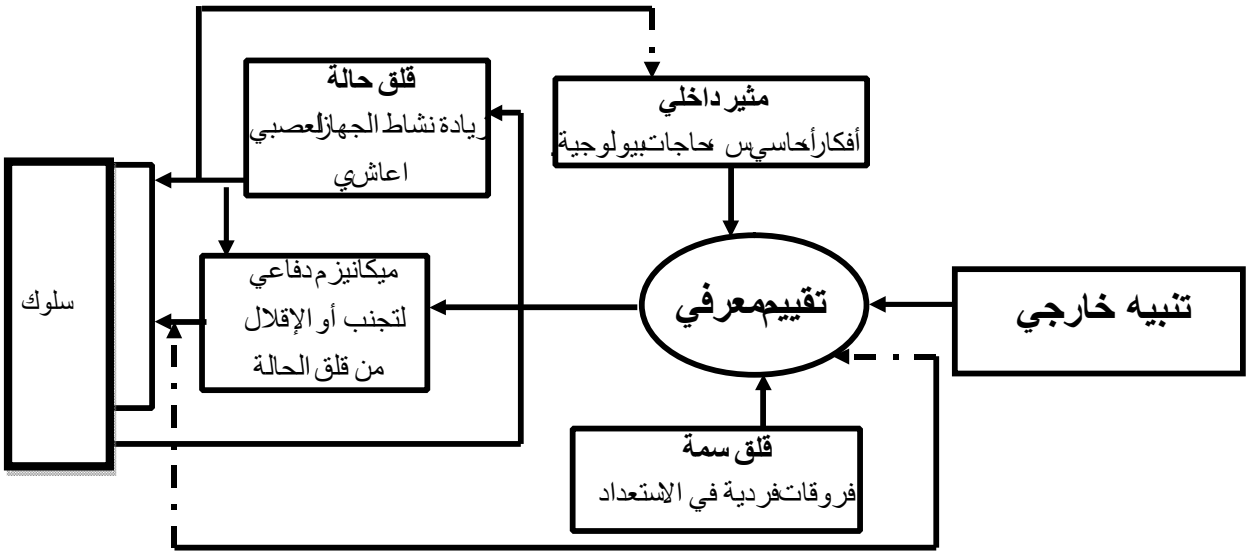
[1]إسماعيل إبراهيم محمد بدر،مدى فاعلية فنية التخيل في تخفيض القلق لدى طلاب الجامعة ، المجلة المصرية للدارسات النفسية بالقاهرة ، العدد 6، (1993)، ص8.

[2]سميحة عبد الفتاح إسماعيل ، أثر ممارسة أنماط من الأنشطة الرياضية على القلق كحالة وكسمة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، العدد 9، (1994)، ص50 .

[3]علاء الدين كفافي وآخرون ، بناء مقياس القلق الرياضي ، مجلة حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد7 ، السنة السابعة ، (1990)، ص 577.

وما يؤكد ذلك دارسة قام بها هينريش (1979) Heinrich، وتوصل إلى أن وجود قلق السمة لهتأثيرعلى قلق الحالة .[1]

وقدم سيلبرجر (1977) Spielberger نموذج تخطيطي يوضح قلق الحالة ، وقلق السمة .



الشكل رقم (01) يوضح نموذج قلق الحالة وقلق السمة

من خلال الشكل السابق يتبين أن المثي ارت الخارجية (العوامل الخارجية التي تشكل ضغطا) أو الداخلية (أفكار ، أحاسيس ، حاجات بيولوجية) ، يقيمها الفرد معرفيا ، وتؤدي إلى استثارة قلق الحالة . ومن جهة أخرى تؤدي درجة قلق السمة دوار في إد ارك التهديد ، وفي الرفع من درجة قلق الحالة . فكلما كان قلق السمة مرتفعا كان إد ارك الفرد لمواقف أو مواضيع التهديد كبيار ، وكانت درجة قلق الحالة أكثر ارتفاعا .

[1] ماهر محمود الهواري ومحمد محروس الشناوي ، مقياس الإتجاه نحوى الاختبارت (قلق الاختبارت) " معايير ودارسات ارتباطية " ، مجلة رسالة الخليج العربي كلية العلوم الإجتماعية ، جامعة الملك سعود بالرياض ، العدد 22 ، السنة السابعة، (1987)،ص 176

وإلى جانب هذا فإن تعرض الفرد المستمر إلى الوضعيات الضاغطة تؤدي به إلى تطوير إستجابات مقاومة لتجنب أو الإقلال من قلق الحالة .

1.2.القلق العام :

هوالقلق الشامل والهائم الطليق غير محدد الموضوع ، والذي يتخلل جوانب عديدة من حياة الفرد . ويتميز القلق العام من الناحية النفسية بخوف منتشر ، وشعور من نقص الأمن ، وبكارثة وشيكة . ويتميز من الناحية الجسمية بانقباضات صدرية رئوية .[1]

2.2.القلق الخاص :

وهوالقلق محدد الموضوع أو مجال معين . ويسمي القلق الخاص بإسم المجال أو الموضوع أو الموقف الذي يرتبط به ، مثل : قلق الامتحان ، قلق الحمل ، قلق الحروب ، قلق الانفصال ، قلق العملية الج ارحية ، وقلق الموت ...إلخ .[2]

2.3.القلق الموضوعي :

وهو قلق عادي معتدل يدرك الفرد أسبابه ودوافعه ، وهو رد فعل يتناسب مع كم وكيف التهديد، ويدفع الفرد ليجد طرقا لمواجهة التهديد بنجاح .

أي أنه قلق دافعي سوي إيجابي وبناء ، يدفع الفرد للعمل والتدبر والاحت ارس وأخذ الحيطة والحذر والتحفز لتحديد الطاقة النفسية اللازمة ، وتكريسها وتركيزها لمواجهة المشكلات وتجنب المخاطر . فبدون هذا القلق لا يتوفر للتلميذ مستوى الدافعية اللازم لاستذكار دروسه [3].

---

[1] محمد حامد زهارن ، مرجع سابق ذكر ، ص 74

[2] مغاوري عبد الحميد مرزوق ، الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار ، مجلة التربية المعاصرة ، مركز الكتاب للنشر بمصر الجديدة ، العدد 19 ، السنة الثامنة،(1991) ، ص 93

[3] أشرف محمد عبد الغني شربت ومحمد السيد حلاوة ، الصحة النفسية بين النظرية والتطبيق ، المكتب الجامعي ، الإسكندرية ،(2003)، ص100 .

وبالتالي فالقلق العادي ليس في حاجة إلى خفضه لأن خفضه يؤدي إلى نقص الدافعية والقلق العادي يحدث في مواقف التوقع أو الخوف من الفشل ، أو فقدان شئ ، مثل : قلق الامتحان

والقلق الموضوعي أقرب إلى الخوف ، وذلك لأن مصدره يكون واضحا . فالفرد مثلا يشعر بالقلق إذا قرب موعد الامتحان .[1]

4.2.القلق العصابي :

وهو حالة مزمنة من الخوف الغامض لا يعرف المريض أسبابه ، وهو لا يرتبط بشيء أو موقف معين ، بل ويشعر الفرد بحالة من القلق تعود إلى عامل داخلي .

ويعرف القلق العصابي بأنه : " حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ، ويصحبها خوف غامض وأع ارض نفسية وجسمية . ورغم أن القلق غالبا ما يكون عرضا لبعض الاضطاربات النفسية إلا أن حالة القلق قد تغلب فتصبح هي نفسها اضطاربا[2]

وفي الوقت الذي أظهر فيه الباحثون الاهتمام بدارسة القلق العام ، ظهر اهتمام البعض منهم بدارسة أنماط أخرى مختلفة من القلق مثل قلق الامتحان ، كنمط محدد للمواقف التي يتعرض لها الفرد في مجلات مختلفة في حياته ، كالالتحاق بالجامعة والحصول على الوظيفة المناسبة والترقي في مجال العمل وغيرها .

وتؤكد بعض الأبحاث على أنه يحتل مرتبة هامة بين المشكلات الد ارسية التي يعانيها التلاميذ ، لذا فهو يحتاج إلى تدخل متخصص للمساعدة في التعامل معه وعلاجه .

---

[1] حنان العناني ، مرجع سبق ذكره ، ص 133

[2] كاظم ولي آغا ، القلق والتحصيل الدارسي (دارسة تجريبية مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدارسي لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية في دولة الإماارت العربية المتحدة) ، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية ، المجلد4 ، العدد14 ، الجزء1،(1988) ، ص11

ولتحقيق هذه الغاية وجب فحص الجانب النظري لهذا المتغير ، من أجل تحديده بدقة من حيث مفهومه ومكوناته وأنواعه ومظاه ره وعوامله ، والتي تمكننا من تخطيط خدمات وقائية وعلاجية لمواجهته ، مع إب ارز الاتجاهات النفسية التي اهتمت بتحليله في ضوء نظرية التداخل وتجهيز المعلومات ، ونظرية القلق الدافع والقلق المعوق ، حيث كانت تساؤلات الباحثين مركزة في كل نظرية على جانب تسعى لإب ارزه كمحدد يفسره ، مع عرض أهم المقاييس التي لاقت ذيوعا كبي ار خاصة عندما كللت بتطبيقات تجريبية .

II. قلق الامتحان

1.مفهوم قلق الامتحان :

يعتبر قلق الامتحان من إحدى المشاكل التي يواجههاالتلاميذ ، والتي تظهر في أي وقت من أوقات العام الدارسي كلما أعلن المدرس عن اختبار أو امتحان .

ويشير عبد الخالق (1987) إلى أن قلق الامتحان هو: " نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان ، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوار بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الامتحانات" [1]

أي أن الأشخاص الذين يكون قلقهم لمواقف الامتحانات عاليا يميلون إلى إد ارك المواقف التقويمية على أنها مهددة ، وهم يميلون للتوتر والكدر والتحفز والاهتياج الانفعالي ، في المواقف السابقة للامتحانات أو في مواقف الامتحانات ذاتها ، وهم أيضا يعايشون انشغالات عقلية سالبة مركزة حول الذات تشتت انتباههم ، وتتداخل مع التركيز المطلوب للامتحان وتشوشه.

[1]أنيسة عبده مجاهد دوكم ، أثر المعرفة السابقة بطبيعة أسئلة الاختبار على قلق الاختبار والتحصيل ، رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة عين شمس، (1996) ، ص 10 .

وقلق الامتحان هو الحالة النفسية أو الظاهرة الانفعالية أو التوتر الشامل التي تنتاب الفرد حينما يقف في موقف الإمتحان حيث تكون قدارته موضع فحص وتقييم .[1]

وهذا يعني أن قلق الامتحان حالة من التوتر الشامل تصيب الفرد وتؤثر في عملياته العقلية وما يؤكد ذلك دارسة إيزنك (1979) Eysenkعن أثر قلق الامتحان على الفرد ، وأشارت نتائجها إلى أن القلق يقلل من مستوى التركيز والانتباه اللذين يعتب ارن من العوامل الهامة في أداء الامتحانبنجاح .

ويظهر قلق الامتحان - في الأغلب الأعم - في شكل فعل انفعالي شرطي ، ناتج عن خب ارت متعلمة بغيضة ، مرتبطة بمواقف الامتحان[2] .

ويوجد قلق الامتحان بدرجات متفاوتة بين الأفراد ، وذلك لأن درجة الشعور بقلق الامتحان تتأثر بعوامل عديدة منها : مستوى الذكاء ، ومستوى التحصيل ، وطريقة الاستذكار والاستعداد للامتحان ، وجنس الفرد ، والتخصص الدراسي ، والمستوى الد ارسي ، والفشل الد ارسي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي...إلخ ، والتي يتم تناولها في عنصر العوامل.

كما تؤكد كلير فهيم (1980) تأثير أسلوب التربية الأسرية ، حيث " ترى أن الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل ، فقد يتعرض للفشل أو لصعوبات متكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده أو يوجهه أو يشجعه ، حيث يستخدم بعض الآباء أساليب التهديد والوعيد لأبنائهم بهدف

[1] إبراهيم محمد يعقوب ، التنبؤ بقلق الرياضات لدى الأطفال من متغيارت نفسية أخرى ، مجلة دارسات ، الجامعة الأردنية للعلوم الإنسانية بعمان ، المجلد 22 ، العدد6،(1995) ، ص 32.

[2] إبراهيم القيروتي ووائل مسعود ، القلق والتحصيل الدارسي لدى الطلاب المعاقين بصريا ، مجلة شؤون اجتماعية ، جمعية الاجتماعيين بالكويت ، العدد 62 ، السنة السادسة ، (1999) ، ص 16.

تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم ، دون إد اركهم أن ذلك يترك آثا ار سيئة على شخصياتهم تنعكس بالسلبعلى مدى توافقهم [1]" .

وقد عرف قلق الامتحان من قبل الباحثين ، وسوف نذكر البعض منهم ، وهم كما يلي:

يعرف سبيلبرجر (1980) Spielbergerقلق الامتحان بأنه : " سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل ، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان ، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوار بالخوف والهم عند مواجهتها ، وإذا ازدت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان ، وكانت استجابتهغير متزنة " .

ويعرف دوسيك (1980) Dusekقلق الامتحان بأنه : " شعور غير سار ، أوحالة انفعالية تلازمها مظاهر فسيولوجية وسلوكية معينة . وتلك الحالة الانفعالية يخبرها الفرد في الامتحاناتالرسمية ومواقف التقييم الأخرى[2] " .

وتعرف الجلالي (1989) قلق الامتحان بأنه : " حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضط ارب في الجوانب المعرفية والانفعالية ، ويكون مصحوبا بأع ارض فسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه ، أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الامتحان ، أو تذكره لها ، أواستثارة خب ارته للمواقف الاختبارية [3]" .

يتضح من التعاريف السابقة أن قلق الامتحان عبارة عن شكل خاص من القلق العام، يعيشه التلميذ في وضعية الامتحان ، ويتصف بأنه :

---

[1] مصطفى محمد الصفطي ، قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة المجلد 5 ، العدد1 ، (1995)، ص 72 .

[2] مغاوري مرزوق ، مرجع سبق ذكره ، ص 95.

[3] أنيسة دوكم، مرجع سبق ذكره ، ص 10.

*حالة انفعالية تجاه الضغوط الناتجة عن مواقف التقويم.

*إدارك للمواقف التقويمية بأنها مهددة للفرد.

ويكون مصحوبا بـ :

*إنعدام الراحة النفسية وتوقع العقاب.

*الرغبة في الهروب من الموقف.

*الخوف والهم العظيم.

*ردود أفعال جسمية وفسيولوجية.

*إضطراب في الجوانب المعرفية.

وفي إطار ما سبق تعرف الطالبة قلق الامتحان بأنه : " حالة انفعالية غير سارة تصيب أفارد عينة البحث بسبب إد اركهم للموقف الاختباري على أنه مصدر للتهديد ، وتكون مصحوبة باضطاربات في النواحي المعرفية والانفعالية والجسمية ".

2.تصنيف قلق الامتحان :

كان أثر القلق على أداء الفرد لمختلف الأعمال موضوعا لعدد من الد ارسات ، فقد أوضحت هذه الد ارسات منذ زمن طويل طبيعة العلاقة المنحنية بين القلق والأداء . ومنذ ما يقرب من ثمانين عاما أوضح كل من يركس ودودسون (1908) yerkes&Dedsonأن " إثارة القلق عند ما تكون منخفضة أو غائبة فإن أداء الفرد يكون ضعيفا أو غير كافي ، كذلك فإن الإثارة عند ما تكون قويةجدا فإن الأداء يتدهور[1]" .

[1]علاء الدين كفافي وآخرون ، مرجق سبق ذكره ، ص 580 .

وهو أمر يسهل ملاحظته في المجالات الد ارسية خاصة في مجال الامتحانات . فالتلميذ الذي يكون مطمئنا جدا إلى نتيجة الامتحان بسبب ثقته ال ازئدة في نفسه ، أو بسبب إدعائه سهولة المقرارت الدراسية ، فإنه يستهين بهذه المقرارت ولا يذاكرها جيدا ، وبالتالي ينعدم مستوى القلق لديه أو يكاد ، بل يتدنى أداؤه عن مستواه المعروف . ونفس النتيجة تحدث للتلميذ إذا بالغ في تقدير صعوبة المقرارت الد ارسية وموقف الامتحان ، وقلل من ثقته بنفسه ، وبالتالي فإن مستوى القلق لديه سيرتفع إلى درجة كبيرة ، وينخفض مستوى أدائه أيضا عن المستوى المعروف عنه . أما إذا كان مستوى القلق متوسطا أو معتدلا فإنه يجعل التلميذ يقدم أفضل أداء ممكن ، ويستغل امكانياته إلى أقصى درجة ممكنة .

وبذلك يكون للقلق تأثير على الأداء في الامتحان (التأثيرلميسر) و(التأثيرلمعوق) ، حيث كان للمحاولة ال ارئدة التي قام بها ألبرت وها ربر (1960) Albert &Harbber أثرها في التمييز بين نوعين من القلق الاختباري : القلق المساعد (الميسر) ، والقلق المعوق (المعسر) ، ونجح الباحثان في تصميم أداة لقياس كل منهما ، كما أسفرت د ارستهما عن نتائج تتمثل في أن القلق المساعد يؤدي إلى تحصيل مرتفع ، بينما يؤدي القلق المعوق إلى تحصيل منخفض لدى التلاميذ.[1]

وفي هذا الصدد تؤكد سامية القطان (1981) أن معظم مدارس علم النفس أجمعت على أن القلق المرتفع هو العائق الأساسي لكل إنجاز أو أداء في مختلف المجالات ، لاسيما مجال الامتحانات ، لأنه يكف قدرة التلميذ عن العمل والتعامل الإيجابي مع الامتحان ، وعلى العكس من ذلك فإن القلق المعتدل يعتبر بمثابة طاقة تدفع التلميذ إلى العمل والأداء الجيد [2].

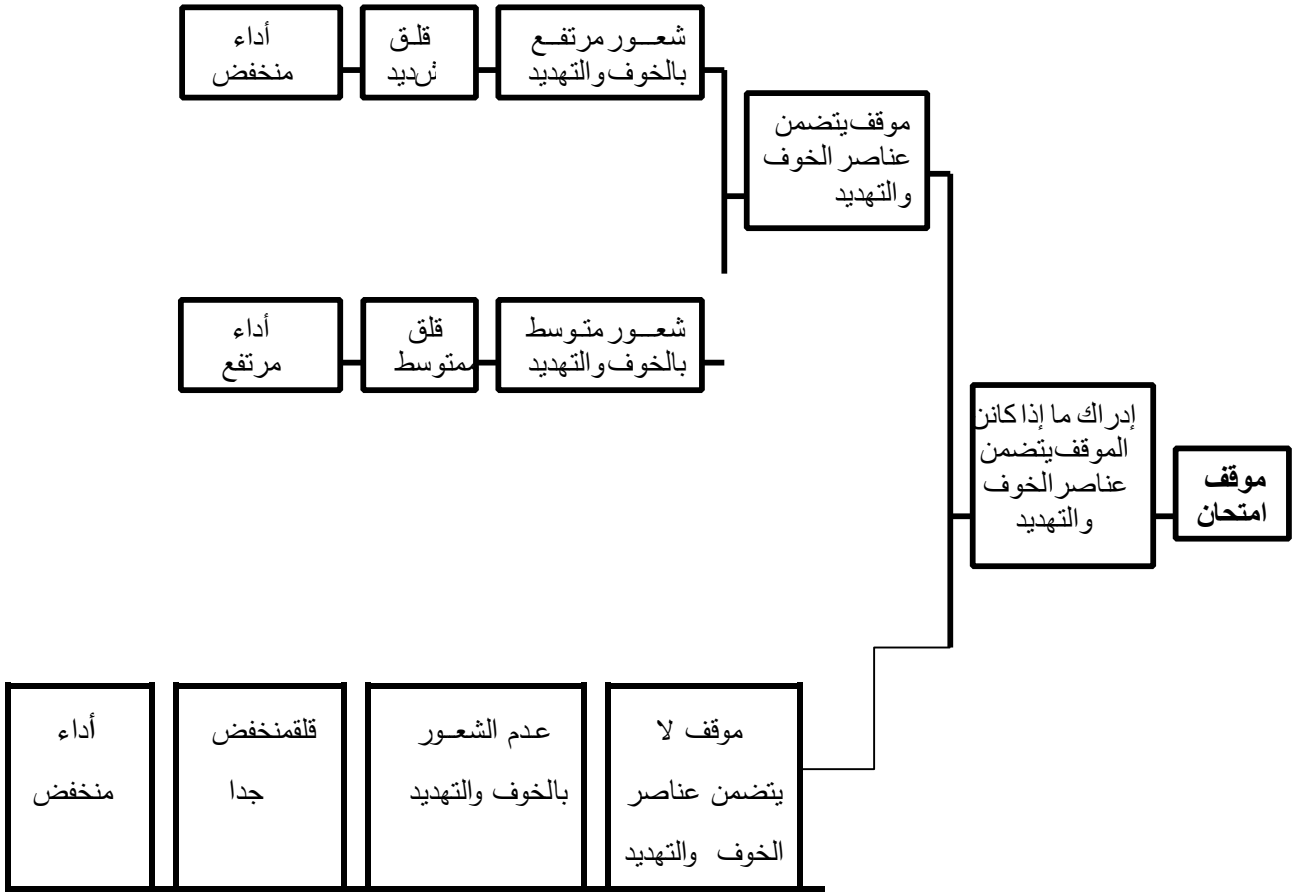
[1] سميحة إسماعيل ،مرجع سبق ذكره ، ص 50.

[2] مصطفى الصفطي ، مرجع سبق ذكره ، ص 73.

