

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
قسم التربية الحركية

رقم:.....



مذكرة التخرج لنيل شهادة ماستر
تخصص نشاط بدني رياضي تربوي

العنوان

أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني و التعلم التعاوني)
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي
- دراسة ميدانية لعينة من ثانويات ولاية الوادي-

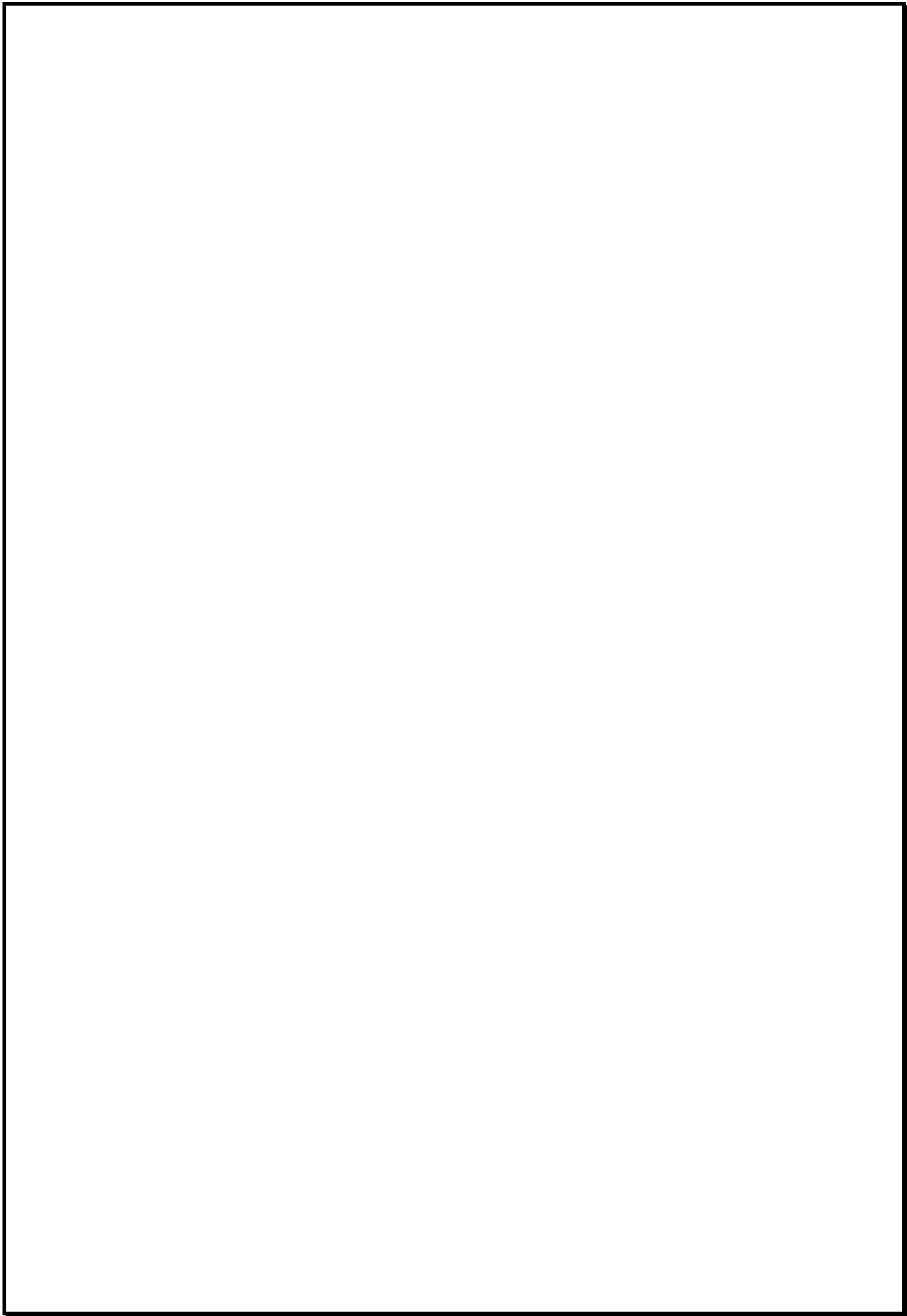
تحت إشراف:

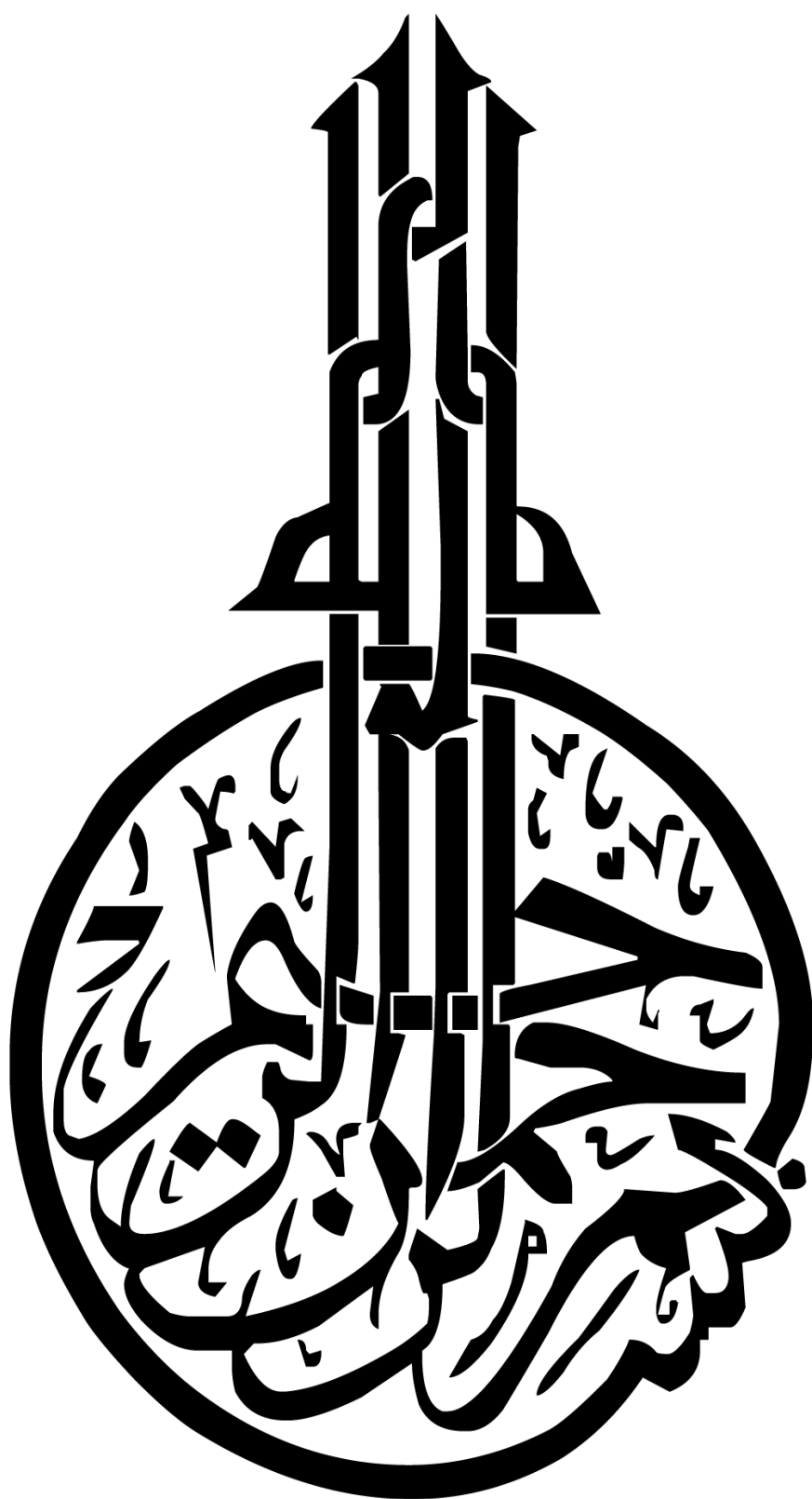
- د. خير الله معز الدين رباني

من إعداد :

- حناني رفيق
- العايب خالد

السنة الجامعية : 2023 / 2024







الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

وَقُلْ أَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ

الهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلا بذكرك ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك ولا تطيب الجنة إلا برويتك

الحمد لله الذي هدانا إلى هذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله

اللهم صل على حبيبي وقرّة عيني رسول الله ..الذي بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة

إلى روح أمي الطاهرة التي ستبقى ما حبيت خالدة في الذاكرة:

شاءت الأقدار أن تأخذك إلى جوار الله مبكرا ..حاضرة أو غائبة ستظلين داعما لي بطيب ذكراك وأثرك الذي تركته في قلبي رغم قلة ما عشت معك

رحمك الله يا مهجة الفؤاد وألحقي بك في جنات النعيم مع النبيين والصديقين والشهداء والصالحين وحسن أولئك رفيقا.

إلى روعي جدتي الطاهرة من كانت لي أما وأفاضت عليا بكل حنانها ولم أشعر بالينم إلا بعد وفاتها
رحمك الله جدتي الغالية وجزأك عني خير الجزاء و جعلك رفيقة حبيبنا محمد صلى الله عليه وسلم في الجنة بكفالتك لي.





إلى من أحمل اسمه بكل افتخار وكله الله بالهبة والوقار ..أبي الغالي أرجو من الله أن يمد في عمرك
ويرزقك الصحة والعافية أبدا ما حييت.

إلى رفيقة دربي زوجتي الغالية :

التي شاركتني السعادة والحزن وشاطرتني لحظات النجاح والفشل وقاسمتني لذة الفرح ومرارة الألم

إلى قلدة الكبد وبهجة الفؤاد ابني الحبيب : تاج الدين

إلى أخوتي وأخواتي وإلى أبناء عمي كل باسمه.

إلى أعمامي وخوالي، وأبنائهم.

إلى الأصدقاء الداعمين في أحلك الظروف وإلى كل من سعى إلى نجاحي في رحلتي الأكاديمية

شكرا لكم جميعا على جهودكم ودعمكم وجدا ممتن لما قدمتموه لي ..فما كنت لأستمر لولا وجودكم

كانت رحلة البحث هذه لنا جميعاً، وأتطلع إلى مشاركة مزيد من النجاحات معكم في المستقبل.

رفيق حناني



شكر ونقابة

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، الحمد لله المنان، الملك القدوس السلام، مدير الليالي والأيام، مصرف الشهور والأعوام، قدر الأمور فأجراها على أحسن نظام، ما شاء الله كان وما لم يشأ لم يكن، الحمد لله على ما أنعم به علي من فضله الخير الكثير والعلم الوفير وأعاننا على إنجاز هذا العمل الذي نحتسبه عبادة من العبادات جعلها الله خالصة لوجهه الكريم .

أستاذنا الدكتور الفاضل: خير الله معز

نقول لك بشراك قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: (إن الله وملائكته وأهل السموات والأرضيين، حتى النملة في جحرها، وحتى الحوت؛ ليصلون على معلم الناس الخير)

أستاذنا كان لطفًا منك قبول إشرافك على رسالتنا، وكنت حريصا في توجيهات قوية لإثراء هاته المذكرة ، فقد استفدنا من خبرتك المتوخية في هذا المجال، واستفدنا من حكمتك في التعامل مع طلاب العلم .

فبوركت وبورك جهورك على إنجاز هاته المذكرة و جزاك الله خيرا أستاذنا الموقر حفظك الله تعالى.

كذلك نتوجه بخالص الشكر والامتنان إلى السادة الأساتذة المؤطرين الأفاضل كلهم دون استثناء وكل الذين مدوا لنا يد العون، وذلوا لنا كل عسير، الذين لم يبخلوا علينا بعلمهم، ولم يألوا جهداً في سبيل المعرفة والعلم .

كذلك نشكر جامعة الشهيد محمد خيضر ببسكرة التي منحتنا فرصة الدراسة والتي زودتنا بالموارد والمرافق اللازمة لإنجاز هاته المذكرة .

وأشكر كل من ساهم في تطوير هذه الجامعة وتحسينها، وفي مقدمتهم معالي مدير الجامعة الذي يولي اهتماماً بالبحث العلمي والإبداع المعرفي .



أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني)	قائمة
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي	
الفهارس	

قائمة المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
	الإهداء	IV
	شكر وتقدير	V
	الفهرس	IX
	قائمة الجداول	XI
	قائمة الأشكال	XII
	مقدمة	1
الجانب التمهيدي		
1	الإشكالية	4
2	الفرضيات	5
3	أسباب اختيار الموضوع.	6
4	أهداف البحث	6
5	أهمية الدراسة	7
6	تحديد المفاهيم والمصطلحات	7
7	الدراسات السابقة	8
8	الاختلاف بين دراستنا والدراسات السابقة	15
الجانب النظري		
الفصل الأول: أساليب التدريس الحديثة		
	تمهيد	16
1	مفهوم التدريس	17
2	مفهوم الأسلوب	18
3	مفهوم أسلوب وطريقة التدريس	18
4	مبادئ التدريس	19
5	تطور أساليب التدريس	21
6	أساليب التدريس الحديثة	21
7	العوامل التي تحدد اختيار نوع أسلوب التدريس	22

أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني)	قائمة
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي	
الفهارس	

22	مراحل التدريس الحديثة	8
23	العناصر الأساسية في نظرية موسكا موستن	9
23	أهمية أساليب التدريس	10
24	أهداف أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية	11
24	تنوع أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية	12
25	أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية	
25	أساليب التدريس المباشرة	أولا
25	الأسلوب الأمري	1
29	الأسلوب التدريبي	2
32	الأسلوب التبادلي	3
35	أسلوب التطبيق الذاتي	4
39	الأسلوب الشامل (التطبيق الذاتي متعدد المستويات)	5
42	أساليب التدريس غير المباشرة	ثانيا
42	أسلوب الاكتشاف الموجه	1
44	أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلات)	2
46	أسلوب البرنامج الفردي (تصميم المتعلم)	3
48	أسلوب المبادرة من المتعلم:	4
50	أسلوب التدريس الذاتي	5
52	أساليب التدريس الحديثة قصد الدراسة	III -
52	أسلوب العصف الذهني	1
60	أسلوب التعلم التعاوني	2
66	خلاصة الفصل	

الفصل الثاني - دافعية الانجاز

67	تمهيد	
67	الدافعية	1 - 2
71	دافعية الانجاز	2 - 2
92	المراهقة ودافعية الإنجاز	3 - 2
97	خلاصة الفصل	

الجانب التطبيقي

أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) _____	قائمة
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي _____	
الفهارس	

الفصل الثالث – الإجراءات المنهجية للدراسة

98	تمهيد	
99	المنهج المتبع	1 - 3
100	الدراسة الاستطلاعية	2 - 3
100	تحديد المتغيرات	3 - 3
102	مجتمع البحث	4 - 3
102	عينة البحث	5 - 3
102	حدود الدراسة	6 - 3
102	أدوات البحث	7 - 3
103	الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (الاستبيان)	8 - 3
108	المعالجة الإحصائية	9 - 3
110	أدوات التحليل الإحصائي	10 - 3
112	خلاصة الفصل	

الفصل الرابع – عرض وتحليل ومناقشة النتائج

113	تمهيد	
114	عرض وتحليل البيانات الشخصية والوظيفية	1 - 4
117	عرض وتحليل نتائج الدراسة	2 - 4
125	مناقشة ومقارنة النتائج بالفرضيات	3 - 4
127	استنتاجات الدراسة	4 - 4
128	الاقتراحات والتوصيات	5 - 4
128	الفروض والتساؤلات المستقبلية	6 - 4
130	خلاصة عامة	
131	خاتمة	
132	قائمة المراجع	
140	قائمة الملاحق	
153	ملخص الدراسة	

قائمة المحتويات

الصفحة	رقم وعنوان الجدول
51	الجدول (1-2): دور المعلم والطالب في اتخاذ للقرارات الثالثة في بنية أساليب موستن لتدريس التربية البدنية
104	الجدول (3-1): معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول
105	الجدول (3-2): معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني .
106	الجدول (3-3): معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني (دافعية الانجاز)
107	الجدول (3-4): اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة
107	الجدول (3-5): توزيع الاستبيان
108	الجدول (3-6): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي
111	الجدول (3-7): سلم ليكارت الثلاثي
111	الجدول (3-8): طول خلايا مقياس ليكارت الثلاثي
114	الجدول (4-1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس
114	الجدول (4-2): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى الدراسي
115	الجدول (4-3): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الفئة العمرية
117	الجدول (4-4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول (العصف الذهني).
119	الجدول (4-5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني (التعلم التعاوني).
120	الجدول (4-6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث (دافعية الانجاز في التدريس).
121	الجدول (4-7): نتائج اختبار الفرضية العامة
123	الجدول (4-8): نتائج اختبار الفرضية الجزئية الأولى
124	الجدول (4-9): نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثانية

قائمة الأشكال

الصفحة	رقم وعنوان الشكل
17	الشكل رقم (1-1): أبعاد التدريس
109	الشكل رقم (3-1): التمثيل البياني لاختبار التوزيع الطبيعي للمحور الأول
109	الشكل رقم (3-2): التمثيل البياني لاختبار التوزيع الطبيعي للمحور الثاني
110	الشكل رقم (3-3): التمثيل البياني لاختبار التوزيع الطبيعي للاستبيان ككل
115	الشكل رقم (4-1): التمثيل البياني لعينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى الدراسي
116	الشكل رقم (4-2): التمثيل البياني لعينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة

مقدمة:

يظهر جليا أن إستراتيجيات التربية والتعليم خلال المرحلة الراهنة مهتمة بشكل غير مسبوق بتنمية مهارات التفكير السليم وتحسين مستوى الأداء التفاعلي الإيجابي لدى المتعلمين، باعتبارها الوسائل الأكثر جدوى لتعزيز المعلومات وتنميتها لدى المتعلم أكثر من عملية الحفظ المجرد، إذا فإن مسؤولية تنمية التفكير والتحصيل الدراسي تقع على عاتق المؤسسات التعليمية و الأساتذة، وذلك من خلال توفير وتطبيق المناهج الدراسية المتكاملة التي تسهم في تحقيق هاته الغاية للمتعلمين وخاصة فيما يتعلق بالمهارات الحركية في ضل الأساليب الحديثة التي تناسب و التطور التكنولوجي الحاصل، مما يساهم في إثارة دافعية المتعلمين وتشجيعهم على اكتساب تقنيات ومهارات حركية مختلفة.

وتعد أساليب التدريس في مادة التربية البدنية من بين ميادين المعرفة على مستوى الأطوار التدريسية التي لا يقتصر تدريسها على الجانب الحركي فقط بل يتجاوز ذلك بتنمية القدرات العقلية والاجتماعية لدى التلاميذ الممارسين للنشاطات البدنية المختلفة مثل : التفكير والإبداع والمشاركة والتنظيم وتحمل المسؤولية و الثقة بالنفس الخ..

ركز الكثير من التربويين على الأساليب الحديثة في التدريس التي تضع الطلاب في مواقف تتطلب الكثير من التفكير و المشاركة بقدراتهم الذاتية الكاملة و التي تحفزهم وتعزز لديهم الدافعية نحو توظيف المواقف التعليمية المختلفة، مما أدى إلى اكتشاف أساليب حديثة وحلول إبداعية جديدة. ومن بينها أسلوب العصف الذهني والتعلم التعاوني.

و أكد فونتانا (1981) : " إن العصف الذهني هو الطريقة للإتيان بالأفكار دون اعتبار لتقويمها ، وهذا لا يعني ترك التقويم وإنما فقط تأجيله إلى نهاية الجلسة ، ويجب على المسؤول عن جلسة العصف الذهني أن يدرك أن عملية العصف الذهني ليست مضمونة للحصول على أفكار جديدة فضلا عن ذلك فإن استخدام العصف الذهني ليست مجرد وسيلة للتشجيع على طرح أفكار ولكن كي تشجع المشاركين على العمل الجماعي. "

ويقول جيمس راسل : " ينتقل دور المعلم من مجرد نقل المعرفة إلى التلاميذ إلى إن يدير مواقف التعليم والتعلم " ولا يزال نقل المعرفة من المعلمين في الوقت الحاضر يعتمدون في نقل المعلومات إلى طلابهم

على الطريقة (التلقين المباشر) ، ولذلك لابد في مجال التدريس وخاصة مادة التربية البدنية والرياضية على البحث عن مخرج جديد وموقف آخر يفي بالعرض والاهتمام بكل أمور وجوانب التدريس، حتى تتحقق من خلاله الأهداف التربوية الجديدة والمتجددة.

فقد ظهر في الأساليب الجديدة لموسكا موستن حيث يقول " إن ولادة مجموعة من الأساليب في التربية البدنية قد جلبت معها الابتهاج والضييق لأي رأي أو فكرة جديدة تتحدى ما هو موجود من المعارف ووجهات النظر ". (حسين، 1995، ص 49)

ومن ذلك فان الأساليب الحديثة لموسكا موستن أعطت بناءا جديدا في التعامل مع التلاميذ بما يساهم في تنمية شخصيتهم وتقويتها في المستقبل من جميع النواحي فيتحول المتعلم من كونه خادعا لسيطرة المعلم إلى التفكير والعمل على أن يكون أنسانا مستقل في تحديد الأهداف ، قادرا على بلوغها بشكل فردي وهذا يمثل دافعا قويا تحفيزا على الانجاز لدى المتعلمين في كيان العملية التعليمية.

ومن خلال كل ما تقدم أردنا أن نولي اهتمامنا في هذه الدراسة إلى إبراز بعض الأساليب الحديثة من بينها أسلوب (العصف الذهني - التعلم) وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي مادة التربية البدنية والرياضية، ومن اجل الإحاطة الشاملة لهذا الموضوع سوف نتطرق في هذه الدراسة إلى ما يلي:

أولا- الجانب التمهيدي:

يشمل مدخل الدراسة وفيه يتم تحديد (إشكالية الدراسة وصياغة الفرضيات، وتحديد أهمية وأهداف البحث وأيضا تحديد المفاهيم والمصطلحات، وأخيرا الدراسات السابقة و المشابهة لبحثنا)

ثانيا- الجانب النظري:

وينقسم إلى فصلين كما يلي:

الفصل الأول: أساليب التدريس الحديثة؛

الفصل الثاني: دافعية الإنجاز.

ثالثا- الجانب التطبيقي: وينقسم إلى فصلين:

الفصل الأول- الإجراءات المنهجية للدراسة: ويتضمن منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة وخصائصها، بالإضافة إلى وصف أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، وكذا الطرق والأساليب الإحصائية.

الفصل الثاني- عرض وتحليل ومناقشة النتائج: وينقسم إلى جزئين رئيسيان:

❖ الجزء الأول- يشمل عرض وتحليل النتائج: وذلك باستعمال مختلف الطرق والوسائل الإحصائية

وعرضها في جداول وأشكال خاصة وهذا بحسب فرضيات الدراسة وتحقيقاً لأهدافها.

❖ الجزء الثاني مناقشة واستنتاج: انطلاقاً من الخلفية النظرية للدراسة وأهم الدراسات السابقة وإعطاء

تفسيرات محتملة للنتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة.

❖ استنتاجات الدراسة: وتضمنت أهم ما توصلنا إليه من نتائج؛

❖ اقتراحات وتوصيات: وفيها تم وضع مجموعة من الاقتراحات المستقبلية وهذا انطلاقاً مما توصلت

إليه الدراسة الحالية؛

❖ خلاصة عامة؛

❖ خاتمة.

1- الإشكالية:

على الرغم من تأكيد الاتجاهات الحديثة في التربية البدنية على دور المتعلم كونه محور العملية التعليمية إلا أنه لا يزال سلبيا في عملية التعلم إذ يقتصر دوره على الاستماع والتلقي، لذا لابد من العمل على تهيئة الفرص أمام المتعلمين لاكتساب الخبرات عن طريق التفكير والعمل الجماعي و التفاعل فيما بينهم ، ولابد من اعتماد أساليب حديثة لتواكب التطور السريع الذي يشهده العقل البشري لتجعل الطالب عنصرا فعالا..

ولتحقيق ذلك بذلت العديد من الدول جهودا كبيرة، وأجرت المزيد من البحوث، عملا "بمبادئ التربية الهادفة التي تسعى إلى تنظيم تفكير الطلبة والاستفادة من طاقاتهم الإبداعية واستثمارها.

ومن هذا المنطلق لابد من توفير طرق وأساليب حديثة تساهم في عملية البناء والتعرف على بيئة التعليم الفعال التي ترمي إلى مساعدة الطالب على تحصيل الأفكار وإعطاء الأحكام والقرارات المناسبة للوصول إلى الاستنتاجات الصحيحة.

إن اختيار الأساليب التدريسية الفعالة لا يقتصر تأثيرها في تحسين مستوى التحصيل لدى التلاميذ في فترة إعدادها، بل يتعدى ذلك إلى أن تصبح تلك الأساليب جزءا من برنامج ومنهاجا ولتكون عوناً لهم لدى ممارستهم المهنة التعليم مستقبلا.

ويعد تدريس التربية البدنية من بين مجالات المعرفة التي لا تقتصر أهداف تدريسها على الجانب المعرفي والحركي فقط، بل يتجاوز ذلك بتنمية المهارات العقلية والاجتماعية لدى التلاميذ لممارستها مثل: التفكير والإبداع والمشاركة والتنظيم وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس.

لذلك فقد ركز كثير من التربويين على التقنيات والطرائق والأساليب الحديثة وتطبيقاتها ، التي تحفز تفكير المتعلمين للمشاركة بقدراتهم الذاتية كاملة، وتعزيز الصلة الاجتماعية بينهم ، كما واستخدمت هذه الأساليب التفكيرية في حل مشاكل في مواقف تعليمية مختلفة ومجالات متعددة، أدت إلى اكتشافات جديدة وحلول إبداعية، منها أسلوب العصف الذهني الذي صنفه التربويون إحدى الأساليب لمساعدة الأفراد وتدريبهم على حل المشكلات إبداعيا ضمن المجموعة ، وأسلوب التعلم التعاوني الذي أكد أن التفكير الجماعي أرقى من التفكير الفردي.

لذا بات من الضروري استخدام أساليب وطرق حديثة في تنمية التفكير تحقيق دافعا قويا نحو التعلم ، ولكن هذه التنمية لا يمكن إحداثها داخل الوحدات الدراسية في ضل مناهج وبرامج تنفذ وتنجز بطرق وأساليب تقليدية تجعل من المدرس وعاء النقل للمعلومات والمهارات الحركية ، ويطاب من المتعلمين تذكر واسترجاع تلك المعلومات دون الاهتمام بتنمية القدرات العقلية ولاسيما التفكير في حل المشكلات المطروحة أمامهم.

وبناء على ذلك لابد على أساتذة التربية البدنية الرياضية معرفة اختيار الأساليب المناسبة التي تتماشى وقدرات التلاميذ العقلية والمعرفية و إنتاج آراء وأفكارا إبداعية من طرف الأفراد والمجموعات لحل المشاكل المختلفة ووضع الذهن في حالة من الإثارة وأكثر ميولا ورغبة نحو تحقيق الأفضل.

من انطلاقا مما سبق ذكره يمكن طرح إشكالية دراستنا على النحو التالي:

هل هناك علاقة بين أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات ولاية الوادي؟

2- 1- التساؤلات الفرعية:

☒ هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب العصف الذهني ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ

الطور الثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية عند مستوى معنوية 0.05 %؟

☒ هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب العصف التعلم التعاوني ودافعية الإنجاز لدى

تلاميذ الطور الثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية عند مستوى معنوية 0.05 %؟

2- الفرضيات: تعرف الفرضية على أنها تصور الحل المسبق للإشكالية البحث ، وهناك من يرى أن

فروض البحث هي التنبؤ بعلاقة قائمة بين متغيرين (إخلاص، باهي، 2000، ص56)

وبناء على إشكالية الدراسة تم صياغة الفرضيات التالية:

2- 1- الفرضية العامة:

✚ هناك علاقة ارتباط دالة إحصائية بين أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات ولاية الوادي؟

2-2- الفرضيات الجزئية:

✚ توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين أسلوب العصف الذهني و دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات ولاية الوادي؛

✚ توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين أسلوب التعلم التعاوني ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات ولاية الوادي.

3- أسباب اختيار الموضوع:

من الواضح إن إي باحث لا ينطلق دراسته من فراغ، فكل دراسة أو موضوع له أسباب تحتاج إلى التعمق و الوضوح و السبب الذي قادنا إلى اختيار الموضوع دون سواه ما يلي:

- ✕ أهمية الموضوع وهو تأثير الأساليب الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) على دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية؛
- ✕ طبيعة عملنا كأساتذة تعليم ثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية؛
- ✕ التعرف على الأساليب الحديثة للتدريس وكل ما أسقط عليها بفضل التطورات التكنولوجية؛
- ✕ محاولة إفادة زملائنا الأساتذة لاكتشاف أفضل طرق التدريس التي تزيد من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ؛
- ✕ محاولة إعطاء بعض الحلول والتوصيات.

4- أهداف البحث:

- ✕ التعرف على التأصيل النظري لأساليب التدريس الحديثة وعلاقتها بدافعية الانجاز؛
- ✕ التعرف على العلاقة الارتباطية بين أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية؛

✕ التعرف على العلاقة الارتباطية بين أسلوب العصف الذهني ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور

الثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية؛

✕ التعرف على العلاقة الارتباطية بين أسلوب التعلم التعاوني ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور

الثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية؛

5- أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهمية علمية وعملية، حيث تعتبر من المواضيع الحديثة التي تتطلب دراسات متعمقة بالإضافة إلى أنها تشكل إضافة جيدة لمجال البحث العلمي، أما الأهمية العملية فتتمثل كون الدراسة تعطي صورة واضحة عن الدور الذي تلعبه الأساليب الحديثة للتدريس (العصف الذهني والتعلم التعاوني) في تحقيق الدافعية نحو التعلم والتحفيز على التفكير الإبداعي وتنمية قدراتهم على التغلب على المشاكل التي تواجه الطلبة أثناء عملية التعلم.

6- تحديد المفاهيم والمصطلحات:

6-1 مفهوم اللغوي للتدريس:

❖ لغة: لقد جاء في معجم لسان العرب لابن منظور، درس: درس الشيء والرسم يدرس دروسا: عفا، ودرسه الريح يتعدى ولا يتعدى، ودرسه القوم: عفوا أثره، ومنه قيل للشوب الخلق: دريس، ودرس الكتاب يدرسه درسا ودراسة، ومن ذلك كأنه عائده حتى انقاد لحفظه (ابن منظور، 1990، ص224).

❖ اصطلاحا: فن من الفنون ليس في وسع كل منا أن يقوم به إذا ما أردناه أن يحقق مهمته التي وجد من أجلها، وبخاصة أنه عملية تتعامل مع العقول على اختلاف ما بينها من فروق فردية، وتخضع للعديد من المتغيرات والمستخدمات التي تطرأ على ساحة هذا الكون، والتي هي في تغير وتجدد دائمين " (عدس، 1998، ص 7، 8).

6-2- المفهوم الاصطلاحي لأساليب التدريس الحديثة: عبارة عن نظرية في العلاقات بين المعلم والتلميذ والواجبات التي يقومون بها، وتعد دليلاً لاختيار الأسلوب الملائم للتوصل إلى أهداف الانتقال المدروس ضمن الخيارات الموجودة لضمان توافق وانسجام الهدف مع العمل. (غصاب، 2006، ص 135).

6-3- مفهوم العصف الذهني: أسلوب يقوم على مبدأ لاستمطار الأفكار وتوليدها حول موضوع معين بمشاركة مجموعة من الناس خلال فترة زمنية وحيزة ويكون الهدف منه توظيف قوة التفكير الجماعية لهؤلاء من أجل الوصول إلى أفكار إبداعية لا يستطيع الواحد منهم الوصول إليها مفردة (الشكرجي، الطائي، 2009، ص 314).

6-4- مفهوم التعلم التعاوني: بيئة تعلم صفية تتضمن مجموعات صغيرة من الطلاب المتباينين في قدراتهم ينفذون مهام تعليمية وينشدون المساعدة من بعضهم البعض ويتخذون قراراتهم بالإجماع (الربيعي، 2011، ص 62)؛

6-5- مفهوم دافعية الانجاز: استعداد ثابت في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز، كما عرفوا النشاط المنجز بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة و انه محصلة الصراع بين هدفين متعارضين عند الفرد نحو تحقيق النجاح، أو الميل إلى تحاشي الفشل (خليفة، 2000، ص 90).

7- الدراسات السابقة والمثابرة:

7-1- الدراسات التي تناولت أسلوب العصف الذهني:

7-1-1- دراسة لبرزق أحمد و حبارة محمد: (2022)

« استراتيجيات التدريس الحديثة ودورها في بلوغ الكفاءات المستهدفة من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية للطور الثانوي »

مقال منشور بمجلة الإبداع الرياضي، المجلد 13، العدد 01، 2022

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور استراتيجيات التدريس الحديثة في بلوغ الكفاءات المستهدفة من طرف أساتذة التربية البدنية والرياضية؛ حيث استخدمنا المنهج الوصفي على عينة مكونة من 30 أستاذ للتربية البدنية والرياضية للطور الثانوي موزعين على 12 ثانويات ببلدية المسيلة؛ وتم بناء وتطبيق استبيان استراتيجيات التدريس كأداة للدراسة مكون من ثلاثة أبعاد: العصف الذهني، الورشة التعليمية، الحقيقية البيداغوجية، في الأخير توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: استراتيجية العصف الذهني لها دور في بلوغ الكفاءات المستهدفة؛ استراتيجية الورشة التعليمية لها دور في بلوغ الكفاءات المستهدفة؛ استراتيجية الحقيقية البيداغوجية لها دور في بلوغ الكفاءات المستهدفة.

7-1-2- دراسة حسام العياضي و سمير بن سايح: (2021)

« استخدام أسلوب العصف الذهني وعلاقته بالتفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية -جامعة سوق أهراس».

مقال منشور بمجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، المجلد السادس، العدد 03، سبتمبر 2021.

هدفت الدراسة إلى إبراز العلاقة ما بين أسلوب العصف الذهني والتفكير الإبداعي لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، والتعرف على العلاقة بين أسلوب العصف الذهني (الأصالة -الطلاقة -المرونة) لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، وقد استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي على عينة تتكون من 47 طالبا، حيث تم اختيارها بطريقة عمدية وقد تم توزيع استمارة استبيان على المفحوصين. وتم الوصول إلى النتائج التالية: * توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العصف الذهني ومحور الأصالة -الطلاقة -المرونة لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية * توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العصف الذهني والتفكير الإبداعي لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

7-1-3- دراسة سعيدة ولطاف: (2019)

« استراتيجية العصف الذهني وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الرياضية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية جيجل ».

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص: علم النفس التربوي السنة الجامعية 2018-2019، جامعة جيجل.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة استراتيجية العصف الذهني بالقدرة على حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر الأساتذة، حيث تم تصميم استبيان مكون من (32) بنداً وتوزيعه على عينة قوامها (105) أستاذ وأستاذة موزعين على المستويات التعليمية الثلاثة في بعض ثانويات ولاية جيجل. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: - لا توجد فروق في استجابات أساتذة التعليم الثانوي حول علاقة العصف الذهني بالقدرة على حل المشكلات الرياضية لدى التلاميذ والتي تعزى لمتغير الجنس. - لا توجد فروق في استجابات أساتذة التعليم الثانوي حول علاقة العصف الذهني بالقدرة على حل المشكلات الرياضية لدى التلاميذ والتي تعزى لمتغير المستوى المدرس. - لا توجد فروق في استجابات أساتذة التعليم الثانوي حول علاقة العصف الذهني بالقدرة على حل المشكلات الرياضية لدى التلاميذ والتي تعزى لمتغير سنوات الخبرة. يرى أساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي أن استراتيجية العصف الذهني لها علاقة بالقدرة على حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

7- 1- 4- دراسة أميمه عمور: (2005)

« أطروحة دكتوراه تحت عنوان : اثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي " العصف الذهني " لدى طلبة المرحلة الأساسية »

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة وشملت الدراسة عينة مكونة من 160 طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس أساسي.

7- 2- الدراسات التي تناولت أسلوب التعلم التعاوني:

7- 2- 1- دراسة مصطفى مجاهد ومحمد أمين بومعزة: (2021)

« تأثير استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني على تعلم مهارة الإرسال البسيط بالكرة الطائرة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. »

مقال بمجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة أم البواقي المجلد 08، العدد 03، ديسمبر 2021.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني على تعلم مهارة الإرسال البسيط في الكرة الطائرة، استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة مكونة من (40) تلميذا تم تقسيمهم بالتساوي الأولى تجريبية تدرس بإستراتيجيات التعلم التعاوني والثانية ضابطة تدرس بأسلوب التقليدي، أظهرت النتائج أن كل من إستراتيجيات التعلم التعاوني و أسلوب القيادة المباشرة له تأثيرا إيجابيا على الأداء مع تفوق مجموعة التعلم التعاوني.

7- 2- 2- دراسة أمينة عبيد: (2020- 2021)

«أثر إستراتيجيات التعلم التعاوني على الثقة بالنفس والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مادة العلوم الطبيعية (دراسة شبه تجريبية)»

أطروحة دكتوراه في علوم التربية جامعة الجزائر 2، 2020- 2021.

سعت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر استراتيجيات التعلم التعاوني على الثقة بالنفس والدافعية للتعلم في مادة العلوم الطبيعية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. فكانت نتائج الدراسة كالآتي: - توجد فروق بين متوسط الثقة في النفس لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني لصالح الاختبار البعدي التي ساهمت في رفع الثقة بالنفس. - لا توجد فروق بين متوسط الثقة في النفس وكذا الدافعية للتعلم لدى المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي. - لا توجد فروق بين متوسط الدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني لصالح الاختبار البعدي. - لا توجد

فروق بين متوسط الدافعية للتعلم في القياس البعدي لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

7- 2- 3- دراسة طه عامر: (2016- 2017)

« دور أسلوب التعلم التعاوني في تحقيق التكيف الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية ».

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في التربية الحركية تخصص: تعلم حركي السنة الجامعية 2016-2017، جامعة المسيلة.

تمثل أهداف الدراسة في التعرف على مايلي: التعرف على مساهمة أسلوب التعلم التعاوني في توطيد علاقة التلميذ بزملائه؛ التعرف على مساهمة أسلوب التعلم التعاوني في تحسين العلاقة التبادلية للتلميذ مع الأستاذ.

إشكالية الدراسة: هل لأسلوب التعلم التعاوني دور في الفرضية العامة: لأسلوب التعلم التعاوني دور في تحقيق التكيف الاجتماعي لدى تلاميذ لتحقيق التكيف الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوي؟

فرضيات الدراسة: الفرضيات الجزئية: • مساهمة أسلوب التعلم التعاوني في توطيد علاقة التلميذ بزملائه.

• مساهمة أسلوب التعلم التعاوني في تحسين العلاقة في المرحلة الثانوية. التبادلية للتلميذ مع الأستاذ.

واختيرت عينة الدراسة على شكل عينة مسحية، شملت 34 أستاذ للتعليم الثانوي ببلدية المسيلة، ولقد

استعمل المنهج الوصفي للدراسة لملائمته طبيعة الموضوع وقد كانت أداة الدراسة عبارة عن استمارة

استبانه.

نتائج الدراسة: • أسلوب التعلم التعاوني يسهم في توطيد علاقة التلميذ بزملائه. • أسلوب التعلم التعاوني

يسهم في تحسين العلاقة التبادلية للتلميذ مع الأستاذ.

7- 2- 4- دراسة جمال يحيى و حسين عدلي: (2017)

« تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في الجامعة . آليات وصعوبات ».

مقال بمجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، العدد الرابع الخاص، ديسمبر 2017.

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على استراتيجيات التدريس التي يمكن تطبيقها في الجامعات الجزائرية، وخص الباحثان في هذه الدراسة استراتيجية التعلم التعاوني من حيث مفهوم التعلم التعاوني الجذور النظرية للتعلم التعاوني، أهدافه وأهميته ، ثم تطرقا إلى عناصر التعلم التعاوني وإلى أنواعه ، ودور كل من الأستاذ والطالب في العلم التعاوني ، بالإضافة إلى ذكر أهم مميزاته وعيوبه وختاما أهم الصعوبات التي تواجه تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

7-3- الدراسات التي تناولت دافعية الانجاز:

7-3-1- دراسة لبيد سالم: (2015-2016)

« دور بعض أساليب التدريس غير المباشرة في تنمية دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية أثناء حصّة التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر التلاميذ».

مذكورة مكلمة لنيل شهادة الماستر في علوم وتقنيات نشاطات التربية البدنية والرياضية تخصص: تعلم حركي السنة الجامعية 2015-2016، جامعة المسيلة.

تلخصت أهداف الدراسة في: معرفة النتائج المترتبة عن اختيار أساليب التدريس: بالاكشاف الموجه وحل المشكلات وتصميم المتعلم و مدى إسهامهم في تحقيق دافعية الانجاز للتلاميذ في الطور الثانوي؛ مشكلة الدراسة: هل لبعض أساليب التدريس غير المباشرة دور في تنمية دافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي أثناء حصّة التربية البدنية و الرياضية ؟

عينة الدراسة: ما يقارب 20 % من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (75) تلميذ؛

المنهج المتبع في الدراسة: هو المنهج الوصفي لأنه الأنسب لمثل هذه المواضيع؛

أهم النتائج المتوصل إليها: لبعض أساليب التدريس غير المباشرة دور إيجابي في تنمية دافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي أثناء حصّة التربية البدنية و الرياضية؛

أهم الاستنتاجات والاقتراحات: تبين الدراسة أن هناك دور لأساليب التدريس غير المباشرة لأستاذ التربية البدنية والرياضية على مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؛ تطبيق أساليب التدريس غير

المباشرة في المرحلة الثانوية بشكل أكبر وفي كل الثانويين لان ذلك يمنح نوع من الاستقلالية وروح القيادة و المسؤولية لدى التلاميذ.

7- 3- 2- دراسة حسين مشوح و أحمد عايد: (2017)

« مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس البادية الشمالية الشرقية».

مقال منشور بمجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية جامعة حمه لخضر الوادي، العدد 21، مارس 2017.

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس البادية الشمالية الشرقية، وتكوّنت عينة الدراسة من (178) معلماً ومعلمة، وقد تم تطوير أداة لقياس مستوى دافعية الانجاز، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وأشارت النتائج إلى أن مستوى دافعية الانجاز للمعلمين بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ لمستوى دافعية الانجاز تعزى لمتغيرات: الجنس، الخبرة.

7- 3- 3- دراسة عقون حمزة: (2019- 2020)

« فاعلية استخدام البيداغوجيا الفارقية في تنمية دافعية الانجاز لدى التلاميذ أثناء حصّة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية دراسة ميدانية ببعض ثانويات عين الدفلى».

أطروحة دكتوراه في التربية البدنية والرياضية تخصص: البحث والتكوين في النشاط البدني الرياضي المدرسي، جامعة الشلف، 2019- 2020.

هدفت الدراسة لمحاولة إبراز الدور الذي تلعبه البيداغوجيا في زيادة دافعية الانجاز لدى التلاميذ المرحلة الثانوية، من خلال الطرق والأساليب التي تعتمد عليها هذه البيداغوجيا في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وعليه تتمثل أهداف الدراسة في معرفة واقع استخدام البيداغوجيا الفارقية من طرف أساتذة التعليم الثانوي ومعرفة وجود فروق بين التلاميذ في دافعية الانجاز تعزى لمتغيرات " الجنس ، السن ، المنطقة " ، بالإضافة إلى معرفة دور استخدام أساليب ووسائل البيداغوجيا الفارقية في تنمية دافعية الانجاز لدى التلاميذ .

وقد اعتمد الباحث على استبيان لمعرفة واقع استخدام البيداغوجيا الفارقية على عينة قوامها 54 أستاذ في الطور الثانوي . بالإضافة إلى مقياس دافعية الانجاز على عينة قوامها 210 تلميذ . وكذلك وحدة تعليمية في كرة اليد على عينة قوامها 25 تلميذ وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي: * هناك استخدام واسع للبيداغوجيا الفارقية من طرف أساتذة التعليم الثانوي . * توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين التلاميذ تعزى لمتغير " الجنس ". * لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز لدى التلاميذ تعزى لمتغير " السن ". * لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز لدى التلاميذ تعزى لمتغير " المنطقة ". * لاستخدام أساليب وطرق البيداغوجيا الفارقية دور فعال في تنمية دافعية الانجاز لدى التلاميذ.

7- 3- 4- دراسة بوزراع عبد الناصر: (2021-2022)

« تأثير جائحة كورونا على مستوى دافعية الإنجاز الرياضي لدى تلاميذ التعليم المتوسط ».

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم وتقنيات نشاطات التربية البدنية والرياضية تخصص: النشاط البدني الرياضي المدرسي السنة الجامعية 2021-2022، جامعة المسيلة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الانجاز وجائحة كورونا ومعرفة مدى انعكاس جائحة كورونا سلبا على مستوى دافعية الانجاز، كما تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين جائحة كورونا ودافعية الانجاز، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي الذي يلاءم طبيعة الموضوع، كما استعان الباحث بأداة الاستبيان التي وزعها على عينة تقدر بـ 120 تلميذا في الطور المتوسط، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج حيث أكدت الدراسة على أن جائحة كورونا تؤثر على مستوى دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ الطور المتوسط، كما تؤثر جائحة كورونا في دافعية الانجاز المرتبطة بالرياضات الفردية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، أيضا توصلت الدراسة كون أن جائحة كورونا تؤثر في دافعية الانجاز المرتبطة بالرياضات الجماعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. أهداف الدراسة : - التعرف على مدى تأثير جائحة كورونا على مستوى دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ الطور المتوسط. - التعرف على مدى تأثير جائحة كورونا في دافعية الانجاز المرتبطة بالرياضات الفردية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. - التعرف على مدى تأثير جائحة كورونا في دافعية الانجاز المرتبطة بالرياضات الجماعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

مشكلة الدراسة: هل تؤثر جائحة كورونا على دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ الطور المتوسط؟

من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث : • تؤثر جائحة كورونا على مستوى دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ الطور المتوسط. • تؤثر جائحة كورونا في دافعية الانجاز المرتبطة بالرياضات الفردية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. • تؤثر جائحة كورونا في دافعية الانجاز المرتبطة بالرياضات الجماعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

التوصيات: - الحرص على توفير شروط الصحة والنظافة للتلاميذ مما يقيهم خطر الأمراض والأوبئة. - ضرورة التعمق أكثر في مثل هذه الدراسات وتعميمها على جميع الأطوار. - تطبيق دراسة أثر فايروس كورونا على متغيرات أخرى تشمل عدة قطاعات وفي جميع المجالات.

8- الاختلاف بين دراستنا والدراسات السابقة والمشابهة:

تختلف دراستنا عن الدراسات السابقة والمشابهة المذكورة في متغيرات الدراسة، وكذلك من حيث الأهداف والمستويات الدراسية التي هناك من يتشابه فيها مع المستوى الثانوي الذي كان في دراستنا.

تمهيد:

اعتمد تدريس التربية البدنية في الفترات السابقة على ما يقوم به المعلم من نشاط في جو الدرس فهو الذي يقرر ماذا يتعلم الطالب وكيف يتم الأداء. وفي ضوء ذلك يقوم المعلم باستخدام أسلوب التعليم بالتلقي (الأمر) وهو الشكل التقليدي المتعارف عليه للتعليم المباشر وأقصى هدف ينشده هذا الأسلوب أداء العمل مطابقاً للنموذج وبذلك يكون التعليم عن طريق الاسترجاع المباشر والأداء المتكرر، واستمر الحال كذلك لدى البعض؛

إن عملية التعلم لم تعد معتمدة على إعطاء الطالب كمّاً من المعلومات والخبرات فحسب وإنما تعدت ذلك ليصبح دور المعلم موجهاً نحو دفع الطالب وحفزه وتشجيعه لكي يتمكن من الوصول إلى المعلومات والخبرات واكتشاف الحقائق المراد تعلمها بنفسه مما يؤدي إلى ازدياد إيجابية الطالب وتوسع دوره ليشمل التخطيط والمشاركة في التقويم والأنشطة ليصبح بذلك محوراً للعملية التعليمية؛

وعلى ذلك فإنه يجب تحديد الأساليب التدريسية الحديثة التي على المدرس الإلمام بها لتكون لديه القدرة على حث الطالب للمشاركة والتحرك من المواقف السلبية إلى المواقف الإيجابية. وذلك لتنمية قدراته على التفكير والاكتشاف والتعلم التعاوني وحل المشكلات بطرق إبداعية.

I- أساليب التدريس:

1- مفهوم التدريس:

1-1- لغة: لقد جاء في معجم لسان العرب لابن منظور، درس: درس الشيء والرسم يدرس دروسا: عفا، ودرسه الريح يتعدى ولا يتعدى، ودرسه القوم: عفوا أثره، ومنه قيل للشوب الخلق: درس، ودرس الكتاب يدرسه درسا ودراسة، ومن ذلك كأنه عأده حتى انقاد لحفظه (ابن منظور، 1990، ص224).

1-2- اصطلاحا:

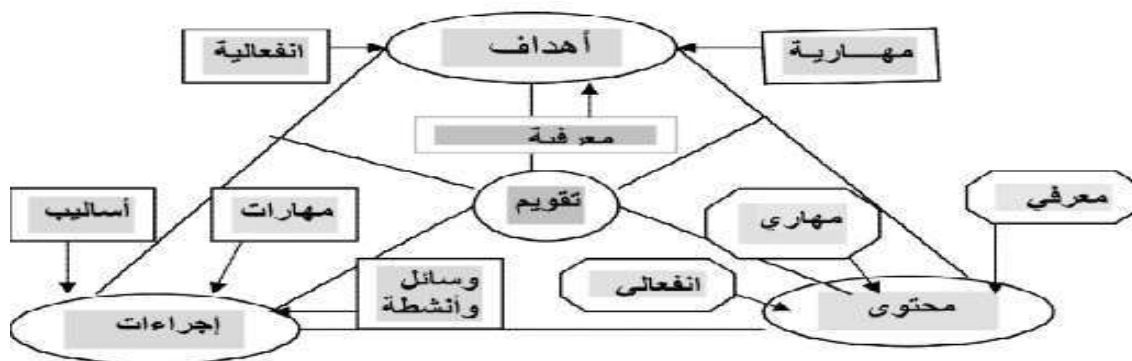
أما في الاصطلاح فإن التدريس فن لا يتقنه ولا يقوم به إلا من وهب هذا الفن، ومنه فإن التدريس له عدة مفاهيم حيث عرفه محمد عبد الرحيم عدس قائلا: " أنه فن من الفنون ليس في وسع كل منا أن يقوم به إذا ما أردناه أن يحقق مهمته التي وجد من أجلها، وبخاصة أنه عملية تتعامل مع العقول على اختلاف ما بينها من فروق فردية، وتخضع للعديد من المتغيرات والمستخدمات التي تطرأ على ساحة هذا الكون، والتي هي في تغير وتجدد دائمين " (عدس، 1998، ص 7، 8).

نستنتج من خلال هذا التعريف حول عملية التدريس بأنه فن لا يقدر عليه إلا من كان ذا مهارة، فهو عملية تتعامل مع العقول بما فيها من فروقات وتمكن المتعلم من اكتساب المعارف ومنه مواجهة الحياة ومقاومة مصائبها وصعوبات العيش فيها.

إن عملية التدريس تعتبر همزة الوصل بين التلميذ ومكونات المنهج، والأسلوب يتضمن المواقف التعليمية التي تتم داخل الفصل والتي ينظمها المعلم.

1-3- أبعاد عملية التدريس: يمكن توضيح أبعاد عملية التدريس من خلال الشكل التالي:

الشكل (1-1): أبعاد التدريس



المصدر: (سالم، الحلبي، 1998، ص230)

من خلال المخطط يلاحظ الترابط والتكامل بين أبعاد عملية التدريس من جهة وارتباطها بمختلف مكونات

الشخصية (الانفعالية، المهارية، والمعرفية) من جهة أخرى.

2- مفهوم الأسلوب:

2-1- لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: " يقال للسطر من النخيل أسلوب، وكل طريق ممتد

أسلوب، قال: أنتم في أسلوب سوء، وقال: الأسلوب هو الطريق والوجه والمذهب، ويقال أخذ فلان يجمع الأساليب " (ابن منظور، 1990، ص225).

2-2- اصطلاحاً:

❖ أُلغِي الاصطلاح فلقد عرفه عبد الرحمن الهاشمي وطه علي حسن الدليمي قائلين: " الأسلوب مجموعة العمليات والإجراءات التي يؤديها شخص ما لأداء عمل ما، وهي تشكل نمطاً مميزاً لسلوكه وهو أيضاً الطريق التي يختلف فيها المدرس عن الآخر في العلاقات التي يؤسسها مع تلاميذه، وأنواع المناخ الاجتماعي الذي يوجده " (الهاشمي، وآخرون، 2008، ص9)؛

❖ الأسلوب هو مجموعة من المهام والقوانين والإجراءات التي تشتمل على خبرة تعليمية مترابطة منطقياً وبالتالي

فالأسلوب عملية منظمة وتهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف معلن عنها مسبقاً. (عفانة، الزعانين، 2008، ص10)؛

❖ يعرفه الفيلسوف الألماني شوبنهاور **Schopenhauer** تعريفاً صوفياً بقوله " الأسلوب هو مدخل إلى التعبير عن الروح"، ويقول يوفون " بأن الأسلوب هو الشخص نفسه"، ويرى غويته " أن الأسلوب هو التعبير عما في داخل الإنسان (حجيح، 2007، ص12).

3- مفهوم أسلوب وطريقة التدريس:

3-1- مفهوم أسلوب التدريس:

❖ يقصد به مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه، ويعني ذلك أنه قد نجد أسلوب التدريس لدى معلم معين يختلف عنه لدى معلم آخر رغم أن طريقة التدريس المتبعة واحدة، وهذا ما

يدل على أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الشخصية للمعلم، وبمعنى آخر، فإذا كانت طرق التدريس تعني الإجراءات العامة التي يقوم بها المعلم فإن الأساليب يقصد بها الإجراءات خاصة ضمنية تتضمنها الإجراءات العامة التي تجري في الموقف التعليمي، فأسلوب التدريس بنسبة كبيرة ناتج وعاكس للشخصية القيادية للأستاذ، والتي تنبع من خبراته وخصائصه والظروف المحيطة (عبد الله، بدوي، 2006، ص23)؛

- ❖ وقد عرفته الجمعية الأمريكية البريطانية (1989) بأنه هو الشكل العام الذي ينشأ عن استخدام مجموعة من الإستراتيجيات التدريسية . (زينب عمر، عادة 2008 ، ص 122)؛
- ❖ وتعرفه عفاف عثمان " : هو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس ، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين ، الذين يستخدمون نفس الطريقة ومن ثمة يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم. (عفاف عثمان ، 2008، ص 142)؛
- ❖ أسلوب التدريس يعني بصورة شاملة الأخذ والعطاء والتفاعل بين المدرس و التلميذ. (السايح، 2000، ص14).

3- 2- مفهوم طريقة التدريس:

- ❖ الطريقة في اللغة تعرف بأنها السيرة أو المذهب، وجمعها طرائق وفي الشأن التربوي فان الطريقة هي “كيفية تنظيم واستعمال مواد التعلم والتعليم ، لأجل بلوغ أهداف تربوية معينة”؛
- ❖ والطريقة أيضا هي الوسيلة التي تتبع للوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية ، أي أنها الوسيلة التي يستخدمها المدرس ، والتي عن طريقها يكتسب التلاميذ النتائج المطلوبة من الدرس؛
- ❖ وعموما هي " إجراء منظم ومنسق في استخدام المواد العلمية والمصادر التعليمية وتطبيقها بشكل يؤدي إلى تعلم التلاميذ بأسهل الطرق." (مرتات، 2018 - 2019، ص2).

3- 3- الفرق بين الأسلوب و الطريقة: في الحقيقة وللكتيرين وللوهلة الأولى يقعون في إشكال كبير ، يتمثل في تشابه في الهيكل التنظيمي بين الطريقة والأسلوب ، وهذا ما دفع بنا إلى التطرق إلى الفرق بين الطريقة والأسلوب حتى لا تختلط الأمور . في الكثير من الكتابات بأن الأسلوب يأتي دائما تابعا للطريقة . الطريقة بمفهومها التقليدي تعني الأسلوب الذي يعرض به المدرس معلوماته ، وينقلها للتلاميذ ، الذين تنحصر مهمتهم في تلقي المعلومات و حفظها ... أما المفهوم الحديث فإنها تعني الأسلوب الذي يستخدمه المدرس لتوجيه نشاط التلاميذ توجيهها يمكنهم من أن يتعلموا بأنفسهم ، فيستعملوا قدراتهم

الفكرية في تطوير تعليمهم. (مرات، 2018 - 2019، ص3) ولهذا من الملاحظ انه عندما نتكلم عن الطرائق فيجب أن نحدد الأساليب التي تتماشى مع هذه الطرائق حتى تتمكن من بلوغ الأهداف المرجوة.

4- مبادئ التدريس: يعتبر التدريس من أهم المحاور للعملية التدريسية و هو يرتبط ارتباطا وثيقا مع بقية المحاور مثل الأهداف العامة و الخاصة ومحتوى المناهج و أساليب و طرق التدريس و غيرها ، و يكون المعلم أساس هذه المحاور لإتمام العملية التدريسية و التي تنتج في حالة ما توفره المبادئ العامة للتدريس؛

4-1- تحديد الأهداف: تعتبر الأنشطة الرياضية وسيلة هامة لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية و الإدارية و ذلك لأن المادة الدراسية ليست هدفا ذاتيا مطلوب تحقيقه كما هو الحال في المفهوم القديم في التربية، و إنما أصبحت تلك الأنشطة و الوسائل المعلم للوصول عن طريقها لتحقيق الأهداف المحددة حسب مفهوم التربية الحديثة ، و الأهداف تساعد المعلم على كيفية استخدام كل ما هو يساعد في إنجاح تحقيقها وعلى المعلم أن يختار الأهداف التي تحقق الجوانب التالية:

- نمو التلاميذ و تطور القدرات الحركية؛
- تعديل الاتجاهات والمهارات بما يتماشى مع فلسفة الدولة؛
- توفر الإمكانيات مع استغلال الوقت المتاح؛
- الأهداف يجب أن تكون واضحة و تتماشى مع قدرات التلاميذ و استعدادهم. (السايع،

2009، ص18) ؛

4-2- إعداد تحضير الدرس: بعد تحديد الأهداف التي يجب أن يقدم المعلم بإعداد الدرس وتحضيره مع الالتزام بإعداد كافة التمرينات الوظيفية و الأنشطة الحركية التي تعمل على تحقيق هذه الأهداف التي وضعها المعلم لذلك الدرس ، وعليه يجب على المعلم أن ينظم بشكل دقيق عملية الإعداد وتحديد خطوات التنفيذ في دراسة التحضير؛

4-3- التدرج في خطوات التعلم: هي قدرة المعلم على الشرح وإعطاء النموذج وتوصيل المهارة من السهل إلى الصعب و من الجزء إلى الكل و من البسيط إلى المركب مع مراعاة التسلسل الحركي للمهارة و هو ذلك الذي يؤدي بشكل فعال على إنجاح الدرس، كما أنها تمثل الأسلوب المنطقي لتطوير مستوى التلاميذ؛

4-4- مراعاة الفروق الفردية: في تدريس الأنشطة الحركية تكون قدرات التلاميذ المتباينة حيث تبدو أكثر وضوحاً في الجوانب الحركية و البدنية والعقيلة والاستعدادات ، الأمر الذي يجعل المعلم يراعي اختلاف قدرات هؤلاء التلاميذ أثناء قيامهم بالأداء من أجل تحقيق الأهداف الموضوعية للدرس. (السايع، 2009، ص19) ؛

4-5- إثارة ميول التلاميذ: يمكن للمدرس أن يثير ميول تلاميذه نحو أداء الأنشطة الحركية ؟ التلميذ يمثل ركناً أساسياً من أركان العملية التدريسية فكما كان التلميذ ايجابياً في الأداء كلما كانت عملية التدريس ناجحة ، لذا يجب إثارة ميول التلاميذ والعمل على بث أنواع مختلفة من التشويق أثناء الدرس من أجل ضمان الأداء الإيجابي ، وهذا يأتي من خلال إعطاء النموذج الحركي بأسلوب شيق وسهل أو عن طريق الإثارة بواسطة العمل و المشاركة في الدرس، يمكن للمعلم أن يثير انتباه التلميذ من خلال النقاط التالية:

■ حث التلاميذ على الأداء بشكل ذاتي مع مراعاة التوجيه و الإرشاد من قبل المعلم منعا لحدوث الخطأ؛

■ النقد البناء مع الإثارة بتنفيذ الأداء؛

■ 4-6- التنوع في طرق و أساليب التدريس: لا بد للمعلم أن يكون لديه أكثر من طريقة أو أسلوب في فن التدريس حيث يقوم باستخدام الطريق المناسبة للنشاط الحركي المراد تعلمه ومن ثم المناسبة الطبيعية و أداء التلاميذ و ظروف الجو المحيط و البيئة التعليمية على أن تساعد هذه الطريقة في إبعاد الملل و الرقابة أثناء أداء التلاميذ للأنشطة. (السايع، 2009، ص20).

5- تطور أساليب التدريس: لقد أثر تطور مختلف العلوم نتيجة لجهود الباحثين والعلماء في تطور أساليب التدريس، فلقد تم الانتقال من المنظور القديم القائم على الفكرة القائلة أن فهم الدرس يتدفق منه سيل المعرفة وأن واجب التلميذ هو الإصغاء والتذكر، إلى منظور حديث يحقق أهداف الدرس من خلال طرائق وأساليب ووسائل تتماشى والاتجاهات الحديثة وتواكب التطورات الحاصلة في مختلف المجالات. فلقد ظهرت منذ الستينيات مجموعة من أساليب التدريس الحديثة أو ما يعرف بأساليب التدريس لموسكا موستن

وسارة آشورث و قد أطلق عليها اسم (طيف أساليب التدريس spectrum of teaching style

وقد طبقت هذه الأساليب بتوسع في مجال التربية البدنية والرياضية، ويطلب موسكا موستن رائد أساليب

التدريس

الحديث من الباحثين البحث في هذا المجال، حيث أن مجموعة الأساليب تعطي إمكانية جديدة للقيام بعملية البحث في مجال التربية البدنية والرياضية، والبحث باختبار الفرضيات الموضوعية حول العلاقة الممكنة المستمرة والموجودة بين كل أسلوب من الأساليب والأهداف التربوية وعملية البحث كفيلة بمسيرة التطور الحاصل في المجتمع بمختلف مكوناته والتي من بينها المدرسة والتي هي أساس بناء شخصية الفرد الذي يشكل اللبنة الأولى في المجتمع. (عطا الله، 2006، ص 14).

6- أساليب التدريس الحديثة:

- ❖ عرفها موستن " بأنها عبارة عن نظرية في العلاقات بين المعلم والتلميذ والواجبات التي يقومون بها، وتعد دليلاً لاختيار الأسلوب الملائم للتوصل إلى أهداف الانتقال المدروس ضمن الخيارات الموجودة لضمان توافق وانسجام الهدف مع العمل. (غصاب، 2006 ، ص 135) ؛
- ❖ ويعرفها " موسكا موستن " أيضاً هي عبارة عن سلسلة من اتخاذ القرارات ، تنظم هذه القرارات في ثلاث مجموعات، تشكل مع بعضها بنية أي أسلوب تدريسي وكما تتحدد بنية كل أسلوب على أساس تعيين الشخص الذي يقوم باتخاذ القرار فكل من المدرس والمتعلم يمكن أن يتخذ قرارات المراحل الثلاث. (موستن، 1991 ، ص 16) ؛
- ❖ ويقول الدكتور عطاء الله نقلاً عن كتاب موسكا موستن أن مصلح أسلوب التدريس ، كان قد اختير قبل عشرين سنة وذلك للتمييز بين مواصفات سلوك التدريس وبين المصطلحات المتداولة في ذلك الوقت كالسياقات والنماذج والمجالات ، ويضيف الأساليب هي الإجراءات التي يتخذها المعلم في تنفيذ طريقة من طرق التدريس، من أجل تحقيق الأهداف المحددة للمادة التعليمية مستعيناً بوسيلة من الوسائل التعليمية المناسبة . (عطاء الله احمد ، 2006 ص 08).

7- العوامل التي تحدد اختيار نوع أسلوب التدريس: تشير دائرة المعارف للبحوث التربوية 1912م إلى أن أسلوب التدريس يرتبط بالنمط الذي يفضلهُ الأستاذ ويرتبط بخصائصه الشخصية ، ومن العوامل المحددة لنوع أسلوب التدريس نذكر منها:

- خصائص الأستاذ الشخصية؛
- البنية النفسية له بكل جوانبها.
- معرفته بالأساس النظري لطرق وأساليب التدريس المختلفة. عقبة (بورغداد، بوتي ، 2009، ص

- خبراته السابقة في مجال تخصصه؛
- طبيعة أهداف الدرس؛
- طبيعة محتوى الدرس؛
- المرحلة السنّية للتلاميذ.
- الزمن المتاح والإمكانيات المتوفرة. (عثمان، 2008، ص143).

8- مراحل التدريس الحديثه: ويشمل علي ثلاثة مراحل وهي:

8-1 المرحلة التحضيرية: هي المرحلة التمهيدية للتدريس التي يتم فيها الإعداد والتخطيط والاختيار الدقيق للوسائل والإجراءات التعليمية ، والتعريف على أهداف العملية التدريسية ، وتسلسل أنشطتها ومراحلها التربوية ، وتحتوي هذه المرحلة على العمليات التالية:

- صياغة الأهداف التربوية والسلوكية؛
- خصائص المادة التعليمية والعلوم المرتبطة بها ؛
- اختياراً طرق ووسائل التدريس المناسبة؛
- تقييم ما قبل التدريس؛
- تحضير وضبط البيئة التعليمية (وسائل، أدوات أجهزة) ؛

8-2 المرحلة التنفيذية: بعد الانتهاء من إجراءات المرحلة التحضيرية نبدأ مرحلة التنفيذ من خلال التدريس، وفي هذه المرحلة يتم تعليم التلميذ المهارات والقدرات والمعارف التي تنص عليها الأهداف، ويستخدم المعلم في هذه المرحلة معظم المعلومات والمبادئ والوسائل والطرق التي اقترحها في مرحلة التحيز ، من خلال مراحل التعليم المهارات والتغذية الراجعة؛

8-3 المرحلة التقويمية: التقييم الرسمي للمخرجات عملية التدريس يأتي في الغالب بعد انتهاء المرحلة التنفيذية للتعليم أو عند نهاية الوحدة الدراسية ، حيث يستطيع المعلم من هذا التقييم كشف مدى تأثير تدريسه علي تعليم التلاميذ وتحديد نقاط الضعف والقوة ، مما يعمل على تصحيحه وتحسين العملية التعليمية. (محمد، جبل، 2001، ص9).

9- العناصر الأساسية في نظرية موسكا موستن:

- تشكل الأساليب سلسلة متصلة و مرتبطة ببعضها البعض؛
- كل أسلوب تدريسي له بنية و وظيفة و مكانة في سلسلة الأساليب التدريسية؛

- كل أسلوب يؤدي إلى تحقيق أهداف معينة في مجال التربية البدنية؛
- كل أسلوب له دور خاص في نمو الطالب من الناحية المهارية و الاجتماعية و الانفعالية و المعرفية؛
- كل أسلوب يحدد دور المعلم و الطالب و يختلف ذلك من أسلوب لآخر؛
- جميع أساليب موسكا موستن متساوية في قيمتها ولا يوجد أسلوب أفضل من الآخر. (أبو رشيد و آخرون، 2006، ص8).

10- أهمية أساليب التدريس: إن التدريس اليوم أصبح من ضروريات العمل التربوي، فهو يعتمد على جملة من المعطيات) الأهداف، المحتوى، وسائل التعلم، الأنشطة التعليمية، أساليب التدريس وعملية التقييم(. ومختلف هذه المتغيرات يجب تفعيلها لتحقيق الأهداف المرجوة، وهذه الأساليب تأخذ أهميتها من تصورها للعلاقة الجديدة في التدريس بين المعلم والمتعلم والهدف، وأصبح أسلوب التدريس هو الذي يحدد نوع السلوك الذي يمكن أن يسلكه المعلم مع تلاميذه، وهذا يؤثر على شخصية المتعلم ويساهم في بنائها بشكل كبير حتى يستعد لمواجهة المستقبل ليصبح إنسانا مستقلا في تحديد الأهداف وقادر على بلوغها بشكل فردي. وتعمل التربية البدنية والرياضية على إكساب التلاميذ مهارات وكفاءات من خلال الأنشطة الرياضية تجعل التلميذ يلور هذه المكتسبات في مختلف المواقف التي تواجهه في المستقبل. (متولي، 2006، ص45)؛

ولهذا كان لابد في مجال التدريس وخاصة في التربية الرياضية والرياضية من البحث عن مخرج جديد وموقف آخر يفي بالغرض تحقق من خلاله الأهداف التربوية الجديدة والمتجددة، فظهرت فكرة أساليب التدريس الحديثة لموسكا موستن حيث يقول : أن ولادة مجموعة الأساليب في التربية البدنية قد جلبت معها الابتهاج والضيق لأي رأي أو فكرة جديدة تتحدى ما هو موجود م المعارف ووجهات النظر ومع ذلك فان مجموعة الأساليب قد اتسع مداها عبر السنين من حيث مداركها النظرية لعملية التدريس وتطبيقاتها العلمية. ولهذا فان أساليب التدريس الحديثة أخذت أهميتها من تصويرها لعلاقة جديدة في التدريس بين المعلم والمتعلم والهدف، حيث أنها أخضعت هذه العلاقة إلى التدقيق والتفحص من قبل المتعلمين في المجال الواقعي في المدارس. (عطا الله احمد ، 2006 ، ص45) ؛

ويتفق كل من بلوم (BLOOM 1971) و (عفاف عبد الكريم 1994) على أن المعلم الكفاء هو الذي يستطيع أن يقدم باستمرار، ويعرف الكثير من مداخل وأساليب التدريس المباشرة وغير المباشرة، وانه م خلال التدريس يجب أن يكون موقف المتعلم ايجابيا وليس سلبيًا، ونشطا فعالا لا مستقبلا لكل ما يلقي إليه ويذكر (Muston1995)، أن أسس العلاقات بين أسلوب التدريس والطالب تعتمد

على درجة تأثير الأسلوب في الطالب وكذلك من خلال تمتع الطالب بحرية الاستقلال الفردية البدنية والنفسية والاجتماعية والذهنية والمعرفية والأخلاقية والتربوية، أن الأساليب التدريس أهمية كبيرة في العملية التربوية وعملية التدريس، ومما يؤكد هذه الأهمية إجراء الكثير من الدراسات والبحوث عن تلك الأساليب التي تناولت علاقة أساليب التدريس بمتغيرات منها: التحصيل الدراسي، ومن هذه الدراسات دراسة (الاييرجاي 1991) حيث اثبت أن هناك علاقة ايجابية بين تحصيل الطالب وفعالية أسلوب المدرس أثناء التدريس. ولهذا فان عملية التدريس لن تكون ناجحة ما لم يتم اختيار المدرسة لأسلوب التدريس الإجراء الخاص المناسب ضمن الإجراء العام وطرائق التدريس، والتعلم المراد من خلاله تحقيق أهداف محددة سابقا نور. (نوري، حلقة ، 2004 ، ص 17_18).

11- أهداف أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية: يسعى أستاذ التربية البدنية والرياضية من خلال معرفته مجموع أساليب التدريس إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

- التعرف على أساليب التدريس العامة والخاصة؛
- التعرف على طرق نقل المعارف إلى التلاميذ ؛
- الاستخدام الأنسب للوسائل التعليمية وصولاً إلى الوفاء برغبات وحاجات التلاميذ؛
- الاختيار الأنسب لطرائق وأساليب التدريس؛
- تمكين الأستاذ من فهم خصائص المتعلم ومراحل نموه وبالتالي مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ؛
- مساعدة الأستاذ على تحليل السلوك التعليمي للمتعلم أثناء حدوثه (عايش، 2008، ص183).

12- تنوع أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية: لا يوجد أسلوب تدريسي يمكن أن يوصف بأنه الأمثل في التدريس، وذلك لأن نجاح أي أسلوب يتوقف على عوامل متعددة، تتصل بالمنهج والتلاميذ وظروف حياتهم، ويقول موسكا موستن " إن الأسلوب الذي يستخدم بنجاح في موقف ما، أو حصة ما قد لا ينجح أو يفني بالغرض إذا استخدم في موقف أو حصة أخرى". فالمدرس الذي يستعمل أسلوباً واحداً في درسه فإنه سوف يؤدي إلى الملل والجمود وعدم تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة من سلوك متعلم، ولهذا فإن التنوع في الأساليب شيء ضروري، حتى لا يحس المتعلم بالروتين والملل وخاصة أن المدرس تتعدد أهدافه وبالتالي لا بد من تعدد الأساليب المستخدمة في تحقيقها (.عطاء الله، 2006، ص131) ؛

إذن هذا التنوع قد يكون ضروريا للتأقلم مع متطلبات النشاط الرياضي، وكذلك مع الخصائص العامة للتلاميذ

والتي تميزها الفروق الفردية، كما قد تكون اختيارية لتجنب الملل والروتين الذي يصيب المتعلم والمعلم.

II- أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية:

تنقسم سلسلة الأساليب إلى مجموعتين تختلفان أساسا عن بعضهما البعض من حيث الأهداف وسلوك المتعلم والمعلم، و يعتبر عنصر الاكتشاف فاصل بين المجموعتين حيث تتميز الأولى باسترجاع ما هو معروف و الثانية باكتشاف و إنتاج ما هو مجهول و غير معروف. (عطا الله، 2006، ص13). هذي المجموعتين هي:

✓ المجموعة 1- أساليب التدريس المباشرة: ويعرف أسلوب التدريس المباشر بأنه ذلك النوع من أساليب التدريس الذي يتكون من آراء و أفكار المعلم الذاتية و الخاصة وهو يقوم بتوجيه عمل التلميذ و نقد سلوكه، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرز استخدام المعلمة للسلطة داخل الفصل الدراسي، حيث نجد أن المعلم في هذا الأسلوب يسعى لتزويد التلاميذ بالخبرات و المهارات التعليمية التي يراها مناسبة، كما يقوم بتقويم مستويات تحصيلهم وفقا لاختيارات محددة، يستهدف منها التعرف على مدى تذكر التلاميذ للمعلومات التي يقوم بها مثل طريقة المحاضرة، المنافسة المفيدة. (شلتوت، حمص، 2008، ص9) ؛

✓ المجموعة 2- أساليب التدريس غير المباشرة: تعرف على أنها الأساليب التي يتمثل في امتصاص آراء وأفكار التلاميذ مع تشجيع واضح من قبل المعلم لإشراكهم في العملية التعليمية وكذلك قول مشاعرهم وفي هذه الأساليب فإن المعلم يسعى إلى المشاركة في دراسة آراء و مشكلات التلاميذ ويحاول تمثيلها، ثم يدعوا التلاميذ إلى المشاركة في دراسة هذه الآراء والمشكلات، ووضع الحلول المناسبة لها، ومن الطرق التي تستخدم فيها هذه الأساليب طريقة حل المشكلات وطريقة الاكتشاف الموجه، وكذلك الطرق التي تعتمد على التفكير الإبداعي من طرف التلاميذ. (شلتوت، حمص، 2008، ص10).

أولا- أساليب التدريس المباشرة:

1- الأسلوب الأمري:

1-1- تعريف الأسلوب الأمري:

❖ إن متخذ جميع القرارات في هذا الأسلوب هو المدرس وبالتالي يتخذ المدرس القرارات في جميع المراحل. حيث يقول (عباس أحمد السمرائي و عبد الكريم السمرائي) "في الأسلوب الأمري يكون المدرس منفردا في أخذ القرارات في المراحل الثالث، و على التلميذ الانصياع لتلك الأوامر و تنفيذ ما يطلب منه". (السمرائي، 1991، ص77) ؛

❖ أما ناهد محمود سعد" المعلم هو الذي يقوم بالدور الرئيسي في عملية التعليم و يبذل مجهودا كبير بينما يكون دور التلميذ المتعلم سلبيا متلقيا للمعلومات فقط". (فهيم، 1998، ص75) أما موسكا موستن" في أي ممارسة لنشاط التعليم و التعلم هناك شخصان معنيان باتخاذ القرارات (المدرس، المتعلم) وفي الأسلوب الأمري المدرس هو الذي يتخذ القرار بل جميع القرارات، من تخطيط و تنفيذ و تقويم و دور المتعلم من ناحية أخرى هو أن يؤدي و أن يتابع و أن يطيع" (موستن، 1991، ص38) ؛

❖ ويقول محسن محمد حمص" في هذا الأسلوب على المدرس في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمليات قبل التدريس، أثناء التدريس، التقويم" (حمص، 1998، ص92)، ويضيف موسكا موستن و سارة" أن هناك عالقة مباشرة بين الحافز الذي يعطيه المدرس والاستجابة الذي يقوم بها المتعلم، فالحافز هو الأمر أو التنبيهات الصادرة من المدرس التي تسبق أي حركة يقوم بها المتعلم الذي يقوم بعملية الأداء استنادا إلى النموذج الحركي الذي يقوم بوضعه المدرس". (موستن، 1991، ص28) في هذا السياق يرى الطالب الباحث أن الأسلوب الأمري هو أسلوب تسلطي بحيث المعلم يؤمر وما على التلميذ إلا الانصياع و تنفيذ تلك الأوامر، ولا يقوم المتعلم بأي استجابة إلا بعد إشارة من المعلم و هو صاحب القرار في المراحل الثالث للدرس؛

1-2- تطبيق الأسلوب الأمري:

1-2-1- مرحلة ما قبل التدريس(التخطيط): في هذه المرحلة يتم التخطيط لعملية التفاعل، ويجب على المدرس أن يراعي النقاط التالية:

- تحديد موضوع الدرس؛
- تحديد مجمل أهداف الدرس؛
- ترقيم الوحدة التدريسية؛
- المهارة الخاصة؛
- الإجراءات التنظيمية؛
- الملاحظات (المرونة). (موستن، 1991، ص33.34.35).

1- 2- 2- مرحلة التنفيذ: يتم في هذه المرحلة تطبيق أو تحويل الهدف النظري للمهارة إلى حيز التطبيق العملي لذلك يتطلب العناصر التالية:

- توضيح الأدوار لكل من المتعلم و المعلم؛
- شرح موضوع الدرس؛
- توضيح الإجراءات التنظيمية والإدارية. (موستن، 1991، ص35.34).

1- 2- 3- مرحلة ما بعد التدريس (التقويم): إن القرارات التي يتم اتخاذها في هذه مرحلة (مرحلة ما بعد الدرس) تكون من صلاحيات الأستاذ و التي تتمثل في إعطاء التغذية الراجعة حول أداء المهارات، وكذلك حول مستوى أداء التلميذ ودوره في الالتزام بالقرارات التي يتخذها المعلم. (عايش، 2008، ص184).