وأشارت دراسات أخرى منها : دارسة جادريوسبيلبرجر Guadry&Spielberger(1971) إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل ؛ أي أنه كلما ازد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق .[1]

وهذا ما يؤكده دنكن Dunkin(1981)بأن مستوى القلق سواء كان منخفضا ، أم كان مرتفعايعبرعن إحساس عام بالقلق [2]

ويمكن أن نوضح العلاقة بين القلق والأداء في موقف الامتحان في الشكل رقم(2)



شكل رقم (02) يوضح العلاقة بين القلق والأداء في موقف الامتحان.

[1]كمال إبراهيم مرسي ، علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية مجلة دراسات ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود بالرياض ،المجلد4، (1982)، ص161 .

[2]مصطفى الصفطي ، مرجع سبق ذكره ، ص 76 .

وعليه يمكن تصنيف قلق الامتحان من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد لواجباته ومهامه في الامتحان ، إلى قلق الامتحان الميسر وقلق الامتحان المعسر :

1.2.قلق الامتحان الميسر :

هو قلق الامتحان المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد ، والذي يعتبر قلقا دافعيا يدفع التلميذ للد ارسة والاستذكار والتحصيل المرتفع ، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات ، وييسر أداء الامتحان ؛ أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير. [1]

وحسب جينا آرميندايز (1998) Armindariz، فإن قلق الامتحان المعتدل ، مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى تحسن الأداء في الامتحان .

2.2.قلق الامتحان المعسر :

هو قلق الامتحان المرتفع ، ذو الأثر السلبي المعوق ، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة ، ويستثير استجابات غير مناسبة ، مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم ، ويربكه حين يستعد للامتحان ، ويعسر أداء الامتحان[2]

ويلاحظ أن قلق الامتحان المرتفع (المعسر) ، يؤثر تأثي ار سلبيا في التحصيل الد ارسي وفي أداء الامتحان ، بالمقارنة بالقلق المعتدل (الميسر). وبالتالي فهو غير ضروري ، ولذلك وجب ترشيده وعلاجه .

[1] علاء الدين كفافي وآخرون ، مرجع سبق ذكره، ص 581.

[2] محمد حامد زهارن، مرجع سبق ذكره ، ص.98

3.مكونات قلق الامتحان :

لقد أجريت د ارسات عديدة من مثل : د ارسة موريس ولبرت Morris &liebert(1967)ود ارسةسبيلبرجر Spielberger (1966)، ود ارسةسا ارسون وسبيلبرجر Saroson&Speilberger (1975)، ودارسة سبيلبرجر وآخرون Spielberger& al (1980)، لتوضيح المكونات التي يتكون منها قلق الامتحان ، حيث أسفرت نتائج هذه الدارسات - باستخدامها للتحليل العاملي - على أنقلق الامتحان يتكون أساسا من عاملين هما :

الاضطاربية أو ما يسمى بالانشغالية أو الانزعاج والانفعالية أو ما يسمى بالعاطفية[1] .

بالإضافة إلى هذين المكونين ظهرت بعض المكونات الأخرى لقلق الامتحان ، مثل المكونالفيسيولوجي

وتتمثل هذه المكونات فيما يلي :

1.3.مكون الانشغالية :

يعرفه سبيلبرجر Spielberger (1980)بأنه : " إهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي (العقلي) حول نتائج الإخفاق (الرسوب) " . ويتمثل في التأثي ارت السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإد ارك السليم للموقف الاختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة ، فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في مقدرته على

[1]علي محمد شعيب ،قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيارت المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة ، مجلة دارسات تربوية ، اربطة التربية الحديثة بالقاهرة ، المجلد 2 ، الجزء 8، (1987) ، ص298

الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل ، مثلفقدان المكانة والتقدير[1].

وهذا يمثل سمة القلق كما أشارت له د ارسةكاسادي (2001) Cassadyالتي هدفت إلى التحقق من استقارر مستوى قلق الامتحان المعرفي . فكانت النتيجة الاستقارر النسبي لمستوى قلقالامتحان المعرفي ، وهذا شبيه بقلق السمة

وتلعب العوامل المعرفية دوار هاما في عملية القلق ، لأن القلق يثارعندما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثي ار للخطر . فالإد ارك هنا عملية وسيطة بين المثير والقلق .[2]

ونتيجة لبحوتماندلروسارسون1952) Mandler&Sarason) ، وواين1971) Wine) وسارسون1972) Sarason) ، تم التوصل إلى التداخل الذي يحدث في موقف الامتحانات ، حيث ينظر إلى القلق على أنه يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات (مهام داخلة موقف الامتحانات) ، مثل الانشغال بالنجاح أو التفكير في ترك الد ارسة ...إلخ ، وهذا الانشغال بدوره يتداخل مع الاستجابات المناسبة للواجب (يشوش عليه) والضرورية للأداء الجيد في الامتحان .

وقد أيدت د ارسات موريس وليبرت1970) Morris &Liebert) هذه النتائج . فقد قام الباحثان بد ارسة حول الجوانب الانفعالية والمعرفية لقلق الامتحانات . فالجانب المعرفي والذي يطلق عليه الانشغال قد أثبتت الد ارسة ارتباطه ارتباطا عاليا مع الأداء الأكاديمي .[3]

وحسب عرض قدمته دوفنباشر وآخرون (1980) Duffenbacher& Alلمختلف الد ارسات التي تناولت العلاقة بين البعدين السابقين والأداء . وجدت أن مكون الانفعالية لايؤثر بالقدر الذي يؤثربه مكون الانشغالية (المعرفية)

---

[1] عبد المطلب امين القريطي ، في الصحة النفسية ، ط1 ، القاهرة ، دار الفكر العربي، (1998) ، ص121

[2] علاء الدين كفافي وآخرون ، مرجع سبق ذكره ، ص 583.

[3] ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، مرجع سبق ذكره ، ص 175.

وقد أكد واين 1971(Wine) من خلال د ارسته أن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه ، إذ يرى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحانات يصبحون منشغلين ، وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان وبذلك لا يكرسون وقتا كافيا لأداء مهمة الامتحان نفسها . وأكد هذه الفكرة ماندلر1975(Mandler) ، إذ وجد أن انخفاض الفعالية الوظيفية في ظروف الضغط والقلق ، ناتجة عن ركون التلميذ إلى استعمال مصادر معرفية محددة . وهذه النتيجة لاتتنافى مع ما أشار إليه الكثير من الباحثين في كون القلق يحدث كفا على المستوى المعرفي ، فيعجز التلاميذ عن استعمال العمليات المعرفية ، مثل : استعمال قواعد منطقية مختلفة ، استرجاع ما تم تخزينه في الذاكرة نتيجة فشلهم في تركيز انتباههم في المهمة نظ ار للتداخل الذي يحدث لهم . [1]

والملاحظ لنتائج هذه الد ارسات يتبين له أن المكون المعرفي لقلق الامتحان يشتت الانتباه داخل موقف الامتحان ، ويؤثر على الأداء . ولا توجد عوامل أخرى خارج موقف الامتحان قد يكون لها السبب الأكثر في ارتفاع مستوى القلق والاستجابة بالانشغال ، غي ارلعوامل المرتبطة بالاستعداد للامتحان ؛ لأن قلق الامتحانات يمثل مشكلة ذات تنوع سلوكي كبير ، وأن العلاقة بين قلق الامتحانات والأداء ، إنما هي في جزء منها دالة للسلوكيات الخاصة بالاستذكار .

ويقدم كولر وهولان (1980) Quller&Holahanتفسي ار لتأثير سلوك الاستذكار على ارتفاع قلق الامتحان وانخفاض الأداء ، يتمثل في أن استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان ، إنما هي نتيجة لكل من القلق المت ازيد وعدم الإعداد الجيد للامتحان . [2]

[1] نسيمة حداد ، علاقة الدافع للانجاز والقلق بالنجاح بامتحان البكالوريا مذكرة ماجستير ، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة الجزائر ، (2001)، ص97 .

[2] ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، مرجع سبق ذكره ، ص 176 .

وهذا يعني أن التلميذ الذي لديه مها ارت استذكار عالية وبالتالي قد أعد نفسه جيدا للامتحان يمكن أن يعايش درجة أقل من الانشغال أثناء موقف الامتحان نفسه ، وبالتالي يكون لديه انتباه أعلى لمهمة الامتحان .

2.3.مكون الانفعالية :

يعرفه سبيلبرجر (1980) Spielbegerبأنه : " ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبيالذاتي نتيجة لضغط تقويمي " [1]

فيشير مكون الانفعالية إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناتجة عن الإثارة التلقائية والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التقويم . [2]

وهذا يمثل حالة القلق كما أوضحه سبيلبرجرSpielberger، إذ يعتبر قلق الامتحان حالة تتأثر بردود الفعل العاطفية ، والتي تنتج من الاستجابات غير المناسبة للمواقف المتصلة بها[3].

ويذكر أحمد عبادة ونبيل الزهار (1987) أن مكون الانفعالية يؤدي إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء ، ويكون هذا الأداء مرتفعا إذا كان ملازما لإثارة مناسبة ، إلا أن التطرف في الإثارةوالانفعال يتعارض مع الأداء .[4]

---

[1]ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، مرجع سبق ذكره ، ص 179.

[2]سيد محمود الطواب ، قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين ، مجلة العلوم الاجتماعية ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، المجلد 20 العدد 4/3 ،خريف / شتاء ، (1992) ، ص 153 . .

[3]علي شعيب ، مرجع سبق ذكره ، ص 299.

[4]عبد الله بن طه الصافي ، الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي و منخفضيه بالصف الأول الثانوي، مجلة العلوم الاجتماعية ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، المجلد 30 العدد1 ،(2002) ، ص74 .

وتوصل نعمان (1995) من خلال دارسته التي تهدف إلى ملاحظة تغي ارت الحالة الانفعالية قبل وأثناء وبعد القيام باختبارت رياضية للاعبي كرة اليد ، وأيضا معرفة العلاقة بين هذه الحالة الانفعالية ، ونتائج هذه الاختبارت ، إلى أن وضعية الامتحان تؤثر في الجانب الانفعالي للاعب ، وهذا الجانب يؤثر سلبا على أداء اللاعب في الامتحانات الرياضية .

والجانب الانفعالي يؤثر في جميع الجوانب ، لا سيما الجانب المعرفي ، حيث أكدت د أن المعلومات التي يتلقاها الفرد (1963) Kleinsmith& Kaplanارستكلاينسميث وكابلان في أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيف ، وهذا يرجع إلى ما أثاره الانفعال من اضطرا ب وتشتيت للانتباه[1]

بأن نظام عمل الذاكرة لديه قدرة محددة (1986) Baddeleyوفي هذا الصدد يؤكد بادلي يتعامل مع عمليات قصيرة وتخزين المعلومات في نفس الوقت ، في أي لحظة زمنية ، كما يؤكد أن في الوضعية التقييمية (الامتحان) يكون للأف ارد ذوي القلق المنخفض قدرة عمل الذاكرة لحل المهام (الواجبات) في الامتحان من ذوي القلق المرتفع ، لأن بعض أجزاء الذاكرة تتعطل قدرتها عن العمل [2]

أن الأشخاص الذين لديهم قلق امتحان عالي ينظرون إلى تقويم Spielbergerويرى سبيلبرجر موقف الامتحان على أنه تهديد شخصي لهم ، وهم في مواقف الامتحان غالبا ما يكونون متوترين خائفين وعصبيين ومستثارين انفعاليا ، وذلك نتيجة خبرتهم السابقة ، والتي تؤثر في انتباههم وتتداخل في تركيزهم أثناء الامتحانات .[3] وهذا يعني أن الحالة الانفعالية التي يمر بها

[1] محمد نعيم شريف ، دارسة لمدى الارتباط بين القلق والذاكرة ، مجلة د ارسات نفسية ، اربطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، المجلد 5 ، العدد1 ، (1995)، ص 142.

[2]Juhyun , Lee , Test anxiety and working memory , journal of experimental education, 67(3), (1992), p 218.

[3]عبد اللهالصافي ،مرجع سبق ذكره ، ص 74.

التلاميذ تؤثر على الناحية المعرفية لهم ، حيث تتداخل في تركيزهم فتشتت انتباههم أثناء القيام بمهام الامتحان ، وينعكس ذلك على عملية أدائهم للامتحان .

3.3.المكون الفيسيولوجي :

يتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل(اللاإرادي) ،مما يؤدي إلى تغي ارت فسيولوجية عديدة منها : ارتفاع ضغط الدم ، وانقباض الش اريين الدموية ، وزيادة معدل ضربات القلب وسرعة التنفس ، والعرق . ويصاحب هذه التغي ارت ردود فعل جسدية ، مثل : ارتعاش الأيدي ، الغثيان ، آلام في الأكتاف والظهر والرقبة ، الإغماء، جفاف الفم ، ارتباك المعدة ...إلخ .[1]

ويذهب بعض الباحثين من أمثال روبش (1963) Rue Buchإلى أنه : " يمكن تمييز القلق بصورة واضحة عن الاضطاربات الأخرى بوجود المصاحبات الفسيولوجية " . [2]

والملاحظ أن هذه المكونات متداخلة مع بعضها ، ويؤثر كل واحد على الآخر ، بإد ارك الفرد للامتحان كموقف مهدد له ، وتكوين تصوارت واعتقادات غير عقلانية عن الامتحانات من شأنها أن تستثير الجهاز العصبي اللاإ اردي الذي يحركه الهيبوثالاموس المتصل بم اركز الانفعال ، ويؤدي هذا الانفعال إلى تنبيه هذا الجهاز ، وتظهر أع ارض عضوية ، مثل : الارتعاش ، الغثيان ، الآلام ، الصداع ... إلخ . [3]

ولتوضيح عمل هذه المكونات الثلاثة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها التلميذ . نستعرض نموذج شفارازر وآخرون Schwarzer& Al المشتق

---

[1]عبد المطلب القريطي ، مرجع سبق ذكره ، ص 122.

[2]أشرف شربت ومحمد حلاوة ،مرجع سبق ذكره ، ص 90.

[3]عبد المطلب القريطي ، مرجع سبق ذكره ، ص 129.

من التقييم المعرفي للانفعال والضغط الذي حدده لازروسLazarus مع إدماج مفهوم العجز المكتسب الذي حدده سليغمانSeligman ، يشرحون من خلاله اهم المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان والموصلة للقلق ، وهي كما يلي :

مرحلة التحدي : يتغلب الفشل على التلميذ غير أن هذا الأخير يحتفظ بالثقة في قدرته على مواجهة الوضعية .

المرحلة الأولى للتهديد : تظهر هذه المرحلة عندما يدرك التلميذ أن المهمة المطلوبة منه صعبة جدا ، فيشعر بالتوتر والقلق ، لكنه يبقي الثقة في نفسه ويواصل نشاطه .

المرحلة الثانية للتهديد : إزاء القلق الذي يشعر به التلميذ يجعله لا يتأكد من قدرته على مواصلة النشاط فيبدأ يشك في امكانياته وأدائه ، وبالتالي يكون تفكيره محصوار في الفشل والتخوف منه، وهذا التفكير يرهقه ويوصله إلى العجز ، وتظهر بعض الاضطاربات الانفعالية والفسيولوجية.

مرحلة فقدان التحكم : يشعر التلميذ بعدم القدرة على التحكم في الوضع ، وبالتالي يوقف جهده ولا يواصل النشاط المطلوب منه ، الأمر الذي يجعل الفشل يظهر .

يوضح هذا النموذج عمل هذه المكونات الثلاثة أثناء أداء الامتحان ، بحيث يحدث أثناء مواجهة الموقف الاختباري التقييم السلبي للموقف ، فيدرك على أنه موقف صعب ، وتظهر مشاعر القلق والتوتر وبعض المصاحبات الفسيولوجية ، وينعكس ذلك على التفكير ويصبح منشغلا بالفشل . وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان وبذلك لا يكرس الوقت الكافي لأداء الامتحان .

4.سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع :

إن الدارسات التي قام بها الباحثون حول قلق الامتحان ، توصلت إلى نتائج يمكن من خلالها وصف الأفارد ذوي القلق المرتفع .

وقد حاول ديبيريو Depreeuw (1984)أن يحدد البروفيل المميز للتلاميذ المرتفعين في قلق الامتحان ، وتوصل إلى أنهم يتصفون بـ :

- إرتفاع القلق العام (قلق السمة)
- عدم الاستقرارالعاطفي.
- شديدي الحساسية.
- كانوا أكثر انطوائية.
- درجاتهم على كل مقاييس القلق عالية ما عدا مقاييس القلق الميسر.
- الإفارط في جانب الاضطاربية (الانشغالية)
- ضعف الثقة بالنفس وكثرة التردد .[1]

ويرى سارسون Sarason (1980)أن الأف ارد الذين يعانون من درجة عالية من قلق الامتحان يتصفون بمجموعة من الخصائص هي :

-ينظر الفرد إلى الموقف الاختباري على أنه موقف صعب ، ويتضمن عناصر التهديد له والتحدي لقدراته.

-يرى الفرد أنه غير كفء أو غير قادر على أن يقوم بما ينبغي أن يقوم به في الموقف أو أن أداؤه ليس على المستوى المطلوب.

-يركز الفرد على العواقب الوخيمة المترتبة على عدم الكفاءة في الأداء بدلا من التركيز على الأداء وتحسينه.

[1]علي محمد شعيب ، قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة ، مجلة دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، المجلد 2 الجزء 8 ،(1987) ، ص 302 .

-شعور الفرد القوي بعدم الرضا ، وهذا يؤثر تأثي ار سلبيا على أدائه وقيامه بمتطلبات الموقف .

-يتوقع الفرد الفشل ، كما يتوقع انخفاض تقدير الآخرين واحت ارمهم له .[1]

ويرى أيضا سبيلبرجر (1980) Spielbergerأن الأف ارد الذين يعانون درجة عالية من قلق الامتحان يتميزون بـ :

-يدركون المواقف الاختبارية على أنها مهددة للشخصية.

-غالبا ما يكونوا متوترين في مواقف الامتحان.

-إستقلالهم الذاتي في حالة سلبية.

-يتشتت انتباههم وتركيزهم أثناء الامتحان .[2]

ويذكر عدنان فرج وعدنان عتوم ونصر العلي (1993) أن الأف ارد الذين يعانون من درجة عالية في قلق الامتحان يقضون كثي ار من وقتهم قبل الامتحان وخلاله وهم :

-منزعجون حول أدائهم ويفكرون في أداء الآخرين.

-يفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة إخفاقهم في الامتحان.

-يتوقعون العقاب وفقدان الاحت ارم والتقدير.

-تنتابهم ردود فعل ومظاهر اضطارب فيزيولوجية مختلفة . [3]

وقد بين ماندلر (1968) Mandlerأن مرتفعي القلق لهم ميكانيزمات قليلة لمقاومة العجزأو التهديد ، وهم دائما في مواجهة عالم لا يملكون فيه سلوكات لكبت أو اجتناب التهديد والعجز .

---

[1] علاء الدين كفافي وآخرون ، مرجع سبق ذكره ، ص 583 .

[2] محمد عبد الظاهر الطيب ، دراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد6،(1988) ، ص11 .

[3] عبد اللهالصافي ،مرجع سبق ذكره ، ص 75.

وهذا يبين أن أساليب المقاومة عندهم ضعيفة ، إضافة إلى أنهم أثناء الامتحان إذا استعملوا أساليب المواجهة ، فإنها في أغلبها من النوع التعجيزي .

وتوصل سارسون (1975) Sarasonإلى أن الأفارد ذوي القلق المرتفع يتميزون بنظام محدود لتحليل المعلومات وأكثر صلابة وأقل عمقا مقارنة بمنخفضي القلق . كما توصل لام (Lam 1981) من دارسته إلى أن هؤلاء الأفارد لا يشاركون في القسم ، كما أنهم إذا خيروا بين الإتصال مع الآخرين أو اجتنابهم فإنهم يفضلون الاجتناب .

ويشير تيبكوجانزوجانز (8891) Tipek , Ganz&Ganzإلى أن ذوي القلق المرتفع يغلب عليهم التفكير السلبي أثناء أدائهم للامتحان ، ويجعلهم يركزون على خوفهم بدل أدائه . ومن بين تلك الأفكار السلبية التي يرددها التلاميذ ، وتؤدي إلى فشلهم الد ارسي على الرغم من أنهم بإمكانهم اكتساب مؤهلات د ارسية تمكنهم من النجاح . وهي :

-لايمكنني القيام بهذا الامتحان.

-أنا لست مستعد كفاية.

-الأستاذي ارقبني.

-الجميع أنهى قبلي.

ووجد فاموز (1993) Famoseأن الأف ارد ذوي القلق المرتفع يميلون إلى نسب الفشل والنجاح إلى عوامل خارجية ، مما يجعلهم ذوي مركز تحكم خارجي .[1]

كما وجد أيضا سبيلبرجر (1980) Spielbergerأن قلق الامتحان يزداد بالنسبة للتلاميذ الذين تشير تطلعاتهم إلى د ارسة جامعية لتحقيق أهدافهم .[2]

[1] نسيمة حداد ، مرجع سبق ذكره ، ص 100.

[2] محمد الطيب ،مرجع سبق ذكره ، ص 70.

وتوصل جرين (1980) Greenمن خلال د ارسته إلى أن ذوي قلق الامتحان المرتفع يغيرون إجاباتهم بحجم أعلى من ذوي القلق المنخفض ، ولكن مع تساوي نسبة التغيير الإيجابي عند الفئتين (ذوي القلق المرتفع والقلق المنخفض) . [1]

وهذه السمات تساعد في التعرف على التلاميذ الذين يعانون من مشكلة قلق الامتحان للقيام بتدخلات إرشادية لمساعدة هولاء ، كما تمكن من تشخيص المشكلة من أجل وصف العلاج المناسب .