1- 3- خصائص الأسلوب الأمري: لهذا الأسلوب العديد من الخصائص أهمها:

- الموضوع الدراسي ثابت ويمثل مستوى واحد؛
- يتعلم التلميذ بالاسترجاع المباشر وعن طريق تكرار الأداء؛
- لا يراعي الفروق الفردية؛
- يصل التلميذ بسرعة إلى التقدم في الأداء؛

1- 4- أهداف الأسلوب الأمري: يهدف الأسلوب الأمري إلى:

- الاستجابة المباشرة للمثير المقدم من طرف المعلم (المدرس) ؛
- أداء جميع المتعلمين في آن واحد؛
- تدعيم روح الجماعة لدي المتعلمين؛
- الكفاية في استخدام الوقت و الوسائل؛
- السلامة عند استخدام المهارات المختلفة. (عبد الكريم عفاف، 1994، ص90).

1- 5- دور المدرس في الأسلوب الأمري:

- تحديد الموضوع الدراسي الذي سوف يتم تنفيذه؛
- توصيف النشاط الحركي من خلال الشرح اللفظي، مستعينا بنموذج سواء من قبل المدرس أو من أحد التلاميذ؛
- المدرس مسؤول عن اتخاذ جميع القرارات، من حيث اختيار الموضوع الدراسي و تنفيذه و اتخاذ قرار التقويم؛

- المدرس مسؤول عن الإجراءات التنظيمية المستخدمة، و تشمل على ما يجب أن يكون عليه الملعب من إعداد وتنظيم وتقسيم التلاميذ وفقا للأشكال التنظيمية المستخدمة في الدرس.

1-6- دور التلميذ في الأسلوب الأمري:

- يؤدي جميع التلاميذ نفس التمرين في وقت واحد و الاستجابة لنداء المدرس وتعليماته وجميع قراراته؛
- التقيد بالنموذج الذي يعرضه المدرس أو أحد التلاميذ و الالتزام بالوقت الذي يحدده المدرس عند تنفيذ الدرس. (زينب عمر، عادة 2008 ، ص 125 - 126).

1-7- مميزات الأسلوب الأمري: هذا الأسلوب له مجموعة من المميزات منها:

- مناسب للتلاميذ صغار السن وكذا المبتدئين؛
- مناسب للاستخدام في المهارات الصعبة و المعقدة لأجل السيطرة على مسار العمل؛
- زرع النظام والانضباط داخل الصف؛
- سرعة إيصال المعلومة للتلاميذ عندما يكون هناك أعداد كبيرة منهم. (عطا الله، 2006، ص85)؛
- نماذج التعليم تؤدي بشكل واضح وجيد؛
- أغلب التمارين وحتى جميع مراحل الحصة تنتهي في نظام كبير وفي نسق بيداغوجي محكم؛
- كما أن استخدامه ضروري في بعض الأنشطة الخطيرة كرمي الرمح والجلة؛
- يساعد على تحسين الأداء بسبب التكرار؛
- بعض الوضعيات البيداغوجية التي يكون فيها أسلوب التدريس الأمري هو الوسيلة المثلى لنجاح الفعل التربوي. (السامرائي، السامرائي، 1991ص79)، وهذا ما يفسر ميل الأساتذة نحو تطبيق هذا الأسلوب وبصفة خاصة في بعض الأنشطة الرياضية كالعاب القوى مثلا.

1-8- عيوب الأسلوب الأمري: من أهم عيوب هذا الأسلوب مايلي:

- اقتصار دور التلميذ على استقبال الأوامر من المعلم؛
- تحديد وتضييق العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ؛
- لا يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين؛
- لا يعطي الفرصة الكافية لمشاركة المتعلمين؛

- لا يشجع على التعاون بين المتعلمين للوصول إلى الانجاز الناجح. (عايش، 2008، ص194)

؛

- المعلم لا يترك الفرصة للتداخل والتعاون بين التلاميذ؛
- العمل الفكري الوحيد في هذا الأسلوب هو التذكر ولهذا فان هناك أمور كثيرة لا يوفرها هذا الأسلوب فيكون مستوى التلميذ في الاتجاه السلبي؛
- لا يسمح للتلميذ بالتطور و الإبداع مادام دوره هو الإلتباع و التنفيذ.

1-9- درجة الاستقلالية في الأسلوب الأمري تبعا لعملية اتخاذ القرارات من قبل التلميذ: إذا أخذنا الاستقلالية مقياسا لهذه الطريقة فيمكننا أن نستنتج ما يلي:

- من الناحية البدنية: التلميذ لا يتخذ القرار حول تطويره البدني مادام دوره هو الإلتباع و التنفيذ؛
- من الناحية الاجتماعية: المعلم لا يترك الفرصة للتداخل والتعاون بين التلاميذ؛
- من الناحية السلوكية: وهنا يمكن التمييز بين حالتين، فهناك نوع من التلاميذ يحبون التطبيق عن طريق الأوامر ويشعرون بفرح كبير، و بالتالي فموقعهم في هذه القناة يتجه للحد الأعلى؛ أما الصنف الثاني فالعكس تماما فيكون موقعهم في الاتجاه السلبي؛
- من الناحية الذهنية: العمل الفكري الوحيد في هذا الأسلوب هو التذكر، و لهذا فهناك أمور كثيرة لا يوفرها هذا الأسلوب فيكون موقع التلميذ في الاتجاه الأدنى. (عطا الله، 2006، ص90).

1-10- مثال تطبيقي حول الأسلوب الأمري : يحدد المدرس للتلاميذ مهارة التمرير الصدرية في كرة السلة، فيقوم بعمل نموذج لهذه المهارة، وشرح النقاط الفنية وطريقة الأداء الصحيحة المصاحبة للنموذج، ثم يطلب المدرس من التلاميذ أداء الحركة ككل، و يطلب منهم أن يكون الأداء الحركي مطابقا لما رأوه في النموذج، ويترك للتلاميذ فرصة تكرار الأداء المهاري ومتابعته لهم، مع إصلاح أخطائهم (حمص، 1997، ص92).

2- الأسلوب التدريبي:

2-1- تعريف الأسلوب التدريبي:

- ❖ الأسلوب التدريبي يسمح بانتقال جملة من القرارات في مرحلة محددة من الدرس إلى التلميذ. و يقول موسكا موستن " الأسلوب التدريبي يؤدي إلى إيجاد واقع جديد، فهو يوفر ظروفًا جديدة

ويتوصل إلى مجموعة مختلفة من الأهداف حيث أن قسما من هذه الأهداف له عالقة بالمهارة و القسم الثاني له عالقة باتساع نطاق دور الفرد في الأسلوب". (موستن، 1991، ص47) ؛

❖ أما محسن محمد حمص " الأسلوب التدريبي يسمح للتلاميذ بالاستقلالية في عملهم في بعض الممارسات داخل الدرس و خاصة الجزء الخاص بالتطبيق و الممارسة للمهارات الحركية وبذلك تتاح الفرصة الاعتماد على النفس و محاولة اكتساب الأداء الفني للمهارة أو إتقانها". (حمص، 1998، ص93) ؛

❖ مما سبق يستخلص الطالب الباحث أن الأسلوب التدريبي، يرفع من درجة الاستقلالية في العمل و يراعي الفروق الفردية، فهو يفتح المجال و يشرك المتعلمين في العملية التعليمية و خاصة في الجزء الرئيسي من الدرس.

❖ يستخدم هذا الأسلوب بعد أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي مباشرة ، أي عند الانتهاء من عملية التعلم المهاري للمهارة المحددة ، بمعنى عند محاولة تحسين الأداء الفني للمهارة و إتقانها ، و في هذا الأسلوب يتم تحويل قرارات التلميذ من المدرس إلى التلميذ ، بحيث تكون دور المدرس يف هذا الأسلوب هو اتخاذ قرارات التخطيط و التقويم ، مع عدم إعطاء أي أوامر للتلميذ ، بحيث ترك له الفرصة ليتم كيف يتخذ القرارات التنفيذ ، و هذا بغرض إعطائه دورا أكثر ايجابيا يف عملية التعلم من الأسلوب الأمري، وفي هذا الأسلوب يلاحظ التقدم في جوانب النمو نتيجة اتخاذ الطالب للقرارات التسعة المعرفي. (عطا الله، 2006، ص105).

2-2- تطبيق الأسلوب التدريبي: ويمر بالمراحل التالية:

2-2-1- مرحلة ما قبل التدريس(التخطيط): كما هو الحال في الأسلوب الأمري لكن مع وجود اختلافين رئيسيين هما:

- الإلمام بعملية انتقال القرارات؛
- اختيار المهارات التي تناسب هذا الأسلوب. (موستن، 1991، ص53.52).

2-2-2- مرحلة التنفيذ: بما أن الاختلاف في هذه المرحلة خصوصا إذا يجب مراعاة التالي:

- تهيئة المعلم للمشهد؛
- تحديد الأهداف؛
- إعطاء الوقت اللازم للتلميذ و المعلم؛
- الاستعداد للإجابة على الأسئلة. (موستن، 1991، ص53).

2- 2- 3- مرحلة ما بعد التدريس (التقويم): في هذه المرحلة يوفر للمعلم التغذية العكسية و مستوى التلاميذ كما في الأسلوب الأمري لكن مع إضافة الأتي:

- المكوث مع التلميذ للتحقق من السلوك الصحيح؛
- الانتقال من تلميذ لآخر؛
- ملاحظة التأثير الايجابي التراكمي على التلميذ؛
- وأخيرا التغذية الراجعة لكل الصف.(موستن، 1991، ص 53).

2- 3- خصائص الأسلوب التدريبي:

- إعطاء وقت كاف للتلميذ ليؤدي عملا فرديا خاصا ويضع المدرس ثقته في تلاميذه أثناء التنفيذ؛
- يتحمل التلميذ مسؤولية التنفيذ بأكملها ويمارس الاستقلالية في أول درجاتها؛
- الوقت الكاف للمعلم بحيث يوجه تغذية راجعة لكل تلميذ على حدة وبشكل خاص.

2- 4- أهداف الأسلوب التدريبي:

- التلميذ يتعلم اتخاذ القرارات الممنوحة له؛
- التلميذ يستطيع العمل بمفرده لفترة من الوقت؛
- يتعلم التلميذ اتخاذ القرارات المتتابعة (السايح، 2003، ص 29).

2- 5- دور المدرس في الأسلوب التدريبي:

- يبصر التلميذ بأهداف هذا الأسلوب؛
- إعطاء وقت للمتعلم أن يعمل بمفرده؛
- توضح دور المتعلم في اتخاذ القرارات أثناء التنفيذ (اختيار المكان، توقيت بدأ ونهاية العمل، الإيقاع، عدد فترات الانتظار وتسلسل الأعمال؛
- يقدم العمل فهو يختار المحتوى ويستخدم الوسائل السمعية والبصرية لتوصيل العمل طبقا ملا تتطلبه المهارة المراد تعليمها و طبقا لطبيعة العمل والموقف القائم؛
- يقوم بالتغذية الراجعة و تصحيح الأخطاء؛
- يقوم بالإجابة على تساؤلات المتعلم على تذكر المهارة التي سوف يؤديها و توضيح له كيفية أدائها حتى تقلل من تكرار شرح المدرس للحركة؛

2- 6- دور التلميذ في الأسلوب التدريبي:

- اتخاذ القرارات الخاصة بعملية التنفيذ؛
- تحديد نوع القرار الذي يلاءم تعلم العمل؛
- يمارس المسؤولية عن تولي القرارات الخاصة بالتنفيذ؛
- الدخول في أول عمل يمارس من خلاله الاستقلالية وتحمل المسؤولية؛
- التعود على احترام الآخرين. (حمص، شلتوت، 2008، ص 81 82).

2-7- مميزات الأسلوب التدريبي:

- اتخاذ القرارات التوسع التي انتقلت من المعلم إلى المتعلم في مرحلة الدرس و اتخاذ القرارات المتتالية؛
- من خلال التجربة يتم التوصل إلى إدراك أن عملية اتخاذ القرارات يجب أن تتلاءم وعملية تعلم المهارة؛
- اكتساب الخبرة بخصوص البداية التي تتميز بالصفة الفردية عن طريق العمل بشكل فردي لفترة من الوقت؛
- معرفة و اكتساب الخبرة بالوحدات التدريسية في هذا الأسلوب؛
- التعرف على نوع جديد من العلاقات؛
- القدرة على تقبل أداء شخص ما للواجب الحركي و احترام أدوار التلاميذ الآخرين؛
- يكون الفرد هو المسئول عن نتائج اتخاذ القرارات والإبداع؛
- العمل ضمن الوقت المخصص له؛
- يتعلم كيفية تلقي أو تسليم التغذية الراجعة الفردية؛
- يتعلم كيفية التعامل مع السقوط و الإحباط و الفشل.

2-8- عيوب الأسلوب التدريبي:

من أهم عيوب هذا الأسلوب ما يلي:

- يحتاج إلى أجهزة ووسائل كثيرة؛
- لا يمكن من السيطرة على الحركات الدقيقة للتلاميذ؛
- يأخذ وقتاً طويلاً من الدرس كما يحتاج إلى خلفية جيدة حول تلك المهارة (عطا الله، 2006، ص100).

2-9- درجة الاستقلالية في الأسلوب التدريبي تبعا لعملية اتخاذ القرارات من قبل التلميذ: إذا أخذنا الاستقلالية مقياسا لهذه الطريقة فيمكننا أن نستنتج ما يلي:

- من الناحية البدنية: موقع التلميذ يميل نحو الأعلى لأن التلميذ يتدرب بمفرده و يقوم بالتكرار؛
- من الناحية الاجتماعية: إن هذا الأسلوب يعطي للتلميذ الحرية في اختيار مكان التنفيذ و بالتالي سوف يؤدي إلى التفاعل الحر بين التلاميذ؛
- من الناحية السلوكية: تؤثر الناحية الاجتماعية بصفة إيجابية على الناحية السلوكية وذلك يخلق مشاعر طيبة للتلاميذ، و بالتالي فموقع التلميذ من هذه الناحية يميل نوعا ما نحو الأعلى؛
- من الناحية الذهنية: يشارك التلاميذ في عملية التذكر، تبعا للوصف الصادر من المعلم و بالتالي فهناك تحول قليل جدا إلى الحد الأدنى. (عطا الله، 2006، ص 105 - 106).

3- الأسلوب التبادلي:

3-1- تعريف الأسلوب التبادلي:

❖ يرى محمود عبد الحليم عبد الكريم أن في هذا الأسلوب يتعلم التلاميذ بقدر ما يتحملون من مسؤولية و الاعتماد على النفس و العمل في مجموعات زوجية و استيعاب المعلومات و إيضاها لزملائهم وهكذا بالتبادل، حيث تقوى المهارات الاتصالية بين التلاميذ، و هذا الأسلوب يفيد في تنمية الخصائص البدنية و الاجتماعية و العاطفية في حياة التلاميذ، وهذا يؤدي إلى تكوين علاقة ثلاثية على الشكل الآتي: المؤدي ————— المراقب ————— المعلم. (عبد الكريم، 2006، ص128)؛ فالعلاقة هنا غير مباشرة بين المعلم والتلميذ المطبق بحيث يقوم المعلم بتقديم التغذية الراجعة للتلميذ المراقب و الذي بدوره يقدم النصائح إلى التلميذ المنفذ؛

❖ كما يرى مصطفى السايح محمد بأن الحقائق الملموسة التي تؤثر في التعليم و تحسين الانجاز هي معرفة نتائج العمل و في ضوء ذلك يكون من الممكن إعطاء التغذية الراجعة للأمور التي يمكن تصحيحها من خلال مراقبة الزميل أو من المعلم. كما يرى بان دور التلميذ العامل هو انجاز العمل و اتخاذ القرارات الممنوحة، أما التلميذ الملاحظ فهو يقوم بإعطاء التغذية الراجعة إلى التلميذ العامل مستندا في ذلك إلى معلومات وافية يكون مصدرها المعلم يتم شرحها بصورة مختصرة . ومن العلاقة المتبادلة الموجودة بين التلميذين (المؤدي والمراقب) جاءت تسمية هذا الأسلوب بالأسلوب التبادلي . وفي هذا الأسلوب يقوم التلميذ المؤدي باتخاذ قرارات مرحلة التدريس (التنفيذ) أما التلميذ المراقب فيتخذ قرارات مرحلة ما بعد التدريس (التقويم) ويرى أيضا أن دور المعلم هو التحقق من أن

التلميذ الملاحظ يراقب بصورة جيدة، ومن هذا تتبين العلاقة أو الاتصال بين التلميذ المؤدي و الملاحظ وكذلك بين الملاحظ و المعلم. هذا الأسلوب جديد لمعظم التلاميذ و هو أسلوب مختلف عما تعودوا عليه فمعظمهم لديهم خبرة أو قد مارسوا الأساليب الأمرية و التدريبية بأشكال مختلفة وتحت ظروف مختلفة أيضا. (السايع، 2003، ص34.35) .

3- 2- تطبيق الأسلوب التبادلي: ويمر بالمراحل التالية:

3- 2- 1- مرحلة ما قبل التدريس (التخطيط): يقوم المدرس بتصميم بطاقة الحصة أو نموذج حركي أو أي وسيلة ممكنة لكي يستخدمها الملاحظ لتقييم أداء زميله المؤدي أثناء تنفيذ الحصة . (زينب علي، عادة، 2008، ص144).

3- 2- 2- مرحلة التنفيذ:

- يقوم المعلم بشرح المهارة شرحا كاملا؛
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات زوجية و توزيع عليهم بطاقة الحصة؛
- يكون من حق المجموعة أن تختار المكان الذي تريد تطبيق المهارات فيه والسرعة اللازمة لأداء كل المهارات، فعلاقة المعلم بالتلميذ في هذا الأسلوب غير مباشرة بمعنى له علاقة مباشرة بالتلميذ الملاحظ و ليس التلميذ المطبق.

3- 2- 3- مرحلة ما بعد التدريس (التقويم): وهي من اختصاص التلميذ المراقب قبل انتهاء الحصة أي أثناء التطبيق، أما بعد الانتهاء من التطبيق فان المعلم يقوم بعملية تصحيح الأخطاء وإعطاء الملاحظات. (عايش، 2008، ص184).

3- 3- خصائص الأسلوب التبادلي:

- يعمل المتعلم مع الزميل؛
- يمارس المدرس سلوكا جديدا يتطلب عدم التواصل المباشر مع التلميذ؛
- يستفيد المتعلم مباشرة من توجيه الزميل؛
- تنمية العلاقات الاجتماعية بين الملاحظ و المؤدي؛
- يمكن التلميذ من أن يتوسع في دوره الإيجابي؛

3- 4- دور المدرس في الأسلوب التبادلي: يقوم بالأدوار التالية:

- إعداد بطاقة العمل التي سوف يستخدمها التلميذ الملاحظ؛
- تحديد الموضوع الدراسي؛
- تحديد الهدف من الدرس؛
- إعداد الملعب وتقسيم التلاميذ؛
- توزيع بطاقة العمل على التلميذ الملاحظ؛
- أن يوضح للتلاميذ النقاط الهامة في هذا الأسلوب وكيفية تنفيذه، وأن يجيب على أي استفسارات توجه له من قبل التلميذ الملاحظ.

3-5- دور التلميذ في الأسلوب التبادلي: يقوم بالأدوار التالية:

- استلام ورقة العمل الخاصة بالأداء من المدرس؛
- ملاحظة الأداء الحركي للزميل المؤدي؛
- إعطاء التغذية الراجعة لتصحيح الأداء الحركي من خلال البيانات والمعلومات المدونة في ورقة العمل؛
- الاتصال بالمدرس عند الضرورة. (زينب علي، عادة، 2008، ص 135 - 136).

3-6- مميزات الأسلوب التبادلي:

- يفسح المجال أمام كل متعلم أن يتولى مهام التطبيق؛
- يفسح المجال لتعلم كيفية إعطاء التغذية الراجعة في الوقت المناسب؛
- لا يتطلب وقتا كبيرا في التعلم؛
- يفسح المجال للمتعلمين لممارسة القيادة وزيادة المهارات الاتصالية بين التلاميذ.

3-7- عيوب الأسلوب التبادلي:

- صعوبة السيطرة على تنفيذ المهارات الرياضية؛
- يحتاج هذا الأسلوب إلى أجهزة و أدوات كبيرة؛
- تكثر فيه الاستعانة بالمعلم حول الإشكال و تنفيذ المهارات الرياضية؛
- كثرة ضغوط العمل على المعلم؛
- هناك من المتعلمين المنفذين لا يتقبلون التصحيح من طرف زملائهم؛

- كثرة المناقشات بين التلاميذ حول طريقة التنفيذ. (السامرائي، السامرائي، 1991، ص94).

3-8- درجة الاستقلالية في الأسلوب الأمري تبعا لعملية اتخاذ القرارات من قبل التلميذ: إذا أخذنا

الاستقلالية مقياسا لهذه الطريقة فيمكننا أن نستنتج ما يلي:

- من الناحية البدنية: في قناة التطوير البدني يكون التلميذ قائما بدور (العامل) فالقرارات الممنوحة تتخذ من قبل التلميذ؛
- من الناحية الاجتماعية: أما موقع التلميذ في قناة التطوير الاجتماعية فيتحرك باتجاه الأعلى فتبادل الأدوار في هذا الأسلوب يخلق حالة من العلاقات الاجتماعية الكثيرة المتداخلة؛
- من الناحية السلوكية: عندما تقع أو تحدث العلاقة الاجتماعية المتبادلة فالاستنتاج هنا أن شعورا جيدا يمكن أن يحدث باتجاه الآخرين و باتجاه النفس، لذلك فموقع التلميذ من الناحية السلوكية يمكن ان يتحرك قريبا من الأعلى ويمكن القول هنا بأن الإمكانية على إعطاء التغذية الراجعة للتلميذ الآخر، وكذلك القدرة على تقبل التغذية الراجعة من الآخر يخلق مستوى من العلاقات الاجتماعية المتداخلة و التي تكون قريبا للأعلى من الناحية السلوكية؛
- من الناحية الذهنية: هناك انتقال أو تحرك بسيط في موقع التلميذ في القناة الذهنية، فالموقع يتحرك قليلا باتجاه الأعلى وذلك بسبب انشغال التلميذ بالملاحظ بعمليات ذهنية متعددة، مثل المقارنة و التركيز على تنفيذ البيانات وأخيرا عمل الخاتمة و الاستنتاج. (السايع، 2003، ص 37-38).

4- أسلوب التطبيق الذاتي:

4-1- تعريف أسلوب التطبيق الذاتي:

- ❖ يعتبر هذا الأسلوب امتداد للأساليب السابقة ففي هذا الأسلوب يتعلم التلميذ أن يؤدي قرارات التنفيذ ثم يتخذ قرارات التقويم بنفسه و يعطي التغذية الراجعة لنفسه مقارنة بالزميل أي انه يستخدم مهارة المقارنة و المضاهاة والاستنتاجات ليتابع الأداء، فتنتقل قرارات أكثر للمتعلم وبالتالي تجعله أكثر تحملا للمسؤولية، ويعتبر استخدام هذا الأسلوب من العوامل التي تساعد على تراكم الخبرات و الاستفادة منها كما يعطي الفرصة للمتعلم للاعتماد على نفسه عند أداء العمل حيث يقارن أدائه ببطاقة الحصة لتصحيح الأخطاء أو للاحتفاظ بالأداء الصحيح أو الانتقال لعمل جديد .ومن الملاحظ أن هذا الأسلوب لا يتماشى مع جميع المستويات ولا يصلح للمبتدئين نظرا لأنه يحتاج إلى مستوى معين من الكفاءة و الخبرة السابقة في الأداء البدني لكي

يمكن من المقارنة بين أدائه وأداء زميله أو بطاقة الحصّة .ومن الأنشطة التي يناسبها أسلوب التطبيق الذاتي هي الأنشطة التي تختص بنتائج الحركة و ليس بالحركة نفسها، مثال ذلك التصويب في كرة السلة،أوفي كرة اليد، أوفي الرمي بكل أنواعه (الجلة – القرص – الرمح)، حيث يتم الحكم على مهارة الرمي بالمسافة التي يحققها اللاعب، فمثلا رمي الجلة لمسافة قصيرة يعني أن هناك قصور في الأداء الحركي نتيجة عدم مراعاة لبعض النقاط الفنية للأداء و يمكن الرجوع إلى بطاقة الحصّة لكي يتم تصحيح الخطأ الذي أدي إلى قصر مسافة الرمي. (زينب علي، 2008، ص138).

4-2- تطبيق أسلوب التطبيق الذاتي:

4-2-1- مرحلة ما قبل التدريس (التخطيط): يعتبر المدرس هو المسؤول عن اتخاذ جميع قرارات التخطيط من خلال اختيار الأعمال المناسبة و تصميم بطاقة الحصّة التي يستخدمها المتعلم؛

4-2-2- مرحلة التنفيذ: و تضم هذه المرحلة مايلي:

- يجمع المدرس التلاميذ حوله ثم يقوم بتقديم العمل من خلال شرح الغرض من الأسلوب و عرض محتوى المادة و الطريقة المستخدمة؛
- يشرح دور المتعلم من حيث إعطاء الفرصة لكل تلميذ ليعمل بمفرده بالإضافة إلى استخدام بطاقة الحصّة للتوجيه الذاتي و تحسين أدائه؛
- بعد توضيح كيفية التنفيذ للمتعم يقوم المدرس بملاحظة الأداء؛
- يبدأ التلاميذ في اتخاذ قرارات التنفيذ بناء على التعليمات السابقة، بالإضافة إلى استخدام أسلوب التطبيق الذاتي، وهنا تتضح الاستقلالية في اتخاذ القرارات.

4-2-3- مرحلة ما بعد التدريس (التقويم): تتم عملية التقويم من خلال استخدام بطاقة الحصّة بحيث يؤدي كل تلميذ عمله بالإيقاع المناسب. (زينب علي، 2008، ص139).

4-3- خصائص أسلوب التطبيق الذاتي:

- تنتقل عدة قرارات للتلميذ مما يجعله أكثر تحملا للمسؤولية؛
- يقوم المتعلم بالتوجيه الذاتي (تغذية راجعة ذاتية) باستخدام بطاقة الحصّة المصممة من طرف المدرس؛
- المدرس يقدر اعتماد التلميذ على نفسه؛

- يثق المدرس في التلميذ ليكون أميناً في عملية التقويم؛
- لا يناسب جميع الأنشطة في المجال الرياضي؛
- يحتاج إلى درجة عالية من الكفاءة لدى التلميذ و الخبرة السابقة ولا يصلح مع المبتدئين. (زينب علي، 2008، ص140).

4-4- أهداف أسلوب التطبيق الذاتي:

- يمكن التلميذ من زيادة خبرته و ذلك بواسطة عمله الخاص؛
- التلميذ يتعلم كيفية ملاحظة انجازه؛
- التلميذ يتعلم كيفية استعمال بطاقة الحصص لتحسين انجازه؛
- التلميذ يتعلم أن يكون صادقاً و واثقاً من أدائه؛
- التلميذ يتعلم أن يكون أكثر استقلالية و خاصة بالنسبة إلى التغذية الراجعة؛
- التلميذ يتعلم كيفية استثمار الوقت المحدد؛

4-5- دور المدرس في أسلوب التطبيق الذاتي:

- يقوم باختيار الأعمال المناسبة و اختيار موضوع الدراسة؛
- يقوم بإعداد بطاقة الأداء التي يستخدمها المتعلم؛
- يقوم بتنفيذ العمل و شرح دور المتعلمين؛
- يشرح كيفية سير العمل و الإجراءات التنظيمية؛
- يوضح للتلاميذ الغرض من الأسلوب و يوضح دوره كمدرس؛
- يلاحظ أداء المتعلم و كيفية استخدامه لبطاقة الأداء و كيفية التوجيه الذاتي؛
- يقوم أداء العمل الذاتي بالنسبة للتلاميذ و مدى نجاحه بالنسبة للفصل كله.

4-6- دور التلميذ في أسلوب التطبيق الذاتي:

- يقوم التلميذ بالتوجيه الذاتي لنفسه و التغذية الراجعة؛
- يستخدم بطاقة الأداء ليحسن من أدائه؛
- يقارن التلميذ أدائه مع ما هو موجود في بطاقة الأداء؛
- يتخذ التلميذ المكان المناسب له في الملعب ليمارس المهارة بحرية؛

- يقرر متى ينتقل من خطوة إلى خطوة أخرى إذا أنجز العمل المطلوب فعلا. (شلتوت، خفاجة، 2002، ص 87-88).

4-7- مميزات أسلوب التطبيق الذاتي:

- فسح المجال أمام التلميذ للاعتماد على نفسه بأخذ القرارات؛
- تعويد التلميذ على تحمل المسؤولية؛
- يتعلم التلميذ كيفية التقويم الذاتي.

4-8- عيوب أسلوب التطبيق الذاتي:

- احتمال وقوع أخطاء أثناء أداء التلميذ للعمل المطلوب منه؛
- عدم دقة تقويم التلميذ لذاته؛
- يعمل التلميذ حسب الكيفية التي تناسبه. (السايع، 2003، ص 42-43).

4-9- درجة الاستقلالية في أسلوب التطبيق الذاتي تبعا لعملية اتخاذ القرارات من قبل التلميذ:

- من الناحية البدنية: 80 % أخذ وقت كبير؛
- من الناحية الاجتماعية: 20 % الأستاذ له علاقة بالطلبة الذين يخطئون فقط، العلاقة بين الطلبة غير موجودة؛
- من الناحية النفسية: 60 % يوجد ارتياح نفسي خلال العمل؛
- من الناحية المعرفية: 80 % هناك مجالات للتعلم، من الأستاذ (تصحيح) ومن الطلبة الجيدين.

4-10- أنماط أسلوب التطبيق الذاتي: أنماط التعلم الذاتي متعددة أبرزها ما يأتي:

- 4-10-1- التعلم الذاتي المبرمج: يتم بدون مساعدة من المعلم و يقوم المتعلم بنفسه باكتساب قدر من المعارف والمهارات و الاتجاهات و القيم التي يحددها البرنامج الذي بين يديه من خلال وسائط وتقنيات التعلم (مواد تعليمية مطبوعة أو مبرمجة على الحاسوب أو على أشرطة صوتية أو مرئية في موضوع معين أو مادة أو جزء من مادة)، و تتيح هذه البرامج الفرص أمام كل متعلم أن يسير في دراسته وفقا لسرعته الذاتية مع توافر تغذية راجعة مستمرة و تقديم التعزيز المناسب لزيادة الدافعية، و ظهرت أكثر مكن طريقة لبرمجة المواد الدراسية؛

4- 10- 2- التعلم الذاتي بالحاسب الآلي: يعد الحاسوب مثال للتعلم الذاتي يراعي الفروق الفردية و السرعة الذاتية للمتعلم و توجد برامج كثيرة متخصصة لإرشاد المتعلم و الإجابة عن أسئلته في ميدان اختصاصه و برامج الألعاب، و معلومات و مهارات عديدة، بمستويات مختلفة يتقن المستوى الأول ينتقل إلى المستوى الثاني؛

4- 10- 3- التعلم الذاتي بالحقائب و الرزم التعليمية: الحقيبة التعليمية برنامج محكم التنظيم، يقترح مجموعة من الأنشطة و البدائل التعليمية التي تساعد في تحقيق أهداف محددة، معتمدة على مبادئ التعلم الذاتي الذي يمكن المتعلم من التفاعل مع المادة حسب قدرته بإتباع مسار معين في التعلم، و يحتوي هذا البرنامج على مواد تعليمية منظمة و مترابطة مطبوعة أو مصورة، و تحتوي الحقيبة على عدد من العناصر . و سوف نتطرق إلى طريقتي التعلم باستعمال الحاسب و الرزم فيما بعد بشيء من التفصيل؛

4- 10- 4- برامج الوحدات المصغرة: تتكون هذه البرامج من وحدات محددة و منظمة بشكل متتابع، يترك فيها للمتعلم حرية التقدم و التعلم وفق سرعته الذاتية، و لتحقيق هذا الهدف تم تقسيم المحتوى إلى وحدات صغيرة لكل وحدة أهدافها السلوكية المحددة، و لتحديد نقطة الانطلاق المناسبة للتعلم يتم اجتياز اختبارات متعددة، و بعد إنجاز تعلم الوحدة يجتاز اختبارا تقويميا لتحديد مدى الاستعداد للانتقال إلى الوحدة التالية، و إذا كان الاختبار غير فعال، فإنه يعيد تعلم الوحدة مرة أخرى إلى أن يتقنها؛

4- 10- 5- برامج التربية الموجهة للفرد: تقسم مناهج كل مادة في هذا البرنامج إلى مستويات أربعة (أ - ب - ج - د) و ينتقل المتعلم من مستوى إلى آخر بعد إتقان المستوى السابق لكل مادة على حدا وفق سرعته الذاتية و بالأسلوب الذي يرغب به و يلاءم خصائصه و إمكانياته، و يشترك المعلم و المتعلم في تحديد الأهداف و الأنشطة و التقويم. (مرات، 2018-2019، ص 29-30).

5- الأسلوب الشامل (التطبيق الذاتي متعدد المستويات):

5-1- تعريف الأسلوب الشامل:

❖ يعرف أيضا بأسلوب التكيف أو أسلوب التضمين و الاحتواء، وهذا الأسلوب لا يعطي اهتماما كبيرا للعنصر الإدراكي وتلك الحاجة إلى تقييم المعلم أو الإقران، و لكنه اتجاه يهتم بإتاحة الفرصة للمتعلم أن يدرك العلاقة بين طموحة و حقيقة أدائه، فهو يتناول عدة مستويات لأداء المهارة، حيث يتيح الفرصة لكل تلميذ في أي مستوى من الأداء يبدأ، ويعني أن للمتعلم حرية

كبيرة في تحديد مستوى أدائه وكذا تطويره على حسب قدرات كل تلميذ على حدى دون النظر إلى الآخرين.(زينب علي غادة، 2008، ص 142) ؛

❖ إن هذا الأسلوب يأخذ بنظر الاعتبار مستويات الصف كافة فالتلميذ يؤدي الحركة من المستوى الذي يمكن أدائه في ضمن العمل الواحد وبهذا فالقرار الرئيسي يكون من قبل التلميذ حول بدء العمل والمستوى الذي يمكنه البدء منه ، إن أسلوب الإدخال أو التضمنين قد اوجد لنا مبدأ جديدا في وضع العمل المطلوب أو تحديده إذ يقوم بوضع مستويات مختلفة من الانجاز.(مرات، 2018-2019، ص25).

5- 2- تطبيق الأسلوب الشامل:

5- 2- 1- مرحلة ما قبل التدريس (التخطيط): يقوم المدرس باتخاذ جميع قرارات مرحلة التخطيط من تحديد الهدف و الوسائل ووقت العمل؛

5- 2- 2- مرحلة التنفيذ: يقوم المدرس بعرض مفهوم النشاط، و تحديد الهدف الرئيسي من الأسلوب و وصف دور التلميذ فيه من خلال تجريب المستويات المختلفة، و اختيار مستوى البداية و التنفيذ ثم يليه تقويم التلميذ لأدائه، ومن خلال ذلك يقوم المدرس بالإجابة على أسئلة التلميذ؛

5- 2- 3- مرحلة ما بعد التدريس (التقويم): تحرك المدرس بين التلميذ عند اللزوم لإعطاء تغذية راجعة توضح النقاط التعليمية الخاصة بالأداء كما يقوم التلميذ بتقويم أدائه من خلال بطاقة الحصّة. (زينب غادة، 2008، ص 142) .

5- 3- أهداف الأسلوب الشامل:

إن الأهداف التي تميز الأسلوب عن باقي الأساليب هي:

- اشتراك جميع المتعلمين في الممارسة؛
- توفير العمل للتلاميذ و الاهتمام بالفروق الفردية؛
- توفير الفرصة للرجوع إلى المستوى الأدنى إذا لم يتحقق النجاح في المستوى المختار؛
- توفير فرصة الممارسة حسب مستوى الفرد؛
- أكثر فردية من الطرق السابقة، لان هناك اختيارات بين مستوى البدائل داخل نفس العمل؛
- إتاحة الفرصة للمتعلم أن يدرك العالقة بين طموحه و حقيقة أدائه. (عبد الكريم، 1999، ص34).

5- 4- دور المدرس في الأسلوب الشامل:

- الإجابة على أسئلة الطالب؛
- استمرار الاتصال بالطالب.

5- 5- دور التلميذ في الأسلوب الشامل:

- تجريب المستويات المختلفة التي وضعها المعلم؛
- اختيار مستوى البداية في العمل لتطبيق المهارة؛
- البدء في العمل لتطبيق المهارة؛
- تقييم الطالب لمستوى أدائه حسب المعيار الذي اختاره؛
- يقرر الطالب إذا كانت البداية مناسبة أو غير مناسبة؛
- يقوم الطالب بتسجيل نتائج العمل مستخدماً ورقة المعيار.

5- 6- مميزات الأسلوب الشامل:

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

5- 7- عيوب الأسلوب الشامل:

- لا يفسح المجال أمام المعلم لمراقبة جميع التلاميذ عند أدائهم؛
- يحتاج إلى أدوات كثيرة وأجهزة أكثر ومساحات واسعة؛
- يقلل روح المنافسة بين التلاميذ؛
- يشجع روح التباطؤ في العمل. (مرتات، 2018 - 2019، ص26).

5- 8- درجة الاستقلالية في الأسلوب الأمري تبعا لعملية اتخاذ القرارات من قبل التلميذ:

- من الناحية المهارية: يتحرك النمو المهاري إلى أقصى مدى ألن الطالب هو صاحب القرار في التقدم نحو النمو المهاري؛

- من الناحية الاجتماعية: هذا الأسلوب يؤدي الطالب العمل فيه فردي وليس له علاقة مع الآخرين فكل طالب يتخذ قراره بنفسه لذلك يكون النمو الاجتماعي نحو الأدنى؛
- من الناحية الانفعالية: يكون النمو الانفعالي في أقصى مدى نتيجة أن الطالب يتخذ القرارات بنفسه ويشعر بالثقة ويقل الإحساس بالقلق؛
- من الناحية المعرفية: يتقدم الجانب المعرفي قليلا ويكون مقارباً للأسلوب التبادلي. (مرات، 2018 - 2019، ص 26) .

5-9- مثال تطبيقي حول الأسلوب الشامل: يقوم المدرس مثلاً في الحصة بتعليم مهارة جري الحواجز بإقامة عدة مستويات، و يقوم كل تلميذ بالقفز من المستوى الذي يراه مناسباً له، و عند التمكن و السيطرة على ذلك المستوى يقوم بمفرده بالانتقال إلى المستوى الأعلى منه وهكذا، كما يمكن العودة إلى المستوي السابق في حالة التردد أو عدم التعلم الجيد للمهارة. (عطا الله، 2006، ص 121).

ثانياً- أساليب التدريس غير المباشرة:

1- أسلوب الاكتشاف الموجه:

1-1- تعريف الأسلوب:

❖ هو أسلوب يعتمد على توجيه المعلم للتلاميذ لإشراكهم في عملية التعلم من خلال إلقاء مجموعة من الأسئلة، تمثل مثيرات حركية يعقبها استجابة حركية من التلاميذ في الاتجاه الصحيح للأداء الحركي، مستخدماً في ذلك بعض العمليات العقلية و الخبرات الحركية، وهو أسلوب شيق في اكتساب المعلومات و القواعد و الحقائق كما انه يساعد على التعلم من خلال اكتشاف التلميذ للحل بنفسه، و بالتالي فهو أسلوب يمنح للتلاميذ الثقة بالنفس و الشجاعة في مواجهة المواقف المختلفة. (زينب علي ، عادة ، 2008 ص 147) ؛

❖ و يقول "بوليا": إن أفضل سبيل لتعلم أي شيء هو أن تكتشفه بنفسك. (السايح، 2007، ص 80) ؛

❖ يعتمد أسلوب الاكتشاف الموجه على نوع من التفاعل الفكري بين المعلم و التلميذ حيث يقوم المعلم بطرح أسئلة متتالية على التلميذ يقابلها استجابة حركية من التلميذ أي: سؤال واحد من المدرس استجابة واحدة من التلميذ، مجموعة أسئلة متعاقبة من المدرس مجموعة استجابات حركية من التلميذ تؤدي إلى اكتشاف الحركة (الهدف الحركي) المراد الوصول إليه . و هذا يستلزم أن يقوم

المدرس بإعداد مجموعة الأسئلة قبل بداية الدرس بحيث يكون هناك تسلسل في هذه الأسئلة كي تقود التلميذ إلى الهدف النهائي. (مرات، 2018 - 2019، ص33).