5. عوامل قلق الامتحان

إن من العوامل التي تؤثر في قلق الامتحان مايلي :

1.5.المستوى الاقتصادي الاجتماعي :

يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية للأف ارد . فقد أكدت الأبحاث أن الأف ارد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجة الأف ارد الذين ينحدرون من المست ويات الاقتصادية الاجتماعة العليا.

ويتفق ما سبق مع ماتوصل إليه سريفاستافا وآخرون (1980) Srivastava & Alفي د ارستهم عن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي الأكاديمي كدالتين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي . ووجدوا أن المست وى الاقتصادي الاجتماعي يرتبط إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي للفرد في حين

[1] أحمد سليمان عودة ، أثر تغيير الإجابة في اختبار من متعدد على العلامات وعلاقته بقلق الاختبار وصعوبة الفقرات ، مجلة دراسات ، الجامعة الأردنية ، للعلوم الإنسانية بعمان ، المجلد 15 ، العدد 1 ،(1988) ،ص70 .

إرتبط سلبيا بدرجة قلق الامتحان ، إلا أن النتائج لم تظهر فروقات ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان إذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من عال إلى منخفض[1] .

وهذا يتفق مع نتائج الدارسة التي قام بها ويلينج وآخرون (1984) Willing& Al، حيث وجدوا أن الأف ارد ذوو قلق الامتحان المنخفض هم من أسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع ويقفون على حدود التقسيمات الاقتصادية داخل المجتمع. [2]

وكذلك يتضح من دارسة قام بها علي شعيب (1987) عن قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيارت ، ومن أمثلتها المستوى الاقتصادى الاجتماعي ، ووجد أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ؛ أي أن التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يحصلون على درجات مرتفعة في قلق الامتحان . ويفسر الباحث النتيجة بكون الأسرة الفقيرة لا تتمتع بالاستقرارالمادى والمعنوي ، مما يجعلها تحرص على دفع أولادها الى التعليم دفعا ينعكس على نفسيتهم , كما أنها تفتقر إلى منهجية تنظيم أوقات المذاكرة لأبنائها ، أو عدم استغلال الوقت المدرسي بشكل كافي .

كما توصل الى أن الأم الأمية والغير العاملة تساهم في زيادة درجة قلق الامتحان لدى أبنائها . وفسر ذلك بأن الأم الغير مؤهلة علميا ووظيفيا لاتستطيع أن تواكب حياة أبنائها التعليمية ولاخطورة المرحلة التي يتقدمون إليها . فهي قلقة عليهم سواء كانوا في امتحان لنهاية العام أوامتحان لنهاية الفصل . [3]

[1]Srivastava, S.N ,& Al , Examination anxiety and academic achievement as functioning socio-economy , Status psychological studies , 25(2) , (1980),p 108.

[2]Willing , A & Al , Socio-cultural and educational correlates of success failure attributions and evaluation anxiety in school setting for black Hispanic and Anglo children , American educational research journal ,20(3), (1983) , p 385 .

[3]علي شعيب ، مرجع سبق ذكره ، ص 296.

في حين نجد بعض الد ارسات أثبتت عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ، ومن أهم هذه الدارسات : دارسة أنتوسل وجرينبيرجر Entwisle&Greenberger (1972) اللذان توصلا من خلالها إلى أن قلق الامتحان لا يرتبط مع المستوى الاقتصادي الاجتماعي الذي ينتمي إليه الفرد .[1]

يتضح من خلال هذه الدارسات وجود تعارض بينها ، فبعضها يؤكد العلاقة السالبة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادى الاجتماعي ، مثل : دارسة سريفاستا Srivastava (1980) وويلينج Willing& Al (1984)، وعلي شعيب (1987) ، في حين توصل أنتوسل وجريبيرجر&Entwisle(1972) Greenberger إلى عدم وجود العلاقة .

والتضارب في نتائج هذه الد ارسات يؤكد ضرورة تثبيت هذا المتغير لعزل تأثيره على نتائج هذا البحث ، وذلك باختيار أف ارد العينة (الضابطة والتجريبية) من وسط متقارب . بالإضافة الى توزيع استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي لتأكيد التكافؤ بين أفراد العينة في هذا المتغير .

2.5.المستوى الدارسي :

لقد أكدت بعض الدارسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدارسي ، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدارسي وفي المرحلة التعليمية نظار لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي وإدارك التلميذ لمسئولياته ، حيث تشير دارسة هيل Hill (1972) البأنه: " يبدأ ظهور قلق الامتحان فيالصف الثاني الإبتدائي ثم يتزايد تدريجيا سنة بعد أخرى ".[2]

وقد حاول بعض الباحثين دارسة قلق الامتحان في مختلف المستويات والمراحل التعليمية وبيان الفروق في مستوى قلق الامتحان بين هذه المستويات . ومن الدارسات الحديثة في هذا المجال

[1] علي شعيب ، مرجع سبق ذكره ، ص302.

[2] مغاوي مرزوق ، مرجع سبق ذكره ، ص 94 .

ما قام به محمود محمود (1992) الذي هدف من خلال د ارسته الى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان عند الطلاب ، ثم بيان مدى اختلاف مستوى القلق باختلاف المرحلة التعليمية وبعض المتغي ارت الأخرى . شملت العينة 179 طالبا من الذكور اختيروا بطريقة عشوائية , ثم طبق مقياس الإتجاه نحو الامتحانات الذى كونه سبيلبرجر Spielberger (1980) .وتوصلت الد ارسة الى عدة نتائج من بينها عدم وجود فروق بين الطلاب الثانويين والطلاب الجامعيين في قلق الامتحان . وفسر الباحث هذه النتيجة بكون الخوف من الامتحانات ظاهرة عامة عند جميعالطلاب بغض النظر عن مستواهم . [1]

3.5.التخصص الدارسي :

تشير بعض الدارسات الى أن التخصص الدارسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان ، حيث تؤكد هذه الدارسات وجود فروق بين بعض التخصصات كالأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الامتحان . ومن أهمها : دارسة علي شعيب (1987) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفارد القسمين العلمي والأدبي لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان . فتوصل خلال اختبار الفرضية الاربعة إلى أن التخصص الدارسي (علمي / ادبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي . وفسر النتيجة بكون بعض التخصصات الد ارسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى ، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعبالأدبية .[2]

في حين تشير بعض البحوث إلى نتائج مخالفة وهي أن قلق الامتحان يكون أعلى لدى تلاميذ الأقسام الأدبية منه لدى تلاميذ الأقسام العلمية . ومن أهمها : دارسة كامل عويضة(1996)

[1] نسيمة حداد ،مرجع سبق ذكره ، ص128.

[2] علي شعيب ، مرجع سبق ذكره ، ص310 .

حول علاقة قلق الامتحان بمستوى الأفكار والجنس والتخصص الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة أربد بالأردن ، شملت العينة 292 طالب وطالبة، وأستخدم الباحث مقياس سوين لقلق الاختبار من تعريب أبوزينة والزغل وتقنينه على البيئة الأردنية . وتوصلت الدارسة إلى نتائج من أهمها وجود فروق في درجات قلق الامتحان تعزي للتخصص لصالح التخصص الأدبي .[1]

نتيجة لهذا التضارب الذي حدث في نتائج هذه الد ارسات تم اختيار إجارء البحث على تلاميذ الأقسام العلمية لتأكيد أحد الإتجاهين عند هؤلاء .

4.5.الذكـاء :

يبدوا أن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء ، حيث بينت نتائج بعض الد ارسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء . ومن أهمها ماتوصلت إليه د ارسة فيشر وأوري Fisher &Awery (1973) من نتائج ، تتمثل في انخفاض قد ارت التلاميذ .[2]

كما توصل زيف وديم Ziv&Dem (1975) من خلال د ارستهما التي تهدف إلى د ارسة العلاقة بين القلق والتحصيل الد ارسي مع أخذ بعين الإعتبار عامل الذكاء إلى أن هناك علاقة عكسية بين القلق والذكاء ، إلا أنها لم تكن ذات دلالة إحصائية . وتوصل أيضا دحام علي الكيال (1967) من خلال د ارسته التي أجريت على طلبة جامعة دنفر لغرض قياس القلق في علاقته بطبيعة الحالة الذهنية . طبقت الدراسة على عينة تتكون من81 طالبا صنفوا من خلال هذه الدرجات إلى مجموعتين : مرتفعة ومنخفضة في القلق .

[1] كامل محمد عويضة ، مشكلات الطفل ، ط1 ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، (1996) ، ص 84 .

[2] توفيق زكرياء أحمد ، دراسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدى طلاب ذوي قدرات عقلية مختلفة ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة ، العدد 10 ،(1989) ، ص 78 .

طبق الباحث اختبار القلق الصريح لتايلر، ومسائل ج ارت الماء للكون (ثلاث جرات بأحجام مختلفة) يطلب ملؤها ، بحيث يتم الحصول على مقدار معين من الماء في ثلاث جرات ، وذلك لقياس المرونة الذهنية ؛ أي طريقة حل هذه المسائل الحسابية .

توصلت الدارسة إلى عدم وجود فرق بين ذوي القلق العالي والمنخفض في الحلول المعطاة رغم أن ذوي القلق المنخفض كانوا ذوي مرونة أكثر مقارنة بذوي القلق المرتفع .[1]

كما هدفت دارسة مازي (1969) الى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل وشملت عينتها 96 طالبا تم تقسيمهم حسب درجات الذكاء الى أربع مجموعات، وتم استخدام مقياس الكلية الأمريكية لقياس الذكاء ، وقيس القلق بواسطة اختبار قلق الامتحان، وقد أظهرت النتائج أن أداء الطلاب مرتفعي القلق كان أعلى من أداء الطلاب منخفضي القلق في مجموعة الطلاب مرتفعيالذكاء ، والعكس صحيح بالنسبة لمجموعة الطلاب منخفضي الذكاء .[2]

من خلال نتائج هذه الدارسات يتضح أن الذكاء يرتبط سلبيا مع قلق الامتحان وإيجابيا مع التحصيل الدارسي . وعليه يعتبر هذ العامل مؤثر بدرجة ما في قلق الامتحان تجعلنا نثبتهبقياسه عند أفارد العينة .

5.5. الجنـس :

لقد أثبتت العديد من الدارسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان ، لكن هناك من يرجع هذه الفروقات الى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما . وما يؤكد ذلك قول لندا أيكل (1965) Eakelبأن : " الفروق بين الجنسين فيظاهرة القلق يصعب برهنتها ، ومن المتفق

[1] دحام الكيال ، علاقة القلق بالترتيب الذهني (بحث تجريبي) ،ط1 ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، (1990)، ص 1 .

[2] أنيسة دوكم، مرجع سبق ذكره ، ص 15.

عليه عموما أن البنات يسهل عليهن أكثر من البنين الاعت ارف بالقلق . أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلكوا مثلالرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة ".[1]

وهذا يعني أن الإناث أكثر إرادة في الاستجابة بـ (نعم) على مقاييس قلق الامتحان ، أما الذكور أقل استجابة ويجدون صعوبة في الاعتراف بالقلق ، لأنهم يرون أنه يضعف ويقلل من ذكورتهم

ومن الدارسات التي أكدت ذلك : دارسة سبيلبرجر (1980) Spielbergerالذي أشار إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان ، نسبته تت اروح بين 3 و5 درجات على مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجرSpielberger، وذلك على عينات شملت طلبة الكليات وطلبة المدارس الثانوية ، وكذلك وجد أن متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور بالنسبة للدرجة الكلية لقلق الامتحان من طلبة المدارس الثانوية كانت أكثر ارتفاعا من متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور من طلبة الكليات . [2]

وكذلك توصلت دارسة كوش 1983(Couch) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في درجة قلق الامتحان المساعد بعد تطبيق مقياس قلق التحصيل فلقد أوضحت النتائج أن الذكور تفوقوا على الإناث في قلق الامتحان المساعد ، في حين أن الإناث أظهرن تفوقا على الذكور في قلق الامتحان المعوق . وأستنتجت الدارسة أن كلا من نوع القلق وجنس الطالب ، يرتبطان مع بعضهما البعض . [3]

وقامت هامبري (1988) Hembreeبتحليل نتائج 562 د ارسة تمت في مجال قلق الامتحان وأنتهت إلى نتائج منها : أن الإناث أعلى في مستوى قلق الامتحان عن الذكور ، وأن الفروق صغيرة بين الجنسين في قلق الامتحان في السنوات الأولى من المرحلة الإبتدائية ، ثم تتازيد

[1] مغاوري مرزوق ، مرجع سبق ذكره ، ص98.
[2] محمد الطيب ،مرجع سبق ذكره ، ص 11 .
[3] علي شعيب ، مرجع سبق ذكره ، ص 301.

تدريجيا وتبلغ بين الجنسين ذروتها في الصف الخامس الإبتدائي وفي الصف الثاني الثانوي ، ثم تتناقص هذه الفروق تدريجيا في نهاية المرحلة الثانوية وما بعدها[1] .

وقام أيضا محمد الطيب (1988) بدارسة مستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا ، وأخذ عينة قوامها 100 طالبا و100 طالبة من كل كلية من كليات الطب والصيدلة والتربية والزارعة وإعداد الفنيين التجاريين ، وطبق على العينة قائمة قلق الامتحان التي أعدها سبيلبرجر . Spielbergerوأشارت نتائج الد ارسة إلى زيادة متوسط قلق الامتحان لدى الإناث في كل كلية عنالذكور في نفس الكلية .[2]

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دارسة هورن ودولنجر (1989) Horn &Dollinger التي أجريت على عينة قوامها 119 ذكور و117 إناث ، واستخدمت الد ارسة مقياس قلق الامتحان لدى الأطفال لسارسون . Sarasonوأشارت نتائج الدارسة إلى وجود فروق بين الإناث والذكور في قلق الامتحانلصالح الإناث. [3]

6.5.الفشل الدارسي :

لقد بينت بعض الأبحاث أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدارسي الذي يؤدي الى تكرار السنة الدراسية أو التسرب المدرسي . وهذا ما أكده كالاقلانومانستيد1983) Callaglanet&Manstead) بقولهم أن : " قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرارات الفشل " . [4]

---

[1]Hembree, R .correlates causes effects and treatment of test anxiety , Review of educational research , 58(1) , (1988) , p 47 .

[2]محمد الطيب ،مرجع سبق ذكره ، ص 11.

[3]Horn, J .&Dollinger , S , Effects of test anxiety tests and sleep on children' s performance . Journal of schoolpsychologe , 27 , (1989) ,p 373 .

[4]نسيمة حداد ، مرجع سبق ذكره ، ص 119.

وتوصل سنكلر Sinclair (1971) إلى أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين تركوا المدارس الثانوية بسبب تكرار الرسوب أعلى منه عند التلاميذ المستمرين في الدارسة .

كما وجد سارسون وهيل Sarason& Hill (1971) أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين يعيدون صفوفهم الد ارسية أعلى منه عند التلاميذ الناجحين . وفي د راسة كاتيل Cattell (1966)، وكذلك د ارسة ب اردشاوجودري Gaudry & Bradshaw (1971) على تلاميذ الصف التاسع ، تراوحت أعمارهم بين 14 و 16 سنة ، تبين لهما أن مستوى الاستعداد للقلق عند التلاميذ الفاشلين أعلى منه عند التلاميذ الناجحين . [1]

يتضح مما سبق أن مستوى القلق يرتفع بعد الفشل أكثر منه بعد النجاح ، وأن قلق الامتحان موجود لدى كافة التلاميذ ولكن بمستويات مختلفة . وعليه لم يراعي متغير الإعادة في اختيار العينة، بل تم مراعاة الدرجة التي يحصل عليها أفارد العينة على مقياس قلق الامتحان .

7.5.عادات الاستذكار :

تعد عادات الاستذكار من العوامل المؤثرة في ارتفاع أو انخفاض مستوى قلق الامتحان وذلك أن الكثيرمن التلاميذ الذين لديهم عادات دارسية سلبية ، بحيث لايأخذون الد ارسة مأخذا جديا إلا قبل الامتحان بفترة قليلة ، الأمر الذي يؤدي الى تاراكم المواد الدارسية ممثلة ذلك عبئا كبير عليهم ، ومن ثم يشعرون بالقلق والتوتر والخوف من الامتحانات . أما التلاميذ الذين لديهم عادات دارسية إيجابية ، بحيث يستذكرون دروسهم بانتظام طوال العام فإنهم لايشعرون بالقلق . وما يؤكد ذلك د ارسةويتماير Wittmaier(1972) التي أوضحت أن التلاميذ الذين لديهم قلق

[1] كاظم ولي آغا ، مرجع سبق ذكره ، ص 18.

عال في الامتحانات تكون مها ارت الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض .[1]

أن خفض قلق الامتحانات (1972) Mitchell & Engوكذلك أوضحت د ارسة ميتشيل وأنج ليس ضمانا لتحسين الأداء الأكاديمي إذا تجاهلنا مستوى عادات الاستذكار .[2]

وهدفت كذلك د ارسة عبد الرحمان عيسوي إلى معرفة مدى تطبيق الطالب الجامعي لشروط التحصيل الجيد . إعتمد على عينة من 300 طالبا وطالبة من جامعة الإسكندرية ، وتم تطبيق استبيان من 12 سؤالا يتعلق بالقلق الامتحاني ومعوقات الد ارسة ، وأعطت لنا هذه الد ارسةمؤش ارت بأن حوالي نصف عينة البحث لا يبدأون الاهتمام بالاستذكار إلا في النصف الأخير من العام الد ارسي، ويؤجلون الاستعداد حتى الشهر الأخير من العام الد ارسي .

وفي د ارسة قام بها كوش وآخرون Cauch& Alلد ارسة التقارير الذاتية حول قلق الامتحانات وعادات الاستذكار لدىعينة من طلاب الجامعة وعلاقة ذلك بالتحصيل الد ارسي لديهم .
توصلت الد ارسة إلى أن الطلاب الذين لديهم قلق ضار (معسر) كانوا على عكس من الطلاب الذين لديهمقلق صحي (ميسر) ، وذلك في عادات استذكارهم .[3]

وأثبتت د ارسةدودلي (1986) Dudleyأن هناك كثي ار من المشكلات الأكاديمية ومشكلات النجاح المدرسي ترتبط بعادات الاستذكار ، مثل : تنظيم الوقت وكيفية الاستذكار قبل الامتحان.

ويتفق ما سبق مع نتائج د ارسة ماهر الهواري ومحمد الشناوي (1987) التي تمت على عينة تتألف من 70 طالبا من طلاب قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية حيث طبقوا عليهم

---

[1]Wittmaier , B, C , Test anxiety and stady habits , journal of educational research , 65(8) , (1972) , p 352 .

[2]ماهر الهواري و محمد الشناوي ، مرجع سبق ذكره ، ص 175

[3] الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان وعبدالله سليمان إبراهيم ، علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدارسة والإتجاه العام بالتحصيل الدارسي والقدرة العقلية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد 12 ،(1990) ،ص 220.

مقياس الإتجاه نحو الاختبا ارت من إعدادهم ، ومقياس العادات والإتجاهات الد ارسية من إعداد عادل الأشول وماهر الهواري . وأوضحت الد ارسة أن هناك علاقة عكسية بين قلق الامتحان وعادات الاستذكار ؛ أي أن درجات قلق الامتحان تزداد كلما قلت درجات الطلاب على عادات الاستذكار[1] .

بناء على ماسبق يتضح أن قلق الامتحان يرتبط سلبيا بعادات ومهارت الاستذكار، ويعني هذا أن التلاميذ الذين يتبعون عادات سيئة في استذكارهم ويؤجلون الاستعداد للامتحان حتى قرب فترة الامتحانات ، يرتفع مستوى قلق الامتحان لديهم ، وهذا يستدعي التفكير في خفض مستوى هذا القلق وترشيده عن طريق ب ارمج عن عادات الاستذكار ومهارت الامتحان . وهذا ما يتم تناوله في هذا البحث ، للتخفيف من حدة هذا القلق الذي أصبح ظاهرة منتشرة عند السواد الأعظم من التلاميذ .

6.نظريات قلق الامتحان :

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الإنجاز السيء المرتبط بالقلق العالي في الامتحان وتناولت هذا الموضوع من عدة جوانب ، لدارسة تأثيره على مستوى أداء الفرد.

وتتمثل هذه النظريات فيما يلي :

1.6.نظرية التداخل :

نتيجة لبحوث ماندلروسا ارسون (1952) Mandler&Sarason، وسا ارسون وآخرون1972) Sarason& Al ، (1980، وواين1971) Wine ، (1980قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل ، وأرت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى ، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة

[1]ماهر الهواري و محمد الشناوي ، مرجع سبق ذكره ، ص 171

بالمهام المطلوبة مثل : عدم التركيز ، والميل نحو الأخطاء أو الإستجابات المركزة حول الذات ، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها ، والتي هي ضرورية للإنجاز الطيبفي الموقف الاختباري .

وأن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه . إذ يرى واينWineأن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات ، في حين أن الأف ارد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجةأكبر .[1]

ووفقا لوجهة نظر واينWineفإن الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الاختباري ، واستجابات غير مرتبطة بالمهمة ، وهي استجابات القلق . ففي حالة الأفارد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص كمية قليلة من الانتباه إلى الاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة ، تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها ، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ .

وبالتالي فنموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف الامتحان نفسه ؛ أي أن القلق في أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على أن يسترجع المعلومات المعروفة له ، ويستخدمها بطريقة جيدة .

[1] سيد الطواب ، مرجع سبق ذكره ، ص 154.

والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما ي ارها لازروسوديلونجس(Lazarus&Delongs (1983 تتمثل في أنه ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان .[1]

وقد قامت د ارسات كثيرة من مثلها : د ارسات موريس وليبرت(Morris &Liebert (1970 وأيدت نتائجها هذه النظرية .[2]

2.6.نظرية تجهيز المعلومات :

ووفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب بنجامين وزملائه (Benjamin & Al (1981إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته ؛ أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصورفي عمليات " التشفير " ، أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان .[3]

وقد حا ول كل من بنجامين ومكيشين ولين (Benjamin , Mckeachine& Lin (1987 التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الد ارسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة ، وفي موقف حقيقي في قاعة الد ارسة .

ولقد أشارت نتائج هذه الدارسات إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدارسية ، مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض ؛ أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية ، كما بينت

---

[1] منى حسن السيد بدوي ، أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطالب على فاعلية الذات ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد 11 العدد 29 ، (2001) ، ص 161 .

[2] ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، مرجع سبق ذكره ، ص 175

[3] سيد الطواب ، مرجع سبق ذكره ، ص 155.

النتائج أيضا أن التنظيم السيئ يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف . ولهذا يبدوا أن أحد أسباب هذا الإنجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دارسية سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دارستها . [1]

3.6.نظرية القلق الدافع :

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف ، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع . وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان .

ويدعم هذا النموذج وجهة نظر تايلور وسبنسTaylor &Spence التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك ، ويدفع الفرد للعمل والنشاط . [2]

وأكد تيلوروسبنسTaylor &Spence في نظريتهما " القلق الدافع " أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه ، فيحصل على درجات مرتفعة . [3]

وهذا يعني أن هناك ربطا بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق ؛ أي أن الإنسان عند ما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاح[4].

وقد أجريت د ارسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الد ارسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية . وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال ؛ أي كلما ازد القلق ازد تحسن الأداء . وفسر الباحثون هذه العلاقة في ضوء نظرية هل في خفض الدافع .

---

[1]سيد الطواب ، مرجع سبق ذكره ، ص 157

[2]مصطفى محمد الصفطي ، قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الانجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة ، مجلة دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، المجلد 5 ، العدد 1، (1995) ، ص75 .

[3]كمال مرسي ، مرجع سبق ذكره ، ص 159.

[4]سميحة إسماعيل ،مرجع سبق ذكره ، ص 52.

وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل في الامتحان ؛ أي كلما ازد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق . وفسر الباحثون هذه العلاقة بنظرية هب في علاقة الدافع بالأداء ، والتي تقول أن المستوى الأمثلللدافع هو الوسط .

4.6.نظرية القلق المعوق :

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة .[1]

والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ ، حيث إنه قد يثير استجابات مناسبة أوغير مناسبة لموقف الإمتحان ، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ . ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر تشايلدchild، التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل ، قد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لاعلاقةلها بالعمل .

وقد أجريت دارسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الد ارسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية ، ومن أمثلتها : د ارسة برود هيرست (1957) Braud Hurst، ود ارسةمونتاكوMontaquo، وأشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل في الامتحان ، وكلما كانتالمهمة صعبة كلما ازد القلق وأعاق التلميذ على الأداء .

من خلال عرض هذه النظريات يتضح وجود تعارض قائم بينها . فكل واحدة تركز على جانب معين ، وتهمل الجوانب الأخرى . فنظرية التداخل تركز على العلاقة بين القلق والانتباه أما الثانية فت ركز على العلاقة بين القلق وقصور تجهيز المعلومات ، وأما الثالثة فسرت القلق كدافع للأداء والإنجاز ، والاربعة فسرت القلق كمعوق للأداء خاصة في المهمات الصعبة .

[1] كمال مرسي ،مرجع سبق ذكره ، ص 159 .

إلا أنه في الحقيقة هذه النظريات مكملة لبعضها البعض في تفسير قلق الامتحان الذي يعتبر دافعا عند ما يكون معتدلا ومتوسطا ، ويكون معوقا إذا كان مرتفعا، حيث يحدث تداخل بين التقييم السلي للذات وموقف الامتحان وبين أداء المهمة ، فيتشتت الانتباه وينعدم التركيز ويحدث الفشل في أداء المهمة . بالإضافة إلى العادات الد ارسية السيئة ، والتي تؤدي بدورها إلى قصور في تعلم المعلومات وتنظيمها وم ارجعتها واستدعائها في موقف الامتحان .

7. قياس قلق الامتحان :

نشطت البحوث التجريبية حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت جانيت تيلور(1951) Janet taylor . مقياس القلق الصريح Manifestanscietyscale[1]

وتركز الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة ، إلا أن نايزوندر (1971) Neighswonderأوضح أنه بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام ظهر أيضا الاهتمام النسبي بد ارسة أنواع أخرى من مثل : قلق الامتحان كشكل محدد منالقلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير .[2]

إذ تشير ليلى عبد الحميد إلى أن اهتمام العلماء بقياس قلق الامتحان يعود إلى أهمية هذا العامل الموقفي الذي يتدخل في درجة الفرد ، ويؤثر في أدائه في مواقف التقويم .

وقد أعدت مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان ، وفي معضمها ذاتية التق رير ، ومن أشهر هذه المقاييس ما يلي :

*تقرير ذاتي عن قلق الامتحانTest Anxiety Self report .[3]

[1] كاظم ولي آغا ، مرجع سبق ذكره ، ص 10.

[2] علي شعيب ، مرجع سبق ذكره ، ص 297.

[3] محمد حامد زهران ، مرجع سبق ذكره ، ص102

*إستبيانماندلر - سا ارسون لقلق الامتحان (1952) the mandler - sarason test Anxietyquestonnaire[1]

*مقياس قلق الامتحان للأطفال وضعه سا ارسون (1960) The test Anxiety Sarason& Al. (T A S C) scale for children[2]

*مقياس قلق الامتحان من إعداد علي شعيب ، ويتكون من خمسة عوامل هي :

الخوف والرهبة من الامتحان ، والضغط النفسي للامتحان ، والخوف من الامتحانات الشف ويةوالصارع النفسي المصاحب للامتحان ، والاضطاربات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان .[3]

*قائمة قلق الامتحان(TAI) TestAnxietyInventory . ويعرف أحيانا بإسم(مقياس الإتجاه نحو الامتحان) ، وضعه سبيلبرجر وآخرون . spielberger& Alوقد أعده باللغة العربية أحمد عبد الخالق، وأعده أيضا نبيل الزهار ، وأعده كذلك ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، وأعدته كذلك ليلى عبد الحميد ، ويقيس الانزعاج والانفعالية.

أستخدم في عدة د ارسات منها : د ارسة عبد الله الصافي (2002) ، ود ارسة سيد محمود الطواب (1992).

*إختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية ، من إعداد حسنين الكامل ، ويتكون من أربعة أبعاد هي : الأعارض الجسمية للقلق ، وقلق الامتحان ، وعدم الميل الد ارسي، والقبول الاجتماعي.

[1] نسيمة حداد ، مرجع سبق ذكره ، ص 106.
[2] حسنين الكامل ،مرجع سبق ذكره ، ص 7.
[3] علي شعيب ، مرجع سبق ذكره ، ص 305

* مقياس قلق الامتحان(The Test Anxietyscale (TAS ، وضعه سا ارسونSarasonوأعده باللغة العربية أحمد عودة ، ومحمود عكاشة ، ومحمود عوض الله، وحسن علام ، وكذلك أعدهرشاد دمنهوري ، ومدحت عبد الحميد . [1]

*مقياس سوين لسلوك قلق الامتحانThe suinn test AnxietyBehaviour test

*مقياس فريدبين لقلق الامتحانThe Friedben test Anxietyscale وضعه إي ازك فريد مان وجاكوب بينداسFriedman &Bendas ، ومن مقاييسه الفرعية : الازدارء الاجتماعي والإعاقة المعرفية والتوتر.

*مقياس الانزعاج - الانفعالية (حالة قلق الامتحان) The Worry -Emotionality state Measure

*مقياس قلق الامتحان وضعه رشاد دمنهوري ، ومدحت عبد اللطيف (1990).

*مقياس قلق الامتحان ، وضعه إبارهيم يعقوب (1994).

*مقياس مثيارت قلق الامتحان من المواد الد ارسية ، وضعه صالح مرسي (1997).

*مقياس قلق الامتحان ، وضعه محمد حامد زه ارن (1999) .[2]

والملاحظ للمقاييس والاختبا ارت التي أعدت لقياس قلق الامتحان كثيرة ومتنوعة ، وقد شملت أبعاد عديدة ، مما يؤكد أهمية هذا العامل وخطورة تأثيره الكبير في إنجاز وأداء الفرد في الامتحان في مختلف الم ارحل التعليمية والعملية.

خلاصة :

[1] أحمد عودة، مرجع سبق ذكره ، ص 72

[2] محمد حامد زهران، مرجع سبق ذكره ، ص102

لقد إتضح من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل ، أن قلق الامتحان يعد من بين المشكلات التي تحتل مكان الصدارة في قائمة المشكلات الد ارسية التي يواجهها تلاميذ المدارس بصفة عامة .

ويعتبر قلق الامتحان وليد عملية التفاعل بين العوامل الشخصية للفرد ، وبين عوامل الموقف الاختباري . وتجتمع هذه العوامل لتدعم المكونات المعرفية التي بدورها تحفز المكونات الانفعالية ، وتظهر بعض المظاهر النفسية ، كنقص الثقة بالنفس والارتباك والخوف والعصبية الشديدة .

وبعض المظاهر الفسيولوجية ، كالغثيان والإغماء وتصبب العرق وارتعاش اليدين وكلها وسائل تكيف سلبية يلجأ إليها الفرد لتجنب موقف الامتحان .

وبالتالي فهو يمثل ظاهرة سلوكية وعقلية تجمع بين النمطين السلوكي الظاهر والعقلي المستتر ، وله جانبين أحدهما إيجابي ومحفز يدفع الفرد إلى تحقيق أداء أفضل ، وبهذا فهو يعمل كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان . والجانب الآخر سلبي يعيق الفرد لبلوغ أهدافه ، وبهذا فهو يعمل كمعوق لسلوك الفرد ويثير استجابات غير مناسبة لموقف الامتحان . وهذا النوع الأخير يحتاج إلى تدخل إرشادي متخصص للتعامل معه وترشيده وعلاجه، للتقليل من آثاره على مستوى أداء وإنجاز الفرد . وهذا يحتاج إلى تجريب بعض الأساليب الإرشادية لتحقيق هذا الهدف بإتباع عدة إجارءات منها : المنهج المستخدم ، العينة المختارة ، الأدوات المطبقة ، الأساليب المستعملة في معالجة البيانات .

الفصل الثالث

تدريس التربية البدنية والرياضية في ضل المقاربة بالكفاءات

تمهيد

I. التدريس.

I. التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

II. المقاربة بالكفاءات .

خلاصة

تمهيد:

إن التنمية البشرية في هذا العصر أصبحت تستدعي مراعاة نمو الجانب البدني و العقلي ،الإجتماعي و الإنفعالي للإنسان لكي يكون قادرا بذاته على مواجهة متطلبات الحياة و من ثم يكون نافعا لمجتمعه و لنفسه ،و يعد الوسط التربوي الركيزة الأساسية لبلوغ ما ترتضيه الأمة و تسعى إليه من أجل أبنائها ،فهي تساعد الى حد كبير على صقل المواهب العقلية و الاجتماعية وتهذيب العادات الموروثة و السجايا الحميدة . و عليه أصبح من الضروري أن يلم أستاذ التربية البدنية و الرياضية بأهداف التربية العامة و التربية البدنية و الرياضية ،ويسعى لتجسيدها عمليا اعتمادا على المنهاج الوزاري و ترجمتها ميدانيا من خلال مؤشرات الكفاءة ،و كذلك الى التطلع الكافي بالخصائص العامة لمرحلة المراهقة من ناحية النمو الجسماني ،الحركي ،العقلي ،الإجتماعي و الإنفعالي حتى يتسنى له إعداد وحدات تدريسية فعالة وفق أسسها العلمية لتتماشى مع متطلبات هذه المرحلة .

I. التدريس :

1. مفهوم التدريس :

يشير التدريس الى تنظيم الخبرات التعليمية ، فهو وسيلة اتصال تربوي هادف يقوم به المدرس لتوصيل المعلومات و القيم و المهارات الى التلميذ بهدف إحداث تغير في المتعلم ،وتحقيق مخرجات تربوية من خلال الأنشطة والمهام الممارسة بين المعلم و التلميذ[1]

وفي تعريف آخر نجد بأن " التدريس هو عبارة عن سلسلة من الإجراءات و الترتيبات و الأفعال المنظمة التي يقوم بها المعلم بدءا من التخطيط حتى نهاية تنفيذ التدريس و يساهم فيها التلاميذ نظريا و عمليا حتى يمكن أن يتحقق له التعليم [2]

2. خصائص ومهارات التدريس :

1.2. خصائص التدريس :

للتدريس عدة خصائص و لعل أهمها ما يلي:

- ✓ التدريس عملية شاملة ، تتولى تنظيم كافة مدخلات العملية التربوية .
- ✓ التدريس مهنة إنسانية مثالية .
- ✓ التدريس عملية ايجابية هادفة تتولى بناء لمجتمع .
- ✓ التلميذ يمثل محور العملية التعليمية في التدريس .
- ✓ يتميز التدريس بتنوع الأنشطة و الأساليب و الخبرات التي يكتسبها التلميذ .
- ✓ يهدف التدريس الى تنمية القوى العقلية و الجسمية و النفسية للتلميذ .
- ✓ يعتبر عملية ايجابية تهدف الى إشباع رغبات التلاميذ و تحقيق امالهم في المستقبل.

---

[1] غادة جلال عبد الحكيم ،طرق تدريس التربية الرياضية ،ط1 دار الفكر العربي ،مصر ، 2008، ص 114.

[2] عصام الدين متولي عبد الله ،بدوي عبد العال بدوي ،طرق تدريس التربية البدنية و الرياضية بين النظرية و التطبيق ،ط 1، دار الوفاء ،مصر، 2006 ،ص: 15.

- ✓ يستخدم التدريس الوسائل التعليمية و التكنولوجية ، و الاستفادة من الدراسات الحديثة في مجال التعليم .

وهو نشاط مهني هادف يقوم به معلمون مكلفون رسميا من قبل المجتمع لتربية أبنائه وهو قائم على مجموعة من الكفاءات أهمها:

- ✓ إتقان مادة التخصص.
- ✓ معرفة طبيعة المتعلم.
- ✓ معرفة طرائق التدريس.
- ✓ إتقان مهارات التدريس.
- ✓ حب المهنة و التفاني في دراستها.
- ✓ إعداد المعلمون وتأهيلهم قصد إكسابهم كفاءات مهنة التدريس.[1]

2.2. مهارات التدريس :

يتطلب التدريس مهارات متنوعة يجب على المدرس التحكم فيها نحاول أن نشير إلى أهمها و ذلك كما يلي:

1- مهارات تهيئة التلاميذ لموضوع الدرس الجديد .

2- مهارة الشرح.

3- مهارة طرح السؤال الشفهي .

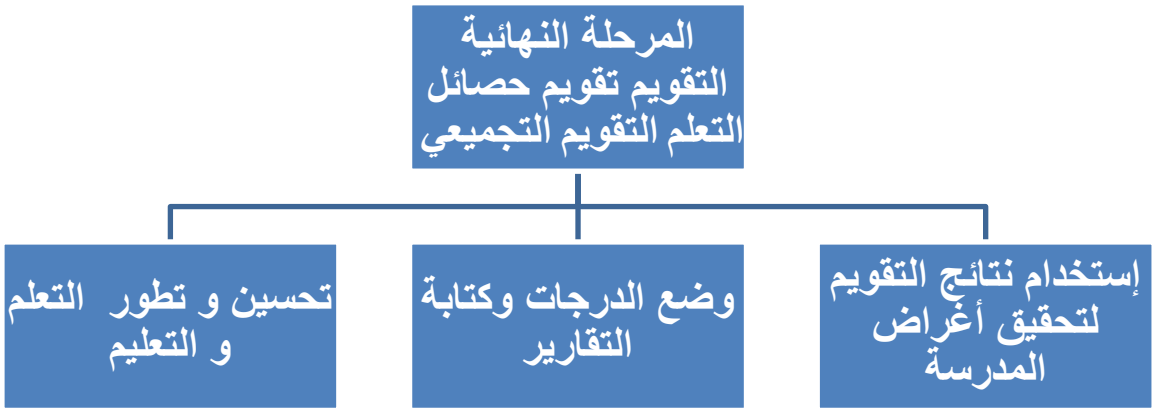
4- مهارة استخدام الوسائل التعليمية.

5- مهارة إثارة الدافعية و تحفيز المتعلم .

6- مهارة جلب الانتباه و الاستحواذ عليه.

7- مهارة تعزيز العلاقات الشخصية مع التلاميذ .[1]

[1] يوسف قادري،مرجع سبق ذكره،ص 26.



شكل رقم:(03) الخطوات الرئيسة لعملية التدريس . (عفاف عثمان عثمان 2008).

3. عوامل اختيار طريقة التدريس :

- ✓ الأهداف المنشودة .
- ✓ مستوى المتعلمين .
- ✓ المحتوى العلمي للدرس و طبيعة الدرس .
- ✓ دوافع التلاميذ .
- ✓ الإمكانيات المادية المتاحة .
- ✓ التقويم .[2]

4. القواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس :

التربية عملية يجب أن تلم بالتلميذ من جميع النواحي الجسمية و العقلية و النفسية و الاجتماعية و العاطفية ، لذا لابد من الاهتمام بطريقة التدريس و قواعدها ،لتسهيل مهمة المعلم في توصيل المعلومات وتحقيق الأهداف بأقل جهد ،ومن بين هذه القواعد :

- ✓ التدرج من المعلوم الى المجهول .

---

[1] نفس المرجع .

[2] غادة جلال عبد الحكيم ،مرجع سبق ذكره، ص : 109-110.

- ✓ التدرج من السهل الى الصعب .
- ✓ التدرج من البسيط الى المركب .
- ✓ التدرج من المحسوس الى العقول .
- ✓ _الانتقال من النظري الى العملي .[1]

5. تصميم التدريس :

يشمل التدريس في تصميمه جملة من العمليات أهمها :

❖ **عملية التخطيط :**

و هي المرحلة التي تسبق التدريس ،فيها يحدد المدرس الأهداف العملية ،مستوى مادة التدريس ، و يدرس خصائص الفئة التي يدرسها .

❖ **عملية التنفيذ :**

و هي الرحلة التي يقوم بها المدرس بتنفيذ القرارات التي اتخذها خلال العملية السابقة .

❖ **عملية التقويم :**

هي القرارات التي تتخذ و تكون لها علاقة بعملية التقويم مستوى أداء التلاميذ.[2]

6. درس التربية البدنية و الرياضية :

1.6. مفهوم درس التربية البدنية و الرياضية

درس التربية البدنية والرياضية هو البنية والوحدة المصغرة التي تبني وتحقق بتتبع واتساق محتوى المنهاج ، وتنفيذ درس التربية البدنية والرياضية أهم واجبات المدرس ، و لكل درس

[1] زينب علي عمر ،طرق تدريس التربية البدنية و الرياضية ،ط1 ، دار الفكر العربي ،القاهرة ،مصر ، 2008 ، ص : 112-111

[2] عطاء الله أحمد ،أساليب و طرق تدريس التربية البدنية و الرياضية ،ديوان المطبوعات الجامعية ، 2006 ، ص : 108

أهدافه التعليمية (حركية ، معرفية ، وجدانية) وتتكون الوحدة التعليمية من عدد من دروس التربية البدنية. (أمين نور الخولي ،جمال الدين الشافعي، بدون سنة).

كما عرفه (محمد سعيد عزمي، 2004، ص 151): "درس التربية البدنية و الرياضية هو الوحدة الصغيرة في البرنامج الدراسي في التربية البدنية والرياضية ، الذي يمثل اصغر جزء من المادة ويحمل كل خصائصها ."

أما (محمد محمد الشحات، 1999، ص185) اعتبر بان : " دروس التربية الرياضية تشكل حجر الزاوية في برنامج التربية الرياضية بالمدرسة وهي وحدة المنهاج التي تحمل جميع صفاته وتظهر فيها خصائصه وصفاته ومميزاته .".

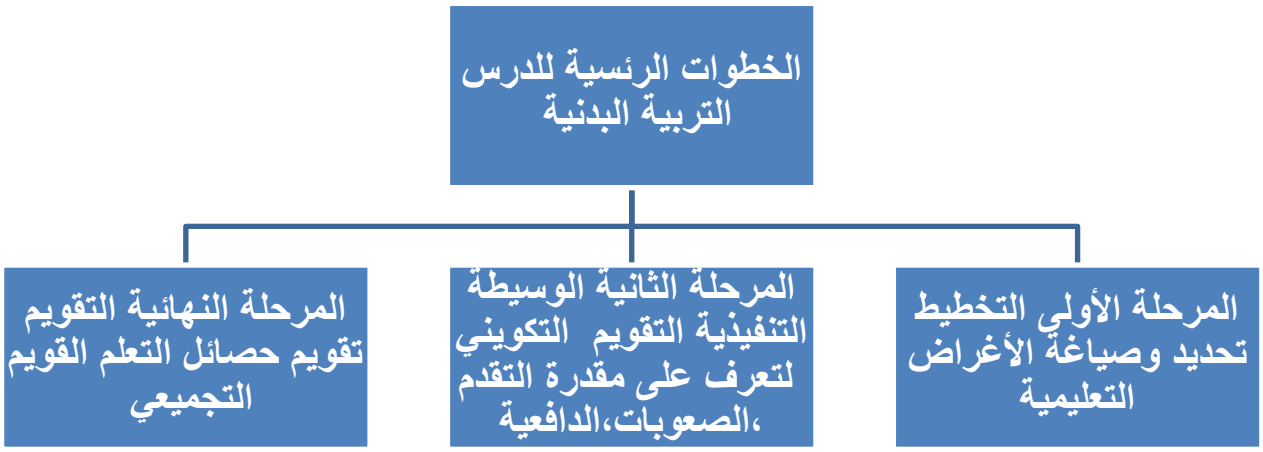
2.6. تحضير درس التربية البدنية والرياضية:

يجب على مدرس التربية البدنية والرياضية التفكير المسبق لتخطيط درس التربية البدنية و الرياضية شكلا وموضوعا حتى يتمكن من اكتساب تصور مسبق للمواقف التعليمية وعن مجموعة الأدوات المستخدمة لتنظيم عمليتي التعليم والتعلم.