1- 2- تطبيق الأسلوب: ويظهر من خلال المراحل التالية:

1- 2- 1- مرحلة التخطيط: يقوم المعلم بتحديد الموضوع الدراسي، وبناءا عليه يحدد مجموعة من الأسئلة توجه للمتعلم بالتدريج لكي تساعد على اكتشاف الحل، كما أنكل سؤال يبنى على الاستجابة التي يتم تحقيقها في الخطوة السابقة؛

1- 2- 2- مرحلة التنفيذ: وفيها يتم تطبيق وطرح الأسئلة من قبل المعلم على التلاميذ، و يتم مراجعة الأسئلة أو إعطاء أسئلة تكميلية في حالة الابتعاد عن الاستجابة المقصودة، ويجب مراعاة عدم إعطاء الإجابة للمتعلم بحيث يكون الهدف هو اكتشاف الحل. (زينب علي، غادة، 2008، ص148) ؛

إن تطبيق هذا الأسلوب في درس التربية البدنية و الرياضية يعطي للتلميذ إمكانية إدراك مختلف الحركات والمهارات المطلوب تأديتها بنفسه؛

1- 2- 3- مرحلة التقويم: تحدث قرارات التقويم الكلي عندما يتحقق الغرض المطلوب و يتم الموقف التعليمي، و فيه تعطى التغذية الراجعة في كل خطوة من عملية الاكتشاف، وبالتالي فان سرعة إعطاء التغذية الراجعة يساعد على الفهم و تعزيز الاستجابة الصحيحة.

1- 3- مميزات الأسلوب: يتميز هذا الأسلوب:

- زيادة الكفاءة الذهنية للتلميذ؛
- سهولة تخزين المعلومات و استرجاعها من الذاكرة؛
- يساعد على التشويق و زيادة الانتباه؛

1- 4- عيوب الأسلوب: من أبرز ما يعيب هذا الأسلوب ما يلي:

- بطيء و يستغرق وقتا طويلا في التعلم؛
- يصعب أحيانا جعل التلاميذ يكتشفون بعض الحقائق و المعلومات؛
- يحتاج إلى مدرس ذو كفاءة عالية؛
- لا بلاتم جميع التلاميذ. (قومي، 2018 - 2019، ص86).

1- 5- أهداف الأسلوب: يهدف هذا الأسلوب إلى:

- شغل المتعلم في عملية اكتشاف معينة (عملية تقريب) ؛
- تنمية علاقة صحيحة بين استجابة المتعلم المكتشفة و المثير(السؤال) الذي يقدمه المدرس؛
- تنمية مهارات اكتشاف متعاقبة تؤدي منطقيا إلى اكتشاف المفهوم؛
- تنمية الصبر لدى كل من المدرس و المتعلم المطلوبة لعملية الاكتشاف.

1- 6- مثال على تطبيق الأسلوب:

- يحدد المدرس في ذهنه موضوع التعلم، و ليكون نشاط كرة سلة، ثم يحدد الهدف الحركي و هو تعلم مهارة التمريرة الصدرية، و لا يعرف التلميذ شيئا عن ذلك؛
- يقول المدرس بإعداد مجموعة أسئلة متسلسلة تقود على المهارة المتعلم في صورتها النهائية المطلوبة؛
- توزع الأدوات على التلاميذ (لكل تلميذين كرة بديلة) و ينتشرون في الملعب، وتراعى قواعد الانتشار؛
- يبدأ المدرس في إلقاء الأسئلة على التلاميذ؛
- هل تستطيع تمرير الكرة إلى زميلك بأي طريقة؟ الإجابة المتوقعة هي أن يقوم التلميذ بالتمرير لزميله بأنماط مختلفة من التمرير قد يكون بذراع واحدة من أسفل الكتف أو أعلاه أو بقذف الكرة معا من أعلى أو من أسفل الكتف؛
- هل يمكنك استبعاد توصيل الكرة بذراع واحدة؟ الإجابة المتوقعة هي تركيز جميع التلاميذ على تمرير الكرة بالذراعين؛
- من يستطيع أن يجعل الكرة تصل إلى زميله في خط مستقيم موازي للأرض؟
- الإجابة المتوقعة هي أن يمرر التلميذ لبعضهم الكرة بدون قوس طيران؛
- هل يمكن جعل مسار الخط المستقيم من صدرك إلى صدر زميلك؟.
- الإجابة المتوقعة هي أن يقوم كل تلميذ بالتمرير إلى زميله من مستوى الصدر على مستوى صدر زميله، و لكن قد تأخذ الذراعين أشكال متعددة ليس بينها حركة اليدين في التمريرة الصدرية، و يمكن أن يستخدم المدرس تغذية راجعة إيجابية مثل: أحسن - فكر أكثر - حاول تنوع؛
- هل يمكن قبل التمرير أن ترسم بالكرة نصف شكل هندسي، أو حاول أن تقرب الكرة من صدرك، ثم تبعدها عنه؟. (مررات، 2018 - 2019، ص32).

2- أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلات):

2-1- تعريف الأسلوب:

❖ و يدخل هذا الأسلوب ضمن أساليب التدريس الحديثة التوجه، و يتطلب البحث والتوجه و التساؤل و البناء حيث يضع هذا الأسلوب المتعلم أمام قضايا شاملة و معقدة تتماشى مع هدف الحصة، وتشجعه على البحث و تدفعه للتفكير و تكوين مواقف عقلية وفكرية، وذلك بعد تنظيم العمل الجماعي و توفير الشروط اللازمة لانجاز العمل و حل المشكلة . فالمشكلة هي " موقف معين يحتوي على هدف محدد يراد تحقيقه "(حاجي، 2005، ص 21).

2-2- تطبيق الأسلوب: ويظهر من خلال المراحل التالية:

2-2-1- مرحلة التخطيط: يقوم المعلم في هذا الأسلوب بتحديد القرارات الآتية:

- الهدف الأساسي للدرس؛
 - تصميم المشكلة في الصورة لفظية أو حركية ليترك المجال للبحث والاكتشاف وإيجاد الحلول.
- (زينب علي، غادة، 2008، ص156) ؛

2-2-2- مرحلة التنفيذ: يتضمن هذا الأسلوب وضع التلميذ أمام مشكلة و يحاول أن يجد حلا لها فعندما تكون هناك إجابة واحدة فقط تكون هذه المشكلة عبارة عن اكتشاف موجه، و هنا تظهر خطوات حل المشكلة كما يلي:

- عرض المشكلة (الإحساس بالمشكلة) ؛
- تحديد المشكلة و صياغتها؛
- التجريب و الاستكشاف؛
- الملاحظة و التقييم و المناقشة و اقتراح البدائل؛
- اختبار الحل المناسب من بين البدائل الممكنة؛
- القيام بعملية تنفيذ الحل و بالتالي في هذا الأسلوب يكون للتلميذ عدة بدائل بدل من حل كما في الأسلوب السابق. (عبد الكريم، 2006، ص 265) ؛

2-2-3- مرحلة التقييم: التلميذ هو المسؤول عن تقييم الحلول المكتشفة، فإذا تمكن من رؤية نتيجة حل المشكلة فلا حاجة إلى تأكيد صحة الحل من جانب المعلم، فمثلا عند التصويب على الهدف في كرة السلة يمكن للتلميذ أن يرى نتيجة الأداء بملاحظة مسار الكرة في تحقيق الهدف المطلوب و هناك

بعض الأنشطة لا يستطيع التلميذ رؤية بعض الحلول المشكلة، و بالتالي يمكنه الاستعانة ببعض الوسائل التعليمية أو عن طريق المدرس.

2- 3- مميزات الأسلوب: يتميز هذا الأسلوب بـ:

- يتعلم المتعلم من خلاله أسلوب التعلم الذاتي لأنه يعلمه كيف يتعلم ويعتمد على نفسه في جميع المهارات والمعلومات؛
- يقدم أسلوباً جديداً للتدريب والممارسة في التفكير لحل المشكلات الحركية؛
- يكون موقف المتعلم في أسلوب حل المشكلات ايجابياً لأنه يشترك في تحديد المشكلة وتوضيحها وافترض الحلول لحلها وهو الذي يسعى من اجل الوصول إلى الحل ثم الذي يختبر هذا الحل؛
- يعني الأسلوب بالجانب العملي للمتعلم فهو يسعى إلى مصادر المعلومات للمهارات الحركية وفي استدعائها وتجميعها بنماذج أخرى من التعبير تتمثل فيها المشكلة إذا كانت تستدعي مهارات محبة لدى المتعلم؛
- يساعد الأسلوب على ممارسة التدريب والنقد والابتكار؛
- يساعد الأسلوب على الدقة ورفض الحلول والاقتناع فلا يسلم بها دون اختبار أثرها في المواقف المختلفة؛
- احد الأساليب التي تساعد المتعلم على الثقة بالنفس وتداركه للواقع الذي يعيش فيه.

2- 4- عيوب الأسلوب: من أبرز عيوبه:

- قد لا تتوفر الخبرات والمهارات لدى المتعلم التي تساعد على حل المشكلة؛
- لا يصلح لكل المواقف وكل المهارات فال يمكن تطبيقه إلا على المهارات التي تسمح طبيعتها بذلك؛
- يحتاج في تنفيذه إلى وقت كبير وجهد كثير لاستخلاص النتائج واستنباط المهارات والمعلومات وقد لا يكفي وقت الحصة لذلك؛
- قد تكون المشكلة التي يفرضها الأستاذ على التلاميذ من اختياره فال يشعرون بأهميتها وال يقبلون عليها بحماس ورغبة لحلها. (مرات، 2018 - 2019، ص36).

2- 5- مثال على الأسلوب:

تعتبر الألعاب شبه الرياضية أفضل مثال على أسلوب حل المشكلات، فهي تضع التلميذ في مواقف و مشكلات حركية تتطلب منه التفكير و النقد واختبار الحل من بين عدة بدائل، و هنا تظهر الفروق الفردية بين التلاميذ في اكتشاف الحل، فكل تلميذ يقدم حلاً أو عدة حلول لمشكلة حركية واحدة و المثال على الألعاب شبه الرياضية هي: لعبة التمريرات العشرة، لمس الزميل في المربع، ، شد الزميل، مطاردة الدائرة. (زينب علي، غادة، 2008 ص 156).

3- أسلوب البرنامج الفردي (تصميم المتعلم):

3-1- تعريف الأسلوب:

❖ يعتبر هذا الأسلوب أسلوباً فردياً متقدماً يعكس قدراً كبيراً من الاعتماد على النفس، و يتطلب من التلميذ الخبرة و الكفاءة في بعض جوانب الموضوع المختار، نظراً لأنه يقوم بتصميم البرنامج لنفسه من خلال المهارات الفكرية و البدنية التي تعلمها في الأساليب السابقة، بحيث تتكامل في هذا الأسلوب و تمكنه من اتخاذ قرار عن كيفية تصميم البرنامج لنفسه. ويعتبر المدرس مسؤولاً عن وضع الموضوع الدراسي العام و الموضوع الخاص، ثم يكتشف التلميذ الأسئلة و الحلول المتعددة داخل الموضوع الفرعي (الخاص)، و ينظم الحلول المقترحة في بنود و موضوعات رئيسية جميعها تمثل البرنامج الفردي الذي يقوم باكتشافه و تصميمه، و يجب على المدرس ألا يلزم التلميذ بالاشتراك في هذا الأسلوب باعتباره أسلوباً فردياً يعكس قدراً كبيراً من الاعتماد على النفس، و ألا يتعجل في تطبيقه نظراً لأنه يحتاج إلى مزيد من الوقت لكي تتضح الأفكار الجديدة و تمكنه من ملاحظة أداء التلاميذ. (زينب علي، غادة، 2008، ص 159).

3- 2- تطبيق الأسلوب: ويظهر من خلال المراحل التالية:

3- 2- 1- مرحلة التخطيط: المدرس مسؤول عن وضع القرارات الآتية:

- موضوع الدراسة العام (جمباز - ألعاب قوى -) ؛
- الموضوع الخاص الذي يستخدمه التلميذ لوضع برنامجه الفردي (الدرجة الأمامية) ؛

3- 2- 2- مرحلة التنفيذ:

- التلميذ مسؤول عن كيفية تصميم الأسئلة و اكتشاف الحلول؛
- هذا الأسلوب يتطلب من التلاميذ الاعتماد على النفس نظرا لأنه يقوم بتصميم البرنامج لنفسه؛
- يحتاج هذا الأسلوب لوقت للتفكير و التجريب و وقت للأداء و الاستيعاب حتى يتمكن من عملية الاكتشاف؛
- المدرس مستعد ليوفر للتلميذ وقتا لاكتشاف الحلول؛
- الإجابة على أسئلة التلميذ إذا تطلب الأمر ذلك.

3-2-3- مرحلة التقييم:

- يعتبر التلميذ مسؤولا عن تقييم الحلول المكتشفة و التحقق من صدقها؛
- المدرس مسؤول عن اكتشاف أي معوقات تواجه التلميذ ويعمل على تفاديها؛
- يجيب المدرس على أي استفسار يطلبه التلميذ؛
- يوضح المدرس للتلميذ مدى تقدم البرامج الفردي. (السايح، 2003، ص136).

3-3- أهداف الأسلوب: يهدف هذا الأسلوب:

- إتاحة الفرصة للمتعلم ليضع لنفسه برنامجا يعتمد على القرارات المعرفية و البدنية في الموضوع المحدد؛
- إنتاج خبرات معرفية و مهارات بدنية مطلوبة للمشاركة في هذا الأسلوب من الخبرات المتراكمة من الأساليب الماضية؛
- إدخال سلسلة من الحلقات الدراسية كالمعرفة بقدرات المتعلم البدنية مع الإلمام بعمليات الاكتشاف و الإنتاج المتشعب؛
- أن يمتلك المتعلم القدرة على تحمل العمل في برنامج طويل المدى.

3-4- مميزات الأسلوب: إن أهم ما يميز هذا الأسلوب ما يلي:

- أسلوب مثير للمشاركين، فالتحدي المتمثل في تطور وإدماج الأفكار يمثل دفعا لهم؛
- يتيح فرصة كبيرة للتجريب المستمر و الاكتشاف؛
- يمكن فيه استعمال جميع الأساليب السابقة و دمجها؛
- يتميز بدرجة عالية من الفردية والاعتماد على النفس؛
- يتسم بقدر كبير من الانضباط لتطوير القدرات الفردية للمتعلم؛

- كما أنه نموذج منظم لاستكشاف فكرة ما ودراستها.

3- 5- عيوب الأسلوب: من عيوب هذا الأسلوب يمكن أن نذكر ما يلي:

- يستهلك فترة زمنية طويلة جدا؛
- لا يمكن استخدامه مع المبتدئين لأنه معقد نوع ما؛
- له شدة تجريب مستمرة و كبيرة تتطلب صبرا وبصورة متدرجة؛
- من المستحيل عمليا أن نورد أمثلة من الحقائق أو الحصص الدراسية المنفذة في هذا الأسلوب، حيث أن هذه الحصص تنبع من اختبارات المتعلم وحياله وقراراته. (قومي، 2021- 2022، ص89).

4- أسلوب المبادرة من المتعلم:

4-1- تعريف الأسلوب:

❖ في هذا الأسلوب يكون المتعلم جاهزا لاتخاذ الحد الأقصى من القرارات أثناء الحصة المخصصة لعملية التعليم و التعلم، و رغم أن هذا الأسلوب يشبه تمام أسلوب تصميم المتعلم للبرنامج الفردي في بنيته و إجراءاته، إلا انه يمثل تغييرا كبيرا، فهذه أول مرة يبدأ فيها المتعلم في استخدام الأسلوب للتعرف على استعداداته في التحرك إلى الأمام و الاكتشاف و تصميم برنامج يؤديه بهدف تطوير الذات؛

❖ في هذا الأسلوب يتقدم المتعلم من المعلم يعرب عن استعداد له لأدائه سلسلة من الحصص الدراسية لهذا الأسلوب، فالاستعداد للبدء و القدرة عليه يخلقان واقعا مختلفا للمتعلم و هو واقع يتحمل فيه المتعلم أقصى حد من المسؤولية و المبادرة و تنفيذ الحصص الدراسية المخصصة للتعلم و التعليم . و لما كان جوهر هذا الأسلوب هو مبادرة المتعلم بالبدء في العملية التعليمية، فان الفوج كله لا يمكن أن يصل إلى هذه النقطة في وقت واحد، فأسلوب المبادرة من المتعلم، أسلوب فردي؛

❖ ولأول مرة في مجال أساليب التدريس تنتقل قرارات ما قبل التدريس(التخطيط) من المعلم إلى المتعلم، فالمتعلم يبادر بالمشاركة في هذا الأسلوب، حيث يكون مستعدا لتصميم المشكلة الخاصة و البحث عن حلول لها، ويعكس هذا الموقف استعداد المتعلم للعمل بهذا الأسلوب. (السايح، 2003، ص 134).

4-2- تطبيق الأسلوب: ويظهر من خلال المراحل التالية:

4-2-1- مرحلة التخطيط: المتعلم يتخذ القرارات في هذا المرحلة؛

4-2-2- مرحلة التنفيذ: يتخذ المتعلم كل القرارات الخاصة بالاكشاف و أداء الحركات وفقا

للمشكلات التي صممت في مرحلة التخطيط، وفي هذا الصدد فان دور المتعلم، هو نفس الدور الذي نجده في أسلوب تصميم المتعلم للبرنامج الفردي، أي اكشاف و دراسة الحلول بالإضافة إلى ذلك فان المتعلم في هذه المرحلة، يراجع بصورة دورية مع المعلم القرارات التي أخذت و الاكتشافات و الأداءات التي تحدث أثناء مرحلة التنفيذ، أما دور المعلم في مرحلة التنفيذ هو أن يستمع و يراقب، و يطرح الأسئلة، وينبه المتعلم لاتخاذ القرارات اللازمة فالمعلم في الواقع يقوم بدور المساند؛

4-2-3- مرحلة التقييم: يتخذ المتعلم كل القرارات الخاصة بتقدير و تقييم الأنشطة، و يتم التقييم

على أساس المعايير و طبقا لإجراءات التقييم التي تم الاتفاق عليها مع المعلم أثناء مرحلة التخطيط. (السايح، 2003، ص 136) .

4-3- مميزات الأسلوب: يتميز هذا الأسلوب بـ:

- يبادر المتعلم بهذا الأسلوب و استعداداه لتصميم مشكلته الخاصة؛
- المتعلم يتخذ القرارات قبل التدريس؛
- في مرحلة التدريس يقوم المتعلم باتخاذ جميع القرارات الخاصة باكتشاف و أداء الحركات وفقا للمشكلات التي صممت في مرحلة ما قبل التدريس؛
- يعطي فرصة لاكتشاف الحلول و دراستها.

4-4- عيوب الأسلوب: إن ما يعيب هذا الأسلوب هو:

- لا يمكن أن يكون جميع التلاميذ مستعدين لهذا الأسلوب في وقت واحد؛
- يستهلك وقتا طويلا؛
- لا يمكن تجسيد الأفكار في الواقع خاصة أنها تابعة لظروف المؤسسة وعامل الوقت و الجهد. (قوميري، 2021-2022، ص90).

5- أسلوب التدريس الذاتي:

5-1- تعريف الأسلوب:

❖ لسنا في حاجة لان نقول الكثير عن هذا الأسلوب حيث أن مجال أساليب التدريس يقوم على مبدأ الانتقال في القرارات من المعلم إلى المتعلم، إن المنطق الداخلي لمجال الأساليب يقودنا إلى أنه من الممكن فعلاً للمتعلم أن يتخذ كل القرارات بنفسه في كل المراحل (التخطيط، التنفيذ ، التقويم). هذا الأسلوب الذي أشرنا إليه و الخاص بتنفيذ كل القرارات في جميع المراحل من جانب المتعلم، لا يطبق في المدارس، و لكنه يطبق في الحالات التي يقوم فيها الفرد بتعليم نفسه بنفسه، ففي مثل هذه الحالات يقوم المتعلم باتخاذ جميع القرارات التي كانت تتخذ من قبل المعلم و المتعلم. إن هذا التداخل في الأدوار يحدث في داخل عقل المرء و تجاربه، وهو لا يحتاج بالضرورة إلى المعلم، وهذا الأسلوب يمكن أن يستخدم في أي وقت، وأي مكان، وهو دليل على قدرة الإنسان على التعلم بنفسه. (السايح، 2003، ص137).

5-2- مميزات الأسلوب:

- يتخذ التلميذ خطوة المبادرة نحو الاشتراك في هذا الأسلوب؛
- يتخذ التلميذ بنفسه جميع قرارات التخطيط؛
- في قرارات التنفيذ يتخذ المتعلم جميع القرارات المتعلقة باكتشاف و اختيار الحلول؛
- يتخذ المتعلم جميع القرارات الخاصة بالتقويم. (السايح، 2003، ص160).

5-3- عيوب الأسلوب:

- يستهلك وقتاً وجهداً كبيرين؛
- لا يمكن استخدامه في الحصص التعليمية داخل المؤسسات التعليمية؛
- يعتمد بصورة كبيرة جداً على الاجتهاد الفردي للتلاميذ. (قويمري، 2021 – 2022، ص91).

الجدول (1-1): دور المعلم والطالب في اتخاذ القرارات الثلاثة في بنية أساليب مؤسستين لتدريس التربية البدنية.

الرقم	اسم الأسلوب	مجموعة القرارات الثلاثة		
		التخطيط	التنفيذ	التقويم
1	أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (الأمري)	المعلم	المعلم	المعلم
2	أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التدريبي)	المعلم	الطالب	المعلم
3	أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (التبادلي)	المعلم	الطالب المؤدي	الطالب الملاحظ
4	أسلوب التطبيق الذاتي	المعلم	الطالب	الطالب
5	أسلوب التطبيق الذاتي متعدد المستويات	المعلم	الطالب	الطالب
6	أسلوب الاكتشاف الموجه	المعلم	المعلم - الطالب	المعلم - الطالب
7	أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة)	المعلم	المعلم - الطالب	المعلم - الطالب
8	أسلوب تصميم المتعلم للبرنامج الفردي	المعلم	المعلم - الطالب	المعلم - الطالب
9	أسلوب المبادرة من المتعلم	الطالب	المعلم - الطالب	المعلم - الطالب
10	أسلوب التدريس الذاتي	الطالب	الطالب	الطالب

المصدر: مرتات محمد، مطبوعة بيداغوجية لمحاضرات أساليب وطرائق التدريس للسنة الأولى ماستر نشاط بدني رياضي مدرسي، جامعة باتنة 2، 2018-2019، ص13.

الجدول (2-1): قنوات النمو في أساليب مؤسستين للتدريس من منظور استقلالي.

الرقم	اسم الأسلوب	مجموعة القرارات الثلاثة			
		الجانب المهاري	الجانب الاجتماعي	الجانب الاتفاعلي	الجانب المعرفي
1	أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (الأمري)	1	1	1	1
2	أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التدريبي)	1	2	2	1
3	أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (التبادلي)	2	3	3	2
4	أسلوب التطبيق الذاتي	2	2	4	2
5	أسلوب التطبيق الذاتي متعدد المستويات	5	2	5	2
6	أسلوب الاكتشاف الموجه	2	2	6	7
7	أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة)	7	2 أو 7	7	7
8	أسلوب تصميم المتعلم للبرنامج الفردي	8	2	8	8
9	أسلوب المبادرة من المتعلم	9	2	9	9
10	أسلوب التدريس الذاتي	10	2	10	10

المصدر: مرتات محمد، مطبوعة بيداغوجية لمحاضرات أساليب وطرائق التدريس للسنة الأولى ماستر نشاط بدني رياضي مدرسي، جامعة باتنة 2، 2018-2019، ص14.

III- أساليب التدريس الحديثة قصد الدراسة:

1- أسلوب العصف الذهني:

تعد إستراتيجية العصف للذهني في التعليم وللتدريب من الطرق الحديثة التي تشجع التفكير الإبداعي وتطلق الطلقات الكفنة عند المتعلمين والمتدربين وهي تتيح للأفراد فرصة التفكير الفردي أو الجماعي في حل الكثير من المشكلات العلمية والعملية والحياتية المختلفة، وتصلح هذه الإستراتيجية في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة صحيحة حيث ابتكرها ألكيس لنيورن عام 1938 بقصد تنمية قدرة الأفراد على حل المشكلات بشكل إبداعي وذلك من خلال إتاحة الفرصة لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار التي يمكن من خلالها حل المشكلة واختيار الحل المناسب.

1- 1- مفهوم العصف الذهني:

- ❖ العصف لغة: عصف الريح عصفاً وعصفوا اشتد هبوبها فهي عاصف (جمع) عواصف ويقال عصفتم بهم الحرب أي أهلكتهم وعصف بهم الدهر (أعصفت) (لورسي، زوقاي، 2015، ص136) ؛
- ❖ الذهن لغة: جمع أذهان، عقل، فهم، فطنة (جيران مسعود، د س، ص400) ؛ إن الذهن بكسر الذا ل الفهم والعقل وحفظ القلب والفطنة؛
- ❖ العصف اصطلاحاً: وتعني كلمة عصف (حفز وإثارة أو إمطار العقل) لأنها تقوم على تصور "حل المشكلة" على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهم الآخر، العقل البشري من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر ولا بد للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة، أما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة (الكلباني، البلوشي، 2008، ص11)؛
- ❖ ويقصد به توليد أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار (شبل، 2014، ص224)؛

وقد تعددت مفاهيم العصف الذهني واختلفت من باحث إلى آخر يتمثل أهمها:

- ❖ يعرفه أوزبورن 2001: مؤتمر ابتكاري يهدف إلى إنتاج قائمة من الأفكار يمكن أن تقود إلى بلورة المشكلة وتؤدي بالنهاية إلى تكوين حل للمشكلة، وعرف أيضا على أنه مؤتمر تعليمي يقوم على أساس تقديم المادة التعليمية في صورة مشكلات تسمح للمتعلمين بالتفكير الجماعي لإنتاج وتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول التي تدور بأذهانهم مع إرجاء النقد والتقييم إلى بعد الوقت المحدد لتناول المشكلة (الشكرجي، الطائي، 2009، ص314)؛
- ❖ عرفه حاغوب 2002 : أسلوب يقوم على مبدأ استمطار الأفكار وتوليدها حول موضوع معين بمشاركة مجموعة من الناس خلال فترة زمنية وحيزة ويكون للهدف منه توظيف قوة التفكير الجماعية لهؤلاء من أجل الوصول إلى أفكار إبداعية لا يستطيع الواحد منهم الوصول إليها مفردة (الشكرجي، الطائي، 2009، ص314)؛
- ❖ عرفه الخزر جي 2011 : على أنه أسلوب تدريسي يعتمد على نوع من التفكير الجماعي والمنافسة بين مجموعات صغيرة يتراوح عدد أفراد المجموعة الواحد ق بين (6-12) يجلسون حول ملئدة مستديرة وينتجون تلقائيا الأفكار التي ترتبط بحل مشكلة معينة (الخزر جي، 2011، ص309)؛
- ❖ تعريف معجم المصطلحات التربوية: أسلوب يستخدم في دراسة مشكلة أو موضوع ما وفيه تجتمع مجموعة من الخبراء ليصلوا إلى حلول أصلية من خلال المناقشة وطرح الحلول للبدايل ويكون للهدف الرئيسي هو التوصل إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار وليس مناقشة الأفكار ونقدها (سيد، الحمل، 2012، ص118-119)؛
- ❖ التعريف الإجرائي: أسلوب تعليمي وتربوي وهو نشاط منظم يقوم على حرية التفكير ويتخذ من المناقشة الجماعية التي تشجع بمقتضاه بأفراد مجموعة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة بشكل تلقائي حر بعيدا عن النقد ثم اختيار المناسب منها . ويعد العصف الذهني من الأساليب الفعالة التي تفسح المجال أمام المتعلمين للمزيد من المشاركة الفعالة وذلك بإثارتهم وحفز مواهبهم، فبالعصف للذهني يوضع المتعلم في موقف يكون فيه إيجابيا لمواجهة تحد فيولد أفكار جديدة لحل المشكل أو التغلب على مواجهة التحدي .وقد نقل الباحثون مصطلح العصف الذهني إلى عدة مرادفات منها القصف الذهني، المفكرة إمطار للدماغ، اللقدح للذهني تدفق الأفكار ولكن أشهرها العصف للذهني لأن العقل يعصف بالمشكلة ويفهمها بهدف التوصل إلى الحلول الإبداعية المناسبة لها .وفي ضوء ما تقدم فإن هذه الإستراتيجية من الاستراتيجيات

الحديث المعرفية التي تشجع على التفكير وزيادة فعالية العقل الإنساني في حل المشكلات لذلك تعلم من بين استراتيجيات حل المشكلات التي ترمي إلى تنمية التفكير الإبداعي للقائم على وضع للذهن في أعلى درجات الفاعلية وذلك من أجل توليد أفكار جديدة وإيجاد الحلول المناسبة لمواجهة المشكلات والقضايا التي تواجه المتعلم في مجالات الحياة المختلفة.

1-2- تطور استراتيجية للعصف الذهني: إن أول من ابتعد طريقة العصف للذهن هو للعالم ألكيس أوزبورن OSBORN ALIX عام 1938، وكان يشتغل في شؤون النشر والدعاية والإعلام، فلم يهتم بصياغة الأسس النظرية التي قلمت عليها طريقته في العصف الذهني فإن كل ما كان يشغله هو الوصول إلى حلول عملية للمشكلات التي تعانها دور النشر ومؤسسات الدعاية والإعلام التي كان يديرها (التميمي، 2012، ص 69)؛

واستمدت هذه الطريقة أسسها من الديانة الهندوسية فقد استخدمها الهنود قبل 4000 سنة من خلال الجماعات الدينية وكانوا يسمون هذه الطريقة بـ بارشانا BARCHANA PRAI وتعني كلمة PRAI الجانب الذي يقع خارج نطاق تفكيرك أما BARCHANA فتعني السؤال (غزال، 2016، ص 24).

إن هذا الأسلوب يشبه تقنية اتخاذ القرار الجماعي التي طورها أوزبورن سنة 1939 وكان الغرض منها تعزيز الابتكار من خلال المناقشة الجماعية، وقد واصل أوزبورن درساته حول طريقة العصف للذهن في كتابه IMAGINATION APPLIED والذي أصدر طبعته الأولى عام 1957 والذي يرى فيه أنه إذا ما أتيح للذهن أن يطلق له العنان في حل المشكلة، بغض النظر عن مدى تحققها فإن الأفكار ستتدفق دون كبح والمبدأ في ذلك هو "فكر الآن ثم قيم وتحقق فيما بعد" ويرى أن هذا الأسلوب يصلح تطبيقه في أغلب مجالات الحياة ومنها العملية والصناعية والإدارية (ناجي، كرو، 2013، ص 74)، وقد طور 1963 MEADOW ET PARNES هذا التكتيك عندما استخدموا مجموعة من الأفراد يركزون في حل إحدى المشكلات فإنهم يتوصلون إلى عدد كبير من الفروض دون إعطاء أي أهمية لقيمتها، فكانت النتيجة الوصول إلى أفكار متنوعة وجديدة، وقد نشر PARNES سنة 1963 مقال تحت عنوان (هل تفهم حقيقة العصف للذهن) تناول فيها تلك الطريقة موضحاً حجم المجموعة المناسبة وعوامل نجاحه.

1-3- أهمية وأهداف العصف الذهني: لإستراتيجية العصف للذهني أهمية بالغت في عملية للتدريس تمكن المتعلم من الاندماج داخل صفه كما أنها تسعى لتحقيق حملة من الأهداف التعليمية حيث يكمن كل هذا في: 1-3-1 أهمية العصف لذهني: تكمن أهمية إستراتيجية العصف الذهني في:

- استخدام القدرات العقلية العليا (التحليل - التركيب - التقويم) ؛
- يجعل نشاط التعليم والتعلم أكثر تمركزا حول الطالب؛
- تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب؛
- يساعد على الإقلال من الخمول الفكري لطلاب (شبل، و آخرون، 2014، ص 228) ؛
- تنمية الميول الابتكارية للمشكلات حيث يساعد المتعلمين على الإبداع والابتكار؛
- إثارة اهتمام المتعلمين وتفكيرهم؛
- تحديد مدى فهمهم للمفاهيم وتعرف مدى استعدادهم للانتقال إلى نقطة أكثر تعمقا؛
- توضيح نقاط واستخلاص أفكار أو تلخيص موضوعات (شاهين، 2001، ص 113) ؛
- أن يعتاد الطلاب على الاستفادة من أفكار الآخرين من خلال تطويرها والبناء عليها - تفعيل دور المشارك في المواقف التعليمية (مليكي، 2016، ص 27).

1-3-2- أهداف العصف الذهني: تهدف إستراتيجية العصف الذهني إلى:

- جعل المتعلم عنصرا فعالا في التعلم و تنمية القدرات العقلية لدى المتعلمين؛
- التشجيع على العمل التعاوني من خلال البحث المشترك عن حل المشكلة مما ينمي اتجاه الطلبة نحو العمل التعاوني؛
- زيادة ثقة المتعلم بنفسه واستقلالية شخصيته؛
- التدريب على تحديد المشكلات ووضع الخطط اللازمة لحلها (عطية، 2008، ص 230) ؛
- زيادة فاعلية المتعلم وإيجابية في التعلم؛
- تحقيق مستوى عال من مستويات إدراك العقلي للمشكلات والقضايا التي يدور حولها النقاش (عطية، 2013، ص 348) ؛
- تعود الطلاب على الاستفادة من أفكار الآخرين، من خلال تطويرها والبناء عليها و احترام وتقدير آراء الآخرين (نبهان، 2008، ص 19) ؛
- تساعد المعلمين على معرفة مستويات المخزون الذهني لطلابهم؛
- تتيح للمعلم تتبع تدفق الأفكار والطرق سيرها في أذهان الطلاب (رجب حسن، 2014، ص 158)؛

- الاهتمام بممارسة المتعلمين التحريب المعلمي (شموع، 2012، ص14).

1- 4- أنواع العصف الذهني: لقد صنف البعض إستراتيجية العصف الذهني إلى ثلاثة أنواع رئيسية وهي:

1- 4- 1- العصف الذهني اللفظي **STORMING BRAIN CLASSICAL** .

1- 4- 2- العصف الذهني الكتابي **WRITING BRAIN** .

1- 4- 3- العصف الذهني الإلكتروني **STORMING BRAIN ELECTRONIC** .

ولقد جاء هذا النوع كتطور العصف الذهني التقليدي والذي يتم تناوله للمرة الأولى كبديل العصف الذهني التقليدي عام 1984 وهو لا يختلف عنه من حيث القواعد والمبادئ المنظمة له وكذلك من حيث المميزات التي يتمتع بها كليهما لكننا عند تطبيقنا العصف الذهني الإلكتروني فلننا نمر بمجموعة من الخطوات والتي يمكن أن نعرضها على النحو التالي:

- تقديم المشكلة وتهيئة المتعلمين لجلسة العصف الذهني وذلك بعرض الفكرة الأساسية للمشكلة ثم صياغتها في سؤال وعرض القواعد والمعايير التي ستسير عليها جلسة العصف الذهني؛

- إجراء جلسة العصف الذهني؛

- ختام جلسة العصف الذهني وفيه سيتم تثبيت التعميمات والحلول التي تم التوصل إليها واقتراحها كحلول للمشكلة التي تمت مناقشتها؛

وللعصف الذهني الإلكتروني عموماً ثلاث طرق وهي غالباً ما يتم استخدامها مع أدوات معينة مثل البريد الإلكتروني والمنتديات وهذه الطرق هي للتوازي، ذكراً المجموعة، السرية (غزال ، 2016 ، ص 30-27)؛

العصف الذهني الكتابي يناسب المجموعات ذات الإيقاع الأهدأ في توليد الأفكار حيث يتيح وقتاً لأفراد الجماعة للاطلاع على أفكار بعضهم البعض وكذلك التفكير والتأمل في أفكار جليدهم مع الحفاظ على تدفق الأفكار.

1- 5- خطوات العصف الذهني: هناك مجموعة من الخطوات التي يجب إتباعها عند إجراء جلسات العصف للذهني وتعد هذه الخطوات ضرورية لأن عدم توافرها لا يحقق الهدف المرجو من العصف للذهني ومن بين هذه الخطوات نذكر:

أ- تحديد ومناقشة المشكلة (الموضوع): عادة ما يكون الموضوع عبارة عن مشكلة معينة ويجب على رئيس الجلسة (المعلم) أن يعطي المشاركين (الطلاب) الحد الأدنى من المعلومات عن الموضوع حتى يلموا بتفاصيل الموضوع وليس كلها لأن إعطاء المزيد من التفاصيل وبصورة في الموضوع يعني الحد كبيرة من تفكير الطلاب وهو أمر غير مطلوب (عبد الله، 2015، ص 107)، كما أن تحديد المشكلة بشكل واضح من قبل المعلم للطلبة يساهم بشكل واضح في اختصار الوقت والجهود في تحقيق أفضل النتائج والوصول إلى حلول إبداعية وخلاقة للمشكلة من قبل الطلبة (أبو رياش، قطيط، 2008، ص 225)؛

ب- إعادة صياغة المشكلة: يطلب من المشاركين في هذه المرحلة الخروج من نطاق الموضوع على النحو الذي عرفه وأن يحددوا أبعاده وجوانبه المختلفة من جديد فقد تكون للموضوع جوانب أخرى، وليس المطلوب اقتراح حلول في هذه المرحلة وإنما إعادة صياغة الموضوع وذلك عن طريق طرح الأسئلة المتعلقة بالموضوع ويجب كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع (أكرم سليم، 2001، ص 21)؛

ج- تهيئة الجو للإبداع والعصف الذهني: يحتاج المشاركون في جلسة العصف للذهني إلى تهيئتهم للجو الإبداعي وتستغرق عملية التهيئة حوالي خمس دقائق يتدرب المشاركون على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه قائد المجموعة (سوسن شاكر، 2008، ص 283)، ويدرّب المدرب المشاركين على التحرر من إبداء أفكار قد تبدو غريبة أو شخصية في جو بعيد عن التوتر والقلق تسوده المادة والألفة والاحترام المتبادل للمشاركين وذلك بهدف تسهيل حصول عملية العصف الذهني (عبد العزيز، 2013، ص 269)؛

د- العصف الذهني: يقوم قائد المجموعة بكتابة السؤال أو الأسئلة التي وقع عليها الاختيار عن طريق إعادة صياغة الموضوع الذي تم التوصل إليه في المرحلة الثانية ويطلب من المشاركين تقديم أفكارهم بحرية على أن يقوم كاتب الملاحظات بتدوينها بسرعة على السبورة أو لوحة ورقية في مكان بارز للجميع مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها ويمكن للقائد بعد ذلك أن يدعو المشاركين إلى التأمل بالأفكار المعروضة وتوليد المزيد منها (شاكر، 2008، ص 283)؛

ه- تحديد أغرب فكرة: عندما يوشك محدد الأفكار أن يتوقف يمكن لمسير الجلسة أن يدعوا المشاركين إلى اختيار أغرب فكرة مطروحة وأكثرها بعدا عن الأفكار الواردة، وعن الموضوع ويطلب منهم أن يفكروا كيف يمكن تحويل الأفكار إلى فكرة عملية مفيدة (سيد، الجمل، 2012، ص124)؛

و- جلسة التقييم: الهدف من هذه الجلسة هو تقييم الأفكار وتحليلها يمكن أخده منها، وفي بعض الأحيان تكون الأفكار الجيدة بارزة وواضحة للغاية ولكن في الغالب تكون الأفكار الجيدة صعبة التحليل ونخشى عادة أن تهمل وسط العشرات من الأفكار الأقل أهمية وعملية التقييم تحتاج نوعا من التفكير الانكماشى الذي يبدأ بعشرات الأفكار ويلخصها حتى تصل إلى القلة الجيدة (الكلباني، البلوشي، 2008، ص 24).