"ولا يختلف تحضير درس التربية البدنية والرياضية عن تحضير درس باقي المواد الأكاديمية الأخرى ويشترط فيه أن يكون الأستاذ المدرس ذو كفاءة عالية ملما بمادته وواجباته التي يجب أن يلتزم بها أثناء تحضير الدرس والمتمثلة في ما يلي :

- تخصيص مدة زمنية كافية لتحضير الدرس.
- أن تشتق أهداف الدرس الإجرائية من الأهداف التربوية الدورية .
- مراعاة احتياجات التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم.
- تحديد الأهداف المراد قياسها بدقة وبصورة مباشرة.
- يحضر تمارين بدنية ورياضية متنوعة تراعي الفروق الفردية.

- يضمن تحضير الوسيلة المناسبة للدرس.
- يراعي المبادئ العامة للتدريب (شدة الحمولة ، عدد التكرارات السلاسل ، زمن الاسترجاع).
- يستعين بمنهاج أو دليل الأستاذ أثناء تحضير الدرس.
- يستعين بالمراجع العلمية المتخصصة في نظريات و طرق التدريس في التربية البدنية و الرياضية.
- يراعي الظروف المناخية .
- أن تكون خطة التدريس مشوقة ومتنوعة وتثريه بالتمرينات والألعاب شبه الرياضية.
- توقع عدم الاستجابة من التلاميذ لبعض الألعاب والتمرينات المختارة وكيفية التغلب عليها "[1]



شكل رقم:(04) يمثل الخطوات الرئيسية لتدريس حصة التربية البدنية.

[1] أحمد بوسكرة، 2005، ص69

II. التدريس بالمقاربة بالكفاءات :

1.تعريف الكفاءة :

لفظ الكفاءة ذو أصل لاتينيCompétence وقد ظهر سنة 1986م بالو. م . أ بمعاني مختلفة الاصلاح يشوبه الكثير من الغموض و الاختلاف و نذكر منها بعض التعاريف : – الكفاءة عبارة عن مجموعة مندمجة من القدرات تتيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع و الاستجابة له بشكل يتميز بالوجاهة نسبيا .

- مجموعة المعارف و إجادة الممارسة و حسن التصرف تتيح القيام بشكل عفوي مناسب بدور او وظيفة أو نشاط .
- قدرة الشخص على استعمال لمهارات و المعارف الشخصية ضمن وضعيات "إشكاليات " جديدة داخل اطار معين .
- قدرة الشخص على التصرف بفاعلية في النمط من الأوضاع ،القدرة تستند على المعارف ،ولكن لا تقتصر عليها .[1]

2.مركبات الكفاءة :

1.2. القدرة :

هي نشاط عرفاني أو مهاري أو سلوكي ،وهي هيكلة معرفية مثبتة قام ببنائها المتعلم سابقا و هي قائمة في سجله المعرفي ،ويمكن تطوير القدرة الى مهارة من خلال نشاط خاص كأن (يشخص ،يقارن ، يلاحظ.....الخ) و من مميزاتها :

- القدرات المستعرضة .
- القدرات التطورية .

[1]زيتوني عبد القادر، تدريس التربية البدنية و الرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية و المقاربة بالكفاءات ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ، ص :55

- القدرات التحولية أو التحولية .
- القدرات للتقويم .

2.2. الاستعداد :

هو القدرة الكامنة في الفرد ،يتحول الاستعداد الى القدرة إن توفرت للفرد فرص التدريب (الاستعداد + التدريب = قدرة) كما أنه : قدرة الفرد الكامنة التي تؤهله للتعلم بسرعة و سهولة في مجال معين حتى يصل الى أعلى مراتب المهارة . و أنواعه : الاستعداد اللغوي ،العددي ،الاستقرائي ،الكتابي ،الفني .[1]

3.2. المهارة :

هي موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية ،الحسية ،الأخلاقية ،الحركية ،و المهارة ثابتة نسبيا لانجاز فعال لمهمة أو تصرف وهي أكثر خصوصا من القدرة.

4.2. المحتوى :

هو كل ما يتناوله المتعلم من أشياء ،وقد صنف الباحثون هذه الاشياء في هذه الانماط الثلاثة:

_المعارف الفعلية (المهارات)

_المعارف المحضة (الصرفية)

_المعارف السلوكية (الموقف)

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

[1] حزحازي كمال ،معوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في مادة التربية البدنية و الرياضية ،رسالة ماجستير م ،جامعة بسكرة –2010–2009 ،ص : 46

5.2. الوضعية :

هي الاشكالية التي يتم ايجادها لتكون تعلما عند التوظيف مجموعة من المعارف و القدرات و المهارات من أجل أداء نشاط محدود و تكون ذات دلالة إذا توفر ما يلي :

_جعل التلميذ يحول معارفه لمعالجة واقعه المعاش .

_إشعاره بفاعليتها في علاج عمل معقد .

_تسمح له بتفعيل إسهام مختلف المواد في حل مشاكل معقدة .

3. صياغة الكفاءة :

إن صياغة الكفاءة تستوجب وضع إشكالية وفق الخطوات التالية :

- تحديد نوع المهمة ، بمعنى تشخيص المهمة بفعل أو أفعال سلوكية قابلة للملاحظة و القياس .
- تحديد نوع السند و شروط تنفيذ المهمة .
- تحديد ما هو منتظر للمتعلم .
- مرتبطة بالغرض التكويني الفعال و النهائي للنشاط البيداغوجي الذي ينص عليه المنهاج.
- ترتكز على المعرفة المندمجة (المعرفة ،المعرفة الفعلية ،المعرفة الوجدانية)
- مرتبطة بمجال عملي خاص ومحددة بشروط واضحة قابلة للملاحظة و القياس وفق معايير مكيفة في مستوى تكويني معين .
- موضحة من خلال مركباتها (عناصرها).
- تعبر عن قدرة الفعل المستقل ،الفعال القابل للتحول . و تستدعي كل وضعية تعليمية أو

تكوينية التفكير في وضعية تعكس المشكل التعليمي أو التكوين من شانها ان تمكن من اكتساب الكفاءة[1]

4. خصائص الكفاءة :

- **توظيف جملة من المواد:**أن الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانيات والموارد المختلفة مثل المعارف العملية أو التجريبية الذاتية والقدرات والمهارات السلوكية و المهارات الحركية (في مجال التربية البدنية والرياضية)
- **الغائية و النهائية :** تسخير الموارد لا يتم لنسبة لدلالة بعرضها ,بل يكسب الكفاءة وظيفية اجتماعية ,نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لإنتاج عمل ,أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو الحياة اليومية .
- **خاصية الارتباط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد :**إن تحقيق الكفاءات لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة وضعيات قريبة من بعضها البعض ,فمن اجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات التي يستدعي فيها الى تفعيل الكفاءات المقصودة ,مثل :أخذ رؤوس الأقلام في وضعيات مختلفة .
- **الكفاءة غالبا ما تتعلق بالمادة :** بمعنى توظيف في غالب الأحيان معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة وقد تتعلق بعدة مواد ,أي إن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها .
- **القابلية للتقويم :** بحيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم ونوعية الناتج الذي توصل إليه , حتى وان لم ذلك بشكل دقيق بحيث يتم تحديد مقاييس مثل : هل الناتج الذي قدمه المتعلم ذو نوعية؟هل استجاب الى ما طلب منه ؟ إضافة الى ذلك يمكن تقويمها من حيث نوعية العملية التي يقوم بها المتعلم ,بغض

[1]حاجي فريد ،بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات ،دار الخلدونية ،الجزائر ، 2005،ص : 14

النظر عن النتائج وذلك بالحكم على السرعة في الانجاز العملية الاستقلالية وهي كلها كفاءات غير مألوفة و التكيف معها يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة ويسر ,متغلبين على العوائق التي تعترض سبيلهم وكذا حل المشكلات المختلفة وانجاز المشاريع المتنوعة التي تختم بها محور الدرس.[1]

5. **مستويات الكفاءة :**

❖ **الكفاءة القاعدية :** تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية وهي الأساس الذي تبين عليه بقية الكفاءة وإذ أخفق المتعلم في اكتساب هذه المهارة بالمؤشرات المحددة فأنه يواجه صعوبات في بناء الكفاءة اللاحقة .

❖ **الكفاءة المرحلية :** هي مجموعة من الكفاءات القاعدية وهي تتعلق بشهر ,أو مجال معين.

❖ **الكفاءة الختامية:**هي مجموعة من الكفاءات المرحلية يمكن بناءها من خلال ما في سنة دراسية أو طور تعليمي .

6. **عناصر اكتساب الكفاءات خلال عملية الإنجاز :**

- **مؤشرات الكفاءة (الهدف التعليمي) :** وهي أفعال سلوكية للهدف التعليمي المستهدف , بحيث يمكن التلميذ من القدرة على انجازه في نهاية مرحلة التعلم (الوحدة التعليمية أو الدور) .

تكتسي المؤشرات طابع الإدماج المرتب في سلوكيات مجسدة , يمكن ملاحظتها وتقييمها من خلال هذه الأفعال المشتقة من الهدف التعليمي نفسه ,و التي تمكننا من اختيار أهداف إجرائية بعد إجراء عملية التقييم التشخيصي الاولي .

[1] خير الدين هني :كتاب مقاربة التدريس بالكفاءات ,دار المسيرة للنشر ,عمان ,ط1 ، 2005، ص56

يمكن العمل بمؤشر واحد أو أكثر وهذا حسب احتياجات التلميذ وحقيقة الميدان شريطة أن تعكس المستوى المرغوب فيه وتكون منسجمة مع الكفاءة (الهدف التعليمي) المشتقة منها .

هي سلوكيات قابلة للملاحظة تصاغ بواسطة فعل سلوكي يدمج بين القدرة المنماة المعرفية المستهدفة .

- يمكن تحليل الكفاءة من تنظيم التدرج وبناء جهاز التقويم التكويني و التقويم التحصيلي .
- تعتمد المؤشرات في بناء جهاز تقويم الكفاءة وذلك بصياغة معايير التقويم تساعد المتعلم في مراقبة نشاطه وتمكن المدرس في معرفة الصيرورة واكتشاف النقائص التي تعالج في الحين من خلال أهداف إجرائية .

إن معالجة إي وضعية تعليمية وفق المقاربة بالكفاءات هو قبل كل شيء تقاطع محورين متكاملين :

- محور الكفاءات :ويستجيب لوضعيات إشكالية تعالج المضامين ومستويات معرفية بشكل بنائي (نشاطات لاكتساب الكفاءة إطار المعرفية).
- محور القدرات :هي استعدادات فطرية ومكتسبات خاصة في المحيط معين قابلة للنمو ضمن صيرورة الكفاءة . وينتج عن تقاطع المحورين مخطط يشمل جملة من السلوكيات للملاحظة ,تسمى مؤشرات الكفاءة وهي النشاطات التي يتم التدرج فيها لاكتساب الكفاءة .[1]

- **الأهداف الجزئية** : تأتي نتيجة التقويم التشخيصي المنبثق من المؤشرات الهدف التعليمي وتأتي امتداد لهذه المؤشرات بحيث تجسد ميدانيا خلال الوحدة التعليمية يتم

[1] وزارة التربية الوطنية :الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية و الرياضية من التعليم المتوسط ,اللجنة الوطنية للمناهج .الديوان الوطني للمطبواعات المدرسية, ص 91

تطبيقها في الحصص –الحصة–التعليمية –ويصاغ الهدف الإجرائي طبقا للشروط التالية :

- وجود فعلا سلوكيات قابلة للملاحظة و التقييم .
- إبراز عنصر أو أكثر من شروط النجاح التي تؤكد على صحة هذا السلوك.
- تحديد كيفية انجاز هذا السلوك وتربية في الزمان و المكان .

- **الوحدة التعليمية (الدور)** : وهو مخطط ترتيب الأهداف الاجرائية الاولويات المعلن عنها تشمل من الأهداف التي تمثل حصص تعليمية بساعة واحدة لكل منها(1 ساعة) ويتوج بتحقيق هدف تعليمي (في نشاط فردي أو جماعي) وهذا اذا بقينا في تصور التخطيط الدوري المبني على نشاط رياضي واحد بالمنظور الحالي ,الاختلاف يمكن في الابتعاد عن منطق العمل بالتدرج التقني المبني على التدريب الرياضي المحصن ,و العمل بمسعى منظور المقاربة بالكفاءات لانجاز تخطيط مفاده السلوك والتي تقتضي :

- المعرفة الخاصة وكذا العامة التي تخص الحركية العامة ويتم ترتيب التصرفات اللازمة و الموالية لها .
- المهارات الفكرية والحركية التي تأتي نتيجة المشاركة الفعلية في نشاطات مفادها الألعاب الرياضية .
- قدرة الاتصال و توظيف المكتسبات و المعارف لحل المشاكل المطروحة في حالات التعليمية الهادفة و المرتبة على سلوك المنظر .

ويبقي اعتبار وتصور مخطط مفتوح أي نقترح فيه عدة نشاطات مختلفة تخدم هدف تعليمي واحد بعد تفهمنا لهذه المنتهج وتطوير فكرة تنمية الكفاءة وليس المهارة الرياضية التي تصبح دعامة ووسيلة عمل .

وهي بمثابة الحصة أي تطبيق الهدف الإجرائي فيها وتستدعي معايير التنفيذ المرتبطة بالسلوك المنتظر الذي يتم تفعليه في وضعيات تعلم مناسبة (الحالات التعليمية) للهدف نفسه بواسطة نشاط فردي أو جماعي ,يستدعي مهارات حركية وتصرفات مكيفة ومناسبة للنشاط كونه دعامة عمل .[1]

- **معايير التنفيذ(معايير الانجاز)** : وهي شروط تحقيق الحصة التعليمية و المتمثلة في : ظروف الإنجاز تقتضي ترتيب حالات تعليمية من خلال مرحلة الانجاز ,تعتبر عن وضعيات إشكال تدفع بالتلميذ الى الكشف عن إمكانياته بغية ايجاد الحل ورشة المناسب الى الهدف .

طريقة العمل تكون باشتراك جميع التلاميذ في الورشات بحيث تستجيب كل لعوامل اهمها :

– مساحة توفر الأمن .

–النظافة .

–التهوية والارتياح .

–وسائل عمل متنوعة لا تشكل خطرا على التلاميذ وتكون مناسبة للنشاط .

–بكل حالة وترتيب الزمن المحدد للعمل الخاص بكل مرحلة من مرحلة من مراحل الحصة ,وكذا الخاص بكل حالة تعليمية وكل مهمة أو دور يقوم به التلميذ خلال الوضعية التعليمية .

–وسائل التقييم المختلفة خاصة منها بطاقات الملاحظة الخاصة بالتلميذ و الأستاذ .

[1] وزارة التربية الوطنية :الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية و الرياضية منالتعليم المتوسط ,اللجنة الوطنية للمناهج,مراجع سابق,ص94

- **شروط النجاح :**

وهي السلوكيات الواجب تحقيقها خلال كل حالة تعليمة و المناسبة لوضعية الإشكالية .

وهي مقياس تسمح بتأكيد صحة العمل ونجاح التلميذ .[1]

7. أنواع الكفاءات:

نظرا الاهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها علي حسب توجيهها فقد صنفها جرادات و آخرون (1983) بأنها ثلاثة أنواع وهي :

- **الكفاءات المعرفية :** لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق ,بل تمتد الى امتلاك التعلم المستمر ,و استخدام أدوات المعرفية ,و معرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية , مثلا معرفة النشاطات البدنية و الرياضية ,و توظيف المعارف العلمية المرتبطة بهذه النشاطات ,معرفة طرق تنظيم ,و الألعاب و استراتيجيات تعلم المهارات .
- **كفاءات الأداء :** وتشتمل على قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة ,إن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لابمعرفته ومعيار تحقيق الكفاءات على القدرة على القيام بالسلوك المطلوب ,مثل إنتاج حركي منسق وفعال وهي أيضا الكفاءة التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات الحركية و المواد المتصلة بالتكوين البدني و الحركي ,إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفية لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء ,أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدرات في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين,و من هنا ,فالكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس هي

[1] وزارة التربية الوطنية, ،مرجع سبق ذكره،.ص93

التمكن من المعلومات و المهارات وحسن الأداء ودرجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء المعايير متفق عليها ,وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها .

III. المقاربة بالكفاءات :

إذا كان إصلاح المنظومة التربوية يهدف الى تحديد غايات التعليم حتى تكون أكثر ملائمة للحاجات الأفراد و المجتمع المفترضة ,و الى تحقيق أهداف التكوين و استخدام أحسن و انجع الطرائق ,ولأن المقاربة بالكفاءات اتبعت في الكثير من الدول كإستراتيجية عملية فذلك لكونها تسعي الى ترقية التعليم و تفعيل التعلم و تحديثها , فضلا عن اخذها بالاعتبار ضرورة الجمع بين المعارف و القدرة على تحويلها وتجنيدها وإدماج التعلم من جهة أخرى.[1]

1. مفهوم المقاربة :

هي أسلوب تصور ودارسة موضوع أو تناول مشروع حل مشكل أو تحقيق غاية ,و تعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية ,تتضمن مجموعة من المبادئ يستند إليها تصور وبناء منهاج تعليمي .وهي منطلق لتحديد الاستراتيجيات و الطرق و التقنيات الأساليب الضرورية ,والمقاربة تصور ذهني,أما الاستراتيجية فتتمثل في مجريات نشاط البحث و التقصي و الدارسة و التدخل ,والمقاربة هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للانجاز في ضوء أو الاستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال و المردود المناسب من طريقة ووسائل و مكان و الزمان و خصائص المتعلم و الوسط النظريات البيداغوجية . [2]

---

[1] زيتوني عبد القادر و آخرون ،تدريس التربية البدنية و الرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية و المقاربة بالكفاءات ،ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،2009، ص59

[2] المجلة الجزائرية لتربية المربي البيداغوجيا الجديد،بيداغوجيا الادماج ،العدد 05 ،المركز الوطني للوثائق التربوية .يناير.فيبراير 2006.ص :15

2. معنى المقاربة بالكفاءات :

هي مقاربة أساسها أهدافها معلن عنها في وصيغة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطقتها الأنشطة البدنية و الرياضية كدعامة ثقافية وكذا مكتسبات المراحل التعليمية السابقة , و المنتج (طرق التوصل و العمل) على التلميذ كمحور أساسي في عملية التعلم .

تتحول هذه المكتسبات الى قدرات و معارف ومهارات تؤهل التلميذ لاستعداد لمواجهة تعليمات جديدة ضمن سياق يخدم ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة تعليم معينة,أين يكون هذا النشاط دعامة لها (كفاءة مادية =تكوين خاص) كما يتضمن التعلم عملية شاملة تقتضي إدماج معلومات عملية وأخرى عملية تساعد في التعرف أكثر على كيفيات حل المشاكل المواجهة . [1]

3. مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم بيداغوجية على جملة من المبادئ نذكر منها:

1.3. مبدأ البناء :

أي استرجاع التلميذ لمعلومات السابقة قصد ربطها بمكتسبات الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

2.3. التطبيق :

يعني ممارسة الكفاءة بغرض فيها بما ان الكفاءات تعرف عند البعض على انها القدرة التصرف في وضعية ما يكون التلميذ نشطا في تعلمه .

[1] وزارة التربية الوطنية :اللجنة الوطنية للمناهج ,الوثيقة المرفقة لمنهاج التربية البدنية و و الرياضية السنةالثانية من التعليمالمتوسط ,الدواين الوطني للتعلم والتكوين عن بعد . ديسمبر 2003. ص :84.

3.3. التكرار :

أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به الى الاكتساب المعمق للكفاءات و المحتويات .

4.3. الإدماج :

يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة و المحتويات وذلك ليدرك الغرض من تعليمه .

5.3. الترابط :

يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم و المتعلم بالربط بين أنشطة التعلم و أنشطة التعلم وأنشطة التقييم التي ترمي كلها الى تنمية الكفاءة .

- ✓ تعتبر المدرسة امتداد للمجتمع ,ولا يليق الفصل بينها .
- ✓ تعتبر التربية عنصرا فعالا لإكتساب المعرفة .
- ✓ تعتبر التربية عملية توافق بين إنشغالات التلميذ
- ✓ يعتبر التعلم عنصرا يتضمن حصيلة المعارف و السلوكات و المهارات التي تؤهل ل:

*القدرة على التعرف (المجال المعرفي) .

*القدرة على التصرف (المجال النفسي المعرفي) .

*القدرة على التكيف(المجال الوجداني)

*يعتبر التلميذ المحرك الأساسي لعملية التعلم وهذا ما يستدعي :

- المعارف فطرية موهبة أو مكتسبة , تأتي عن طريق التعلم .
- المهارات قدرات ناضجة ,مقاسها :الدقة – التوازن .
- –القدرات العقلية ,حركية ,نفسية .

- ✓ تعتبر الكفاءة قدرة الانجازية تتسم عبر صيرورة عملية التعلم ,قابلة للقياس و الملاحظة عبر مؤشراتها .
- ✓ يعتبر مبدأ التكامل و الشمولية لتحقيق العام للمتعلم كما أن هناك من يرى إمكانية تحليل نماذج التكوين المتعلق بالمقاربة بالكفاءات من تحديد المبادئ التالية :
  - تنظيم برامج التكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها .
  - وصف الكفاءات بالنتائج و المعاير .
  - تقسيم الكفاءات انطلاقا من النتائج و المعاير و المكونة لها .
  - اعتماد التكوين على الجانب التطبيقي خاصة .[1]

4. إجراءات المقاربة بالكفاءات :

يحتاج هذا التصور الجديد بتنظيم العملية التعليمة الى مجموعة من إجراءات تتمثل في :

1.4. إعداد المناهج:

لا شك أن المناهج الجديدة هي وليدة رؤية إستشراقية تحقيق أهداف قريبة و بعيدة المدى , انطلاقا من فلسفة المجتمع وبناء معايير عالمية ,سواء بالنسبة لمحتويات أو سبل معالجتها ,مع توفير الشروط الكفيلة بتفعيل الفعل التربوي الذي ينعكس لا محالة على مختلف المجالات الحياة المجتمعية .وعلى هذا الأساس ,جاءت المناهج ل :

- تركز على العمق أكثر على من التفصيلات .
- تمنح عناية لوحدة وتكامل العلوم .
- تركز على المفاهيم الكبيرة و المفتاحية .

[1] وزارة التربية الوطنية ،الكفاءات موعدك التربوي ،العدد 05. 2005.ص 15

- تعطي مساحة كبيرة للمتعلم ,بما يسمح له بسلسلة من الأنشطة تقوده الى بناء المفاهيم واستنتاج المعرفة , وتطبيقها حياتية واقعية تتحدي طموحاته , بحيث تترجم و توظيف تعلماته في مواقف جديدة
- تجعل المؤسسات التعليمية تنفتح على المحيط الخارجي : تتصل عضويا بالمجتمع و بمن حولها من المؤسسات ترتبط بحياة الناس,وتتصل بقواعد الإنتاج .
- تمتد عموديا الى التجارب الانسانية وتمتد بصيرتها الى المستقبل البعيد بكل متغيراته وتطوراته واحتمالاته تحطم الجدار الذي يفصلها عن الواقع ,و التعليم عن الحياة العملية ,والمناهج عن متطلبات المجتمع تعمل على تحقيق تعليم وتعلم متميزين , بحيث :ماذا ندرس ؟كيف ندرس؟

وعليه فإن أجرأة المقاربة بالكفاءات من خلال هذه المناهج هو العمل على تحويلها الى ممارسات واقعية ,وذلك من خلال محتويات وأنشطة و أساليب التقويم ...الخ و يمكن للمتعلم من إدماج مكتسباته عبر مختلف المواد ,تنمية قدراته الشاملة ,مع إعطاء الأولوية لتنمية الكفاءات باعتماد بيداغوجيا تعطي بمعنى للتعليمات ,أين تتداخل نشاطات وظيفية بأخرى بنائية .

على سبيل المثال وبمنظور المنهاج الجديد ,فان تحكم المتعلم في كفاءة ما يستدعي منه أن:

- يمتلك سلسلة من القدرات مثل : (التشخيص ,الاقتراحات , ايجاد علاقات)
- يدمج مختلف القدرات المستهدفة من ناحية ومختلف ميادين المحتويات من ناحية أخرى .
- يحكم في الكفاءات القاعدية .لا يشكل منفصل ,أي كل كفاءة من هذه الكفاءات على حدة ,بل يجب أن يتم ذلك بصفة مدمجة .

تشكل مجموعة الكفاءات القاعدية لديه هدفا نهائيا الاندماج ,و المقصود من مصطلح نهائيا هو حصيلة سنة ,أو طور من أطوار التعليم . [1]

2.4. اعداد الكتب المدرسية:

يعد الكتاب المدرسي أداة أساسية من منظور هذه الاداة لم تعد تتضمن بمجرد محتويات مواد على المتعلم استعاد بها بالذاكرة ,أو تمارين يقوم بحلها بطرق متشابهة , وإنما لهذه الاداة وظائف أخرى مختلفة ومتكاملة تساهم في إدماج ألكفاءات بمعنى :

- ✓ وظائف ذات صلة بالتعليم أي :تبليغ سلسلة من المعلومات .
  - تطوير اللقدرات و الكفاءات واكتساب طرائق ومواقف وتقاليد العمل و الحياة
  - تدعيم المكتسبات بواسطة تمارين .
  - تقييم المكتسبات و التأكد من مدى تحكم المتعلم فيها ,و تشخيص الصعوبات التي تعترضه و اقتراح مسالك للتعديل .
- ✓ وظائف ما بين الحياة اليومية و المهنية ,إذ :
  - يساعد على إدماج المعارف ليتمكن المتعلم من استعمال مكتسباته في وضعيات مختلفة قد يواجهها خلال التعلم أو خارج إطار المدرسة .
  - يشكل مرجعية للمتعلم , وبالتالي موارد معلوماتية المتعلقة بكل المكتسبات ذات الصلة بالسلوك ,و بالعلاقات مع الطرف الأخر ومع الحياة الاجتماعية عموما ,وذا المنظور فالكتاب المدرسي هو بديل للواقع وبمعنى إذا كانت عملية تطبيق الكفاءات في الوسط المدرسي ليس أمر هينا ,فإن الدور الجوهري للمدرسة مع ذلك يبقى اعداد المتعلم للتحكم في الكفاءات ,و أهم وسط جدير بالإعداد للحياة ,و في المقابل تكون المدرسة مطلقا هي الحياة .

[1] حاجي فريد:بيداغوجيا التدريس بالكفاءات–الابعاد و المتطلبات .دار القصة .ص 26–27

✓ طرائق تدريس نشطة :

لقد تغيرت النظرة الى التعلم اليوم حيث لم تعد تركز على المعرفة , وإنما اكتساب الوسائل المؤدية الى تطوريها . وإذا ينبغي أن يكون التعليم مثقفا ومحفزا وفعالا في أن واحد و على هذا الأساس تغير دور كل من المدرس و المتعلم في العملية التعليمية ,حيث أصبح المدرس مصمما للنشاطات التعليمية المثيرة لفكر المتعلم بالدرجة الاولى . بينما يقوم المتعلم بجهد لممارسة طرق البحث عن المعرفة واكتسابها وحسب البيداغوجيات الحديثة فإن ذلك لن يأتي الا بطرائق نشطة ,تسمح للمتعلم بتجاوز اكتساب المعارف الى الوعي بالذات واكتساب مختلف الكفاءات و القيم و الاتجاهات و القدرة على التفكير المنطقي و حل المشكلات وتقيم المفاهيم و الثقة بالنفس و الاستقلالية ,ويري كل من شلفان و ليرين أن الطرائق النشطة تتطلب جملة من المبادئ هي :

-التزام المتعلم الشخصي عند القيام بنشاط ما .

- إدراك معني الالتزام .
- الربط بين المشروع الشخصي و المهني و الدارسي .
- بناء المتعلم لمعارفة بنفسه من خلال النشاط (تنمية الكفاءات) .
- اعتماد دينمامية الافواج كسند للتعلم .
- قيام المدرس بدور المسهل و السند و المنظم للأفواج .

5. خصائص المقاربة بالكفاءات :

- توفر سؤال أو مشكلة توجه التعلم .
- العامل التفاعلي .
- توفر الظروف الكفيلة بضمان استمرارية العمل المنتظم .
- اعتماد أسلوب العمل بأفواج الصغيرة .

- إنتاج المنتجات لأن المتعلمين مطالبون فيه وذلك بصاغية الاشياء وعرضها

6. أسس المقاربة بالكفاءات :

تتمثل أسس المقاربة بالكفاءات فيما يلي :

- يقع الداخل الى التعليم عن طريق الكفاءات في سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية الى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي .
- تحتل المعرفية في المقاربة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف المستوفات من التربية ,وهي بذلك تندرج ضمن وسائل ,متعددة في إطار شامل ,تتكفل الأنشطة ,وتبرز التكامل بينهما .
- تسمح المقاربة عن طريق الكفاءات بتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ و السماع و على منهج المواد الدراسية المنفصلة .
- يتفادى هذا الطرح التجزئة الحالية تقع على الفعل التعليمي ,المهتم أساسا بنواتج التعلم ,لتهتم بمتابعة العمليات المعقدة التي ترافق الفعل في اعتماده كاملا متناهيا من السيرورات المتداخلة و المرتبطة و المنسجمة فيما بينها . [1]
- يمكن اعتماد المقاربة بالكفاءات في التدريس من خلال الاهتمام بالخبرة التربوية لإكتساب عادات جديدة ,سليمة وتنمية المهارات المختلفة و الميول مع ربط البيئة بالمواضيع دارسة التلميذ وحاجاته الضرورية .

يؤدي بناء المناهج بهذه الكيفية الى إعطاء مرونة أكثر وقابلية اكبر في الإنفتاح على جديد في المعرفة وكل ماله علاقه بنمو شخصية المتعلم .[2]

[1] مصطفي حبيلس : المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة , عدد, 38, 2004.ص9-10

[2] مصطفى حبيلس،مرجع سبق ذكره،ص 12

7. أهداف المقاربة بالكفاءات :

إن هذه المقاربة كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمة وتعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها :

- إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات ,لتظهر وتتفتح وتبر عن ذاتها .
- بلورت استعداداته وتوجهاتها في الاتجاهات التي تتناسب و ما تيسره له الفطرة .
- تدريبه على كفاءة التفكير المتشعب و الربط بين المعارف في المجال الواحد
- الاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه الى حل المشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية .
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي إدراك تكامل المعرفية و التبصر بالتداخل و الاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة .
- سير الحقائق ودقة التحقيق ووجود البحث وحجة الاستنتاج
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفية التي يدرسها وشروط اكتسابها .
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به .
- الاستبصار و الوعي بدور العلم و التعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة .

ويمكن تلخيص هذه الأهداف في النتائج التالية :

- ربط التعليم بالواقع .
- العمل على تحويل المعرفة النظرية الى معرفة نفعية .
- الاعتماد على مبدأ التعليم التكويني .

- النظر الى الحياة من منظور عملي .[1]

8. المراحل الرئيسية في درس التربية البدنية و الرياضية بالمقاربة بالكفاءات :

ينقسم درس التربية البدنية و الرياضية إلى ثلاث مراحل هي:

1.8. المرحلة التسخينية "الإحماء" :

وتسمى أيضا (المرحلة الابتدائية ، التمهيدية ، الجزء التحضيري) والغرض منها هو تهيئة التلاميذ من الناحية الوظيفية والنفسية للأداء،وتهيئة مختلف أعضاء الجسم للعمل ، وتنقسم إلى:

أ-التحضير البدني العام : تهيئة الجهازين التنفسي والدوري للعمل وتسخين عام للأعضاء والمفاصل .

ب-التحضير البدني الخاص : التركيز على المجموعات العضلية المقصودة في النشاط وتسخينها جيدا وفقا للأهداف المسطرة ، هدفه التمهيد للدخول في الهدف الرئيسي للحصة.

ولتنظيم هذه المرحلة جيدا يجب مراعاة ما يلي:

- أن تكون التمرينات والألعاب المختارة مشوقة و باعثة للبهجة و السرور و خالية من الخطورة.
- أن تؤدى الحركات التسخينية بدون استخدام الأدوات ثم باستخدام أدوات بسيطة تعمل على الرفع التدريجي لعمل الأجهزة الوظيفية للجسم حتى تصل النبضات القلب الى ما يقارب (150/120) نبضة على دقيقة.
- أن تشمل على حركات المشي ، الجري ، حول الميدان .

[1] فريد حاجي ،مرجع سبق ذكره،ص23.

- أن تتناسب الوضعيات أو الألعاب مع الهدف الإجرائي للحصة.
- يفضل أن يؤدى الإحماء بصورة جماعية ، في شكل العاب.
- أن تتناسب ومستوى قدرات التلاميذ ، ويأخذ بعين الاعتبار الأحوال المناخ.
- أن تساعد الألعاب على تنمية القدرات الإدراكية الحسية و حركية والصفات البدنية مثل : السرعة ، القوة ، المرونة ، و التنمية الاجتماعية الوجدانية التعاون الإرادة ، الصبر...

2.8. المرحلة الرئيسية:

تعتبر هذه المرحلة القمة الأساسي لدرس التربية البدنية والرياضية في جميع المراحل التعليمية ، ومن خلالها نحكم ونقيم مدى تحقيق أهداف الدرس ، لذلك فهي تلقى الكثير من الاهتمام والعناية من أستاذ التربية البدنية و الرياضية ، ونحقق من خلال هذه المرحلة عرضين هامين هما:

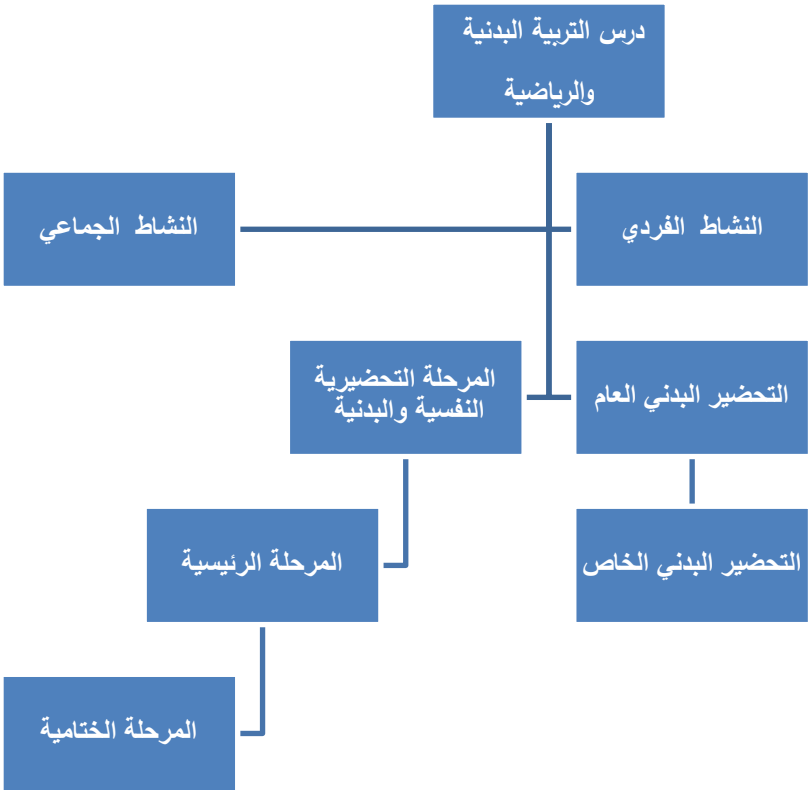
أ- **العرض التعليمي** : أن تعليم المهارات الحركية يتطلب من الأستاذ أن يكون ملما بطرق التعلم المختلفة ، ويتميز بكفاءة عالية ، والقدرة على اختيار الطريقة المناسبة ، و استثماري الأدوات والوسائل المتاحة له والتي تلعب دورا مهما في استيعاب التلاميذ للمهارات الحركية المراد تعليمها. على أن يراعى ما يلي:

- أن يستعمل الأستاذ ألفاظا سهلة تفي بالغرض المطلوب.
- أن يعرف التلاميذ المهارة الحركية والهدف من تعلمها .
- التدرج في التعليم من السهل إلى الصعب .
- المتابعة و التوجيه شرطين أساسين.
- إعطاء فرصة للتلاميذ لمشاهدة بعضهم البعض أثناء الأداء .
- زيادة درجة الصعوبة في الوضعيات التعليمية.

ب- الغرض التطبيقي : تتميز هذه المرحلة بتطبيق المواقف التعليمية بصورة عملية سواء في الألعاب الفردية أو الجماعية ، وتتميز عموما بالتنافس بين فرق صغيرة لتطبيق المهارة الحركية المكتسبة سواء عن طريق المباريات او مواقف تدريبية أو اللعب موجهة ، بإتباع القواعد القانونية المعروفة.

3.8. المرحلة الختامية (النهائية):

تتميز هذه المرحلة بإجراء مواقف هادفة للرجوع بالأجهزة الجسمية إلى حالتها الطبيعية ، ويستغلها الأستاذ للإجابة عن مناقشة التلاميذ المرتبطة بالنشاط الذي تم تنفيذه خلال الدرس ويقدم بعض التوصيات والإرشادات المرتبة بالصحة العامة ، البيئة ، القيم و المعايير الاجتماعية.



شكل رقم :(05) المراحل الرئيسية لدرس التربية البدنية و الرياضية بالمقاربة بالكفاءات

9. اهداف التربية البدنية و الرياضية بأبعادها التربوية في ظل المقاربة بالكفاءات:

حصة التربية البدنية و الرياضية عملية تربوية أهدافها و قيمها تربوية و يأتي هذا كله باحتكاك مباشر مع التلاميذ و العلاقة بين الأستاذ الذي هو عصب العملية التربوية و التلاميذ الذين هم المتحرك الديناميكي لها .

فالنظر للتطور المستمر للرياضة بصفة عامة فقد أصبح من الواجب علينا في الظروف الراهنة إعطاء حلول سيكولوجية و نفسية و اجتماعية و كذلك الأبعاد الاقتصادية ،حيث أصبحت المؤسسة التربوية عند الدول المتطورة مؤسسة استثمارية بشرية تستفيد منها الدولة على المدى القريب و البعيد ، حتى يكون التدريس في حصة التربية البينية و الرياضية ذو أهداف سامية كان لا بد من استحداث طريقة للتدريس في أعلى مستوى خاص كالمقاربة بالكفاءات ،الذي يجعل من الأستاذ دور الموجه و للتلاميذ دور الباحث و هذا ما يتطلبه الوضع الحالي و ما ترضى إليه الرهانات العالمية الكبرى ،وكذا من تحولات و مستجدات كان لا بد من مسايرتها و مواكبتها وهذا للحاق بالركب الحضاري العالمي .[1]

10. مزايا المقاربة بالكفاءات :

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الاهداف التالية :

- ✓ تبني الطرق البيداغوجية النشطة و الابتكار .
- ✓ تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل .
- ✓ تنمية المهارات و إكساب الاتجاهات و الميول و السلوكات الجديدة .
- ✓ عدم اهمال المضامين (المحتويات)
- ✓ اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي .

[1] طيب نايت سليمان و آخرون ،مرجع سبق ذكره،ص.26.

- ✓ التعلم في بيداغوجية الكفاءات .

وتسمح المقاربة بالكفاءات عموما بتحقيق ما يلي :

- ✓ أعطاء معنى للتعلم :

تحدد عملية تنمية الكفاءات الاطار المستقبلي لتعلم التلاميذ و الربط بينه و بين وضعيات لها معنى بالنسبة إليهم أن يكون لتعلمهم هدف ، و بذلك لا تكون المعارف والمعلومات يكتسبها التلاميذ نظرية فقط ،بل سيستغلونها حاضرا أو مستقبلا .

- ✓ جعل التعليم أكثر نجاعة :

تضمن المقاربة بالكفاءات أحسن حفظ للمكتسبات لاعتمادها على أسلوب حل المشكلات وإنماء قدرة المتعلمين كلما واجهوا وضعيات جديدة و صعبة و متنوعة .

تربط المقاربة بالكفاءات بين مختلف المفاهيم سواء في إطار المادة الدراسية الواحدة أو في إطار مجموعة من المواد .

- ✓ بناء التعليم المستقبلي :

إن الربط التاريخي بين مختلف مكتسبات التلاميذ وفي وضعيات ذات معنى سوف يمكن من تجاوز الاطار المدرسي و يسمح باستثمار هذه المكتسبات سنة بعد أخرى و مرحلة بعد أخرى لتكون في خدمة كفاءة أكثر تعقيدا .

خلاصة:

لم تقتصر التربية البدنية و الرياضية على مجتمع من المجتمعات أو حضارة من الحضارات ،و هذا إن دل على شيء انما يدل على اهميتها و مكانتها و الفوائد التي تقدمها لمستخدميها استخداما يتوافق مع مبادئ التربية العامة . و على هذا الأساس فالتربية البدنية و الرياضية تعتبر مكملة أو بعبارة أخرى جزء لا يتجزأ من التربية العامة خاصة في ظل المقاربة بالكفاءات ، حيث تعمل على تطوير التلاميذ من شتى المجالات و اكتسابهم القوة و الشجاعة و الثقة بالنفس و العمل الجماعي و غير ذلك من الصفات الاخلاقية ، لذا يتحتم على الأستاذ فهم أهداف مهنته و العمل بكل روح و تفاني و أن يسعى الى النجاح في عمله و خاصة في ضوء المنهاج الجديد .

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية.

2- المنهج المستخدم للبحث .

3- المجتمع وعينة البحث.

4- اداة البحث.

الوسائل الاحصائية

1. الدراسة الاستطلاعية :

في هاته المرحلة قمنا بالدراسة الاستطلاعية على مستوى المؤسسة الثانوية محمد حويشيتي و عرض الاستبيان الخاص بمقياس قلق الامتحان على بعض أساتذة التربية البدنية و الرياضية فكان تجاوبا مميزا , حيث شرحنا لهم محاور و عبارات أداة الدراسة من مقياس قلق الامتحان و التي اعتبروها سهلة وواضحة و لم يتلق تلاميذ المؤسسة أي صعوبة في فهم العبارات كما قمنا بزيارات متعددة للثانوية المذكورة سابقا لأقلمة التلاميذ على الاستبيان الموجه لهم , و هذا ليتسنى لنا تكوين فكرة شاملة وكاملة وبالتالي تكوين أسس وخلفية نظرية لهذا الموضوع ، بالإضافة قمنا بإجراء دراسة استطلاعية على عينة البحث قصد الاطلاع على الممارسة الميدانية في الثانوية المختارة للدراسة والاتصال ببعض التلاميذ من أجل جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات التي يمكن من خلالها معالجة المشكل المطروح ، والتعرف أكثر على مجتمع الدراسة.