1- 6- شروط نجاح التدريس بالصف الذهني: للتأسيس للنجاح في استخدام إستراتيجية العصف الذهني في التدريس ينبغي:

- العثور على بيئة اجتماع مريحة وإعدادها لتكون جاهزة للجلسة؛
- جمع المشاركين من مجموعة واسعة من التخصصات بأكبر قدر ممكن هذا يحلب الكثير من الأفكار الإبداعية؛
- وضع شرح أو تفسير قصير للمشكلة يجب على القائد أن يتعلم مع الجلسة في المقام الأول لتحليل المشكلة التي يتعين حلها مع معايير يجب الوفاء بها ومن ثم الحفاظ على الدورة؛
- تعيين شخص واحد لتسجيل الأفكار التي تأتي من الجلسة والتي يجب أن تتم الإشارة إليها في تنسيق أكثر من أي شخص يمكن أن يرى ويشير إلى أفكار قيلت على اللوحات البيضاء المخططة أو الكمبيوتر مع محركات البيانات؛
- استخدام الوصف لإخبار الجميع بكل وضوح عن المشكلة ونشرها حيث يمكن رؤية هذه المساعدة في الحفاظ على مجموعة متماسكة؛
- اختر التمرين المناسب؛
- تحديد المشكلة التي نريد حلها بوضوح ووضع أي معايير يجب الوفاء بها توضح أن للهدف من الاجتماع هو توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار؛
- منح الناس الكثير من الوقت بمفردهم في بداية الجلسة لإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار؛
- استفسر الناس عن أفكارهم وتأكد من أنك تساهم في إتاحة فرصة عادلة لمساهمة الجميع؛
- التلخص من عدم قيام أي شخص بـتلقاد الأفكار أو تقييمها خلال الدورة حيث يعد النقد عنصرا من المخاطر على أعضاء المجموعة عند طرح فكرة؛

- قم بتدوين جميع الحلول التي تتبادر إلى ذهنك (حتى تلك الأحاديث) لا تفسر الفكرة أو مع ذلك يمكنك إعادة الصياغة من أجل الوضوح؛
- تشجيعهم على الخروج بأكبر عدد ممكن من الأفكار؛
- لا تقم بتقييم الأفكار حتى تنتقل الجلسة إلى مرحلة التقييم عند مليتم الانتهاء من جلسة اقتحام للدماغ يمكن تحليل نتائج الجلسة ويمكن استكشاف أفضل حل سواء باستخدام المزيد من العصف للذهني أو المزيد من الحلول التقليدية؛
- لا تفرض رقابة على أي حل مهما كان تافها أو يبدو أنه بدون معنى سيؤدي غالباً إلى أفكار مبدعة فالفكرة هي فتح أكبر عدد ممكن من الاحتمالات وكسر المفاهيم المسبقة عن محدودية المشكلة؛
- بمجرد كتابة الحلول قم بتقييم و تحديد أفضل إجراء لحل المشكلة (AGNES, 2017, P34).

1-7- ايجابيات وسلبيات العصف الذهني:

1-7-1- الايجابيات: العصف الذهني استراتيجية مفيدة لحل المشكلات ومن مزاياها نذكر:

- تشجيع الإبداع: العصف الذهني يولد الكثير من الأفكار وتشجيع على الإبداع في التنظيم إنها توسع أعضاء التفكير في إنتاج أفكار قصوى حول المشكلة يمكن أن يعطي عدد لمن الخيارات يتم تشكيل الأفكار بشكل جماعي وليس فردي؛
- إنتاج عدد كبير من الأفكار: فتنظيم نقاش جماعي في وقت لقل يحفز الميسر لتقديم عرض لأقصى قدر من الأفكار من الأعضاء المشاركين وذلك يساعد على تسجيل أقصى قدر ممكن من الأفكار؛
- سهولة الإعداد والتنفيذ والفهم وهذه ليست طريقة معقدة؛
- توفير للوقت والمال فالعصف للذهني غير مكلف لا يحتاج إلى الكثير من المواد (هناك حلحة إلى الأقلام والورق فقط)؛
- تنمي الثقة بالنفس حيث يتدرب الطلاب على طرح آرائهم بحرية؛
- تنمي وعي الطلاب بمشكلات الحياة وطرق حلها؛
- تضمن مشاركة أكبر عدد من الطلاب (سيد، الجمل، 2012، ص 140)؛
- تعطى مجموعات من البدائل المناسبة لحل مشكلة ما؛
- تساهم في إشعار المتعلمين بدواتهم وبقيمة أفكارهم (السميري، 2006، ص 53).

1- 7- 2- السلبيات: بالرغم من وجود العديد من مميزات استخدام استراتيجية العصف الذهني في حل المشكلات إلا أنه يؤخذ على هذا الأسلوب العديد من السلبيات منها:

- ظهور العديد من الأفكار غير الواقعية وليس لها علاقة بالموقف؛
- صعوبة تقويم الأفكار المقترحة من قبل الطلبة؛
- الحلول المقترحة من قبل الطلبة تكون عادية ومتواضعة (أبو رياش، قطيط، 2008، ص 228)؛
- قد نحتاج لوقت طويل لتحقيق الأهداف المرغوبة؛
- سيطرة بعض المتعلمين خاصة الطلاب الأذكى على المجموعة وبالتالي ربما تقل مشاركة الطلاب الضعاف في التحصيل؛
- قد لا يجيدها كثير من المعلمين وأشير هنا إلى المعلمين الذين اعتادوا على التدريس بأسلوب المحاضرة أو التلقين - . قد تكون الأفكار المطروحة كثيرة ومتشعبة مما يجعل المتعلمين يبتعدون عن الهدف الأساسي ولا تحقق الجلسة الأهداف المرجوة (عبد الله، 2015، ص 110)؛
- فقدان التركيز أو التشتيت في الأفكار؛
- الخروج عن موضوع البحث أو المشكلة دون قصد من المجموعة (شاهين، 2006، ص 266).

1- 8- معوقات العصف الذهني: العصف الذهني يعني وضع الذهن في حالة من الإثارة للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر ممكن حول القضية المطروحة وهذا يتطلب إزالة جميع العوائق والتحفيزات الشخصية أمام الفكر ليفصح عن كل خيالاته وحيالاته وهناك عدد من المعوقات لحدوث عملية العصف الذهني منها:

- المعوقات الإدراكية: تتمثل في تبني الإنسان طريقة واحدة للنظر إلى الأشياء والأمر فهو لا يدرك الشيء إلا من خلال أبعاد تحددها النظرة المقيدة التي تخفي عنه الخصائص الأخرى لهذا الشيء؛
- المعوقات النفسية: تتمثل في الخوف من الفشل ويرجع هذا إلى عدم ثقة الفرد بنفسه وقدرته على إقناع الآخرين بها، ولتغلب على هذا للعائق يجب أن يدعم الإنسان ثقته بنفسه وابتكار أفكار جديدة وقدرته على الإبداع؛
- التردد على ضرورة التوافق مع الآخرين: ويرجع إحساسه بالخوف من أن يظهر الشخص أمام الآخرين بمظهر يندعوا للسخرية لأنه لفتى بشيء أبعد ما يكون عن المألوف بالنسبة لهم (البارودي، 2015، ص 45)؛

- القيود المفروضة ذاتيا: يعتبر هذا العائق من أكبر عوائق التفكير الإبداعي صعوبة، ذلك أنه يعني أن يقوم الشخص من تلقاء نفسه بوعي أو بدون وعي بفرض قيود لم تفرض عليه لدى تعامله مع المشكلات؛
- التقييد بأنماط محددة للتفكير: الالتزام بنمط واحد للتفكير نتيجة لارتباط شخص بنمط معين لفترة طويلة؛
- التسليم الأعمى للافتراضات: وهي عملية يقوم بها العديد هنا بغرض تسهيل حل المشكلات وتقليل الاحتمالات المختلفة الواجب دراستها؛
- التسرع في تقييم الأفكار: وهو من العوائق الاجتماعية الأسلية في عملية التفكير الإبداعي ومن العبارات التي عادة ما تفتك بالفكرة مثل: لقد جربنا هذه الفكرة من قبل، من يضمن نجاح هذه الفكرة؛
- الخوف من اتهام الآخرين لأفكارنا بالسخافة: وهو من أقوى العوائق الاجتماعية للتفكير الإبداعي هذا ويعتبر العصف الذهني أحد أهم الأساليب الناجحة في التفكير الإبداعي (محمد نبهان، 2008، ص 27).

2- أسلوب التعلم التعاوني:

2-1- تعريف التعلم التعاوني:

- ❖ يعرف **Smith (1991)**: التعلم التعاوني على أنه استراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سويا، بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن؛
- ❖ أما **Mcenerney (1994)**: فيعرفه بأنه استراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب حيث يعمل الطلاب ضمن مجموعات غير متجانسة لتحقيق هدف تعليمي مشترك؛
- ❖ أما **Dori and Lazaro (1995)**: فيعرفون التعلم التعاوني بأنه بيئة تعلم صفية تتضمن مجموعات صغيرة من الطلاب المتباينين في قدراتهم ينفذون مهام تعليمية وينشدون المساعدة من بعضهم البعض ويتخذون قراراتهم بالإجماع (الربيعي، 2011، ص 62)؛

وعليه فإن التعلم التعاوني يقصد به أحد أساليب التعلم التي يتم فيها تجزئة الطلاب إلى فرق وهو من أبرز وسائل التعلم النشط التي تحارب أساليب ووسائل التعلم المحلية.

- 2-2- أنواع التعلم التعاوني: يوجد أشكال كثيرة للتعلم التعاوني، رغم أنها جميعا تشترك في أنها تتيح للمتعلمين فرصا للعمل معا في مجموعات صغيرة يساعدون بعضهم البعض، نذكر منها:

2- 2- 1- فرق التعلم الجماعية: التعلم فيها يتم بطريقة تجعل أعضاء المجموعة الواحدة مسؤولية جماعية، ويتم من خلال الخطوات التالية:

- يوزع المعلم المتعلمين في مجموعات متعاونة وفقا لميولهم ورغباتهم نحو دراسة مشكلة معينة؛
- يحدد المعلم المصادر والأنشطة والمادة التعليمية التي يتم استخدامها؛
- يختار المعلم الموضوعات الفرعية المتصلة بالمشكلة، ويحدد الأهداف، ويوزع قائد المجموعة المهام على أفراد المجموعة؛
- يشترك أفراد كل مجموعة في إنجاز المهمة الموكلة إليهم؛
- تعرض كل مجموعة تقريرها النهائي أمام بقية المجموعات؛

2- 2- 2- فرق التعلم المشتركة: فيها يقسم المتعلمون إلى مجموعات متساوية العدد، ويقسم موضوع التعلم حسب أفراد كل مجموعة، بحيث يخصص لكل عضو في المجموعة جزء من موضوع التعلم، ثم يطلب من المسؤولين عن الجزء نفسه في جميع المجموعات الإلقاء معا وتدرس الجزء المخصص لهم، ثم يعودون إلى مجموعاتهم ليعلموها ما تعلموه، ويتم تقويم المجموعات باختيارها فردية وتفوز المجموعة التي يحصل أعضائها على أعلى الدرجات؛

2- 2- 3- فرق التعلم معا: فيها يهدف المتعلمون إلى تحقيق هدف مشترك، حيث يقسم المتعلمون إلى فرق يساعد بعضها البعض في الواجبات والقيام بالمهام وتقدم كل مجموعة تقريراً عن عملها، وتناقش المجموعات فيما بينهما بما تقدمه من مساعدة لأفرادها؛

وأيضاً صنفها عبد الله بن صالح على أنها أنواع التعلم التعاوني وذلك كالآتي:

أ- المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية: المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية هي مجموعات قد تدوم من حصة صفية واحدة إلى عدة أسابيع، ويعمل الطلاب فيها معاً للتأكد من أنهم وزملاءهم في المجموعة قد أتموا بنجاح المهمة التعليمية التي أسندت إليهم، وأي مهمة تعليمية في أي مادة دراسية لأي منهاج يمكن أن تبنى بشكل تعاوني، كما أن أية متطلبات لأي مقرر أو مهمة يمكن أن تعاد صياغتها لتتلاءم مع المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية؛

ب- المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية: المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية تعرف بأنها مجموعات ذات غرض خاص قد تدوم من بضع دقائق إلى حصة صفية واحدة، ويستخدم هذا النوع من المجموعات أثناء التعليم المباشر الذي يشمل أنشطة مثل محاضرة تقديم عرض، أو عرض شريط فيديو

بهدف توجيه انتباه الطلاب إلى المادة التي سيتم تعلمها، وتهيئة الطلاب نفسياً على نحو يساعد على التعلم، والمساعدة في وضع توقعات بشأن ما سيتم دراسته في الحصة، والتأكد من معالجة الطلاب للمادة فكرياً وتقديم غلق للحصة؛

ج- المجموعات التعليمية التعاونية الأساسية: المجموعات التعليمية التعاونية الأساسية هي مجموعات طويلة الأجل وغير متجانسة وذات عضوية ثابتة وغرضها الرئيسي هو أن يقوم أعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع الذي يحتاجون إليه لإحراز النجاح الأكاديمي، إن المجموعات الأساسية تزود الطلاب بالعلاقات الملزمة والدائمة وطويلة الأجل التي تدوم سنة على الأقل وربما تدوم حتى يتخرج جميع أعضاء المجموعة. (شاهين، 2015، ص 157 - 159)؛

وعليه نجد أن أنواع التعلم التعاوني كثيرة فمنها فرق التعلم الجماعية، والفرق المشتركة، تكون في مجموعات متساوية العدد، إضافة إلى الفرق التي يكون فيها الهدف مشتركة بين المتعلمين.

2- 3- خطوات التعلم التعاوني: يمر التعلم التعاوني بخطوات متعددة هي:

2- 3- 1- اختيار موضوع التدريس: يتم اختيار موضوع التدريس وفق الأسس التالية:

- أن يرتبط الدرس بحاجة تثير اهتمام الطلاب؛
- أن يمتلك الطلبة خبرات سابقة ذات صلة بموضوع الدرس حتى يتمكن من دراسته ذاتياً وحتى يحاولوا إيجاد نقاط أساسية للبدء منها؛
- أن يمكن تقسيم الدرس إلى مجموعة مهام متكاملة.

2- 3- 2- تقسيم الدرس إلى مجموعة مهام.

2- 3- 3- تشكيل المجموعات: بحيث تضم المجموعة من أربعة إلى ستة أشخاص مختلفة في اهتمامهم وقدراتهم أو يمكن عمل مجموعات متجانسة من أشخاص متقاربين في حالات معينة؛

2- 3- 4- توزيع المهام على المجموعات: يمكن توزيع نفس المهمة لكل مجموعة كما يمكن توزيع مهام متباينة، وذلك يعتمد على عوامل عديدة مثل: هدف الدرس وطبيعته والوقت المخصص للنشاط، وفيما إذا كان العمل يتم داخل الصف أو خارجه؛

2- 3- 5- تخصيص وقت معين لأداء كل مجموعة: حيث تعرض كل مجموعة أعمالها ويطلب منها تقرير مفصل عنها؛

2- 3- 6- يقيم المعلم أعمال المجموعات كوحدة واحدة: وتحصل المجموعة على تقييم مشترك فأعضاء المجموعة ليسوا أنانيين بل يدعمون بعضهم ويعملون معا للحصول على انجاز وتقييم أفضل. (عبيدات، أبو السميد، 2007، ص 131 - 132).

2- 4- مبادئ التعلم التعاوني: تقوم التعلم التعاوني على أربعة مبادئ رئيسية تتمثل فيما يلي:

2- 4- 1- الإيجابية الفاعلة: بمعنى أن يبادر كل عضو من أعضاء الفريق إلى التعاون مع غيره أداء دوره وتنفيذ التعليمات والمهام المطلوبة منه بسرعة دون إيصال، لأن تخلف واحد من أعضاء الفريق ينعكس سلبا على أداء غيره ومبادرة واحدة تسرع في انجاز العمل وتحفز الآخرين إلى سرعة المبادرة وتسهيل العمل؛

2- 4- 2- الإحساس بالمسؤولية: يشعر كل عضو من أعضاء الفريق بأن نجاح الفريق يعتمد مشاركته هو أن تفاعله وإخلاصه يساهم في نجاح المهمة بسرعة وإتقان، وأن تخلفه عن المشاركة لا يتناسب مع الدور الذي يلعبه والمركز الذي يشغله، فإذا أن يشارك بفعالية أو أن ينسحب من الفريق بهدوء على أن يعلم الآخرين بقراره، كي يتسنى لهم أن يعالجوا هذا الانسحاب مخافة تعطيل العمل أو إضعاف درجة الإتقان؛

2- 4- 3- التعامل المباشر: بمعنى تفاعل أعضاء الفريق بصورة مباشرة وتعاونهم لتحقيق النتائج التعليمية المخطط لها، فلو حدث خلل في جانب هب الفريق لإصلاحه ومعالجته، رغبة منهم في أن يسير العمل بصورة متسلسلة ومنظمة؛

2- 4- 4- التواصل ومهارات العمل الجماعي: بمعنى أن يحسن كل عضو من أعضاء الفريق التواصل مع غيره طلبا وتهيئة واستجابة وسعيا ولا ينبغي لأحد أن يرفض العمل مع غيره مادام قد رضي لنفسه العمل مع الآخرين بصورة تعاونية، وأن يحترم آراء غيره إذا كان له رأي مغاير أبداه وعرضه أمامهم دون تشدد واستعلاء. (السعيد، 2007، ص 177 - 178).

2- 5- العوامل التي تساعد على نجاح التعلم التعاوني: يتحكم في التعلم التعاوني عدد من العوامل التي تساعد على نجاحه ومن أبرز هذه العوامل ما يلي:

2- 5- 1- الانضباط الصففي: للانضباط الصففي دور في نجاح التعلم التعاوني فالصفوف التي يسودها الانضباط يتم فيها التعلم التعاوني بنجاح، بعكس الصفوف التي ينعدم فيها الانضباط فإنها تعيق عمل المجموعات التعاونية؛

2- 5- 2- عدد طلاب الصف: يؤثر العدد الكبير للطلاب على عملية ضبط طلاب الصف ومتابعة أعمالهم وتقديم المساعدة لهم، ففي حالة وجود عدد كبير من المتعلمين يمكن قيام أكثر من معلم بالتدريس للصف الواحد من خلال استخدام أسلوب التدريس الصفّي؛

2- 5- 3- توفر الوقت الكافي: تحتاج دروس التعلم التعاوني إلى وقت أكثر من تلك التي تنفذ بالطريقة التقليدية، لذلك ينبغي للمعلم تخطيط الجدول الدراسي جيدا؛

2- 5- 4- حجم غرفة الصف وتنظيمها: يؤثر حجم غرفة الصف وتنظيمها على سير الدروس التعاونية فإذا كان حجم الغرفة صغيرا ومكتظا بالمتعلمين فإن ذلك يعيق حركة المعلم وتنقله بين المجموعات وملاحظة أعمالهم، لذلك يجب توفير غرفة متسعة ومناسبة لتطبيق دروس التعلم التعاوني؛

2- 5- 5- شعور الطلاب بالاعتماد الذاتي والالتزام في العمل: إن التزام المتعلمين بعملهم التعاوني وإحساسهم بالمسؤولية اتجاهه يولد لهم الشعور بالدافعية المالية نحو العمل، ما يؤدي إلى نجاح التعلم التعاوني، لذا ينبغي للمعلم تشجيعهم وتعزيز أعمالهم باستمرار حتى يعتمدوا على أنفسهم. (مركز نون، 2011، ص 163)؛

وعليه فإن من أهم العوامل التي تساعد على نجاح التعلم التعاوني الانضباط الصفّي، حيث نجد التميز في نتائج غرفة الصف التي تتسم بالانضباط على عكس الأخرى، كما أن الوقت الكافي يعتبر ضروريا لتسهيل هذه العملية، إضافة إلى توفير غرفة الصف المناسبة.

2- 6- دور المعلم في التعلم التعاوني: يتمثل دور المعلم في التعلم بالتخطيط والإعداد له بشكل جيد، وتنظيم الصف وإدارته بفعالية وتنظيم المهمات والأنشطة التعليمية والملاحظة الواعية لمشاركة جميع أفراد المجموعة الواحدة في هذه الأنشطة والمهام، وتوجيه أعمال الطلاب نحو تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وعند تقييم المعلم الطلاب الصف في مجموعات عمل تعاونية، ينبغي أن يراعي تماثل تلك المجموعات ما أمكن، وعدم تجانس المجموعة الواحدة، وإذ يمكن تحقيق ذلك عن طريق توزيع المعلم لطلاب الصف على هذه المجموعات بحيث تضم كل مجموعة طالبا متفوقا واحدا مع عدد متوسط التحصيل وضعافه. (سلامة، 2009، ص 169 - 170).

وعلى العموم فإن دور المعلم في التعلم التعاوني تمثل في كونه المسير الرئيسي لهذه العملية، كما يعمل على التخطيط وتوجيه الطلاب نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

2- 7- تقييم التعلم التعاوني: و سنقوم هنا بذكر أهم المميزات و العيوب كما يلي:

2- 7- 1- المميزات: يتميز التعلم التعاوني بما يلي:

- يقوم التعلم التعاوني على أساس المناقشة التي تؤدي إلى ممارسة التكرار الشفوي للمعلومات ومن ثم اكتشاف معلومات جديدة، وهذه العملية تعمل على تهيئة الفرصة أمام التلاميذ لشرح هذه المعلومات إعطاء التفسيرات المنطقية لها مما يساعد التلاميذ على الاحتفاظ بها لأطول فترة ممكنة؛
- تعمل مجموعات التعلم التعاوني على تطوير عملية تبادل الأفكار بين التلاميذ ومن ثم إثراء وتطوير خبراتهم التعليمية، وذلك لأن التلميذ يعدل نفسه في ضوء توقعات الآخرين؛
- يتعلم التلاميذ من خلال التعلم التعاوني كيفية التواصل الفعال وتنمية العلاقات وبناء الثقة وعمل المناقشات وتقبل آراء الآخرين، كما أنه ينمي الإحساس بالمعنى والقيم الأكاديمية للمساعدة؛
- يقضي التعلم التعاوني على الملل ويجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم ومشوقة وتخفف من انطوائية بعض التلاميذ وعزلتهم وتنمي روح المحبة بين التلاميذ، كما يعمل على خفض حدة القلق الدراسي لديهم؛
- يساعد التعلم التعاوني على تحقيق أهداف تعليمية في المجال الوجداني مثل تكوين الاتجاهات وإنهاءها وإنماء التقدير والتعاون والعلاقات الشخصية بين الأفراد، كما أنه يحقق أهداف المجال المعرفي التي تتناول مهارات معينة على مستويات عالية للتعلم مثل مهارات حل المشكلات ومهارات اتخاذ القرارات؛
- يعمل التعلم التعاوني على تنمية مهارات التلاميذ الاجتماعية وتنمية المسؤولية الفردية والقابلية للمساعدة وذلك من خلال أخذ العلاقات الاجتماعية في الاعتبار مما يؤدي أيضا، إلى تحفيز عملية التعلم؛
- ينمي التعلم التعاوني القدرة الإبداعية لدى التلاميذ كما ينمي القدرة على التفكير الابتكاري وحل المشكلات ويتيح الفرصة للوصول إلى مستويات عليا في التفكير. (السعيد، 2007، ص 22-24).

2- 7- العيوب: مثل أي أسلوب من أساليب التدريس، للتعلم التعاوني عيوب نذكر منها:

- التعلم التعاوني يكون فيه اعتماد فرد على آخر وهذا يمكن أن يؤدي بدوره إلى احتمال تأثير أحدهما على الآخر، مما يؤدي بدوره إلى قبول الآخر لهذا التأثير؛
- عمل المتعلمين معا قد يجعلهم يفقدون تأكيدهم لذاتهم أو إثباتهم لشخصيتهم، حيث إن الجماعة توجههم إلى بناء مستوياتهم مما يصل بالمتعلم إلى المسايرة المفرطة؛

- يتطلب أسلوب المجموعات أن يكون المعلم ممتلكا لخبرة كبيرة في عملية تدريب المتعلمين وفق استراتيجية التعلم التعاوني داخل حجرة الدراسة، الأمر الذي يحتاج وقتا طويلا وجهدا كبيرا من قبل المعلم في إعداد المقرر وتدريبه، وتوظيف مهارات العلاقات الاجتماعية وإدارة الصف؛
- التمرکز حول المتعلم المبتكر والمتفكر، وإهمال الآخرين فقد يرى المتعلمون في أحد أفراد المجموعة إتقانا ملفتا للنظر يدعوهم إلى الالتفاتات والاهتمام بآرائه والتقرب إليه لإرضائه بكافة السبل ليعلمهم المعارف والمهارات؛
- إضعاف الدافعية للتعلم حيث أن إحساس بعض المتعلمين بتفوق أحدهم في تحقيق درجة الإتقان بالسرعة المطلوبة قد يصرفهم عن المشاركة، فهو يكفيهم مؤونة البحث والعمل، الأمر الذي قد يؤدي بدوره إلى إضعاف دافعهم للتعلم، ومن ثم نقل مشاركتهم في العمل. (عبد الواحد، إبراهيم 2015، ص414)؛

إن لكل طريقة من طرق التدريس مزايا وعيوب، فalcضاء على الملل وزيادة الثقة بالنفس، وتنمية روح الإبداع تعتبر من أهم مزايا التعلم التعاوني، ومن عيوبه أنه يتطلب خبرة كبيرة، وأضعاف الدافعية للتعلم، وبالتالي يجب التركيز على المزايا، ومحاولة التقليل من العيوب قدر الإمكان.

خلاصة الفصل:

بناء على ما تطرقنا إليه في هذا الفصل يمكن استخلاص ما يلي : عملية التدريس هي عبارة عن سلسلة مستمرة من العلاقات التي تنشأ بين المعلم والطالب وان هذه العلاقات تساعد الطالب على التطور بوصفه فرداً أو مشاركاً في نشاط او فعالية معينة ويمتلك مستوى معين من الأفكار والمهارات الإبداعية إن تجربة أو خبرة التلميذ في دروس التربية الرياضية تعكس إلى حد كبير وبشكل مباشر ما يقوم به المعلم وما يقوله خلال عملية التفاعل بعضهم مع البعض الآخر ومع التأكيد على ذلك فأن السؤال الرئيس الذي يواجه كل معلم وفي كل درس من الدروس هو كيف أصل إلى طلابي ؟ أو كيف اضمن الأسلوب الأنسب؟ الذي يراعى القدرات العقلية والإبداعية للطلاب؛

إن عملية التدريس الناجحة تحدث نتيجة الانسجام بين الهدف المطلوب وبين ما يحدث حقيقة وبصورة فعلية خلال الدروس؛ ولغرض التوصل إلى حالة الانسجام والتوافق ، يجب على المعلم معرفة وامتلاك القدرة على توجيه وإدارة عدد من العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى تعزيز الرغبة والدافعية نحو التعلم وتحقيق النجاح والتحصيل الدراسي وذلك باستخدام أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني).

الفصل الثاني- دافعية الانجاز:

تمهيد:

يشكل علم النفس أهمية كبيرة، حيث أنه يبحث في دخائل النفس وقواعد تطورها ولا يمكن تحديد مجال علمي معين ينتمي إليه علم النفس، إذ أنه يسير متلازماً مع العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية؛ ولهذا ينظر إلى علم النفس باعتباره أنه يبحث في سلوك الإنسان وعلى أنه علم قواعد سلوك الإنسان ويفسر نوعية وكمية الظواهر النفسية السائدة التي تتمثل في (الإدراك، التذكر، عملية التفكير، الأحاسيس، الإرادة، وأيضا يهتم علم النفس العام بمظاهر العمليات والصفات النفسية لدى الإنسان، ثم العمل على تقنيته . وبعد موضوع الدافعية **motivation** من أكثر موضوعات علم النفس أهمية، فدراسة دوافع السلوك تزيد من فهم الإنسان لنفسه ولغيره من الأشخاص، وذلك لأن معرفتنا تزداد كثيراً إذا عرفنا الدوافع المختلفة التي تحركنا أوتدفعنا إلى القيام بأنواع السلوك المتعددة في سائر المواقف والظروف، ويوجد بعض الأفراد الذين لديهم دوافع قوية ويسعون لتحقيق النجاح بينما البعض الآخر ليس لديهم دوافع قوية لتجنب الفشل أثناء المنافسة ومن حسن الحظ أن علم نفس الرياضة والتدريب البدني قدم الكثير من المعلومات المهمة التي تساعد على فهم الدوافع لدى الممارسين للأنشطة الرياضية، واختلاف الدوافع بين الأفراد، وخلق الجو الذي يساعد على تحسين الدافعية.

3- 1- الدافعية:

3- 1- 1- مفهوم الدافعية:

- ❖ الدافعية هي تلك القوة التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها وأهميتها المادية أو المعنوية (النفسية)؛ وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجته وخصائصه وميوله (واهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشخاص، الموضوعات، الأفكار، والأدوات) (بلقيس، مرعي، 1996، ص84).
- ❖ كما تستخدم الدافعية للإشارة إلى ما يخص الفرد على القيام بنشاط سلوكي وظيفي، أي أن الفرد يمارس سلوكاً معيناً بسبب ما يتلو هذا السلوك من نتائج وعواقب تشجع بعض حاجاته أو رغباته، وربما كانت هذه الحقيقة، هي المسلمة التي تكمن وراء مفهوم الدافعية حيث يشير هذا المفهوم إلى حالة شعورية داخلية، أو عمليات تخص هذا السلوك وتوجهه وتبقي عليه (نشوان، 1996، ص206)؛

3- 1- 2- تعريف الدافعية:

- ❖ يعرف (يونج **young**) الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين (خليفة، 1985، ص69)؛
- ❖ ويعرف (ماسلو **Maslow**) الدافعية بأنها خاصية ثلثية ومستمرة ومتغيرة ومركبة وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي. ويعرف الدكتور مصطفى زيدان، الدوافع بأنها هي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له أحسن تكيف ممكن من البيئة الخارجية (زيدان، السمالوطي، 1985، ص72)؛
- ❖ ونجد الدافع عند (مصطفى عشوي)لأنه حالة من التوتر النفسي والفسولوجي قد يكون شعوري أو الشعوري يدفع الفرد إلى القيام بأعمال و نشاطات و سلوكيات لإشباع حاجات معينة للتخفيف من التوتر وإعادة التوازن للسلوك و النفس عامة (عشوي، 1990 ، ص 83)؛
- ❖ ونستخلص أن تعريف الدافع قد تعدد وتنوع واختلف في مفاهيمه ومهما كان هذا الخلاف إلا أنها تبقى المحرك لسلوك الإنسان و التي تجعل الجسم في حالة نشاط.

3- 1- 3- أنواع الدافعية:

على الرغم من العوامل العديدة التي تؤثر في دافعية الفرد. يعتقد البعض أنه من الممكن وضع الناس في أصناف متعددة على ضوء ما يدفعهم اعتياديا في الرياضة في حالات (الإنجاز) المتشابهة، افترض الباحثون عند دراستهم لحالات الوصولية(الإنجاز) مثلا أن هناك عدة أنواع من الأفراد ينظرون إلى حالات الإنجاز من الأفراد ينظرون إلى حالات الإنجاز على أنه تظهر دوافع عالية لنجاح كذا لك يمتلكون تصور بأن هذه الحالات سوف تنتهي بنجاح وان النجاح يقوم بشكل عال جدا، هذا النوع من الأفراد يميلون لاختيار الأهداف التي يمكن تحقيقها بدلا من أجراء المحاولات غير الصحيحة وغير المؤكدة عند مواجهة واجب يتطلب تحدي إمكانيات الفرد ؛

النوع الثاني المشخص من قبل المهتمين بالحاجات الوصولية هم الأفراد الذين يتجنبون الفشل فهم يميلون إما إلى تجنب الحالات الوصولية أو الإنجاز أو يختارون خصومهم باعتناء كذلك الأهداف ويقدمون احتمالية عالية من النجاح وربما يختارون أهداف يكون من الصعوبة تحقيقها لذلك فهم يهيئون

أنفسهم مقدما من اجل صياغة أعدار تحافظ على ماء الوجه وعندما يتعاملون مع أفراد قلقين لهم خلفية واسعة من الفشل، والفشل الجديد مكروه من قبلهم ومن المفيد أن نساعدهم على التحدث به والتداول ذاتية حول أهداف يمكن تحقيقها يساعدهم على الحصول على نجاحات معقولة ومعتدلة في الرياضة ؛ النوع الآخر من الأفراد يركزون على أهداف متوسطة (لدينا الفرصة إلى هزيمة خصمنا القادم إذا عملنا بقوة) ويميلون بعكس خلفية ناجحة ومعقولة في الرياضة. وفرض هؤلاء الأفراد المستقبلية جيدة قياسا بالحاجات والجهود التي تقترن بهذه المعلومات ؛

هناك ثلاثة متغيرات تأثر في الدرجة التي يحاول الفرد بها أن يعكس الأسلوب الذي فيه الحالات المتسمة بالانجاز وهذه تتضمن:

❑ أولا: ميل الفرد بالنسبة إلى الانجاز، إظهار ميل عام نحو إما التطلع أو تجنب الحالات الرياضية

التي يكون فيها الفشل مخاطرة مؤكدة ؛

❑ ثانيا: المكافئة والاقتناء المتصور كنتيجة ممكنة للحالة ؛

❑ ثالثا: تصوره في احتمالية النجاح أو الفشل ؛

لذلك ليس من المدهش أن الأفراد ذو حاجات الانجاز العالية يميلون لبناء حالات تشكل تحدي لهم ويختارون خصوصا لغرض الحصول على سباق فيه تحدي لهم كذلك يختارون رفاقهم في اللعب الزوجي من أجل الحصول على مسابقات ممتعة مع الآخرين (العزوي، إبراهيم، 2005، ص 134-135).

3- 1- 4- تصنيف و تقسيم الدوافع:

3- 1- 4- 1- تصنيف الدوافع: يوضح (ساج SAGE) عام 1977 أن أحد الطرق المفيدة لفهم

موضوع الدافعية هو تصنيفها إلى فئتين عرضيتين هما : الدافع الداخلي والدافع الخارجي؛

3- 1- 4- 1- الدافع الداخلي: يعني الدافع الداخلي أنه مكافأة داخلية أثناء الأداء ، ويعبر عن هذا

المعنى (مارتنز) عام 1980 عندما يقر أن الدافع الداخلي يعتبر جزءا مكملًا لموقف التعلم وخاصة إذا

كان الفرد يسعى للتعلم مستمتعا بالحصول على المعرفة وليس هدفه من التعلم الحصول على المكافأة

الخارجية ، ويتضح الدافع الداخلي في النشاط الرياضي عندما نلاحظ إقبال بعض النشء على ممارسة

نشاط رياضي معين أو الانضمام لفريق رياضي بدافع الرغبة والحب في الممارسة ، وقد تستمر هذه الرغبة ما دام النشاط أو الأداء الرياضي يمثل له خبرة جيدة وليس هناك ما يهدده أو يعاقبه ويمنع استمراره فدافع الاستمرار في الممارسة يكون نابعا من طبيعة النشاط الرياضي الذي أحبه والأداء الذي يستمتع به ، والواقع أن الناشئ عندما يقبل على ممارسة النشاط الرياضي يشعر بالسعادة لأنه يمارس النشاط الذي يريده ويرغب فيه ، وهذه السعادة تفوق الحصول على مكسب مادي أو مكافأة خارجية . إن الدافع الداخلي ينبع من داخل الفرد ، ويحدث أثناء الأداء (راتب، 1990 ، ص 38)؛

3- 1- 4- 2- الدافع الخارجي: يقصد بالدافع الخارجي حصول اللاعب على مكافأة خارجية جراء الأداء والممارسة ، وإن السبب الرئيسي للاستمرار في الممارسة والإقبال على الأداء الرياضي هو المكافأة الخارجية المنتظر أن يحصل عليها . فالدافع الخارجي على النحو السابق ينشأ من خارج اللاعب وتحركه قيمة المكافأة الخارجية التي ينتظرها (راتب، 1990 ، ص 38)، إذن نعني بالدوافع الداخلية أسباب ودوافع الخوض في نشاط رياضي، وعادة تقابل الدافعية الداخلية دافعية خارجية، فالشخص المحفوز داخليا يتصرف حتى يتحصل على مكافآت مرتبطة بالفعل ذاته، فاهتمامه إذن مركز على تأدية الدور، بمعنى البحث عن اللذة التي قد يشعر بها أثناء القيام بالفعل الرياضي ؛

أما الشخص المحفوز خارجيا فهو يتصرف حتى يتحصل على مكافآت خارجية عن فعله ، فاهتمامه إذن يتركز في هذه الحالة على الحصول على مكافآت مرتبطة بالفعل لا على الدور في حد ذاته.

3- 1- 4- 2- تقسيم الدوافع: وتقسّم إلى قسمين هما: الدوافع الأولية، الدوافع الثانوية.

3- 1- 4- 2- الدوافع الأولية: وتسمى أيضا بالدوافع الفسيولوجية أو الجسمانية وهي عبارة عن دوافع أو حاجات جسمانية تفرضها طبيعة تكوين جسم الإنسان ووظائف أعضائه ومن أمثلتها : الحاجة إلى الطعام ، الحاجة إلى الشراب ، الحاجة إلى الراحة ، الحاجة الجنسية ، الحاجة إلى اللعب (عند الأطفال) والحاجة إلى الحركة و النشاط..... إلخ، وقديما كانت تسمى هذه الدوافع بـ " الغرائز " إلا أن الكثير من علماء النفس في الوقت الحالي لا يستخدمون مصطلح الغرائز لتفسير سلوك الإنسان إذ غالبا ما يستخدمون لفظ الغرائز لتفسير سلوك الحيوان؛

3- 1- 4- 2- الدوافع الثانوية: وتسمى أيضا الدوافع أو الحاجات المكتسبة أو الاجتماعية إذ يكتسبها الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة، وتقوم الدوافع الثانوية على الدوافع الأولية، غير أنها تستقل عنها و

تصبح لها قوتها التي تؤثر في السلوك كنتيجة لتأثير العوامل الاجتماعية المتعددة ، ومن أمثلة الدوافع الثانوية : الحاجة إلى التفوق و المركز أو المكانة ، السيطرة، القوة، الأمن، التقدير، الانتماء والحاجة إلى إثبات الذات.....الخ (علاوي، 1987، ص 205).