المجال المكاني : ثانوية محمد حويشيتي بضاية بن ضحوة _ولاية غارداية_

المجال الزماني : من 2017/02/11 إلى 2017/03/05

2. المنهج المستخدم في البحث :

مما لا شك فيه أن طبيعة المشكلة في أي بحث هي التي تحدد بالدرجة الأولى منهج البحث المناسب لمعالجتها . ولدراسة هذا البحث و اختبار فرضياته والتحقق من صحتها ، فانه تم استخدام منهج الدراسات السببية المقارنة وهو " منهج وصفي يحاول الباحث فيه أن يحدد سبب وجود فروق في سلوك جماعات من الأفراد أو الفروق في أحوالهم ".[1] وبعبارة أخرى يلاحظ المجموعات التي تختلف في بعض المتغيرات ويحاول الباحث أن يحدد المتغير الأساسي الذي

[1] حسين عبد الحميد رشوان":في مناهج العلوم"؛مؤسسة شباب الاسكندرية مصر ، 2003 ص 66

أدى إلى الفرق ويستلزم هذا المنهج إجراءات تختلف اختلافا واضحا عن الإجراءات المتضمنة أو المتطلبة لبحوث التقرير الذاتي وبحوث الملاحظة مما يؤهلها لأن تكون طريقة منفصلة من طرق البحث العلمي

3. مجتمع و عينة البحث :

استخدمت في هاته الدراسة عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمستوياتها الأولى و الثانية ثانوي من تخصص علوم الطبيعة و الحياة للعام الدراسي 2017/2016 ببلدية ضاية بن ضحوة ، وهي ثانوية محمد حويشيتي .

وقد تكون مجتمع البحث من 550 تلميذ وتلميذة ، ومن بينهم أخذنا 55 تلميذ يمارسون التربية البدنية والرياضية وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية لإجراء المقارنة ، من بينهم قسم السنة الأولى ثانوي الممارس للألعاب شبه الرياضية و الذي يحتوي على22 تلميذ أما العينة الأخرى فقد تم اختيار 22 منهم بطريقة عشوائية أي قسم الثانية ثانوي غير الممارس للألعاب شبه الرياضية ، وقدتم اختيار هذا العدد ليكون هناك تجانس بين المجموعتين الممارسة وغير الممارسة للألعاب شبه الرياضية . وتتراوح أعمارهم بين (15 _ 18) سنة .

الفئة الممارسة للألعاب شبه الرياضية.....22 تلميذ

الفئة غير الممارسة للألعاب شبه الرياضية.....22تلميذ

- **متغيرات البحث :**

تشمل هاته الدراسة على المتغيرات التالية :

- **المتغير المستقل :** الألعاب شبه الرياضية

- **المتغير التابـــــع :** قلق الامتحان

4. أداة البحث (جمع البيانات و المعلومات) :

4-1 مقياس قلق الامتحان :

من إعداد محمد حامد زهران (1999) ، أعده لقياس قلق الامتحان يتكون من 93 فقرة موزعة على ستة أبعاد هي :

- ✓ رهبة الامتحان وفقراته من رقم (1) إلى رقم (26) .
- ✓ ارتباك الامتحان وفقراته من رقم (27) إلى رقم (45) .
- ✓ توتر الامتحان وفقراته من رقم (46) إلى رقم (60) .
- ✓ انزعاج الامتحان وفقراته من رقم (61) إلى رقم (72) .
- ✓ نقص مهارات الامتحان وفقراته من رقم (73) إلى رقم (86) .
- ✓ اضطراب أخذ الامتحان وفقراته من رقم (87) إلى رقم (93) .

4-2 استبيان قلق الامتحان :

أخذنا 30 عبارة من المقياس اختيرت بعناية من طرفنا و الأستاذ المشرف و بمساعدة الأساتذة المحكمين و هذا لاستخدامنا ثلاث محاور و هم رهبة الامتحان و توتر الامتحان و نقص مهارات الامتحان باستعمال 10 عبارات لكل محور

ويتم الإجابة على عبارات هذا الاستبيان ويصحح ، بحيث تحتسب درجة لكل من المحاور الفرعية الثلاث على حدا ، وتجمع درجاتها للحصول على الدرجة الكلية على الاستبيان .

استخدم الدكتور محمد حامد زهران عدة أساليب في دراسة خصائصه السيكومترية منها : صدق المحكمين ، والصدق العاملي ، وصدق الاتساق الداخلي . وتمتع المقياس بدرجة عالية من

الصدق ، كما استخدم طريقة ألفا كرومباخ لحساب ثبات المقياس وكان معامل الثبات (0.96) وهو معامل مرتفع ، ودال عند مستوى (0.01) ، مما يؤكد ثبات المقياس .

4-3 أهداف الدراسة الاستطلاعية :

إن من أهداف إجراء الدراسة الاستطلاعية هو :

- التحقق من ملائمة المقياس و فهم التلاميذ لفقراته و مصطلحاته .
- اكتشاف بعض جوانب القصور في إجراءات تطبيق المقياس .
- تحديد الوقت المستغرق في عملية تطبيق المقياس .
- التمرن على تطبيق المقياس .

4-4 الخصائص السيكومترية للأداة :

حساب صدق المقياس : و قد استخدمنا طريقة لحساب صدق المقياس و هي الصدق التميزي مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) و عليه تأكيد القدرة التمييزية للأداة و أبعادها و تمتعها بالصدق المحكي بحيث تم تغيير العبارات التالية من طرف المحكمين مثل :

_ تغيير العبارة رقم (04) من المقياس لوجود كلمة صداع شديد .

_ تغيير العبارة رقم (26) من المقياس لتلميحها أن الدراسة كلها ترتكز على الامتحانات .

_ تغيير عبارة " أخاف من النتيجة السيئة " لغموض الفقرة .

_ استبدال بعض الكلمات مثل : " يهددني _ يقلقني _ يضايقني _ يربكني _ يزعجني ".

_ عدم فهم بعض التلاميذ للعبارة (08) من المحور الثاني 'توتر الامتحان' .

_ تغيير بعض المصطلحات و تعديل بعض العبارات بصيغة المباشرة .

_ تحويل العبارات المؤشرة إلى بعدها.

_ وضع ديباجة مناسبة للاستبيان.

حساب ثبات الاستبيان : وقد استخدمت معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبيان و بلغت قيمته 0.285 كما هو موضح في الجدول رقم (01)

المحاور	معامل ألفا كرونباخ (α)	مستوى الدلالة
المحور الأول 10 عبارات	0.389	0.05
المحور الثاني 10 عبارات	0.106	0.05
المحور الثالث 10 عبارات	0.367	0.05
مجموع المحاور	0.287	0.05

الجدول رقم (01) :جدول يوضح ثبات الاستبيان بمعامل الفا كرومباخ

5 الوسائل الإحصائية :

لقد استخدمنا مجموعة من الأساليب في تحليل بيانات الدراسة ، وذلك بغرض معرفة اثر ممارسة الألعاب شبه الرياضية في الخفض من قلق الامتحان، وقد تم الاعتماد على برنامج المعالجة الإحصائية المعروف بالحزم الإحصائية .

(spss)

وفي ضوء فرضيات البحث تتم معالجة الدرجات بالاعتماد على الأسلوب الإحصائي التالي

- **t,test اختبارات**

لقد توصل عالم الرياضيات William sealy Gossett عام 1908 إلى معادلة مقارنة متوسط عينتين ، وأطلق عليها اسم student والذي يعرف الآن باسم T.test.

يستخدم T.test لبحث دلالة الفروق بين عينتين حيث يتم حساب T.test ثم مقارنته بالقيم الجدولية لتوزيع T.test لتحديد مستوى الدلالة.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

I. عرض النتائج تبعا للفرضيات.

II. تفسير النتائج.

III. الاستنتاجات عامة.

IV. توصيات الباحث.

V. الافاق المستقبلية للدراسة.

خاتمة.

المراجع.

I. عرض النتائج تبعا للفرضيات

1- الفرضيات الجزئية :

1.1-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى:

و التي تنص على انه "توجد فروق دالة إحصائيا بين ممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى رهبة الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية".

ولاختبار هذه الفرضية ، تم استخدام المعالجة الإحصائية التالية:

اختبار" ت" (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات ممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى رهبة الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

	عدد العينة	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحرافي المعياري	المحسوبة T	الدلالة الاحصائية	مستوى الدلالة
الممارسين	22	20	12	367	1.34	5.13	0.000	0.05
غير الممارسين	22	24	15	444	1.09			

الجدول رقم (02) :جدول يوضح نتائج اختبار(T.Test) لدلالة الفروق بين ممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى رهبة الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الجدول رقم (02) يتضح لنا أن المتوسط الحسابي لمجموعة الممارسين هو 367 و الانحراف المعياري 1.34 أما المتوسط الحسابي لمجموعة غير الممارسين فكان 444 و الانحراف المعياري 1.09، وبعد حساب "T" عند درجة الحرية (n-2=42) و مستوى دلالة 0.05 وجدناها 5.13

وقيمة الدلالة الاحصائية بلغت 0.000 وهي أقل من 0.05 مما يدل على النتائج دالة احصائيا وعليه توجد فروق دالة معنوية لصالح المجموعة غير الممارسة للألعاب شبه الرياضية (367<444)

2.1-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية:

و التي تنص على انه "توجد فروق دالة إحصائيا بين ممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى توتر الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية".

ولاختبار هذه الفرضية ، تم استخدام المعالجة الإحصائية التالية:

اختبار" ت" (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات ممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى توتر الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

	عدد العينة	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحرافي المعياري	المحسوبة T	الدلالة الاحصائية	مستوى الدلالة
الممارسين	22	20	12	378	1.87	4.53	0.002	0.05
غير الممارسين	22	24	15	442	1.23			

***الجدول* رقم (03) :جدول يوضح نتائج اختبار(T.Test) لدلالة الفروق بين ممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى توتر الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**

من خلال الجدول رقم (03) يتضح لنا أن المتوسط الحسابي لمجموعة الممارسين هو 378 و الانحراف المعياري 1.87 أما المتوسط الحسابي لمجموعة غير الممارسين فكان 442 و الانحراف المعياري 1.23، وبعد حساب "T" عند درجة الحرية (n-2=42) و مستوى دلالة 0.05 وجدناها 4.53

وقيمة الدلالة الاحصائية بلغت 0.002 وهي أقل من 0.05 مما يدل على أن النتائج دالة احصائيا وعليه توجد فروق دالة معنوية لصالح المجموعة غير الممارسة للألعاب شبه الرياضية (378<442)

3.1-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة:

و التي تنص على انه "توجد فروق دالة إحصائيا بين ممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى نقص مهارات الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية".

ولاختبار هذه الفرضية ، تم استخدام المعالجة الإحصائية التالية:

اختبار" ت" (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات ممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى نقص مهارات الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

	عدد العينة	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحرافي المعياري	Tالمحسوبة	الدلالة الاحصائية	مستوى الدلالة
الممارسين	22	20	12	393	0.126	2.15	0.003	0.05
غير الممارسين	22	24	15	445	0.150			

الجدول رقم (04) :جدول يوضح نتائج اختبار(T.Test) لدلالة الفروق بين ممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى نقص مهارات الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الجدول رقم (04) يتضح لنا أن المتوسط الحسابي لمجموعة الممارسين هو 393 و الانحراف المعياري 1.62 أما المتوسط الحسابي لمجموعة غير الممارسين فكان 445 و الانحراف المعياري 1.05، وبعد حساب "T" عند درجة الحرية (n-2=42) و مستوى دلالة 0.05 وجدناها 2.15

وقيمة الدلالة الاحصائية بلغت 0.003 وهي أقل من 0.05 مما يدل على أن النتائج دالة احصائيا وعليه توجد فروق دالة معنوية لصالح المجموعة غير الممارسة للألعاب شبه الرياضية (393<445).

2-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية العامة:

و التي تنص على انه "يوجد تأثير للألعاب شبه الرياضية على التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية".

ولاختبار هذه الفرضية ، تم استخدام المعالجة الإحصائية التالية:

اختبار" ت" (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات ممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

	عدد العينة	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحرافي المعياري	المحسوبة T	الدلالة الاحصائية	مستوى الدلالة
الممارسين	22	20	12	379	1.89	5.19	0.001	0.05
غير الممارسين	22	24	15	443	1.34			

الجدول رقم (05) :جدول يوضح نتائج اختبار(T.Test) لدلالة الفروق بين ممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الجدول رقم (05) يتضح لنا أن المتوسط الحسابي لمجموعة الممارسين هو 379 و الانحراف المعياري 1.89 أما المتوسط الحسابي لمجموعة غير الممارسين فكان 443 و الانحراف المعياري 1.34، وبعد حساب "T" عند درجة الحرية (n−2=42) و مستوى دلالة 0.05 وجدناها 5.19

وقيمة الدلالة الاحصائية بلغت 0.001 وهي أقل من 0.05 مما يدل على أن النتائج دالة احصائيا وعليه توجد فروق دالة معنوية لصالح المجموعة غير الممارسة للألعاب شبه الرياضية (379<443)

وعليه فان ممارسة الألعاب شبه الرياضية تخفض من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوي.

تم التأكد من صحة هذه الفرضية انطلاقا من معالجة الفرضية الجزئية الأولى والثانية و الثالثة وكما مر معنا سابقا فقد تم من خلال مخرجات هذه الجداول التأكد من وجود فروق دالة إحصائيا بين الممارسين للألعاب شبه الرياضية والغير الممارسين في مستوى كل من : رهبة الامتحان ، توتر الامتحان ، نقص مهارات الامتحان .

II. تفسير النتائج على ضوء الدراسات السابقة:

في ضوء الدراسة ومن خلال الأساليب الإحصائية المعتمدة للتحقق من هذه الفروض ، وبعد استعراض نتائج الدراسة يحاول الطالبان الباحثان مناقشتها وتفسيرها في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة كما يلي:

لقد بينت المعالجة الإحصائية للنتائج المتحصل عليها على أثر ممارسة الألعاب شبه الرياضية من خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوي والتي شملت ما يلي :

– توجد فروق دالة إحصائيا بين ممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى رهبة الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين ممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى توتر أداء الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين ممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى نقص مهارات الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ويلاحظ من خلال الدراسات السابقة التي تناولت التربية البدنية وقلق الامتحان دراسة **(عكوش مراد 2004)** والتي توصلت إلى وجود علاقة بين المتغيرين وبالنسبة للعلاقة الارتباطية بين المتغيرين الرئيسيين (التربية البدنية– قلق الامتحان) أشارت النتائج إلى دور ممارسة التربية البدنية من الخفض من الاضطرابات السلوكية وكذا دراسة **محمود مطر علي حاتم البدراني(2003)**والتي توصلت إلى تأثير ممارسة التربية البدنية في التكيف النفسي للطلبة ويعتبر القلق من أهم العناصر التي تدخل ضمن تكيف الفرد النفسي ،ويلاحظ أيضا من خلال الدراسات السابقة التي تناولت دور النشاط التربوي الرياضي على الحالة الاجتماعية والنفسية لدى التلميذ المراهق على مستوى الرهبة والارتباك دراسة **نحال حميد** (2009/2008)، أما

الدراسات التي تعرضت التوتر والانزعاج ومستوى الاضطراب نجد دراسة كل من" **كمال إبراهيم موسى** " التي أجريت سنة **(1977)** ودراسة **مصطفى محمود خليل عطا الله** سنة **(2010)** وكذلك أيضا دراسة **أحمد محمد جبريل** سنة **(2005)** وتوصلت هذه الدراسات جميعها إلى أن البرامج الإرشادية والتي تندرج تحتها ممارسة الألعاب شبه الرياضية لها دور كبير جدا في الخفض من قلق الامتحان في جميع الأبعاد وكذا بيان الفرق بين الممارسين وغير الممارسين في الفروق والنتائج إذ توصلت إلى أن مستوى القلق يزيد بشكل واضح وكبير لغير الممارسين للتربية الدنية على غرار أقرانهم الممارسين للتربية البدنية ، أما الدراسات التي تناولت الجنس والتخصص فنجد دراسة **لحواح جمال** سنة (2008) والتي تطرقت إلى عنصري الجنس والتخصص وبيان الفروق بينهما وكذا درجات التخصص سواء بالنسبة للجنس (ذكور – إناث) أو التخصص بالنسبة للشعب العلمية أو العلمية .

وفي الأخير فقد توصلنا في دراستنا هذه إلى جملة من الأهداف منها النظرية والتي تمثلت في محاولة تسليط الضوء على فهم مشكلة قلق الامتحان بالتطرق إلى الرؤى النظرية القائمة حولها وكذا تبصير الأساتذة والأخصائيين النفسانيين والقائمين على العملية التعليمية بدور التربية البدنية والرياضية و ما تحتويها من ألعاب شبه رياضية و كذا أبعادها التربوية في مواجهة قلق الامتحان . وأهداف تطبيقية نذكر منها معرفة الفروق في مستوى قلق الامتحان بين التلاميذ الممارسين وغير الممارسين للألعاب شبه الرياضية .

III. استنتاجات عامة :

إن من أهداف إجراء هذا البحث هو علاج بعض المشكلات الدراسية التي يعاني منها التلاميذ بالمدارس ، ألا وهي قلق الامتحان وذلك بمعرفة أثر الألعاب شبه الرياضية في التخفيف منه ، ومن ثم معرفة أثرها في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية باعتبار مستوى القلق يزداد أكثر في هذه المرحلة ، بسبب تعرضهم المستمر لمواقف التقويم التي تقرر وتحدد مصيرهم كامتحان الانتقال إلى الجامعة على سبيل المثال

وقد أسفرت نتائج البحث الحالي على تحقيق جميع الفرضيات ، حيث أظهرت النتائج أثر الألعاب شبه الرياضية في خفض مستوى قلق الامتحان ، وبالتالي فقد تحققت الفرضية العامة وتتفق نتائج هذا البحث – بشكل عام – مع نتائج عدد من الدراسات العربية و الأجنبية ومنها دراسات كل من : أبونتي و أبونتي Aponte & Aponte (1971) ، و بيجز وفيلتون Biggs & Felton (1976) ، وبرودي Brody (1976) ، و أوستين و آخرون Austin & All (1995) و شينك Shenk (1998) ودراسة لحواح جمال (2008/2007) ، و نحال حميد (2009/2008) ، ودراسة عكوش مراد (معهد دالي ابراهيم – الجزائر –) التي أكدت على وجود تفاعل ايجابي بين ممارسة الأنشطة التربوية والرياضية و بعض المشكلات الدراسية منها مشكلة دراستنا – قلق الامتحان – .

IV. توصيات الباحث :

– الاهتمام بالألعاب شبه الرياضية ، واعتبارها جزءا هاما من البرامج التعليمية لمواجهة المشكلات الدراسية ، وتحقيق الأمن النفسي والاطمئنان

– التركيز على استراتيجيات التنمية والوقاية في مناهج التربية البدنية والرياضية بخصوص المشكلات الدراسية بصفة عامة ومشكلة قلق الامتحان بصفة خاصة .

– الاهتمام بالبرامج التربوية الرياضية باعتبارها أحد الأساليب الهامة لعلاج المشكلات الدراسية وتحقيق التوافق والصحة النفسية داخل المدرسة ، وضرورة انتباه الوزارة لفائدتها والتكفل بها .

– زيادة الحجم الساعي لمادة التربية البدنية وتكثيف الألعاب شبه الرياضية وتنويعها وهذا لتقديم الخدمات الإنمائية والوقائية والعلاجية ، بهدف وقاية وعلاج التلاميذ من المشكلات الدراسية على أن يقوم بها أساتذة التربية البدنية ضمن الأنشطة الصفية و اللا صفية

– الاهتمام بالأنشطة الرياضية الجماعية المصغرة لفائدتها في علاج المشكلات الدراسية .

– إعداد برامج تربوية رياضية جماعية مصغرة قائمة على أساس حاجات ورغبات التلاميذ يسهم فيها أساتذة التربية البدنية ومستشاري التوجيه

– إعداد منهاج خاص بالتربية البدنية والرياضية يستخدم فنيات ذات فاعلية في علاج المشكلات الدراسية بصفة عامة ومشكلة قلق الامتحان بصفة خاصة

– العمل على اتخاذ مؤشرات أخرى للتقييم إلى جانب النقطة ، لتخفيف ضغط الامتحان وتقليل التهديد الذي يشعر به التلاميذ

– تدعيم الرياضة المدرسية والاهتمام بها من شأنه أن يعالج بعض المشكلات الدراسية كقلق الامتحان والعنف داخل المحيط المدرسي

– العمل على أن يكون للإعلام – من خلال البرامج التعليمية – دور في ترشيد قلق الامتحان

– ضرورة العمل على تزويد مناهج التربية البدنية بأنشطة تربوية ورياضية ترشد تلاميذ المرحلة الثانوية إلى :كيفية استثمار الوقت وتخطيطه ، والاستعداد للامتحان ، وإتباع أساليب فعالة في التعامل معه.

– العمل على اتخاذ مؤشرات أخرى للتقييم إلى جانب النقطة ، لتخفيف ضغط الامتحان وتقليل التهديد الذي يشعر به التلاميذ.

– ضرورة استخدام الألعاب التي لها أبعاد تربوية يمكن من خلالها بث القيم الاجتماعية والتدريب على السلوك الجيد بما يحقق الجانب التربوي

– نشر الوعي بين مدراء المدارس والمعلمين والأساتذة حول كيفية التعامل مع التلاميذ خلال فترة الامتحانات و أيلائهم العناية اللازمة لاجتياز الامتحانات بثقة وطمأنينة من خلال إدخال عنصر الجذب والتشويق.

V. الآفاق المستقبلية للدراسة :

– إعداد برامج تربوية رياضية وثقافية على أشرطة الفيديو واستعمالها بطريقة الإرشاد الذاتي لترشيد قلق الامتحان

– دراسة عن فاعلية برنامج تربوي رياضي مقترح في خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ

– دراسة عن دور أستاذ التربية البدنية والرياضية في التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات دراسية

– دراسات مقارنة بين التلاميذ الممارسين وغير الممارسين للألعاب شبه الرياضية على مستوى التحصيل الدراسي

– دراسة العلاقة بين القلق الاجتماعي والعنف المدرسي ومدى تأثير التربية البدنية والرياضية للحد منهما

– دراسة المشكلات السلوكية لتلاميذ المرحلة الثانوية خلال ممارسة التربية البدنية وعلاقتها بدرجة حالة القلق وسمة القلق

– دراسة العلاقة بين إدراك الذات البدنية وحالة قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

– دراسة تأثير التغذية الرجعية الحيوية من خلال درس التربية البدنية والرياضية في الخفض من مستوى القلق لدى التلاميذ

– إعداد برامج تجمع بين عادات الاستذكار مهارات الامتحان وبعض فنيات النشاط التربوي والرياضي لدراسة فعاليتها في علاج المشكلات الدراسية بصفة عامة وقلق الامتحان بصفة خاصة

– دراسة العلاقة بين المشاهدة التلفزيونية للبرامج الرياضية بخفض قلق الامتحان وكذا التحصيل الدراسي

– دراسة أثر استخدام بعض طرق تدريس التربية البدنية في تدريس مواد تعليمية مختلفة لتحسين مستوى التحصيل الدراسي

– دراسة واقع التلميذ المصاب بالقلق الاجتماعي بين العلاج التقليدي والعلاج المعاصر

الخاتمة

خاتمة

إن من أهداف إجراء هذا البحث هو علاج بعض المشكلات الدراسية التي يعاني منها بعض التلاميذ بالمدارس، ألا وهي قلق الامتحان وذلك باستعمال الألعاب شبه الرياضية ومعرفة مدى فعاليتها في التقليل من قلق الامتحان ومن ثم فعاليتها في تحسين المستوى الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية باعتبار مستوى القلق يزداد في نهاية المرحلة بسبب تعرضهم المستمر لمراحل الامتحان التي تقرر مصيرهم .

وقد أسفرت نتائج البحث الحالي على تحقيق جميع الفرضيات،حيث أظهرت النتائج أثر الألعاب شبه الرياضية واستمرار أثره في خفض مستوى قلق الامتحان وزيادة بسيطة في مستوى التحصيل الدراسي وبالتالي تحقيق الفرضية العامة

بعد إثراء وتحليل متغيرات البحث نظريا وإعداد أداة لجميع البيانات وتطبيقها وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا وعرضها وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها بالاعتماد على التناول النظري المتمثل في الدراسة النظرية والتي اشتملت على 3 فصول هي " الألعاب شبه الرياضية – قلق الامتحان – التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات "توصلنا إلى أهمية الألعاب شبه الرياضية في خفض مستوى قلق الامتحان ومعرفة احتياجات التلاميذ من هذا وذاك تتكون لدينا فكرة أن الألعاب شبه الرياضية لديها منحى أقدر على مواكبة التجديد واقدر على توظيف المستجدات في مجال التربية لتحسين الأداء ومنه الإلمام بأساليب وطرق التدريس المختلفة التي تتماشى مع متطلبات التلاميذ وكيفية التعامل مع توترهم وضغوطاتهم المختلفة .

I. قائمة المصادر و المراجع

1) القران الكريم

2) صحيح البخاري و مسلم

3) قائمة المراجع بالعربية

1_ كتب:

1. _ إبراهيم القيروتي ووائل مسعود ، القلق والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين بصريا ، مجلة شؤون اجتماعية ، جمعية الاجتماعيين بالكويت ، العدد 62 ، السنة السادسة ، (1999) ، ص 16.
2. _ إبراهيم محمد يعقوب ، التنبؤ بقلق الرياضات لدى الأطفال من متغيرات نفسية أخرى ، مجلة دارسات ، الجامعة الأردنية للعلوم الإنسانية بعمان ، المجلد 22 ، العدد6 ،(1995) ، ص 32.
3. _ أبي إسحاق الشاطبي: الموافقات في أصول الشريعة ، الجزء الأول ، المكتبة التجارية الكبرى ، شارع محمد علي مصر ، لم تذكر السنة
4. _ أحمد سليمان عودة ، أثر تغيير الإجابة في اختبار من متعدد على العلامات وعلاقته بقلق الاختبار وصعوبة الفقرات ، مجلة دراسات ، الجامعة الأردنية ، للعلوم الإنسانية بعمان ، المجلد 15 ، العدد 1 ،(1988) ،ص70 .
5. _ أشرف محمد عبد الغني شربت ومحمد السيد حلاوة، الصحة النفسية بين النظرية والتطبيق الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث (2003) . ص87
6. _ أسماء عبد الله محمد العطية ، فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض بعض اضطرابات القلق الشائعة لدى عينة من الأطفال بدولة قطر ، مجلة الإرشاد

النفسي ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، العدد14، السنة التاسعة (2001)، ص189

7. _ إسماعيل إبراهيم محمد بدر،مدى فاعلية فنية التخيل في تخفيض القلق لدى طلاب الجامعة ، المجلة المصرية للدارسات النفسية بالقاهرة ، العدد 6، (1993) ، ص8.
8. _ إلين وديع فرج : خبرات في الألعاب للصغار والكبار ، ط2 ، المعارف الإسكندرية ،2002
9. _ توفيق زكرياء أحمد ، دارسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدى طلاب ذوي قدرات عقلية مختلفة ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة ، العدد10 ،(1989) ، ص 77
10. _ توفيق زكرياء أحمد، دارسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدى طلاب ذوي قدرات عقلية مختلفة ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة ، العدد10، (1989) ، ص77
11. _ توفيق زكرياء أحمد، دارسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدى طلاب ذوي قدرات عقلية مختلفة ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة ، العدد10، (1989) ، ص78
12. _ حاجيفريد ، بيداغوجياالتدريسبالكفاءاتالأبعاد و المتطلبات ،دار الخلدونيةالجزائر ، 2005، ص : 14
13. _ حاجيفريد ، بيداغوجياالتدريسبالكفاءات الأبعاد و المتطلبات .دار القصة .ص 27-26
14. _ حسن علاوي ، " علم النفس الرياضي " ، ط6، 1985، ص35
15. _ حنان عبد الحميد العناني،الصحة النفسية ، ط1 ، الأردن ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، (2000) ، ص115

16. _ خيرالدينهني ، كتابمقاربةالتدريسبالكفاءات ,دار المسيرةلنشر ,عمان ,ط1 ، 2005، ص56
17. _ دحام الكيال ، علاقة القلق بالترتيب الذهني (بحث تجريبي) ،ط1 ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، (1990)
18. _ ريسان عبد المجيد، 'ألعاب الحركة' ، دار الشروق ، الأردن , ط1، 2000، ص 11
19. _ زكريا إبراهيم كامل و آخرون ، طرق التدريس في التربية الرياضية ، ج1، ط1، مكتبة الإشعاع الفنية مناهج و مواقيت السنة السادسة ، المعهد الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 1986، ص 116
20. _ زيتونيعبدالقادر، تدريسالتربيةالبدنية و الرياضية في ضوءالأهدافالإجرائية و المقاربةبالكفاءات ، ديوانالمطبوعاتالجامعية ،الجزائر ، ص :55
21. _ زيتونيعبدالقادر و آخرون ، تدريسالتربيةالبدنية و الرياضية في ضوءالأهدافالإجرائية و المقاربةبالكفاءات ،ديوانالمطبوعاتالجامعية الجزائر،2009، ص 59
22. _زينبعليعمر ، طرق تدريس التربيةالبدنية و الرياضية ، ط1 ، دار الفكر العربي ،القاهرة ،مصر ، 2008 ، ص : 111-112
23. _ سميحة عبد الفتاح إسماعيل ، أثر ممارسة أنماط من الأنشطة الرياضية على القلق كحالة وكسمة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، العدد 9، (1994)، ص50
24. _ سهير كامل أحمد، قلق الشباب (دارسة عبر حضارية في المجتمعين المصري والسعودي) ، مجلة دارسات نفسية ، اربطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، العدد1 الجزء3،(1991) ، ص 388

25. سيد محمود الطواب ، قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين ، مجلة العلوم الاجتماعية ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، المجلد 20 العدد 4/3 ،خريف / شتاء ، (1992) ، ص 153

26. _ عبد الله بن طه الصافي ، الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي و منخفضيه بالصف الأول الثانوي، مجلة العلوم الاجتماعية ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، المجلد 30 العدد1 ،(2002) ، ص74

27. _ عبد المطلب امين القريطي ، في الصحة النفسية ، ط1 ، القاهرة ، دار الفكر العربي، (1998) ، ص121

28. _ عدنان درويش جلول و آخرون : التربية البدنية و الرياضة : دار الفكر العربي , ط3 , 1954

29. _ عدنان درويش جلول و آخرون : التربية البدنية و الرياضة : دار الفكر العربي , ط3 , 1954 , ص 171 -172

30. _ عصامالدينمتوليعبدالله ، بدوي عبدالعال بدوي ، طرقتدريسالتربيةالبدنية و الرياضية بين النظرية و التطبيق ،ط 1، دار الوفاء ،مصر، 2006 ،ص: 15

31. _ عطاءاللهأحمد ، أساليب و طرق تدريس التربية البدنية و الرياضية ،ديوانالمطبوعاتالجامعية ، 2006 ، ص ، 108

32. _ علاء الدين كفافي وآخرون ، بناء مقياس القلق الرياضي ، مجلة حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد7 ، السنة السابعة ، (1990)، ص 577

33. _ علي محمد شعيب ، قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة ، مجلة دارسات تربوية ، اربطة التربية الحديثة بالقاهرة ، المجلد 2 ، الجزء 8، (1987) ، ص298

34. علي محمد شعيب ، قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة ، مجلة دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، المجلد 2 الجزء 8 ،(1987) ، ص 302

35. _ عمر محمد التومي الشيباني ، "تطوير النظريات و الأفكار التربوية ، " 1981، ص 274

36. _ غادة جلال عبد الحكيم ،طرق تدريس التربيةالرياضية ، ط1 ، دار الفكر العربي ،مصر ، 2008، ص 114

37. _ فايز مهنا : التربية الرياضية الحديثة : دار طه يس , ط1 , 1985-ص 172-173

38. _ كاظم ولي آغا ، القلق والتحصيل الدراسي (دارسة تجريبية مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة) ، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية ، المجلد 4 ، العدد14 ، الجزء1 ،(1988) ، ص11

39. _ كمال إبراهيم مرسي ، علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية مجلة دراسات ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود بالرياض ،المجلد4، (1982)، ص161

40. _ ماهر محمود الهواري ومحمد محروس الشناوي ، مقياس الاتجاه نحوى الاختبارات (قلق الاختبارات) " معايير ودارسات ارتباطية " ، مجلة رسالة الخليج العربي كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الملك سعود بالرياض ، العدد 22 ، السنة السابعة، (1987)،ص 176

41. _ محمد عبد الرحمان و معتز سيد عبد الله ، تحرير ، بحوث في علم النفس الاجتماعي ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، (1997) ، ص120

42. _ محمد عبد الظاهر الطيب ، دراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد6،(1988) ، ص11

43. _ محمد نعيم شريف ، دارسة لمدى الارتباط بين القلق والذاكرة ، مجلة د راسات نفسية ، اربطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، المجلد 5 ، العدد1 ، (1995)، ص 142

44. _ محمد حامد زهران ، الإرشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية ، عالم الكتاب ، ط1 القاهرة ،(2000)،ص 73

45. _مفتي ابراهيم حمادي: طرق تدريس العاب الكرات ، ط 1 ، دار الفكر العربي 2000 ص 25-26

46. _ مصطفي حبيلس : المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة , عدد, 38, 2004.ص9-10

47. _ مصطفى محمد الصفطي ، قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الانجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة ، مجلة دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، المجلد 5 ، العدد 1، (1995) ، ص75

48. _ مصطفى محمد الصفطي ، قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة المجلد 5 ، العدد1 ، (1995)، ص 72

49. _ مصطفى ناصف : نظريات التعلم ، دراسة مقارنة ، سلسلة كتب ثقافية ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، دار عالم المعرفة ، الكويت ،1983 ص8-99

50. _ مغاوري عبد الحميد مرزوق ، الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار ، مجلة التربية المعاصرة ، مركز الكتاب للنشر بمصر الجديدة ، العدد 19 ، السنة الثامنة،(1991) ، ص 93

51. _ منهاج التربية البدنية والرياضية التعليم الثانوي ، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جوان ،1996

52. _منى حسن السيد بدوي ، أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطالب على فاعلية الذات ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد 11 العدد 29 ، (2001) ، ص 161

53. _ وزارة التربيةالوطنية ، اللجنةالوطنيةللمناهج ,الوثيقةالمرفقة لمنهاج التربية البدنية و و الرياضية السنة الثانية من التعليم المتوسط ,الديوان الوطني للتعلم والتكوين عن بعد . ديسمبر 2003. ص 84

54. _ وزارة التربيةالوطنية ، الوثيقةالمرافقةلمنهاجالتربيةالبدنية و الرياضية من التعليم المتوسط ,اللجنةالوطنيةللمناهج .الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, ص 91

2_مذكرات و رسائل

55. _ حزحازيكمال ،معوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في مادةالتربيةالبدنية و الرياضية ، رسالةماجستير ، جامعةبسكرة –2010-2009 ، ص 46

56. _ خريف رقيق ، أوشيخ كريمو ، دور الألعاب الشبه رياضية في تنمية العمل الجماعي لدى التلاميذ، رسالة لنيل شهادة الليسانس ، تحت إشراف بلعيد بيطار، 2000 ، ص 8

57. _ مدحت الطاف عباس أبو العلا ، دارسة تجريبية لخفض مستوى القلق لدى أطفال المرحلة الابتدائية باستخدام الرسم ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية البنات جامعة عين شمس، (1990)، ص 15

58. _ محمد عيسى ،العلاقة بين الزمر الدموية ودرجة القلق (دراسة ميدانية لعينة من الطلبة الجامعيين الجزائريين)، مذكرة ماجستير ،كلية العلوم الاجتماعية،قسم علوم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر ، (2001)، ص 9

59. _ نسيمة حداد ، علاقة الدافع للانجاز والقلق بالنجاح بامتحان البكالوريا مذكرة ماجستير ، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة الجزائر ، (2001)، ص 97

1-قائمة المراجع بالأجنبية

60. _ Chachoua Brahim .Meseausi .Braham .Bentaha Sid-Ahmed ، Mémoire .Etude Comparative De Deux Méthodes D' entérinements Sous La Direction De Mr. Lalaui .F .Juin 1991-1992 . P38_

61. _ Decvoly Et Monchamp : Initiation à l'activité Intellectuelle Et Motrice Par Les Joux éducatifs. Delachause.Niestle 7éme Edit Paris 1978 . P 233

62. _ Juhyun , Lee , Test anxiety and working memory , journal of experimental education, 67(3), (1992), p 218_

63. _ Hembree, R . correlates causes effects and treatment of test anxiety , Review of educational research , 58(1) , (1988) , p 47

64. _ Horn, J .&Dollinger , S , Effects of test anxiety tests and sleep on children' s performance . Journal of schoolpsychologe , 27 , (1989) ,p 373

65. _ Irwiw Hahn " l'entérinement Sportif Des Enfants Edition Vignot .1991. p23

66. _ Les Jeu De L'enfant Après 3 ans . Sa Nature. Sa Discipline 4 eme Ed .J Varin Libraire Philosophique .Paris 1976.P29

67. _ Rachid Aoudia : Les Jeux Pré sportifs Dans La Formation En Hand– Ball Sous La Direction De P .Konstanty .I.E.P.S. Juni 1986. P5

68. _ Srivastava, S.N , & Al , Examination anxiety and academic achievement as functioning socio-economy , Status psychological studies , 25(2) , (1980),p 108

69. _ Willing , A & Al , Socio-cultural and educational correlates of success failure attributions and evaluation anxiety in school setting for black Hispanic and Anglo children , American educational research journal ,20(3), (1983) , p 385

70. _ Wittmaier , B, C , Test anxiety and stady habits , journal of educational research , 65(8) (1972) , p 352

المَلاحِق

ملحق رقم (02)

الاستبيان

إعداد :

- ددوش محمد نجيب
- بن السايح مريم

دراسة ضمن متطلبات تخرج شهادة الماستر _ تربوي _

تخصص علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم بهاته الاستمارة (الاستبيان) الذي يهدف إلى تحديد مشكلات الامتحان التي تشكو منها أو تقلقك و التي اخترنا منها 30 عبارة تتعلق بقلق الامتحان .

التعليمات :

1_ المطلوب قراءة كل عبارة بعناية و الاستجابة لتلك العبارات بما يتناسب مع حالتك شخصيا بصدق و بصراحة .

2_ إذا كانت العبارة تنطبق عليك ضع علامة (*) تحت كلمة

_ نادرا _ أحيانا _ غالبا

3_ ليس هناك وقت محدد للاستجابة , و لكن يرجى أن ألا تستغرق وقتا طويلا .

و الأن يمكنك قلب الصفحة و البدء في الإجابة...

الملاحق

المحور الاول.....رهبة الامتحان

الرقم	العبارات	نادرا	احيانا	غالبا
01	لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان			
02	أجد صعوبة في تحديد الاسئلة التي اجيب عنها			
03	اعاني من النسيان عند قراءة الاسئلة للمرة الاولى			
04	اتوقع الفشل في الامتحانات			
05	اثناء اداء الامتحان اعبث بأي شيء أمامي كالمسطرة أو غيرها			
06	من عيوبي الاجابة المتعجلة وغير الدقيقة			
07	الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت			
08	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة			
09	أخاف من الملاحظين والمراقبين في لجان الامتحان			
10	أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية			

المحور الثاني.....التوتر أثناء الامتحان

الرقم	العبارات	نادرا	احيانا	غالبا
01	الامتحانات هي سبب كراهيتي للدراسة			
02	أصاب بفقدان الشهية أيام الامتحانات			
03	شدة خوفي من الامتحان تجعلني أنسى ما ذاكرته			
04	الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أجيد الحفظ			
05	أجد صعوبة في التعبير عما أريد كتابيا في الامتحان			
06	أعاني من عدم تنظيم ورقة الاجابة			
07	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان			
08	أخاف مما يمكن أن يترتب عن فشلي أثناء أداء الامتحان			
09	أعتقد أن من عيوبي السرعة في قراءة ورقة الأسئلة			
10	أشعر بالتوتر عند دخول قاعة الامتحان			

المحور الثالث.....نقص مهارات الامتحان

الرقم	العبارات	نادرا	احيانا	غالبا
01	لا توجد امتحانات شهرية جادة تعدنا لامتحان آخر العام			
02	لا يدربوننا الاساتذة على الامتحانات وطريقة الاجابة			
03	لا أستطيع تنظيم جدول للمراجعة			
04	لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الاسئلة المطلوبة			
05	الوقت لا يكفيني للإجابة عن الاسئلة			
06	أخاف من وجود أسئلة لم نتدرب عليها			
07	لا أعرف الطريقة المثلى للمراجعة			
08	لا أجيد طريقة الاجابة عن الاسئلة			
09	ضيق الوقت المحدد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي			
10	تقلقني الحركة الزائدة للجنة الملاحظين والمراقبين			

ملحق رقم (03)

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.367	10

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.106	10

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.106	10

ملخص الدراسة :

عنوان الدراسة : دور الألعاب شبه الرياضية في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

هدف الدراسة : معرفة دور الألعاب شبه الرياضية في التخفيف من المشكلات الدراسية ومن بينها قلق الامتحان

إشكالية الدراسة : هل للألعاب شبه الرياضية دور في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟

فرضيات الدراسة :

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين ممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى رهبة الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2- توجد فروق دالة إحصائيا بين ممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى توتر الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3- توجد فروق دالة إحصائيا بين ممارسي الألعاب شبه الرياضية وغير الممارسين على مستوى نقص مهارات الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة : (22) تلميذ من ممارسي الألعاب شبه الرياضية و (22) تلميذ غير ممارس.

المنهج المتبع في الدراسة : المنهج الوصفي (الدراسات السببية المقارنة)

الأدوات المستخدمة في الدراسة : مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران

الأساليب الإحصائية :

* اختبار(ت) T.Test
* معامل الارتباط بيرسون r
* معادلة سبيرمان براون

النتائج المتوصل إليها : تحققت جميع الفرضيات

الاستنتاجات والاقتراحات : من خلال نتائج الدراسة توصل الباحثان إلى أن الألعاب شبه الرياضية لها دور كبير في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وقد أوصى الباحثان ب : التركيز على استراتيجيات التنمية والوقاية في مناهج التربية البدنية والرياضية بخصوص المشكلات الدراسية بصفة عامة ومشكلة قلق الامتحان بصفة خاصة و الاهتمام بالبرامج التربوية الرياضية باعتبارها أحد الأساليب الهامة لعلاج المشكلات الدراسية وتحقيق التوافق والصحة النفسية داخل المدرسة ، وضرورة انتباه الوزارة لفائدتها والتكفل بها .

كما اقترح الباحثان إجراء بعض الدراسات المستقبلية منها :

- إعداد برامج تجمع بين عادات الاستذكار مهارات الامتحان وبعض فنيات النشاط التربوي والرياضي لدراسة فعاليتها في علاج المشكلات الدراسية بصفة عامة وقلق الامتحان بصفة خاصة
- إعداد برامج تربوية رياضية وثقافية على أشرطة الفيديو واستعمالها بطريقة الإرشاد الذاتي لترشيد قلق الامتحان
- دراسة عن فاعلية برنامج تربوي رياضي مقترح في خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ
- دراسة عن دور أستاذ التربية البدنية والرياضية في التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات دراسية