3- 1- 5- وظائف الدوافع: إن أي رد فعل عن أي سلوك لا يمكن أن يحدث تلقائيا وإنما يحدث كنتيجة لما يدور في نفسية الفرد ومنه فالسلوك له أغراض تتجه نحو تحقيق نقاط معينة بها هذا الفرد حاجياته وغرائزه ومنه نستخلص أن للدوافع عدة وظائف تقوم بها لتنشيط السلوك وهي ثلاثة:

3- 1- 5- 1- مد السلوك بالطاقة: ومعنى ذلك أن الدوافع تستشير النشاط الذي يقوم به الفرد ويؤدي التوتر الذي يصحب إحباط الدافع لدى الكائن الحي إلى قيامه بالنشاط لتحقيق هدفه وإعادة توازنه وتدل الملاحظة على أن الإنسان والحيوان من خلال التجارب في الحياة اليومية كالهما حاملا طالما حاجاته مشبعة أما إذا تعرض للحرمان فإنه ينشط من أجل إشباع هذه الحاجات و الرغبات فالدافع تمد السلوك بالطاقة فمثال يمنح للاعب جائزة مكافأة له على تحسن قدراته وتكليلها بالنجاح، لكن سرعان ما تفتقد هاته المكافأة جاذبيتها إذا أدرك المراهق أن الرياضة أخلاق قبل أن تكون من أجل المكافأة ففي هذه النقطة تصبح المكافأة غير ضرورية؛

3- 1- 5- 2- أداء وظيفية الاختيار: ويتجلى ذلك في أن الدوافع تختار نوع النشاط أو الرياضة التي يستجيب و يتفاعل معها المراهق و يهمل الأنشطة الأخرى، فالذي يهوى كرة القدم نجده يكره كرة السلة مثال ، كما أنها تحدد لحد كبير الطريقة التي يستجيب بها لمواقف أخرى، فقد أقر (جوردون ألبرت) أنه عندما يكون اتجاه عام للمواقف و الميول فإنه لا يخلق فقط حالة التوتر يسهل استشارتها فتؤدي إلى نشاط ظاهر يشبع الموقف أو الميل بل يعمل كوسيلة خفية لانتشار واختيار كل سلوك متصل به وتوجيهه. (المليحي، 1984، ص 94-95)؛

3- 1- 5- 3- توجيه السلوك: إن مجرد عدم الرضا على حالة المراهق لا يؤدي وال يكفي لإحداث التحسن و النمو عنده بل يجب توجيه طاقاته نحو أهداف معينة يمكن الوصول إليها و تحقيقها، فالدكتور حلمي المليحي يلخص وظائف الدوافع فيما يلي: (المليحي، 1984، ص 95)

- إثارة الآليات والأجهزة الداخلية أي أنها تمثل المصادر الداخلية للعمل؛
- مد السلوك بالطاقة اللازمة و بمساعدة المثيرات الخارجية التي تستثير السلوك؛
- اختيار نوع النشاط و تحديده؛

- تأخير ظهور التعب تحول دون الملل مما يزيد من يقظة الفرد وقدرته على الانتباه ومقاومة التشتت.

3-2- دافعية الانجاز: تمثل دافعية الانجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الإنسانية والتي أهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي، والأداء المعلمي في أطار علم النفس التربوي؛ ويرجع الاهتمام بدراسة الدافعية للانجاز نظرا لأهميتها ليس فقط في المجال النفسي ولكن أيضا في العديد من الميادين والمجالات التطبيقية والعلمية كالمجال الاقتصادي والمجال الدراسي والتربوي والأكاديمي حيث يعد الدافع للانجاز عاملا مهما في توجيه سلوك المحيطين به كما يعتبر الدافع للانجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، وتوكيدها حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف؛ وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني؛ وقد أظهرت الدراسة التي أجريت في هذا المجال أن لدافع الإنجاز يختلف من مجتمع لآخر طبقا لنوع الثقافة والحضارة السائدة في المجتمع.

3-2-1- تعريفات الدافعية للانجاز:

❖ لقيت دراسة دافعية الانجاز من علماء النفس اهتماما أكبر مما حظيت به الدوافع الإنسانية الأخرى، فعرفها (ميوراي) الذي قدمها ضمن قائمته للحاجات تسخييرا ناجحاً بأنها السيادة الاستقلالية على الأشياء وعلى الآخرين، على الأفكار وتقديرات الذات، وذلك بتسخير الموهبة تسخييرا ناجحاً، وهذه الحاجة خاصة من خصائص الشخصية الناجحة نسبيا والتي توضع جذورها بالتنشئة الاجتماعية، وتتلور في الطفولة المتوسطة، وقام (ماكي لاند) بدراسة هذه الحاجة في عدة شعوب وثقافات، فوجد أن الشعوب المتقدمة يتميز أبنائها بقوة هذه الحاجة فيهم إذ يسعون إلى النجاح والسيطرة على بيئتهم المادية والتفوق الاقتصادي مما أدى إلى تفوق شعوبهم تقنيا واقتصاديا، على نقيض الشعوب المختلفة (جلال، 1985، ص 475)؛

❖ وعرف (ماهاكلياند) الدافع للانجاز بأنه يشير إلى استعداد ثابت في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز، كما عرفوا النشاط المنجز بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة و انه محصلة الصراع بين هدفين متعارضين عند الفرد نحو تحقيق النجاح، أو الميل إلى تحاشي الفشل (خليفة، 2000، ص 90)؛

❖ كما عرف (أتكنسون) الدافعية للإنجاز على أنها ذلك المركب الثلاثي المشكل من قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الفرد؛ والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له ؛ و يشير هذا التصور إلى أن التوجه للإنجازي لدى الأفراد في مجتمع ما يتحدد من الناحية النفسية على الأقل بعدة عوامل هي أ- مستوى الدافعية أو الإحساس للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف، والإحساس بالفخر عند النجاح والنجح عند الفشل؛

ب- توقعات الفرد المتعلقة باحتمالية حدوث النجاح أو الفشل؛

ج- قيمة النجاح ذاته أو المترتبة الناجمة عن النجاح و الفشل؛

ومن خلال التعريفات السابقة التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافعية للإنجاز تحدد تناولنا لها على أنها تعني ما يأتي: استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن و التخطيط للمستقبل؛

وفي ضوء هذا التعريف فإن الدافعية للإنجاز تتضمن خمسة مكونات أساسية هي على النحو الآتي:

1- الشعور بالمسؤولية؛

2- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع؛

3- المثابرة ؛

4- الشعور بأهمية الزمن؛

5- التخطيط للمستقبل؛

وأوضحت نتائج كثير من الدراسات عددا من الاختلافات المحددة بين الأشخاص ذوي الدافعية للإنجاز وبين الآخرين الذين يكونون مدفوعين أكثر بعوامل نفسيه مثل الحاجة لتجنب الفشل ومنها : أن الأفراد ذوي الدافعية العالية يميلون أن إلى يختاروا المشاكل التي تتحدى قدراتهم في حين يختار الأفراد ذوو الدافعية المنخفضة المشكلات السهلة أو المشكلات الصعبة ، يميل الأشخاص ذوي الدافعية العالية إلى العمل طويلا لحل المشكلات الصعبة ، ويفضلون العمل مع الأشخاص المثابرين بينما يميل الأشخاص منخفضي الدافع للإنجاز إلى العمل مع أشخاص يحبونهم و يصادقونهم وفي جماعات الطلاب التي

تتقارب معدلات ذكائهم، فإن ذوي الدافعية يحصلون على درجات أعلى في المدرسة، وما يمكن استخلاصه من هذه التعريفات أن تعريف دافع الإنجاز يختلف من باحث إلى آخر بحيث أخذ كلاً يعرفه من خلال إطار عمله، ومن خلال إطار النظرية التي يتبناها، فدافعية الإنجاز عند (ماكلياند) استعداد لدى الفرد يتميز بالثبات النسبي للسعي للنجاح، كما يضيف (ماكلياند) أن سلوك الإنجاز يعكس مشاعر يختص بعضها بالأمل في النجاح، ويتعلق البعض الآخر بالخوف من الفشل.

3-2- أهمية دافعية الإنجاز: يعد موضوع الدافعية للإنجاز من الموضوعات الأساسية التي اهتم بفحصها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي والبحوث الشخصية، يرجع الاهتمام بدراسة الدافعية للإنجاز نظراً لأهميتها ليس فقط في المجال النفسي، ولكن أيضاً في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعلمية كالمجال الاقتصادي والمجال الإداري والمجال التربوي والمجال الأكاديمي، حيث يعد الدافع للإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه في إدراكه للموقف، فضلاً عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد وسلوك المحيطين به (راشد، 2005، ص 161)؛

فدافعية الإنجاز لدى الفرد من مكونات الشخصية التي لها دور واضح في سلوك الفرد من خلال ارتباطها بمجموعة من المتغيرات الهامة، كما تؤدي دافعية الإنجاز دوراً هاماً في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها (الزيات، 2004، ص 213).

لذا فدافعية الإنجاز موضوع له مكان بارز يحفز به المهتمون في بالتحصيل الدراسي والأداء المعلمي في إطار علم النفس التربوي، وذلك لما له أهمية بالغة في تفهم الكثير من المشكلات التربوية والتعليمية؛

ويرى رضا أبو سريع أن الدافعية للإنجاز بوجه خاص لها التأثير الأساسي في اتجاه الطلاب نحو الدراسة وتوجيه عمليات الإدراك؛

والدافع للإنجاز ينمي لدى الفرد السعي نحو الإتقان والقدرة على تحمل المسؤولية وتحميل الهدف والقدرة على التحقيق لتحقيق الهدف واستكشاف البيئة وتحديد المسار؛

وأشار بوكوك **boocok** إلى أن دافع الإنجاز وسيلة جديدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي الفعلي. (سالم، خليفة، 2012، ص 83).

3-2-3- أنواع دافعية الإنجاز:

هناك العديد من التصنيفات التي قدمها الباحثون عند تقسيمهم للأنواع الدوافع، ومن بين هذه التصنيفات نذكر تصنيف الدوافع في ضوء المنشأ، وهو أكثر شيوعاً واستخداماً حيث تنقسم إلى فئتين:

الفئة الأولى: وتشمل على الدوافع فيزيولوجية المنشأ ويطلق عليها الدوافع او الأولية، ومن هذه الدوافع دافع الجوع، ودافع العطش، ودافع الجنس، ودافع الأمومة.

الفئة الثانية: وتتضمن الدوافع الاجتماعية والتي يكتسبها الفرد من البيئة والإطار الحضاري الذي يعيش فيه، وتتأثر بالسياق النفسي الاجتماعي للفرد ويطلق عليه البعض أحياناً الدوافع السيكلوجية، ومن أمثلة هذه الدوافع دافع الانجاز، ودافع الاستقلال ودافع السيطرة، ودافع التملك، ودافع حب الاستطلاع، وفي ضوء هذا التقسيم يتضح الدافع للإنجاز وهو احد الدوافع النفسية الاجتماعية التي تتأثر بالعديد من العوامل الثقافية والاجتماعية بالسياق النفسي الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد بوجه عام حيث تعكس دافعية الفرد للإنجاز طبيعة التوجهات الاجتماعية التي تحكمه في الحياة، كما تعكس في الوقت نفسه مدى إحساسه بالرضا من عدمه في قدرته على توظيف هذه الدافعية (محمد خليفة، 2000، ص88)؛ ويرى "فيروف" أن الدافعية للإنجاز هي الميل او النزعة العامة للسلوك بأهداف الانجاز يعرف على أساس التنافس، ولكنه يميز بين نمطين من دافعية الانجاز وهما:

1. دافعية الانجاز الذاتية: ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية او الشخصية في مواقف الانجاز؛

2. دافعية الانجاز الاجتماعية: وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين (جاسم، العبيدي، 2004، ص331)؛

كما أن يعمل كل منهما في نفس الموقف ولكن قوتها تختلف وفقاً ليهما السائد في الموقف، فإذا كانت دافعية الانجاز الاجتماعية، أما إذا كانت دافعية الانجاز الاجتماعية هي المسيطرة في الموقف فان كلا منهما يمكن أن يكون فعالاً في الموقف (الفرخ، تيم، 1992، ص177).

3- 2- 4- مكونات دافعية الانجاز: يرى اوزيل أن هناك ثلاثة مكونات على الأقل لدافعية الانجاز هي:

أ. الدافع المعرفي: الذي يعبر عن حالة الانشغال بالعمل، أي أن الفرد يحاول أن يشبع حاجات المعرفة والفهم، وتكون عملية اكتشاف المعرفة الجديدة هي المكافأة لديه؛

ب. تكريس الذات: وهي رغبة الفرد في المزيد الصيت والسمعة والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز، والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد العامة المعترف بها، مما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه للذات (الرفوع، 2015، ص149)؛

ج. دافع الانتماء: الذي يتجلى في الرغبة بالحصول على تقبل الآخرين، وتحقيق إشباعه في هذا التقبل أي أن الفرد يستخدم نجاحه العام أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب من يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه (الريماوي، 2004، ص248).

3- 2- 5- العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز: ويمكن تلخيصها فيما يلي: (بني يونس، 2007،

ص171) ● طبيعة دافعية الانجاز لدى المتعلم؛

● البيئة المباشرة للمتعم؛

● خبرات النجاح والفشل؛

● درجة جاذبية العمل؛

● التنظيم الهرمي التراتبي لدوافع المتعلم وحاجاته.

ويرى حسن علي حسن 1989 أن التأثير للإنجاز يتأثر بثلاث عوامل وهي: (الشاعر، 2014- 2015، ص31).

● مستوى الدافعية او الحماس العم للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف؛

● توقعات الفرد المتعلقة باحتمال حدوث النجاح والفشل؛

● قيمة النجاح ذاته وما يترتب عليه.

3- 2- 6- العوامل المسببة لدافعية الانجاز عند أتكسون: يصرح أتكسون أن النزعة والميل لإنجاز

استعداد دافعي مكتسب وهو يختلف بين الأفراد كما انه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، والعوامل هي:

- الدافع لإنجاز النجاح: إن الأفراد يقدرّون على أداء المهمات بنشاط وحماس كبيرين رغبة منهم في اكتساب خبرة النجاح ولهذا الدافع نتيجة طبيعية وهي دافع تجنب الفشل ويختلف الأفراد أداءها بحماس تمهيدا للنجاح فيها، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع؛
- احتمالية النجاح: لان احتمالية نجاح أي مهمة تتفق على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد الذي يريد أن ينجز المهمة فالمهام السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحقيق النجاح الموجودة عنده أما المهمات الصعبة جدا فان الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها أما في حالة المهمات المتوسطة، فان الفروق الواضحة في درجة دافع التحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع؛
- قيمة باعث النجاح: إن صعوبة ازدياد المهمة يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة يجب أن يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تستثير حماس الفرد. (غباري، 2008، ص52).

3-2-7- خصائص الأفراد ذوي دافعية الانجاز العالي والمتدني:

3-2-7-1- خصائص الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز: من خلال الدراسات التي أجريت حول الخصائص الشخصية للأفراد ذوي دافعية الانجاز المرتفعة أنهم يتصفون بعض السمات التي تميزهم عن غيرهم منها:

- لديهم منظور مستقبلي بعيد المدى؛
- يفضلون المكافآت الأكبر التي يمكن أن يحصلوا عليها في المستقبل على المكافآت الصغيرة؛
- الطموح العام والمثابرة والتحمل؛
- البحث عن التقدير؛
- قبول التحدي المعتدل؛
- يهتمون بالامتنياز من اجل الامتنياز ذاته وليس من اجل ما يمكن أن يترتب عليه من فوائد؛
- يضعون أهدافهم بحرص وعناية حيث تكون أهدافهم ذات مخاطر معتدلة كل لا تكون مساعيهم محترمة الفشل أو مضمونة النجاح؛

- يتميزون بالاستقلالية والنجاح؛
- الرغبة في الأداء الأفضل. (بني يونس، 2007، ص176).
- 3- 2- 7- 2- الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الانجاز المنخفضة:
- لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به ويتجنبون الإقدام على الانجاز خشية الفشل؛
- يرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن قدراتهم على أدائها أقل من الآخرين التي تتطلب منهم جهود او مثابرة؛
- تتشبث بهمتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة ويستسلمون للفشل عادة ولا يعيدون المحاولة ليأسهم من النجاح؛
- يقبلون على الأعمال السهلة المضمونة للنجاح؛
- يضعون لأنفسهم أهدافا بسيطة سهلة لا تكلفهم جهدا أو مشقة؛
- يشعرون بالملل ويقاومون التغيير. (محمد عبد الله، 2003، ص 181).
- 3- 2- 8- نظريات الدافعية للإنجاز: بمقدور أي باحث عندما يرغب في أن يلم بالأساس التاريخي لدافعية الانجاز أن يرجع أسس آراء ويليام جيمس 1890 م التي تؤكد أن نظرة الإنسان لنفسه إنما تتحدد بالأهداف التي وضعها لنفسه وان انجاز هذه الأهداف تفضي إلى مشاعر الارتياح في حين يؤدي الإخفاق إلى الإحباط النفسية والمعنوية والإذلال أن صح التعبير وقد تعددت النظريات المفسرة لمفهوم دافعية الانجاز واختلفت في المبادئ التي تقوم عليها وربما كان هذا الاختلاف راجعا إلى اختلاف واضعيها ، ومن هذه النظريات ما يلي:

3- 2- 8- 1. نظرية الحاجات لموراي (1938-1953):

يعتبر العالم موراي (Murray) رائد هذه النظرية برغم من أن مفهوم الحاجة قد اتسع استخدامه في علم النفس، فلم يسبق لصاحب نظرية آخر أن وضع هذا المفهوم موضع التحليل الدقيق او قدم مثل هذا التصنيف الكامل كما وضع موراي ، ولقد نظر إلى الشخصية كتكوين فرضي يسيطر على الخبرة ويحكم أنماط فعل الفرد ، واستخدام لفظ حاجة في معالجته للعمليات الدافعية ، ولفظ حاجة تكوين يمثل قوة في المخ الخ، وهذه القوة تنظم الفعل والإدراك والعمليات المعرفية الأخرى للإشباع تلك الحاجة وهي

تقود الإنسان لان يبحث عن الملابس البيئية المناسبة له ولكي يتجنب الملابس الغير ملائمة فهي إذن القوة الدافعة تنطلق أصلا مما لديه من حاجات والحاجة هي التي تجعل الفرد يبذل من مواقف غير مشبعة إلى مواقف تحقق له إشباع هذه الحاجة وهذه الحاجات أو تتراكم كي يشبعها نمط سلوكي واحد من خلال عملية التداخل أو أن تأخذ ترتيبا فرضيا يعطي لأخذها أسبقية الفاعلية على غيرها ، أو قد تأخذ العلاقة بينهما شكل التبعية عندما تنشأ حاجة كههدف مؤقت او فرضي يمثل إشباعها طريقا للوصول لتحقيق هدف أساسي. (الطيب، رشوان، 2006، ص202).

ولأن هذه الحاجة هذه الحاجة هي مفهوم افتراضي ، فلغرض التعرف عليها وبيانها تكون بحاجة إلى معايير حددها

موراي بخمس معايير يمكن على أساسها تحديد فعالية هذه الحاجة في سلوك الفرد والمعايير هي:

- توابع السلوك ونتيجة النهائية؛
- نمط السلوك المتبع للوصول إلى تلك النتيجة؛
- الإدراك الانتقائي مجموعة من الموضوعات والاستجابة المؤثرات محددة؛
- التعبير براحة عن الانفعالات والمشاعر التي تتصل بتلك الحاجة؛
- إبداء الرضا عند تحقيق الإشباع لهذه الحاجة او عدم الرضا عند الإخفاق في الوصول إلى النتائج المرجوة من السلوك المتعلق بها.

وقد بين موراي مفاهيم الحاجة وحددها بثلاث مفاهيم وهي: (رأفت، 1977، ص201)

أولا - شدة الحاجة: حيث لابد أن تكون هناك حاجات أكثر احتياجا من حاجات أخرى ، وشدة الحاجة ترتبط طرديا بشدة الدافع ، حيث أن الدافع الذي ينشط لإشباع حاجة أشد درجة لا بد وان يكون أكثر قوة من الدافع الذي ينشط لإشباع حاجة ذات شدة اقل؛

ثانيا - مرونة الحاجة: وهذه المرونة لازمة لاكتساب الحاجة والشمول وسعة المدى وتفسر كون الحاجة مشتقة من الموقف؛

ثالثا - ديناميكية الحاجة: وهذا المفهوم يؤكد صحة المحال النفسي للفرد من ناحية الاتزان والاستقرار و التوتر وعدم الاتزان وتعتمد ديناميكية الحاجة في تفسير الدوافع على ثلاثة فروض:

- اتجاه نشاط الفرد وسلوكه نحو هذه الحاجة او الهدف الذي يرغب في الحصول عليه بناء على قوة دافعة تتناسب طرديا مع شدة التوتر؛
- الرغبة في الوصول إلى هدف ما ، نتيجة توتر يعتري التنظيم الداخلي لفرد؛
- يزول التوتر ويستقر المحال عندما يشبع الفرد دوافعه يحصل على حاجاته؛

وخلاصة القول أن توضيح فكرة موراي (**moray**) عن هذه الحاجة في تحديده إياها بأنها عبارة عن تحقيق شيء صعب والتحكم بالموضوعات الفيزيائية والكائنات البشرية او الأفكار وتنظيمها وأداء ذلك بأكبر قدر ممكن من السرعة والاستقلالية والتغلب على العقبات وتحقيق مستوى مرتفع والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وزيادة تقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة للمقدرة.

إن الصياغات الأساسية بلورها بشكل واضح هنري موراي فهو أول من عرف مفهوم الحاجة للإنجاز بأنه تحقيق الأشياء والتي يراها الآخرون صعبة والسيطرة على البيئة المادية والاجتماعية والتحكم في الأفكار وسرعة الأداء ، والتغلب على النفس ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم والاعتزاز بالنفس ، عن طريق الممارسة الناجحة بالمقدرة.

إن تشخيص الحاجة للإنجاز ظهر عام 1938 إلا أن الاهتمام الفعلي من الناحية النظرية والتطبيقية قد انطلقت في بداية الخمسينيات بعد نشرها ماكلياند وآخرون كتابهم الموسع بدافع الانجاز. (الخولي، 2008، ص207)

تشير نظرية حاجة الانجاز إلى أن كل فرد لديه استعدادين شخصيين مستقلين ويمكن اعتبارها بمثابة سمات شخصية ويمثلان الفروق في الدافعية في مواقف الانجاز وهما:

1. دافع انجاز النجاح: ويعتقد انه يمثل الدافعية الداخلية للفرد نحو أنشطة معينة ويدفعه محاولة تحقيق التفوق وبالتالي الإحساس والشعور بالرضا والسعادة

2. دافع تجنب الفشل: وهو تكوين نفسي يرتبط بالخوف من الفشل الذي يتمثل في الاهتمام المعرفي بعواقب او نتائج الفشل في الأداء والوعي الشعوري بالانفعالات غير السارة مما يسهم في محاولة تجنب او تحاشي مواقف الإنجاز.

وتأكد نظرية حاجة الإنجاز على أن هذين الاستعدادين (دافع انجاز النجاح و دافع تجنب الفشل) موجودان لدى كل فرد، ولكن بدرجات مختلفة ومن ناحية أخرى فان هذين الاستعدادين مستقل كل منهما عن الآخر (أي لا يوجد ارتباط بينهما بمعنى أن معرفة درجة امتلاك الشخص لأحدهما لا تعطي أي دلائل عن الدرجة التي يمتلكها الشخص عن الاستعداد الآخر) إذ قد يمتلك الشخص درجة عالية من الدافع لانجاز النجاح وفي نفس الوقت قد يمتلك درجة عالية أو متوسطة أو منخفضة من دافع تجنب الفشل.

وينبغي ملاحظة أن دافع انجاز النجاح كان يتم قياسه في الأصل باستخدام بعض الاختبارات الإسقاطية مثل اختبار تفهم الموضوع (TAT) وكذلك بعض الاختبارات الإسقاطية الأخرى ، كما أن دافع تجنب الفشل كان يتم قياسه باستخدام بعض اختبارات القلق مثل اختبار " ماندلر " و " سارا سون " للقلق الصريح لتايلور " أما في الوقت الحالي عدة اختبارات نوعية خاصة بالمجال التعليمي لقياس دافع النجاح ودافع تجنب الفشل (علاوي، 1997، ص259).

3-2-8-2- نظرية مكيلاند 1953 :

تأثر مكيلاند كثيرا بآراء موراي ، إذ ميز مكيلاند بين السمات (TRAITS) والدوافع التي تحدد لماذا يسلك الإنسان على نحو معين ، فهي الأنماط الداخلية للسلوك ، أما السمات فهي تصف التصاقات في السلوك والتوافق الذي يتبناه الفرد لمواجهة المواقف المتكررة أي كيف يسلك الناس ، وقد أكد مكيلاند أن التعلم السابق والحالة التي تتضمن زيادة او نقصان في اللذة او الألم بالنسبة للحالة الراهنة ، ويؤكد أن قوة الدافع للإنجاز تختلف تبعا للنشاطات وطبيعة التحدي ، لذلك يترتب أن نأخذ في الحسبان العوامل الشخصية وعوامل البيئة كلها عند قوة دافع الإنجاز من الأشخاص الذين لا يتطور لديهم هذا الدافع، ولم تقتصر محاولات مكيلاند وزملائه عن الدوافع البشرية وقوتها بل تطورت إلى إيجاد العلاقة بين الحضارات والمدلولات الانجازية ، ولقد اتضح وجود علاقة بين حضارة أي امة ودرجة دافعية الإنجاز (راتب،

2007، ص139)، ولم تقتصر محاولاتهم على المجتمعات القديمة بل بدراسة النمو الاقتصادي في المجتمعات المتقدمة ودافع الإنجاز لديهم في مصادر أخرى (عبد الحليم، 2009، 230).

3-2-3. نظرية أتكينسون (ATKINSON) : لدافع الإنجاز:

افترض موراي عند تصنيفه للحاجات النفسية أن الحاجة أو الدافعية للإنجاز تندمج تحت حاجة كبرى اعم واشمل هي الحاجة إلى التفوق وقد أكد أتكينسون في نظريته التي عرضها في كتاب الموسم ب : (مدخل إلى الدافعية) سنة 1974 . أهمية التوقع والقيمة وبذلك تأثر بكل من توماس وليفن وهال وغيرهم من المنظرين في مجال الدافعية وما هي محددات السلوك ، وحاول أن يجد نوعا من العلاقة بين مكونات النظرية ، إذ اعتمد على دور الفروق الفردية في الإحاطة للإنجاز بهدف فهم العمليات الدافعة وجدد " أتكينسون " المحددات المباشرة للسلوك بمتغيرات الشخص والبيئة والخبرة. (عبد الحليم، 2009، 232)

وأكد أتكينسون دور الصراع بين الحاجة إلى الانجاز والخوف من الفشل متأثرا بنموذج "ميلر " فالسلوك المرتبط لديه بالإنجاز يعد ناتج عن موقف صراعي (قشقوش، منصور، 1979، ص40).

وقد أكد " أتكينسون " أن الدافعية المستأثرة هي السعي نحو نوع من الإشباع والدفء وتعد حالة المتغيرات ثلاثة هي (قوة الدافع الأساسي **M** ، وتوقع تحقيق الهدف **E** ، وقيمة الحافز المدرك). أي أن الدافعية المستأثرة **E - L - M** وهذا يعني أن الدافعية المستأثرة لدى شخص ما تكون بطريقة معينة تتوقف على قوة الدوافع واستعداده و على إدراكه الجانبين من المواقف:

- توقعات الفرد بخصوص إمكانية تحقيق الهدف.
- القيم الحافزة التي ينطوي عليها الهدف.

وأكد أتكينسون على أن هذه الدافعية في الطفولة تكون مستمرة وثابتة نسبياً مدة من الوقت وتعتمد التوقعات والقيم المحفزة على خبرة الشخص في مواقف معينة تشبه تلك المواقف التي يواجهها في الوقت الراهن ، وهذه تتغير كلما تحرك الشخص من موقف إلى آخر ، او كلما تغير الموقف نفسه. (حسنين، 2006، ص25).

وتأكد نظرية أتكينسون على الدافعية المستثارة وهي دالة لثلاثة متغيرات (قوة الدافع الأساسي، توقع تحقيق الهدف والقيمة الحافزة المدركة) ودافعية لدى المتعلم تعني نجاحه ويتوقف ذلك على مدى استعداد وقوة الدافع لديه وإدراكه للتوقعات التي تمكنه من تحقيق الهدف وإدراكه لقيمة الحوافز التي يتضمنها الهدف. (العزاوي، إبراهيم، 2005، ص25).

من خلال الافتراضات السابقة يتبين لنا أهم المحددات التي تصاغ في هذه النظرية فيما يلي:

- العوامل الشخصية.
- التأثيرات الموقفية.
- النتائج المتوقعة.
- المحصلة النهائية لدافعية الإنجاز.

1. العوامل الشخصية: تشير نظرية الإنجاز إلى وجود دافعين مستقلين لدى كل فرد هما:

- دافع انجاز النجاح؛
- دافع تجنب الفشل؛

هذان الدافعان يمثلان الفروق في الدافعية في مواقف الإنجاز حيث لدى كل فرد دوافع بنسبة مختلفة ولا يوجد ارتباط فيما بينهما، كما توجد اختبارات خاصة بكل دافع على حدة قياسه ، فقياس دافع انجاز النجاح ببعض الاختبارات الإسقاطية كاختبار تفهم الموضوع بينما يقاس دافع تجنب الفشل ببعض اختبارات القلق كاختبار (مادرو ساسون) للقلق.

2. التأثيرات الموقفية: تشير نظرية حاجة الإنجاز إلى عدة تأثيرات موقفية هي:

- الاحتمال المدرك للنجاح؛
- الاحتمال المدرك للفشل؛
- قيمة العائد من النجاح؛
- قيمة العائد من الفشل.

3. النتائج المتوقعة: تشير نظرية حاجة للإنجاز إلى إمكانية تحقيق نتائج متوقعة من خلال تفاعل كل من العوامل الشخصية والتأثيرات الموقفية وذلك من خلال: (قشقوش، منصور، 1979، ص41).

- ميل للاقترب من هدف مرتبط بالإنجاز: ويتضمن محصلة ضرب ثلاثة متغيرات هي:
دافع انجاز النجاح، احتمال المدرك للنجاح وقيمة العائد من النجاح، ويمثل دافع انجاز النجاح استعدادا فطريا فهو ثابت في جميع مواقف الإنجاز أما العاملين الآخرين فهما مرتبطان بعوامل موقفية تتغير من موقف إلى آخر والعلاقة بين العاملين عكسية.

- الميل لتجنب هدف مرتبط بالإنجاز: ويتضمن حصيلة ضرب ثلاثة متغيرات هما:
دافع تجنب الفشل، احتمال المدرك للفشل وقيمة العائد من الفشل، ويمثل دافع تجنب الفشل استعدادا فطريا فهو ثابت في جميع مواقف الانجاز أما العاملين الآخرين فهما مرتبطان بعوامل موقفية ، وهكذا تشير نظرية حاجة الإنجاز إلى إمكانية التنبؤ بنوعية أساليب التدريس المفضلة لدى الطالب التي تميزه بدافعية عالية للإنجاز مقابل طالب آخر الذي يتميز بدافعية منخفضة لإنجاز النجاح.

4. المحصلة النهائية لدافعية الإنجاز: تشير نظرية حاجة الإنجاز إلى المحصلة النهائية للسلوك الانجازي من خلال متغيرين هما:

- الميل من الاقتراب نحو الهدف؛
- الميل لتجنب هدف مرتبط بالإنجاز.

والفروق بين المتغيرين السابقين يعطي دائما قيمة سالبة ، كما أن المحصلة النهائية لدافع الإنجاز هي دافع انجاز النجاح – دافع تجنب الفشل، احتمال المدرك للنجاح، قيمة العائد من النجاح ، مما يشير إلى أن

السلوك الانجازي يعتمد على مدى الميل والاقتراب من الهدف ومدي الميل لتجنب الهدف. (عبد اللطيف، 2003، ص46).

3- 2- 8- 4- نظرية الغزو السببي لدافعية الانجاز:

صاغ برنارد وينر **Wiener 1972-1986** نظريته التي ترمي إلى تأثير الدوافع على خبرات النجاح والفشل، وتشرح السلوك التنبؤ به في مجالات الانجاز، وبمعنى آخر إن اعتقاداتنا وغزونا حول ما يحدث لماذا نجحنا ولماذا فشلنا يؤثر في دافعتنا (الرفوع، 2015، ص158)

ويرى وينر أن التلميذ يعزو نجاحه وفشله عادة إلى أكثر من الأسباب التالية:

- القدرة: إن الغزو والنجاح والفشل لقدرة تطبيقات في التعليم لان افتراضات الطلبة حول قدراتهم تعتمد على الخبرات الماضية، وفي هذا النوع من الغزو نستطيع تفسير الخوف المرضي من الرياضيات، ومشكلات القراءة وعدم محبتنا للعلوم، كما يمكن تعميم تلك التفسيرات على مواضيع دراسة أخرى، هذا وان الطلبة يتساءلون عن قدراتهم يطرحون تحديات جديدة للمربين لان تاريخ النجاح يزداد إحساس الطلبة بالكفاية الذاتية والذي بدوره يعزو من الدافعية؛
- الجهد: قام وينر باكتشاف هام، وجد أن الطلبة لا يملكون فكرة عن مستوى الجهد الذي يبذلونه من اجل النجاح أن الطلبة يحكمون على جهدهم من خلال ما قاموا به من نشاط تجاه مهمة ما حتى في المهام التي تتضمن فرضيات حقيقية في النجاح فان الطلبة الناجحون يؤمنون بأنهم يبذلون جهد أكبر مثل أولئك الطلبة غير الناجحين، وهنا ينتج لنا دورة هامة هي أن لنجاح يزيد من الجهد والجهد يولد المزيد من النجاح، وهنا مرة أخرى نلاحظ عملي التأكيد على النجاح كوسيلة لتشجيع المزيد من الجهد؛
- الحظ: إذا لم يكن هناك رابط مادي بين السلوك وتحقيق الأهداف يميل الأفراد إلى غزو النجاح إلى الحظ، إن الطلبة لدينا لديهم ثقة قليلة بقدراتهم يعزون نجاحهم إلى الحظ والنجاح في هذه الحالة لا يزيد من الجهد وثقة الجهد لا تفعل شيئاً تجاه زيادة قدرة الفرد وبالتالي تبقى المهمة قادرة في المعوقات؛

- صعوبة المهمة: يحكم على صعوبة المهمة من خلال أداء الآخرين على تلك المهمة فإذا نجح الجميع فيها معنى أن المهمة سهلة والعكس صحيح، وهنا تظهر ظاهرة عامة وهي انه إذا نجح فرد ما في مهمة فشل فيها الآخرون فان ذلك الفرد يعزو النجاح لقدرته، أما إذا رافق نجاح الفرد في مهمة ما نجح الآخرون بها سيكون مصدر النجاح هو في المهمة ذاته؛
- لقد ركزت اكتشافات وينر على أهمية ربط المهمة بقدرات الطلبة مما يعني تعزيز القدرة وزيادة الجهد. (غباري، 2008، ص 78-79).

3-2-8-5- نظرية سلم الحاجات لإبراهيم ماسلو:

أكد ماسلو أن الدافعية البشرية يمكن دراستها عن طريق مراقبة السلوك البشري وليس عن طريق مراقبة السلوك الحيواني، ولقد قادته مشاهداته إلى استنتاج أن الحاجات البشرية يمكن فهمها حسب هرم الحاجات، فالحاجات في قاعدة الهرم، وهذه الحاجات هي:

3-2-8-5-1- الحاجات الفسيولوجية الأساسية: الحاجات الفسيولوجية مثل الجوع والنوم هي الحاجات السائدة والضرورية للدافعية، وإذا لم تشبع تلك الحاجات لن يتقدم الفرد نحو تحقيق الحاجات الأعلى على الهرم، على سبيل المثال الطالب الذي لا يتناول طعام الإفطار باستمرار او ذلك الذي يعاني من فقر في التغذية سوف يكون بليدا وكسولا، وسيكون تعلمه ردينا، وهذه القاعدة تنطق بشكل خاص المراهقين الراغبين جدا للملاحظة على وزنهم؛

3-2-8-5-2- حاجات الأمن: تمثل هذه الحاجات بأهمية الأمن والحماية والاستقرار والحرية والتخلص من الخوف والقلق، فالطلبة الذين يخافون من المدرسة او من أقرانهم او المعلم أو من الأولياء الأمور تكون حاجات الأمن لديهم مهددة؛

3-2-8-5-3- حاجات الحب والانتماء: تتمثل هذه الحاجة في رغبتنا للانتماء للعائلة والرفاق، فالأفراد الأصحاء يرغبون في تجنب الوحدة والعزلة والطلبة الذين يشعرون بالوحدة والعزلة والطلبة الذين يشعرون بالوحدة او نقص في الانتماء عادة يفتقرون للعلاقات مع الآخرين؛

3- 2- 8- 5- 4- حاجات تقدير الذات: تشمل هذه الحاجات دور فعل الآخرين تجاهنا كأفراد رأينا في أنفسنا، نحن نرغب بأحكام جيدة من قبل الآخرين تجاهنا هنا بعد أن نحصل على تحصيل مشرف إن شعورنا بالكفاية يتضمن ردود فعل الآخرين لكي ننمي تقدير الذات لدينا لذا على المعلمين توفير الفرص الكافية للطلبة لإشباع هذه الحاجة، وعليهم أيضا مساعدتهم على الانجاز وتقدير تعزيز ملائم لإنجازاتهم ؛

3- 2- 8- 5- 5- حاجة تحقيق الذات: وسيشير ماسلو هنا إلى الميل بالشعور بعدم الارتياح ما لم نبذل ما بوسعنا لنصل للمستوى الذي نرغب فيه بالوصول إليه، لذا على المعلمين تشجيع الطلبة على التعرف على إمكاناتهم وان يرشدوهم إلى النشاطات التي تمكنهم بالشعور بالكفاية والقدرة. (العوامل، 2010، ص 36-37).

3- 2- 8- 6- نظرية سكينر Skinner :

اهتم سكينر بالبواعث الخارجية بوصفها حاکمة للسلوك مهما دور الحالات الداخلية للكائن الحي ومن ثم افترض أن البيئة الخارجية كمصدر للإثابة والتدعيم تعد مدخلا صحيحا لزيادة احتمال صدور استجابة معينة أو خفض هذا الاحتمال، وما يعرف عنده بالاشتراط الإجرائي، ويمكن تلخيص نظرية سكينر في هذا الصدد في المعادلة التالية: تكرار السلوك = صدور السلوك + تعزيز هذا السلوك عدد من المرات، وتنطوي هذه المعادلة على الصيغة التي يمكن إتباعها لإثارة دافعية الكائن الحي وتمثل هذه الصيغة في عدد من الخطوات نذكرها على النحو التالي:

- تعزيز السلوك المرغوب، وتجاهل السلوك غير مرغوب تماما ؛
- تقليل الوقت الفاصل بين إصدار استجابة مرغوبة وتعزيزها ؛
- استخدام مبدأ التعزيز الموجب للسلوك المرغوب وفقا لجداول التعزيز المتغيرة ؛
- تحديد مستوى الاستجابة الخاصة بكل فرد واستخدام إجراء تشكيل السلوك للحصول على استجابة مركبة ؛
- تحاشي استخدام العقاب كوسيلة لدفع الفرد إلى أداء سلوك معين ؛

وبهذا يرى سكرن أن الدافعية تنشأ من توابع السلوك، أي على ماذا سيحصل الفرد من سلوكه. (غباري، 2008، ص78).

الدراسة مثلا – ماهي أسباب الدراسة؟. لذا من دراستنا للدافعية يجب أن نعرف ما الذي يعزز الطالب عندما يدرس؟

توابع الدراسة هي:

1. المال: ماهي القيمة المالية للتعليم؟ ويتم ذلك من خلال مقارنة دخل الشخص المتعلم مع غير المتعلم؛
2. المستقبل: أي ماذا سيصبح المتعلم عندما ينهي تعليمه عالم كاتب موسيقار ، فنان، مهني ؛
3. التحرر من الغموض وعدم الأمان والقلق ؛
4. الاحترام والتقدير.

إن ما سبق يعتبر فوائد للتعليم، ولكنها لن تحل مشكلة الدافعية المنخفضة لأنها تأتي في نهاية التعليم وليس أثناءه أي إمكانية استخدامها كمعززات ؛

ولكي نحل تلك المشكلة علينا أن نتقدم نحوها تدريجيا، ففي أمريكا مثلا يتم تقييم الفرد بالأرقام حيث يتلقى الفرد الدرجات grades ونقول أن الطالب في المرحلة الفلانية grade ونقول أن الطالب تخرج graduates بشهادة pegree ودخل مدرسة الدراسات العليا gradute shal وهكذا، ونقول أيضا أن الطالب حصل على علامة من 1 إلى 8 ونصنف سنوات دراسته أولى، ثانية ، ثالثة، رابعة، وهذه أيضا تعتبر معززات شرطية، وهي غير فعالة أيضا لأنها تأتي في نهاية السلوك او المرحلة الدراسية ؛

يقول سكرن أنك لو سألت شخص ما عن سبب ذهابه إلى المسرح فسوف يجيب إلى انه يحب الذهاب إلى هناك، وسيكون الواجب ذا معنى أكثر لو عرفنا ماذا حدث عندما ذهب ذلك الشخص إلى المسرح، وماذا قرأ عن المسرحية، وما الذي حثه لذهاب، حسب رأي سكرن فان السلوك يشكل ويحافظ عليه من خلال توابع السلوك أي أن توابع السلوك السابق تؤثر في الطلبة ومن هنا لا يوجد عناصر دافعية داخلية أو خارجية في هذه العملية إذ حسب رأي سكرن فأن السلوك المدفوع ينتج عن توابع سلوك سابق ومشابه،

فإذا حصل الطلبة على تعزيز على سلوكيات معينة فأنهم سيقومون بتكرار ذلك السلوك بنشاط وقوة، وإذا لم يحصلوا على تعزيز فأنهم سيفقدون الاهتمام بذلك السلوك وسوف ينخفض أداءهم فيه ؛

إن الطلبة لن يدرسوا تجنب توابع عدم الدراسة والذي يكون في العادة شيء منفر مثلاً العقاب سوف يتهرب الطلبة من المدرسة تحت اسم الظروف المنفرة، ويقومون بكل السلوكيات الهدامة إذ كيف يمكن للمعلمين أن يتحكموا بصفوفهم ولا يتجاهلونهم ؛

يرى سكر أن الجواب يكمن في الاستخدام المقبول للتعزيز الموجب، فالفرد ينبغي أن يكافأ فوراً بعد إعطاء استجابة صحيحة وان لا يعاقب عد إعطائه جواب خاطئ عندها سيشعر ذلك الطالب بالحرية والسعادة داخل المدرسة وخارجها لأنه مبني على نموذجاً سلوكياً يؤدي الي النجاح والعلاقات السارة مع الآخرين، والوعي الجديد للإنجازات لقد تطورت تلك السلوكيات لان تعلم الطلبة للقراءة غزر عندما صدرت الاستجابات للمثيرات اللفظية بشرح كل صحيح، أيضاً تعزز في المحاضرة عندما تتوافق الكلمات التي تسمعها مع الاستجابات التي تتوقعها ، وإذا كنت محظوظاً في تلقي تلك المعززات الموجبة، فسوف تفهم ما يعنيه سكر بالدافعية الذاتية ؛

أخيراً عند تحليل العلاقة بين المعززات الموجبة والدافعية يرى سكر انه يجوز إخبار الطلبة بأنهم لا يعرفون شيئاً عن المادة التعليمية لان هذا الإجراء لا يعتبر تعزيز وبدلاً من ذلك يقترح تقديم مواد بسيطة وقلية وفورية يستطيع الطلبة انجازها. (غباري، 2008، ص 80-81).

3- 2- 9- برنامج تنمية دافعية الإنجاز:

3- 2- 9- 1- تنمية دافعية الإنجاز من وجهة نظر ما كليلاند:

3- 2- 9- 1- 1- التعريف بدافعية الإنجاز:

إن دافعية الإنجاز هي نظام شبكي من التفكير والمشاعر والسلوك ، المرتبط بالسعي نحو الامتياز و يبدأ ما كليلاند وينطلق في برنامجه بتكوين ذات النظام الشبكي ويستهدفه بتدريب المشاركين على التعرف على مفهوم دافعية الإنجاز وتدريبهم على التفكير في إطار المفاهيم الانجازية بأشكال متعددة؛

ويدخل التدريب على التفكير الانجازي والسلوك الانجازي في اكتساب القدرة على تطبيق ما تدرب عليه الفرد في حياته وهو ما يعني انتقال اثر التعلم ؛

3- 2- 9- 1- 2- دراسة الذات: كل ما يتعلق بالفرد ، فلا بد من ترك فرصة له في التعلم لكي يتبصر الحقائق الخاصة بحياته وبعمله و بأهدافه و قيمه وكيف أن تتأثر دافعية الإنجاز لديه بهذه الحقائق ؛

3- 2- 9- 1- 3- تحديد الهدف: ويشمل التطبيق العملي من حيث صياغة الأهداف التي ينبغي الوصول إليها وذلك بوضع هدف عام يحلله الي أهداف صغيرة ، فيبدأ المشارك بذلك في تحديد الاستجابات المرغوبة والمطلوب تنميتها والاستجابات غير المرغوبة والمطلوب التخلي عنها او تعديلها ؛

3- 2- 9- 1- 4- التدعيم والمساعدة: يرى ماكيلاند أن التفاعل بين الأفراد له دور في بناء أي هدف إلى تعديل السلوك حيث يوضح أن الخبرة الانفعالية لا تنفصل عن الخبرة المعرفية ، ومن هنا يتضح أن التفاعل المتبادل بين المشاركين أنفسهم وبين المدرس بعد أمرا لا يمكن إغفال أثره في التعلم. (أبو رياش، وآخرون، 2006، ص 199 – 200).

3- 2- 9- 2- تنمية دافعية الإنجاز من وجهة نظر شولر:

يتفق كثيرا مع مكيلاند ممن عملوا في مجال التربية السيكولوجية سواء في الأساس النظري او محتوى البرنامج ، ومن هؤلاء تعرض الأسس في سنة خطوات إجرائية تعتمد في تنمية دافعية الإنجاز لدى المتعلمين:

- تركيز الانتباه حول ما يجري أولا ؛
- تقديم خبرات مركزة ومتكاملة لا فكار جديدة وانفعالات وسلوكيات متعددة ؛
- ساعد المشاركين على استخلاص وإدراك العلاقة بين الخبرات المختلفة وبين قيمتهم وأهدافهم عن الذات أو الآخرين.
- العمل على تثبيت الأفكار والسلوك وذلك بالتدريب والتعلم.
- ترسيخ الخبرة في نسيج أفكار المتعلمين ومشاعرهم حتى تصبح جزءا من شخصيتهم.

3- 2- 10- طرق قياس دافعية الإنجاز:

تبين أن المقاييس التي استخدمت في قياس دافعية الإنجاز تنقسم إلى قسمين رئيسيين هما المقاييس الإسقاطية والمقاييس الموضوعية.

3- 2- 10- 1- المقاييس الإسقاطية: قام ماكيلاند بإعداد اختبار لقياس دافعية الإنجاز مكون من أربعة صور تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي اعتمده موراي، أما البعض الآخر فقام ماكيلاند بتصميمه لقياس دافع الإنجاز ، وفي هذا يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث ثم يطلب الباحث من المبحوث كتابة قصة تغطي أسئلة بالنسبة لكل صورة، والأسئلة هي:

- ما يحدث ؟ ومن هم الأشخاص ؟
- ما الذي أدى إلى الموقف ؟
- ما محور التفكير ؟ وما المطلوب عمله ؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل ؟
- ماذا يحدث ؟ وما الذي يجب عمله ؟

ثم يقوم المبحثن بالإجابة عن الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربعة دقائق ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام أربعة صور حوالي عشرون دقيقة ، ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي ويتم تحليل القصص او نواتج الخيال إلى نوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز.

ولقد تعرضت هذه الطريقة الإسقاطية في قياس الدافعية للإنجاز للنقد الشديد إذ يرى البعض أن هذه الطرق ليست بمقاييس على الإطلاق ولكنها عبارة عن وصف لانفعالات المبحوث. (خليفة، 2006، ص 97- 98)

3- 2- 10- 2- المقاييس الموضوعية:

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس الدافعية للإنجاز بعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس (وينر)، وبعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل مقياس (مهربان) وبعضها عن الميل للإنجاز ومقياس (لن) ومقياس (هومانز). (خليفة، 2006، ص 100).

3-2-11- أنواع الدوافع المرتبطة بالنشاط الرياضي: يقسم "روديك" الدوافع المرتبطة بالنشاط

الرياضي إلى:

3-2-11-1- الدوافع المباشرة للنشاط الرياضي: ومن أهمها:

- الإحساس بالرضا والإشباع كنتيجة للنشاط الرياضي؛
- المتعة الجمالية بسبب رشاقة وجمال ومهارة الحركات الذاتية للفرد ، ونذكر على سبيل المثال الجمباز ، التزلج على الثلج ، وغيرها من الرياضيات التي تتميز برشاقة الأداء والحركات؛
- الشعور بالارتياح كنتيجة للتغلب على التدريبات البدنية التي تتميز بصعوبتها أو التي تتطلب المزيد من الشجاعة والجرأة وقوة الإرادة؛
- الاشتراك في المنافسات (المباريات) الرياضية التي تعتبر ركنا هاما من أركان النشاط الرياضي وما يربط بها من خبرات انفعالية متعددة؛
- تسجيل الأرقام والبطولات واثبات التفوق وإحراز الفوز.

3-2-11-2- الدوافع غير المباشرة للنشاط الرياضي: ومن أهمها:

- محاولة اكتساب الصحة واللياقة البدنية عن طريق ممارسة النشاط الرياضي، فإذا سألت الفرد عن أسباب ممارسة النشاط الرياضي فإنه قد يجيب أمارس الرياضة لأنها تكسبني الصحة وتجعلني قويا؛
- ممارسة النشاط الرياضي لإسهامه في رفع مستوى الفرد من قدرات على العمل والإنتاج فقد يمارس الفرد النشاط الرياضي لأنه يساهم في زيادة قدرته على أداء عمله ورفع مستوى إنتاجه في العمل؛
- الإحساس بضرورة ممارسة النشاط الرياضي في حالة السمنة حتى يخفف من وزنه؛
- الوعي بالدور الاجتماعي الذي تقوم عليه الرياضة إذ يرى الفرد أنه عليه أن يكون رياضيا مشترك في الأندية والفرق الرياضية ويسعى للانتماء إلى جماعة معينة وتمثيلها رياضيا. (علاوي ، 1987 ، ص208).

كما قامت وداد الحامي بإجراء بحث للتعرف على دوافع ممارسة النشاط الرياضي عند فتيات الثانوية في وقت الفراغ ، واختارت عينة عشوائية من الأعضاء المشتركة في الأندية بالقاهرة والجيزة ، وشبهت هذه الدوافع مع التي ذكرها روديك مع بعض الدوافع الإضافية وهي:

- الميل الرياضي ، أي أن الفرد له ميل نحو ممارسة النشاط الرياضي؛
- الترويح ، فبممارسة النشاط الرياضي يكون لتحقيق المتعة والراحة؛
- اكتساب نواحي عقلية ونفسية بما أن سلامة العقل مرتبطة بسلامة الجسد فالفرد يمارس النشاط الرياضي لتحقيق نمو عقلي ونفسي سليمين.

قام محمد صالح علوي في سنة 1970 ، بإجراء بحث ليتعرف على دوافع النشاط الرياضي للمستويات الرياضية العالية للبنين والبنات ، واختيرت عينة عشوائية من لاعبي ولاعبات المستويات الرياضية العليا في مصر وتم تصنيف إجابات أفراد العينة إلى:

- المكاسب الشخصية؛
- التمثيل الدولي؛
- تحسين المستوى؛
- التشجيع الخارجي؛
- اكتساب نواحي اجتماعية ؛
- اكتساب نواحي عقلية ونفسية وبدنية ؛
- اكتساب سمات خلقية ؛
- الميول الرياضية.

بهذا فإن دوافع اكتساب النشاط الرياضي تتشابه على حد كبير عند جميع الأفراد باختلاف أعمارهم (علاوي، 1987، ص 162).

3-2-12- تطور دوافع النشاط الرياضي: إن الدوافع المرتبطة بالنشاط الرياضي لا تستمر ثابتة أبد الدهر، بل تتناولها بالتبديل في غضون الفترة الطويلة التي يمارس فيها الفرد النشاط الرياضي.

إذ تتغير دوافع النشاط الرياضي في كل مرحلة سنّية حتّى تحقّق مطالب واختيار المرحلة السنّية التي يمرّ بها الفرد كما تختلف دوافع الفرد طبقاً لمستواه الرياضي ، إذ تختلف دوافع التلميذ في المرحلة الأساسيّة عن دوافع تلميذ المرحلة الثانويّة والتي تختلف بدورها عن دوافع اللاعب ذو المستوى العالي نظراً لأنّ كل مستوى دوافعه التي يميّز بها . يقسم (بوي) الدوافع المرتبطة بالنشاط الرياضي طبقاً للمراحل الرياضيّة الأساسيّة التي يمرّ بها الفرد ، إذ يرى الفرد أنّ لكل مرحلة رياضيّة دوافعها الخاصّة بها وهذه المراحل هي:

3-2-12-1- مرحلة الممارسة الأولى للنشاط الرياضي: وتكون في مدّة 6سنوات إلى 14 سنة؛

3-2-12-2- مرحلة الممارسة التخصصيّة للنشاط الرياضي: وتكون من 15سنة إلى 18سنة ؛

3-2-12-3- مرحلة المستويّات الرياضيّة العاليّة: وتكون من 18سنة فما فوق.

وبما أنّ المرحلة الثانيّة هي التي تهتمنا ، اقتصرنا على توضيح دوافعها دون التطرّق إلى المرحلتين الأولى والثالثة؛

وهذه المرحلة ترتبط دوافع المراهق بالتخصّص في نوع معيّن من أنواع الأنشطة الرياضيّة ، إذ يرغب المراهق في أن يكون لاعباً في كرة السلة أو في كرة القدم أو جمبازاً مثلاً؛

ومن أهمّ الدوافع في هذه المرحلة: (علاوي ، 1987 ، ص 165)

- ميل خاص نحو نشاط معيّن؛
- اكتساب قدرات خاصّة؛
- اكتساب معارف خاصّة؛
- الاشتراك في المنافسات؛
- اكتساب سمات خلقية وإرادية؛
- اكتساب نواحي عقلية ونفسية.

3-3- المراهقة ودافعية الإنجاز:

3-3-1- مفهوم المراهقة:

3- 1- 1- لغة: يرجع لفظ المراهقة إلى الفعل العربي (راهق) ويعني الاقتراب من كذا، فراهق الغلام فهو مراهق أي قارب الاحتلام و رَهَقَت الشيء رَهَقًا قَرِبت منه والمعنى هنا يشير إلى الاقتراب من النضج. (بطرس حافظ بطرس، 1995، ص 37)

3- 1- 2- المفهوم الاصطلاحي: إن كلمة المراهقة تعني النمو إلى النضوج، والنضوج يشمل النمو الجسماني والذهني، فمن الناحية الجسمية تعني اكتساب المظهر الجسماني الذي يتميز به الشخص الناضج مع تطور الأجهزة التناسلية، ومن الناحية الذهنية يصل ذكاء الإنسان الناضج إلى أقصى نموه، ويصاحب النضوج الذهني نضوج من النواحي الانفعالية والاجتماعية.

❖ ويعرفها دويسيس بيس : DEBESSE " تعتبر عادة مجموعة من التحولات الجسمية والنفسية التي تحدث بين الطفولة وسن الرشد " (نادية شرادي 2006، ص 65)؛

❖ ويعرف AUSBEL المراهقة " على أنها الوقت الذي يحدث فيه التحول البيولوجي وهناك من يخلط بين البلوغ والمراهقة لذا يجب التمييز بينهما : " فالمراهقة " هي التدرج نحو النضج و الاكتمال، و " البلوغ " يقصد به نضج الأعضاء الجنسية و اكتمال وظائفها، فمن خلال ذلك يتضح لنا أن البلوغ يقصد به جانب واحد من جوانب المراهقة " (عبد الرحمان عيسوي ، 1984، ص 87)؛

ومن خلال جميع هذه التعاريف نقول أن مرحلة المراهقة هي مرحلة انتقالية بين الطفولة والرشد، تتميز فيها التصرفات السلوكية بالعواطف والانفعالية الحادة والتوترات العنيفة، وعلى العموم من السهل تحديد بداية المراهقة ولكن من الصعب تحديد نهايتها، وتعتبر من المراحل الحساسة في حياة الفرد، وذلك لما يحدث فيها من تغيرات نفسية و فيزيولوجية تؤثر بصورة بالغة على الفرد في المراحل اللاحقة من عمره.

3- 2- مراحل المراهقة:

لقد اختلف العلماء في تقسيم وتحديد مراحل المراهقة من حيث البداية والنهاية، نظرا لعدم وجود مقاييس موضوعية خاصة تخضع لها هذه التقسيمات، ولكنهم أخضعوها مجال دراستهم وتسهيلا لها قسمت إلى ثلاث

مراحل رئيسية هي:

3- 3- 2- 1- المراهقة المبكرة: وتبدأ هذه المرحلة من سن 12 إلى سن 14 ، وفيها يتضاءل السلوك الطفيلي ذلك الخروج الطفل من مرحلة الطفولة والدخول في مرحلة المراهقة التي تبدأ معها المظاهر الجسمية والفيزيولوجية والعقلية والاجتماعية المميزة للمراهقة في الظهور، ولا شك أن أبرز مظاهر النمو في هذه المرحلة النمو الجنسي. (حامد عبد السلام زهران، 1995، ص 332).

3- 3- 2- 2- المراهقة الوسطى: هي تبدأ من سن 14 إلى سن 17 سنة من العمر، هذه المرحلة تقابل المرحلة الثانوية، وهي تعد قلب مرحلة المراهقة وفيها يشعر المراهق بالنضج الجسمي وبالاستقلال الذاتي نسبيا كما تتضح له كل المظاهر المميزة والخاصة بمرحلة المراهقة الوسطى، لذلك نراه يهتم اهتماما كبيرا بنموه الجسمي . (حامد عبد السلام زهران، 1995، ص 380).

3- 3- 2- 1- مميزات النمو في هذه المرحلة:

✕ النمو الجسمي: في هذه المرحلة يتباطأ النمو الجسمي، غير أنه يزداد المراهق في الطول و في الوزن زيادة ملحوظة وهو الأمر الذي يجعله يهتم بمظهره الجسمي وبقوة عضلاته وبصحته الجسدية؛

✕ النمو الفيزيولوجي: في هذه الفترة يتواصل النمو الفيزيولوجي للفرد المراهق ليصل فيما بعد إلى النضج التام فيرتفع معدل ضغط الدم بالتدرج وتنخفض معه نبضات القلب وتتضاءل ساعات النوم حيث تصل إلى معدل 8 ساعات؛

✕ النمو العقلي: يزداد في هذه المرحلة نمو القدرات العقلية وخاصة القدرات اللفظية الميكانيكية والسرعة الإدراكية لتباعد مستويات وتنوع حياة المراهق العقلية وتباين و اختلاف مظاهر نشاطها ويظهر كذلك الإبداع والابتكار وبالأخص للمراهقين الأكثر استقلالا، وذكاء وأصاله في التفكير والأعلى في مستوى الطموح؛

✕ النمو الانفعالي: يؤثر النمو الانفعالي في شخصية المراهق بحيث لا يستطيع في أغلب الأحوال التحكم فيها ولا في مظاهرها الخارجية لحالته الانفعالية فهي تبقى قوية بأشكالها العنيفة

والحماسية، كما تنمو لديه العواطف ومشاعر الحب التي تقابلها أيضا مشاعر الغضب والعصبية

والتناقض الوجداني وكذا تقلب المزاج؛

✕ النمو الاجتماعي: يتجه المراهق في هذه المرحلة إلى اختبار الأصدقاء برغبة الانضمام إلى جماعة

من أقرانه خاصة أولئك الذين يشبعون حاجاته النفسية والاجتماعية، ثم بعدها تظهر لديه

المسؤولية الاجتماعية. - النمو الجنسي: تتواصل التغيرات الجنسية في النمو استجابة للمثيرات

الجنسية، وهنا يمر المراهق بمرحلة انتقال من الجنسية المثلية إلى مرحلة الجنسية الغيرية حيث

يميل ويهتم كل جنس بالآخر؛

✕ النمو الديني والأخلاقي: نلاحظ في هذه المرحلة النمو الديني الذي قد يكون تاما وكاملا حيث

يصبح الدين لدى المراهق كبعد من أبعاد الشخصية، ويقال إنه في مرحلة المراهقة الوسطى يكون

المراهق قد اكتسب المعايير والقيم الأخلاقية وكلما تقدم في السن كلما زادت هذه المعايير

والقيم في النمو لديه. (عبد الرحمان الوافي، 2007، ص 165-168)؛

3-3-3-3-3 المراهقة المتأخرة: تبدأ من سن 17 إلى سن 21-22 سنة من العمر، هذه هي مرحلة

التعليم العالي، وهي المرحلة التي تسبق مباشرة تحمل مسؤولية حياة الرشد ويطلق البعض على المرحلة

بالذات اسم "مرحلة الشباب" وهذه هي مرحلة اتخاذ القرارات، حيث فيها أهم قراراتين في حياة الفرد وهما

اختيار المهنة واختيار الزوج، وفيها يصل النمو إلى مرحلة النضج الجسمي ويزداد صحة وقوة بدنية.

3-3-3-3-3 أنواع المراهقة:

3-3-3-1-3 المراهقة المتكيفة: هي المراهقة الهادئة نسبيا تميل إلى الاستقرار العاطفي، وتكاد من

التوترات الانفعالية الحادة، وغالبا ما تكون علاقة المراهق بالمحيطين به طيبة، كما يشعر المراهق بتقدير

المجتمع له، ولا يسرف في أحلام اليقظة والخيال أو الاتجاهات السلبية؛

3-3-3-2-3 المراهقة الانسحابية (المنطوية): تتميز بالانطواء والعزلة والتردد والخلج والشعور

وعدم التوافق الاجتماعي، ويصرف فيها المراهق جانبا كبيرا من التفكير في نفسه وحل مشاكله والتفكير

في الجانب الديني، والتأمل في القيم الروحية والأخلاقية كما يسرف في الاستغراق في أحلام اليقظة،

وخيالات مرضية يؤدي به إلى محاولة مطابقة نفسه بأبطال الروايات التي يقرأها أو يشاهدها في وسائل الإعلام المختلفة (محمد مصطفى زيدان، 1979، ص 155)؛

3-3-3- المراهقة العدوانية: التي يكون فيها المراهق ثائرا متمردا على سلطة الأبوية أو سلطة المجتمع الخارجي، كما يميل إلى تأكيد ذاته ويظهر السلوك العدواني إما بصفة مباشرة أو غير مباشرة، فيتخذ صورة العناد ويرفض كل شيء، والشعور بالظلم ونقص التقدير والاستغراق في أحلام اليقظة والتأخر الدراسي؛

3-3-4- المراهقة الجانحة: تشكل الصورة المتطرفة للشكلين المنسحب والعدواني، وتتميز بالانحلال الخلقي والانهيار النفسي، حيث يقوم المراهق بتصرفات تروع المجتمع ويدخلها في بعض الأحيان في عداد الجريمة أو المرض النفسي أو العقلي. (محمد مصطفى زيدان، 1997، ص 156).

3-3-4- أهمية التربية البدنية والرياضية للمراهق: لتوضيح هذه العلاقة ما علينا إلى أن نستند إلى بعض التجارب التي أقيمت من طرف بعض العلماء، حيث اهتم بعضهم بتأثير الجسد والتمرينات الحركية على القدرات العقلية والنفسية التي تلعب دورا هاما في عملية اندماج واحتكاك المراهق مع الجماعة، وهذا ما يسمح له اكتساب التوازن النفسي والاجتماعي.

وحسب تعريف العالمان الروسيان فزاز يارون وصاك " أن التلاميذ المتفوقين من حيث القوة البدنية من نفس السن، هم أكثر ديناميكية من حيث النشاط الرياضي والتحصيل الدراسي، كما لاحظ الباحث النفساني " روتر " على 3500 تلميذ للمدرسة الابتدائية والمتوسطة في " سان لويس " بفرنسا، استنتج أن التلاميذ الذين يتحصلون على نتائج دراسية جيدة يتمتعون بنمو بدني جيد ونفس الملاحظات أثبتت على تلاميذ مراهقين في إحدى المدارس الألمانية في مدينة بون.

ويتفق " ريتشارد أدلرمان " مع " فروي " في اعتبار أن اللعب والنشاط الرياضي كمخفض للقلق والتوتر الذي هو وليد الإحباط، فعن طريق اللعب يمكن للطاقة الغريزية أن تتحرر بصفة مقبولة وبفضل اللعب والنشاط الرياضي يتمكن المراهق من تقييم إمكانياته الفكرية والعاطفية والبدنية ومحاولة تطويرها باستمرار.

وبفضل ممارسة التربية البدنية والرياضية يخفف المراهق الضغوطات الداخلية ذات المنشأ الفيزيولوجي، ويعبر عن

مشاكله وطموحاته، كما تجعله يعطي صورة حسنة لكيونته الشخصية وحضوره الجسدي إلى غاية تحقيق رغبة التفوق والهيمنة، وذلك بغرض إثبات صورة أنه المثالية على الآخرين (محمد الأفندي، 1965، ص 444).

خلاصة الفصل:

تعتبر دافعية الانجاز احد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية لذلك اهتم بدراستها الباحثون في مختلف المجالات، نظراً لأهميتها ليس فقط في المجال النفسي ولكن أيضا في العديد من المجالات واليادين التطبيقية والعلمية كالمجال الاقتصادي والمجال الدراسي والمجال التربوي والمجال الرياضي، حيث يعد الدافع للانجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد، كما يعتبر مكونا أساسيا يسعى الفرد من خلاله تجاه تحقيق ذاته وتأكيداها؛

وقد أظهرت الدراسات التي أجريت في هذا المجال وجود أفراد ينظرون إلى حالات الانجاز على أنها تظهر دوافع عالية النجاح، فيمتلكون تصور بأن هذه الحالات سوف تنتهي بنجاح وأن النجاح يقوم بشكل عال جدا هذا النوع من الأفراد يميلون لاختيار الأهداف التي يمكن تحقيقها بدلا من إجراء المحاولات

غير الصحيحة وغير المؤكدة عند مواجهة واجب يتطلب تحدي إمكانيات الفرد في المقابل يوجد أفراد آخريّن يهتمون بالحاجات الوصلية فهم يتجنبون الفشل ويميلون إما إلى تجنب الحالات الوصلية أو الانجاز أو يختارون خصومهم باعتناء على أهدافهم، ويقدمون احتمالية عالية من النجاح وربما تكون تلك الأهداف من الصعوبة تحقيقها، لذلك فهم يهيئون أنفسهم مقدما من أجل صياغة أعذار تحافظ على ماء الوجه والفشل الجديد مكروه من قبلهم ومن المفيد أن نساعدهم على التحدث به وتحديد أهداف يمكن تحقيقها يساعدهم على الحصول على نجاحات معقولة ومعتدلة والنوع الآخر من الأفراد يركزون على أهداف متوسطة لدينا الفرصة إلى هزيمة خصمنا القادم إذا عملنا بقوة، ويميلون بعكس خلفية ناجحة ومعقولة في الرياضة، وفرض هؤلاء الأفراد المستقبلية جيدة قياسا بالحاجات والجهود التي تقترن بهذه المعلومات؛

كما أكد علماء النفس أن للدافعية أهمية في الرياضة بشكل عام وعند الرياضي بشكل خاص، إذ بفضلها يمكن للرياضي أن يعرف ماذا يقرر عمله لاختيار نوع الرياضة التي سوف يمارسها، وما مقدار تكرار هذا العمل التحديد كمية الوقت والجهد الذي يستغرقه أثناء التدريب وكيفية إجادة وإتقان هذا العمل لمعرفة المستوى الأمثل للدافعية في المنافسة؛

وحتى يستطيع الرياضي من تحقيق أفضل أداء ممكن يؤهله للوصول إلى حد التنافس في المستويات العالمية ، يجب عليه أن يمارس مختلف الأنشطة الرياضية التي يكتسب من خلالها مختلف عناصر اللياقة البدنية و الخبرات الحركية ومختلف المهارات الفنية التي تساعد على الميل نحو نشاط رياضي معين ومحاولة التخصص فيه والمواظبة على بذل الجهد والتدريب لتحسين مستواه حتى يستطيع الوصول تدريجيا لأعلى المستويات الرياضية دون أن يعترض سبيله عائق أو مانع يقف حجر عثرة في طريقه نحو التقدم بمستواه أو يحمله على السقوط في منتصف الطريق و يعوقه عن ممارسة الرياضة.

تمهيد:

بعد محاولتنا تغطية الجوانب النظرية للبحث ، سنحاول في هذا الجزء أن نحيط بالموضوع من الجانب التطبيقي، وحتى يصل الباحث إلى نتائج صحيحة ، فإنه يتوجب عليه إتباع خطوات وإجراءات دقيقة وهو الأمر المميز في الأبحاث العلمية و الدراسات المعاصرة ، إذ لم تعد تعتمد علي الصدفة و العشوائية في دراسة مختلف الظواهر، بل أصبحت تعتمد على أساليب علمية متعارف عليها مما يسهل الوصول إلى مستوى الدقة في الدراسات العلمية.

وفي هذا الفصل سنحاول أن تعرض أهم الإجراءات الميدانية التي اتبعناها في هذه الدراسة ، حيث تتجلى أهم الخطوات في العمل الميداني للباحث وذلك من خلال اختيار المنهج المناسب وطرق و أدوات علمية صحيحة، فما يميز أي بحث علمي هو الاتصاف بالموضوعية العلمية ، وهذا لا يتحقق إلا إذا اتبع الباحث منهجية علمية دقيقة وموضوعية وعليه سوف نتطرق إلى مختلف الإجراءات المنهجية في هذه الدراسة.

1- المنهج المتبع:

يتميز البحث العلمي بتعدد مناهجه، وطبيعة المشكلة هي التي تحدد المنهج المتبع . فالمنهج لغة : هو الطريق الواضح والمستقيم الخ (العسوي، 1996، ص76)

وفي القرآن الكريم قوله تعالى (لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شَرْعَةً وَمِنْهَاجًا) (القرآن الكريم، سورة المائدة، الآية 48)

حيث يعتبر اختيار منهج الدراسة مرحلة هامة في عملية البحث العلمي إذ عن طريقه تحدد كيفية جمع البيانات والمعلومات حول الظاهرة المدروسة، كون نوعية البحث هي التي تفرض نوع المنهج الذي يجب إتباعه. لذا فان منهج الدراسة له علاقة مباشرة بموضوع الدراسة، وبإشكالية البحث، حيث طبيعة الموضوع هي التي تحدد اختيار المنهج المتبع، وانطلاقاً من موضوع دراستنا:

أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني، والتعلم التعاوني) وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي(مادة التربة البدنية و الرياضية) –دراسة ميدانية لعينة من ثانويات ولاية الوادي –

واستجابة لطبيعة بحثنا وبغرض توضيح تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي المسحي لكونه من انسب طرق البحث التي تتسم بالموضوعية ، حيث يعرف هذا المنهج في مجال التربية والتعليم بأنه " كل استقصاء ينسب إلى ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر ، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحليل العلاقات بين عناصرها او بين ظواهر تعليمية أو نفسية." (تركي، 1984، ص23).

كما يشير فان دلين : " إلى المنهج الوصفي على انه المنهج الذي يبحث عن الأوصاف الدقيقة للعمليات والظواهر ويقوم على تصوير الوضع الراهن ويحدد العلاقات التي توجد بين الظواهر" (نوفل، وآخرون، 1986، ص312).

2- الدراسة الاستطلاعية:

إن القيام بالدراسة الاستطلاعية امرأ ضروريا في معظم البحوث العلمية باعتبارها القاعدة الأساسية للبحث الميداني وتعمل على تعميق المعرفة بالموضوع المراد دراسته والكشف عن جوانبه المختلفة وبالتالي تحديد الإطار العام الذي تجرى فيه الدراسة الميدانية.

ومن خلال الدراسة الاستطلاعية تم الوصول إلى مجموعة من الأغراض يمكن تلخيصها في ما يلي:

- تحديد مجتمع الدراسة بدقة من اجل القيام بالدراسة الميدانية؛
- تحديد الطرق والوسائل المناسبة لجمع المعلومات واختيار العينة؛
- محاولة اكتشاف الصعوبات والعوائق التي يمكن مواجهتها من قبل الباحث قبل الشروع في الدراسة الميدانية؛

- التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس (صدق وثبات المقاييس).

2- 1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من عدد (10) أساتذة تعليم ثانوي في التربية البدنية والرياضية بولاية الوادي تم إجراء التطبيق عليها ابتداء من شهر مارس 2024.

3- تحديد المتغيرات:

غالبا ما يكون طرح الفرضيات على شكل مصطلحات او مفاهيم إذ يتعلق الأمر بتحديد المتغيرات المستقلة التي تبحث عن قياس النتائج ، ثم المتغيرات التابعة (النتائج) للظاهرة التي نحن بصدد محاولة دراستها والتي تتمثل أساسا في : انعكاس بعض الأساليب الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) على دافعية الإنجاز في مادة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي ثانويات ولاية الوادي.

3-1- المتغير المستقل: هو المتغير الذي يختاره الباحث ويعالجه بطريقة معينة ليحدد أثره على متغير آخر، ويكون هذا المتغير تحت سيطرة الباحث للتأكد من النتائج التي يمكن الوصول إليها من وجود علاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع مقابل عدم وجود هذه العلاقة وهذا لا يتم إلا من خلال البحث والدراسة. فالمتغير المستقل في دراستنا الحالية هو: أساليب التدريس الحديثة ، وقد تناولنا أسلوبين من أساليب التدريس الحديثة هي: أسلوب العصف الذهني وأسلوب التعلم التعاوني.

3-2- المتغير التابع: هو الذي يوضح النتائج أو الجوانب لأنه يحدد الظاهرة التي نحن بصدد اكتشافها ومحاولة شرحها وهي تلك العوامل أو الظواهر التي يسعى الباحث إلى قياسها وهي تتأثر بالمتغير المستقل.

بمعنى آخر إذا اعتبرنا أن المتغير المستقل سبب في حدوث الظاهرة، فإن المتغير التابع بعد نتيجة (وفق قياس محدد)

والمتغير التابع في دراستنا هو دافعية الانجاز.

3-3- تحديد المتغيرات حسب فرضيات الدراسة:

3-3-1- الفرضية العامة:

❖ المتغير المستقل: أساليب التدريس الحديثة.

❖ المتغير التابع: دافعية الإنجاز.

3-3-2- الفرضيات الجزئية: إن الفرضيات الجزئية تصاغ على شكل متغيرات تأثر أحدهما على الأخرى، وباعتماد على المفاهيم و المصطلحات وجب علينا تحديد هذه المتغيرات المستعملة وهي كالآتي:

3-3-2-1- الفرضية الجزئية الأولى:

❖ المتغير المستقل: أسلوب العصف الذهني.

❖ المتغير التابع: دافعية الإنجاز في مادة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي.

3-3-2- الفرضية الجزئية الثانية:

❖ المتغير المستقل: أسلوب التعلم التعاوني.

❖ المتغير التابع: دافعية الإنجاز في مادة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي.

4- مجتمع البحث:

إن مجتمع البحث يشمل الفئة الاجتماعية التي نريد القيام بالدراسة التطبيقية عليها وفق المنهج المختار والمناسب لهذه الدراسة . وفي بحثنا هذا يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم الثانوي لمادة التربية البدنية والرياضية الذين يزاولون مهامهم على مستوى ثانويات الولاية والذين بلغ عددهم حسب مديرية التربية لولاية الوادي ؟

5- عينة البحث:

شملت مجموعة من أساتذة التربية البدنية والرياضية بولاية الوادي، ولقد تم اختيار العينة من عدد من ثانويات الولاية وهذا حتى تكون هناك فرص متكافئة في الاختيار الأفراد المجتمع الأصلي مع الابتعاد عن الذاتية والتحيز، حتى تتمكن من الوصول إلى نتائج موضوعية وأكثر دقة في هذه الدراسة.

وشملت عينة البحث النهائية على 30 أستاذ تعليم ثانوي وجميع أفراد العينة كانت من جنس على اعتبار غياب جنس الأنثى في قائمة أساتذة التربية البدنية والرياضية تعليم ثانوي في ولاية الوادي.

6- حدود الدراسة:

6-1- الحدود المكانية:

تمت الدراسة على مستوى عدد من ثانويات ولاية الوادي.

6-2- الحدود الزمانية: امتدت الدراسة بشقيها النظري والتطبيقي ابتداء من شهر فيفري إلى غاية شهر ماي للسنة الجامعية 2023 - 2024.

6-3- الحدود البشرية:

وهم أساتذة مادة التربية البدنية والرياضية مستوى تعليم ثانوي ولاية الوادي (مجتمع البحث).

7- أدوات البحث:

قبل التعرض إلى أدوات جمع البيانات وتوضيح كيفية بنائها ، يجدر بنا أن نبين الأسباب التي جعلتنا نستعمل هذه الأدوات لجمع هذه البيانات في هذه الدراسة ، وهي أسباب فرضتها المناهج المستعملة للتأكد من مدى صحة الفرضيات المصاغة ، حيث يشير محمد شفيق " أن الدراسة الوصفية يمكن أن نستعمل فيها مجموعة من الأدوات، لأنها تستهدف تقرير خصائص المشكلة ، ودراسة الفروق المحيطة بها ، وكشف ارتباطها بمتغيرات أخرى بهدف وصف الظاهرة المدروسة وصفا دقيقا. "

لهذا قمنا في بحثنا هذا باستعمال الطريقة الآتية:

7-1- طريقة الاستبيان:

تعتبر استمارة الاستبيان تقنية أساسية في جمع في جمع المعلومات التي يتطلبها البحث الميداني، والتي بواسطتها يتضح للباحث الوجهة والمسلك الذي يسير عليه دون الخروج عن الأهداف المسطرة ، كما أنها تساهم في جمع أكبر عدد من المعطيات حول العينة محل البحث والتي من الممكن أن يهملها الباحث أو يتناساها . وعليه شمل موضوع بحثنا على استمارة استبيان موجهة للطلبة ، تحتوي على 27 سؤالاً، 3 منها أسئلة تمهيدية متعلقة بالجانب الشخصي، و 24 الباقية يتم الإجابة عنها بوضع إشارة (X) في الخانات الموضوعية ، وهذه الأسئلة موزعة على ثلاث محاور وهي: أسلوب العصف الذهني، أسلوب التعلم التعاوني ودافعية الانجاز في التدريس.

8- الخصائص السيكونومترية لأداة الدراسة (الاستبيان):

8-1- صدق وثبات أدوات البحث:

يمكن الوقوف على مصداقية وثبات أداة البحث المتمثلة في الاستبيان ، من خلال تعرفنا على نتائج اختبارات التالية:

8- 1- 1- صدق أداة الدراسة:

❖ الصدق: يعتبر الصدق أهم شروط الاختبار الجيد ، فالاختبار الصادق هو الذي ينجح في قياس ما وضع لأجله.

8- 1- 1- الصدق الظاهري:

تم بعرض الاستبيان على لجنة تحكيم مختصة في الموضوع وتم عرض استمارة الاستبيان على مجموعة من المحكمين و المختصين وذلك من اجل إبداء الرأي في العبارات ومدى وضوحها من حيث مستوى الفهم وخلوها من الغموض وان العبارات الموضوعية لكل محور في الاستبيان مناسبة لما تصبو إليه الدراسة ، وعليه قد تم تعديل العبارات التي يتم الحكم عليها بأنها غير مناسبة وقد تم الاحتفاظ بالعبارات التي نالت درجة اتفاق بين المحكمين (الملحق رقم 01).

8- 1- 2- صدق الاتساق الداخلي: يقصد بالاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع البعد أو المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، ويتم التحقق من وجود صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد أو المجال الذي تنتمي إليه، وذلك بهدف التحقق من مدى صدق الاستبانة ككل، وفيما يلي عرض لنتائج التحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة حسب الأبعاد والمجالات التي تتكون منها:

8- 1- 2- 1- صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول:

الجدول(3-1): معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول (أسلوب العصف الذهني).

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	عادة ما تضع خطة ملائمة لتقديم الدرس (التخطيط، التنفيذ، التقويم).	0.580	≤ 0.001
02	توفر الظروف المناسبة للتلميذ للتعبير عن أفكاره وإبداء رأيه داخل الحصّة.	0.700	≤ 0.001

03	التركيز على أكبركم من الأفكار دون النظر إلى نوعيتها وإصدار الحكم في نهاية الحصة.	0.573	≤ 0.001
04	تعطي الفرصة للتلاميذ للمشاركة في النقاش والتحاور.	0.750	≤ 0.001
05	تترك المجال للتلاميذ للتفاعل إيجابيا مع زملائهم لتشجيع سبل الأفكار داخل الصف.	0.606	≤ 0.001
06	تسمح للتلميذ بالتعبير عن ذاته وقدراته الإبداعية والفكرية.	0.654	≤ 0.001
07	تسمح للتلاميذ بالحوار والمناقشة مع المجموعة داخل الحصة.	0.457	≤ 0.001
08	تقوم بإجراء التقويم عند نهاية كل الحصة.	0.751	≤ 0.001

المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

يتضح من خلال الجدول أعلاه بأن معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول (أسلوب العصف الذهني) جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، حيث تراوحت قيم معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور بين (0.457) للفقرة رقم (07) التي تنص على " تسمح للتلاميذ بالحوار و المناقشة مع المجموعة داخل الحصة " و(0.751) للفقرة رقم (08) والتي تنص على " تقوم بإجراء التقويم عند نهاية كل الحصة ".

8- 1- 2- 2- صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني:

الجدول(3- 2): معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني (أسلوب التعلم التعاوني).

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
09	يقدم التلاميذ أفضل أداء إذا كان العمل ضمن مجموعة.	0.508	≤ 0.001
10	تقدم الكثير من مفاهيم التشاور و التعاون عندما تقسم العمل لمجموعات.	0.677	≤ 0.001
11	تقدم المعلومات لكل مجموعة على انفراد .	0.823	≤ 0.001
12	تستطيع تقسيم التلاميذ لمجموعات دون شعورهم بأي تحيز و تعصب.	0.798	≤ 0.001
13	تسمح للتلاميذ بطرح وجهات نظرهم داخل المجموعة التي يعملون معها .	0.826	≤ 0.001
14	تسعى لزيادة الشعور بالمسؤولية لدى التلميذ اتجاه كل زملائه في المجموعة .	0.567	≤ 0.001
15	تعتقد أن التلاميذ يفضلون العمل مع مجموعة على القيام بعمل	0.628	≤ 0.001

		فردى أثناء الدرس.	
16	تعتقد أن طريقة التعلم التعاوني تجعل التلميذ بتقبل كل شخصيات زملائه ويحاول تقويم سلوكه بما يخدم المجموعة ويزيد من نجاحها.	0.636	≤ 0.001

المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

يتضح من خلال الجدول أعلاه بأن معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني (أسلوب التعلم التعاوني) جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، حيث تراوحت قيم معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور بين (0.508) للفقرة رقم (09) التي تنص على " يقدم التلاميذ أفضل أداء إذا كان العمل ضمن مجموعة " ، و(0.826) للفقرة رقم (13) والتي تنص على " تسمح للتلاميذ بطرح وجهات نظرهم داخل المجموعة التي يعملون معها ".

8- 1- 1- 2- 3- صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثالث:

الجدول(3- 3): معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني (دافعية الانجاز).

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
17	يعتمد أسلوبك على تحفيز خبرة و تفكير التلاميذ بطرح الأسئلة المتعاقبة.	0.690	≤ 0.001
18	تنوع المحفزات باستمرار أثناء تقديم الدرس لدفع التلميذ نحو انجاز الأفضل.	0.808	≤ 0.001
19	أسلوبك في التدريس يشجع التلاميذ على المبادرة لتحقيق الأحسن.	0.871	≤ 0.001
20	أسلوبك يدفع التلاميذ إلى إبداء أفكارهم ورأيهم حول المشكلات المطروحة.	0.849	≤ 0.001
21	ستقبل تلاميذك مناقشة أفكارهم مع زملائهم أثناء الدرس دون الخوف من النقد.	0.789	≤ 0.001
22	تعتقد أن أسلوبك يؤثر على التلاميذ داخل المجموعة ويزيد من ثقتهم بقدراتهم.	0.745	≤ 0.001
23	تهدف إلى جعل تلاميذك مميزين في التعبير عن أفكارهم.	0.563	≤ 0.001
24	تعتقد أن المشاركة الجماعية تساهم في توجيه ميول التلميذ و استعدادة نحو تحقيق انجاز أفضل.	0.811	≤ 0.001

المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

يتضح من خلال الجدول أعلاه بأن معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثالث (دافعية الانجاز) جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، حيث تراوحت قيم معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور بين (0.563) للفقرة رقم (23) التي تنص على " تهدف إلى جعل تلاميذك مميزين في التعبير عن أفكارهم " ، و(0.849) للفقرة رقم (20) والتي تنص على " أسلوبك يدفع التلاميذ إلى إبداء أفكارهم ورأيهم حول المشكلات المطروحة ".

8- 1- 1- 3- الصدق البنائي لأداة الدراسة (ثبات أداة البحث):

لتأكد من الصدق البنائي لأداة الدراسة تم حساب مصفوفة الارتباط بين عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للأداة، نستعمل اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبيان والجدول التالي يبين لنا نتائج الاختبار والجدول التالي يبين لنا ذلك:

الجدول (3- 4): اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

معامل الثبات	عدد الفقرات	رقم الفقرة في الاستبيان	محاور الاستبيان
0.784	08	الفقرات من (01- 08)	المحور الأول: أسلوب العصف الذهني
0.705	08	الفقرات من (09- 16)	المحور الثاني: أسلوب التعلم التعاوني
0.792	08	الفقرات من (17- 24)	المحور الثالث: دافعية الإنجاز في التدريس
0.760	24	الفقرات من (01- 24)	الاستبيان الكلي

المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن معامل الثبات لجميع متغيرات الدراسة مرتفعة، حيث بلغ معامل الثبات لكافة

فقرات أداة الدراسة 76 % وهي نسبة ثبات عالية ومقبولة لأغراض إجراء الدراسة ويمكن اعتماد استمارة الاستبيان.

8-2- توزيع استمارة الاستبيان:

بعد تحديد عينة الدراسة واختيار التوزيع العمدي، تم توزيع استمارة الاستبيان على العينة ، والجدول الموالي

يوضح تداول هذا الاستبيان:

الجدول (3-5): توزيع الاستبيان.

النسبة	العدد	الاستبيان
% 100	40	الاستمارات الموزعة
% 15	6	الاستمارات التي لم يتم استرجاعها
% 10	4	الاستمارات غير صالحة للتحليل
% 75	30	الاستمارات الصالحة للتحليل

المصدر: من إعداد الطلبة

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عدد الاستبيانات التي قمنا بتوزيعها كان 40، لم نتمكن من استرجاع 6 استمارات لعدم وجود أصحابها في يوم جمع الاستمارات، وكانت هناك 4 استمارات غير قابلة للتحليل بسبب الإجابة عن سؤال واحد بأكثر من خيار في استمارتين، واستمارتين لم تكن الإجابات كاملة، ليتبقى في الأخير 30 استمارة صالحة للتحليل والتي قامت عليها دراستنا.

9- المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات سيتم الاعتماد على طرق إحصائية يتم من خلالها وصف المتغيرات

وتحديد نوعية العلاقة الموجودة بينها. بداية بجمع البيانات الموزعة وترميزها ثم إدخال البيانات بالحاسوب باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية "SPSS" حيث تضمنت المعالجة الأساليب الإحصائية الموالية:

9- 1- اختبار التوزيع الطبيعي: من أجل معرفة نوعية الاختبارات التي سيتم استخدامها إن كانت معلمية أو غير معلمية، تم إخضاع بيانات الدراسة لاختبار التوزيع الطبيعي من خلال معامل كالماغروف سميرنوف لمعرفة

مدى إتباعها للتوزيع الطبيعي، وقد أتت نتائج الاختبارات كما يوضحها الجدول الآتي:

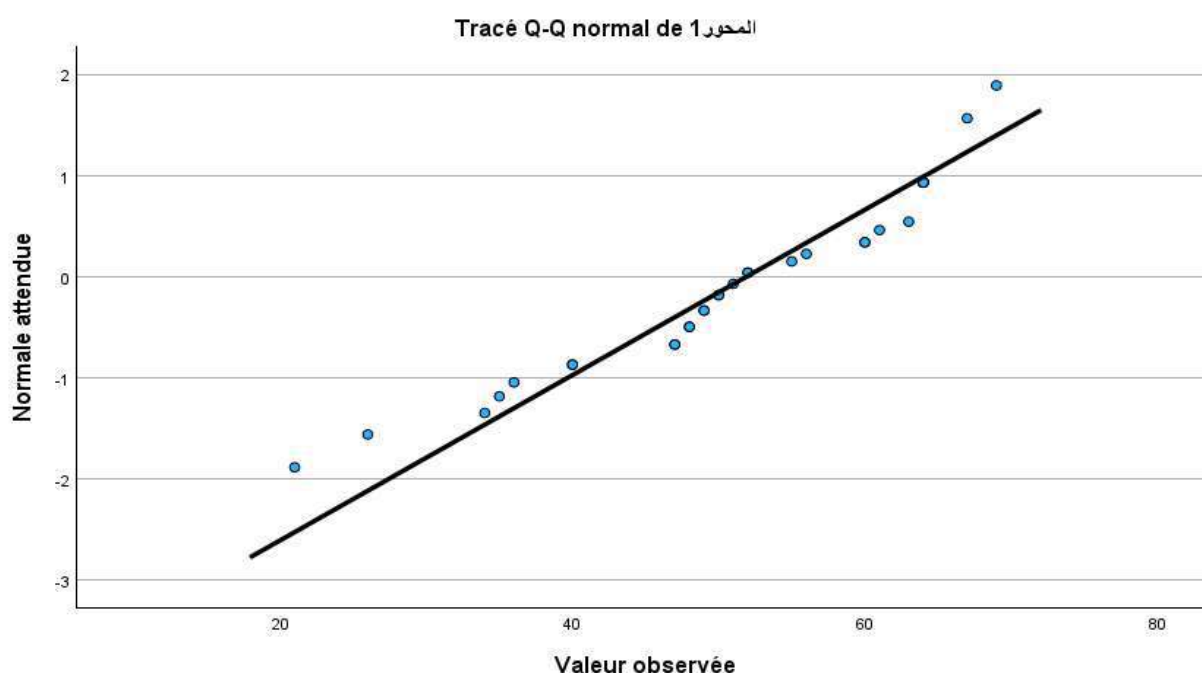
الجدول(3- 6): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي.

البيان	قيمة الاختبار Z	مستوى المعنوية
المحور الأول	0.924	0.023
المحور الثاني	0.916	0.014
الاستبيان الكلي	0.883	0.002

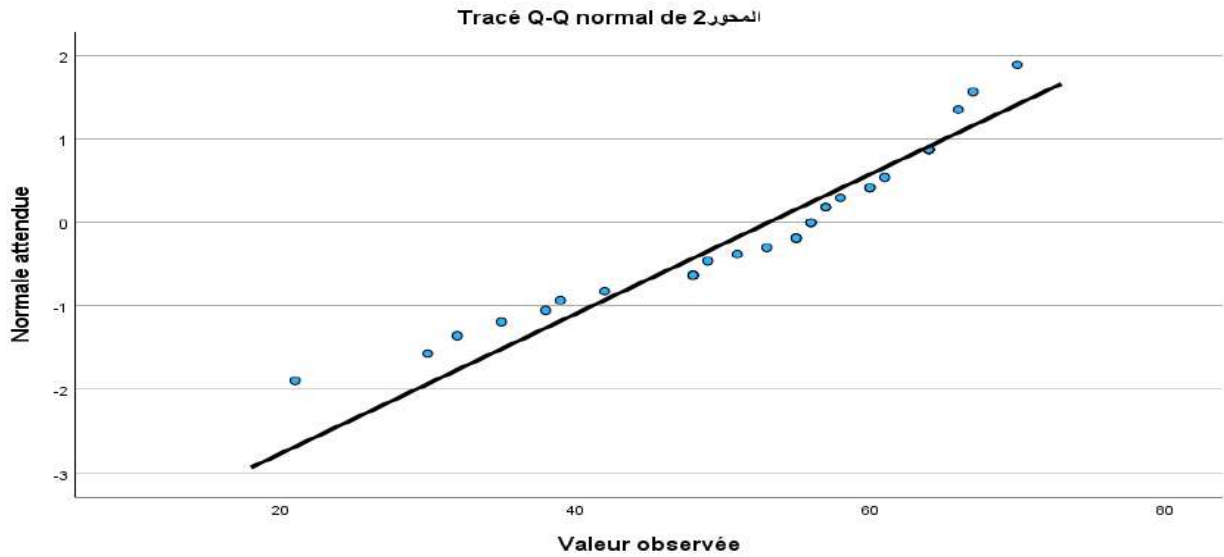
المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن مستوى المعنوية لكل محور من محاور الاستبيان أكبر من مستوى الدلالة (0.005)، وكذا مستوى دلالة الاستبيان ككل، ما يشير إلى أن بيانات الاستبيان تتبع التوزيع الطبيعي، وفي ما يلي التمثيل البياني لاختبارات التوزيع الطبيعي:

الشكل (3- 1): التمثيل البياني لاختبار التوزيع الطبيعي للمحور الأول.



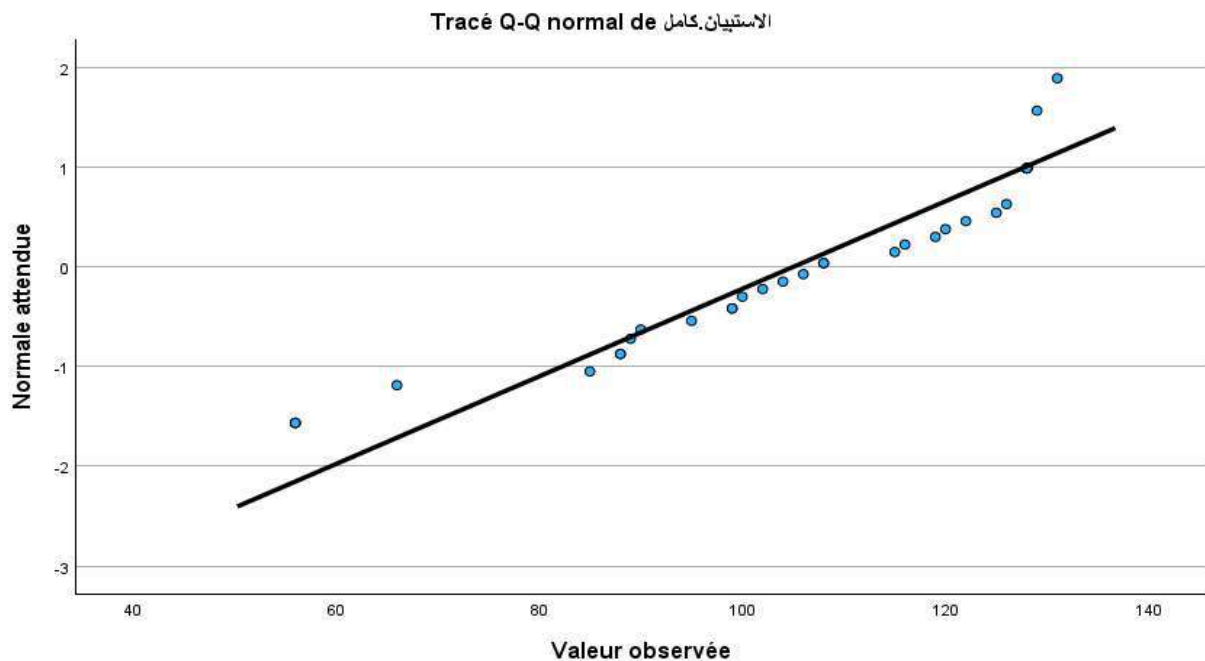
المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.



الشكل (3- 2): التمثيل البياني لاختبار التوزيع الطبيعي للمحور الثاني.

المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

الشكل (3- 3): التمثيل البياني لاختبار التوزيع الطبيعي للاستبيان ككل.



المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

10- أدوات التحليل الإحصائي:

من أجل القيام بالتحليل الإحصائي لبيانات الاستبيان تم الاستعانة بالأدوات الإحصائية المناسبة لهذه الدراسة، والتي يتم الحصول على نتائجها مباشرة بعد تفرغ الاستبيان من خلال برمجية **SPSS**، حيث تم استخدام نوعين من الأساليب الإحصائية:

10-1- الأساليب الإحصائية الوصفية: حيث تطرقنا إلى:

10-1-1- حساب التكرارات والنسب المئوية: من خلالها إجابات الأفراد يمكن الحصول على

الأشكال البيانية (الدوائر النسبية، المضلعات التكرارية... الخ)؛

10-1-2- المتوسط الحسابي: مجموع القيم المدروسة مقسومة على عددها، وذلك لمعرفة مدى تركز توافق الإجابات؛

10-1-3- الانحراف المعياري: هو الجذر التربيعي لمربع انحرافات قيم المفردات عن وسطها الحسابي.

ويتم قياسه من أجل معرفة مدى تشتت الإجابات لدى الأفراد العينة؛

10-2- الأساليب الإحصائية الاستدلالية: والتي من بينها:

10-2-1- حساب معامل الارتباط بيرسون: لمعرفة الدلالة الإحصائية لقياس صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان.

10-2-2- مقياس ألفا كرونباخ: لقياس درجة ثبات البيانات.

10-2-3- تحليل التباين **Anova**: لمعرفة الفروق في آراء عينة الدراسة وهو كذلك يضم اختبار فيشر لاختبار المعنوية الكلية للنموذج.

10-2-4- الانحدار البسيط: من أجل تحديد علاقة المتغير المستقل بالمتغير التابع وما مدى تأثيره فيه.

وتم الاعتماد على مقياس ليكيرت للتعرف على وجهة نظر مفردات المجتمع حول موضوع الدراسة ويمكن

توضيح

ذلك من خلال الجدول التالي:

الجدول(3- 7): سلم ليكارت الثلاثي.

الإجابات	غير موافق	موافق لحد ما	موافق
الدرجة	1	2	3

المصدر: من إعداد الطلبة.

كما تم تحديد طول خلايا مقياس ليكارت للتدرج الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) حيث تم حساب المدى ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي ($0.6 = 3/2$) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى بداية المقياس وهي واحد وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية ويمكن توضيح طول الخلايا في الجدول الموالي:

الجدول(3- 8): طول خلايا مقياس ليكارت الثلاثي.

الفئة الأولى	من 1 إلى أقل من 1.67	غير موافق	منخفض
الفئة الثانية	من 1.68 إلى أقل من 2.34	أوافق إلى حد ما	متوسط
الفئة الثالثة	من 2.35 إلى أقل من 3	موافق	مرتفع

المصدر: من إعداد الطلبة.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل قمنا بإتباع الإجراءات المنهجية للدراسة ، التي من خلالها تم استخدام الوسائل للعمل على جمع المعلومات والبيانات التي تساعدنا في الوصول إلى النتائج المنطقية والصحيحة.

وبعد هذا الفصل من الخطوات التحضيرية للعملية التطبيقية وقد تناولنا فيه أهم العناصر التي سهلت علينا السير الحسن للدراصة منها : المنهج المتبع، الدراصة الاستطلاعية، تحديد المتغيرات، أدوات البحث الخ.

تمهيد:

بعَما قمنا بتحديد الوسائل المنهجية المناسبة لجمع المعلومات والبيانات وتَريغها ، سنَطرُق في هذا الفصل إلى عرض النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة مع تحليلها وتَسيرها ومن خلالها يتم قبول أو رفض فرضيات الدراسة بعد مقارنتها بالنتائج من ثم يمكن تعميم النتائج من عدمه مع إعطاء توصيات واقتراحات وفروض مستقبلية.

1- عرض وتحليل البيانات الشخصية والوظيفية:

يتناول هذا العنصر وصفا إحصائيا لمجتمع الدراسة وفقا للخصائص الشخصية والوظيفية المحددة في أداة الدراسة.

تمثلت متغيرات الدراسة الشخصية والوظيفية في الجنس والعمر والمستوى الدراسي والخبرة المهنية، ويمكن توضيح هذه المتغيرات من خلال الجداول التالية:

1-1- توزيع مجتمع الدراسة وفق متغير الجنس:

الجدول(4-1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس.

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	30	%100
	أنثى	0	% 0
	Total	30	% 100

المصدر: من إعداد الطلبة.

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة الذكور قدرت ب 100% حيث بلغ عددهم 30 أستاذًا، والملاحظ أن كل أساتذة التعليم الثانوي لمادة التربية البدنية والرياضية بولاية الوادي (مجتمع الدراسة) من فئة الذكور.

1-2- توزيع مجتمع الدراسة وفق متغير الشهادة:

الجدول(4-2): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى الدراسي.

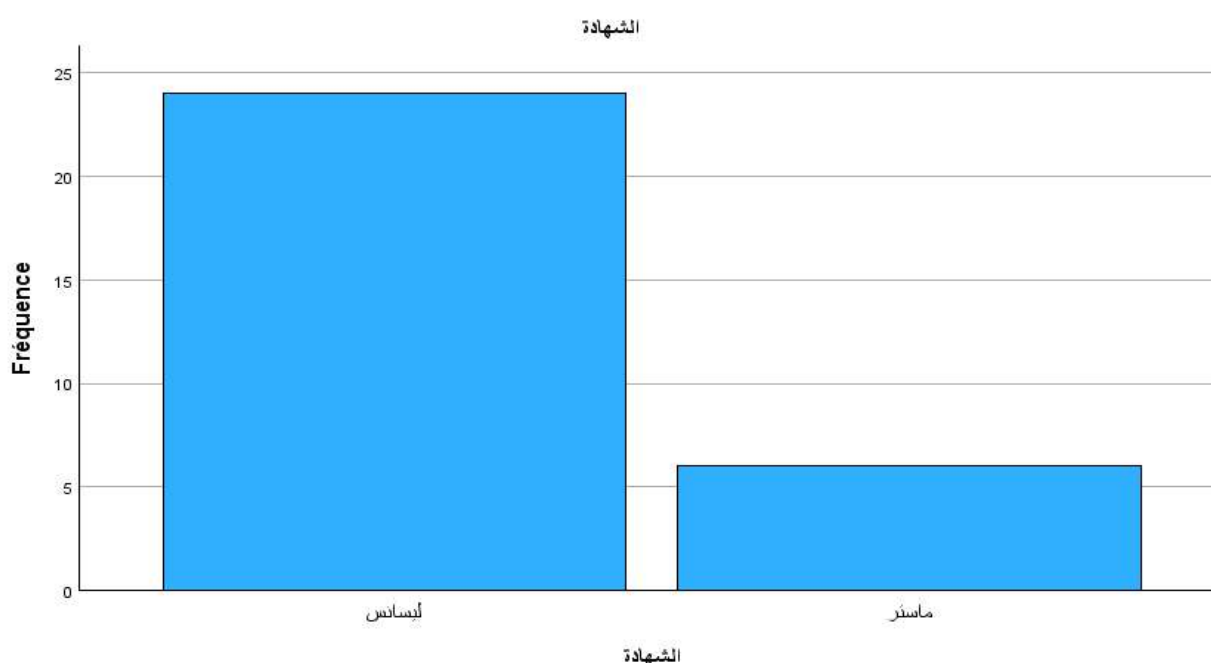
المتغير		التكرار	النسبة المئوية %
الشهادة	ليسانس	24	80
	ماستر	06	20
	دراسات عليا	0	00

المجموع	30	100,0
---------	----	-------

المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS (الملحق 09).

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن أغلب أفراد عينة الدراسة جامعيون من حاملي شهادات ليسانس، وقد بلغ عددهم 24 فردا بنسبة 80 %، أما مستوى الماستر فقد بلغ عددهم 06 أفراد بنسبة 20 %، أما أصحاب الشهادات العليا فكانت نسبتهم 00 %، و الشكل الموالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى الدراسي:

الشكل (4- 1): التمثيل البياني لعينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى الدراسي.



المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

1- 3- توزيع مجتمع الدراسة وفق متغير الخبرة:

الجدول (4- 3): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الفئة العمرية.

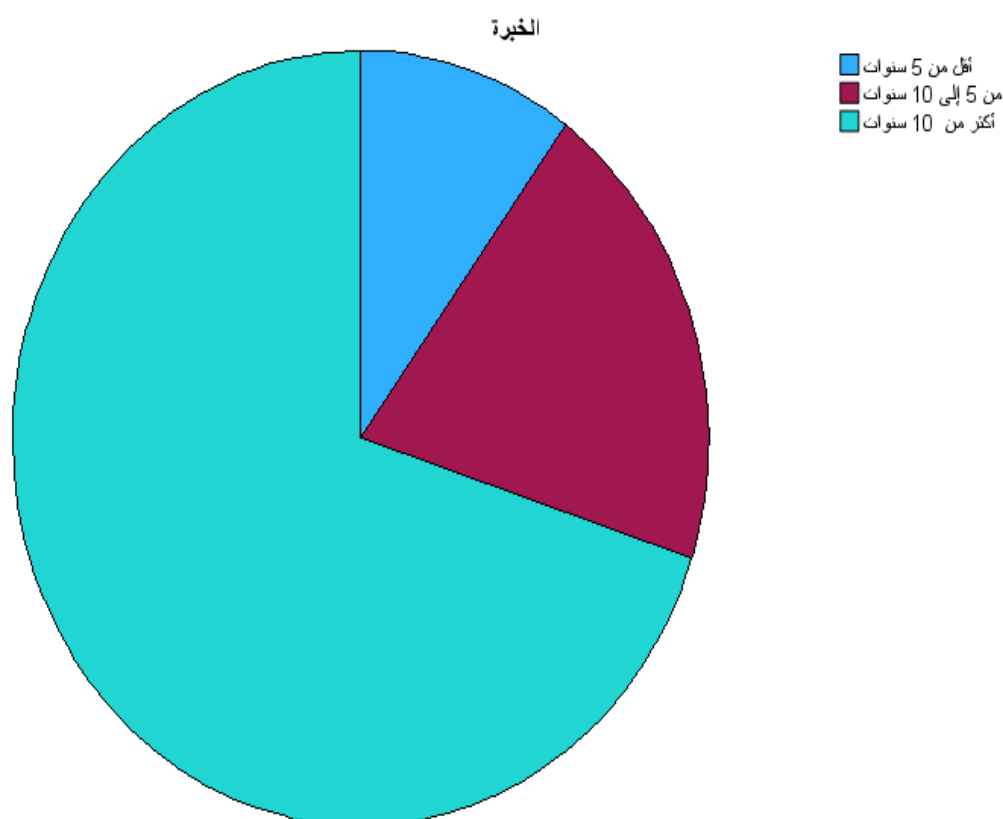
المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
أقل من 5 سنوات	3	10
من 05 إلى 10 سنوات	6	20
الخبرة		

	أكثر من 10 سنوات	21	70
	المجموع	30	100,0

المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS (الملحق 10).

يوضح الجدول أعلاه أن معظم أفراد عينة الدراسة خبرتهم فوق 10 سنوات وهو ما فرضتهم طبيعة الدراسة لأن الخبرة عامل مهم في فهم الأساتذة لأساليب التدريس الحديثة، وبلغت نسبتهم 70 % أي 21 أستاذًا وهي القيمة الأكبر، بينما بلغت من خبرتهم بين 05 و 10 سنوات نسبة 20 % أي 06 أساتذة، أما بالنسبة للفئة من خبرتهم أقل من 05 سنوات بلغت نسبة قليلة 10 % أي 3 أساتذة، والشكل التالي يوضح توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغير الخبرة:

الشكل (4-2): التمثيل البياني لعينة الدراسة وفقًا لمتغير الخبرة.



المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

2- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

2- 1- عرض وتحليل نتائج إجابات عينة البحث حسب المحاور:

❖ الوصف الإحصائي المحاور الدراسة حسب إجابات الطلبة:

حتى تتمكن من تقريب نتائج الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحاور الأساسية من الواقع العملي ستعرض أولاً الوزن النسبي للإجابات الطلبة المدروسين كما يلي:

❖ تم ترميز إجابات الفئة المدروسة كما يلي:

- أعطى رقم 1 للإجابة لا أوافق.
- أعطى رقم 2 للإجابة أوافق إلى حد ما.
- أعطى رقم 3 للإجابة أوافق .

2- 1- 1- المحور الأول- أسلوب العصف الذهني:

2- 1- 1- 1- عرض وتحليل فقرات المتغير أسلوب العصف الذهني:

في الجدول الموالي نتعرف على إجابات أفراد العينة قيد الدراسة في ما يخص متغير العصف الذهني:

الجدول (4- 4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول (العصف الذهني).

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدلالة
01	عادة ما تضع خطة ملائمة لتقديم الدرس (التخطيط، التنفيذ، التقويم).	2.77	0.430	أوافق	مرتفع
02	توفر الظروف المناسبة للتلميذ للتعبير عن أفكاره وإبداء رأيه داخل الحصة.	2.63	0.556	أوافق	مرتفع

03	التركيز على أكبر كم من الأفكار دون النظر إلى نوعيتها وإصدار الحكم في نهاية الحصة.	2.60	0.621	أوافق	مرتفع
04	تعطي الفرصة للتلاميذ للمشاركة في النقاش و التحوار.	2.60	0.621	أوافق	مرتفع
05	ترك المجال للتلاميذ للتفاعل إيجابيا مع زملائهم لتشجيع سبل الأفكار داخل الصف.	2.33	0.711	أوافق إلى حد ما	متوسط
06	تسمح للتلميذ بالتعبير عن ذاته وقدراته الإبداعية و الفكرية.	2.60	0.675	أوافق	مرتفع
07	تسمح للتلاميذ بالحوار والمناقشة مع المجموعة داخل الحصة.	2.37	0.615	أوافق	مرتفع
08	تقوم بإجراء التقويم عند نهاية كل الحصة.	2.53	0.629	أوافق	مرتفع
	المحور الأول: أسلوب العصف الذهني	2.55	0.386	أوافق	مرتفع

المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

❖ التعليق:

نلاحظ من الجدول أعلاه أن مستوى استجابة أفراد العينة، قد حققت متوسط حسابي لمجموع فقرات المحور الأول (أسلوب العصف الذهني) قدره (2.55) وبوزن نسبي موافق على الفقرات المدرجة في المحور، كما تبين قيمة الانحراف المعياري البالغة (0.386) عدم تشتت إجابات أفراد العينة والاتفاق الكبير على محتوى المحور، وهذا ما نلاحظه من خلال الوزن النسبي الذي حضي بالموافقة في كل فقراته باستثناء الفقرة (05) التي كانت موافق إلى حد ما، و بخصوص الفقرات فقد سجلنا أعلى متوسط حسابي للفقرة رقم (01) بمتوسط حسابي بلغ (2.77)، في حين أظهرت نتائج الفقرة (05) أقل متوسط حسابي بقيمة (2.33)، وبالنسبة لقيم الانحراف المعياري لكل الفقرات فتراوحت قيمتها ما بين (0.430) و (0.711) وهو ما يبين كما أشرنا سابقا لاتفاق أفراد العينة على فقرات محور أسلوب العصف الذهني.

2- 1- 2- المحور الثاني - أسلوب التعلم التعاوني:

2- 1- 2- 1- عرض وتحليل فقرات المتغير أسلوب التعلم التعاوني:

في الجدول الموالي نتعرف على إجابات أفراد العينة قيد الدراسة في ما يخص متغير التعلم التعاوني:

الجدول (4- 5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني (التعلم التعاوني).

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدلالة
09	يقدم التلاميذ أفضل أداء إذا كان العمل ضمن مجموعة.	2.43	0.626	أوافق	مرتفع
10	تقدم الكثير من مفاهيم التشاور والتعاون عندما تقسم العمل لمجموعات.	2.43	0.679	أوافق	مرتفع
11	تقدم المعلومات لكل مجموعة على انفراد .	2.17	0.834	أوافق إلى حد ما	متوسط
12	تستطيع تقسيم التلاميذ لمجموعات دون شعورهم بأي تحيز وتعصب.	2.57	0.626	أوافق	مرتفع
13	تسمح للتلاميذ بطرح وجهات نظرهم داخل المجموعة التي يعملون معها .	2.37	0.669	أوافق إلى حد ما	متوسط
14	تسعى لزيادة الشعور بالمسؤولية لدى التلميذ اتجاه كل زملائه في المجموعة .	2.60	0.675	أوافق	مرتفع
15	تعتقد أن التلاميذ يفضلون العمل مع مجموعة على القيام بعمل فردي أثناء الدرس.	2.30	0.651	أوافق إلى حد ما	متوسط
16	تعتقد أن طريقة التعلم التعاوني تجعل التلميذ يتقبل كل شخصيات زملائه ويحاول تقويم سلوكه بما يخدم المجموعة ويزيد من نجاحها.	2.47	0.776	أوافق	مرتفع
	المحور الثاني: أسلوب التعلم التعاوني	2.41	0.397	أوافق	مرتفع

المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

❖ التعليق:

نلاحظ من الجدول أعلاه أن مستوى استجابة أفراد العينة، قد حققت متوسط حسابي لمجموع فقرات المحور الثاني (أسلوب التعلم التعاوني) قدره (2.44) وبوزن نسبي موافق على الفقرات المدرجة في المحور، كما تبين قيمة الانحراف المعياري البالغة (0.397) عدم تشتت إجابات أفراد العينة والاتفاق الكبير على محتوى المحور، وهذا ما نلاحظه من خلال الوزن النسبي الذي حضي بالموافقة في أغلب فقراته باستثناء الفقرات (11)، (13)، (15) التي كانت موافق إلى حد ما، و بخصوص الفقرات فقد سجلنا أعلى متوسط حسابي للفقرة رقم (14) بمتوسط حسابي بلغ (2.60)، في حين أظهرت نتائج الفقرة (11) أقل متوسط حسابي بقيمة (2.17)، وبالنسبة لقيم الانحراف المعياري لكل الفقرات فتراوحت قيمتها ما بين (0.626) و (0.776) وهو ما يبين كما أشرنا سابقا لاتفاق أفراد العينة على فقرات محور أسلوب التعلم التعاوني.

2- 1- 3- المحور الثالث- دافعية الانجاز في التدريس:

2- 1- 3- 1- عرض وتحليل فقرات المتغير دافعية الانجاز في التدريس:

في الجدول الموالي نتعرف على إجابات أفراد العينة قيد الدراسة في ما يخص متغير التعلم التعاوني:

الجدول (4- 6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث (دافعية الانجاز في التدريس).

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدلالة
17	يعتمد أسلوبك على تحفيز خبرة و تفكير التلاميذ بطرح الأسئلة المتعاقبة.	2.43	0.679	أوافق	مرتفع
18	تنوع المحفزات باستمرار أثناء تقديم الدرس لدفع التلميذ نحو انجاز الأفضل.	2.30	0.750	أوافق إلى حد ما	متوسط
19	أسلوبك في التدريس يشجع التلاميذ على المبادرة لتحقيق الأحسن.	2.40	0.724	أوافق	مرتفع
20	أسلوبك يدفع التلاميذ إلى إبداء أفكارهم ورأيهم حول المشكلات المطروحة.	2.57	0.728	أوافق	مرتفع

21	ستقبل تلاميذك مناقشة أفكارهم مع زملائهم أثناء الدرس دون الخوف من النقد.	2.17	0.747	أوافق إلى حد ما	متوسط
22	تعتقد أن أسلوبك يؤثر على التلاميذ داخل المجموعة ويزيد من ثقتهم بقدراتهم.	2.43	0.728	أوافق	مرتفع
23	تهدف إلى جعل تلاميذك مميزين في التعبير عن أفكارهم.	2.23	0.774	أوافق إلى حد ما	متوسط
24	تعتقد أن المشاركة الجماعية تساهم في توجيه ميول التلميذ واستعداده نحو تحقيق انجاز أفضل.	2.37	0.765	أوافق	مرتفع
المحور الثالث: دافعية الانجاز في التدريس		2.36	0.470	أوافق	مرتفع

المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS .

❖ التعليق:

نلاحظ من الجدول أعلاه أن مستوى استجابة أفراد العينة، قد حققت متوسط حسابي لمجموع فقرات المحور الثالث (دافعية الانجاز في التدريس) قدره (2.36) وبوزن نسبي موافق على الفقرات المدرجة في المحور، كما تبين قيمة الانحراف المعياري البالغة (0.470) عدم تشتت إجابات أفراد العينة والاتفاق الكبير على محتوى المحور، وهذا ما نلاحظه من خلال الوزن النسبي الذي حضي بالموافقة في أغلب فقراته باستثناء الفقرات (18)، (21)، (23) التي كانت موافق إلى حد ما، و بخصوص الفقرات فقد سجلنا أعلى متوسط حسابي للفقرة رقم (20) بمتوسط حسابي بلغ (2.57)، في حين أظهرت نتائج الفقرة (23) أقل متوسط حسابي بقيمة (2.23)، وبالنسبة لقيم الانحراف المعياري لكل الفقرات فتراوح قيمتها ما بين (0.676) و (0.774) وهو ما يبين كما أشرنا سابقا لاتفاق أفراد العينة على فقرات محور دافعية الانجاز في التدريس.

2-2- اختبار الفرضيات وتحليل النتائج:

لإثبات صحة الفرضيات تم استخدام تحليل الانحدار البسيط، وذلك للقيام بحساب معامل الارتباط بيرسون **R** ومعامل التجديد **R2**، وللكشف عن ما إذا كان هناك ارتباط بين المتغيرات، وما مدى مساهمة المتغير المستقل في المتغير التابع في المؤسسة محل الدراسة، ومن خلال المعامل الذي يكون محصور

بين (0) أدني قيمة و(1) أعلى قيمة فهو يكشف النسب **R2** التي تساهم بها المتغير المستقل في المتغير التابع حيث كلما كانت النسبة كبيرة كلما كانت المساهمة أكبر.

2- 1- الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة للدراسة على: « توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات ولاية الوادي».

الجدول(4- 7): نتائج اختبار الفرضية العامة.

المتغيرات							دافعية	
الانجاز							الانجاز	
أساليب التدريس الحديثة	معامل الثبات	معامل الانحدار	اختبار ستيودنت		معامل الارتباط	معامل التحديد	اختبار فيشر F	
			Sig	T			R2	R
0.00	0.01	45.325	0.618	0.786	0.01	6.732	0.732	5.515

*دال إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$

المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

انطلاقاً من الجدول أعلاه يتبين لنا أن معامل الانحدار بلغ (0.732) وهي قيمة موجبة ، ومعامل الثبات كانت قيمته موجبة أيضاً وبلغت (5.515)، بينما قدر معامل الارتباط بين المتغيرين بـ (0.786) أي (78.6 %) وهي النسبة التي تفسر التغيرات في دافعية الانجاز بأساليب التدريس الحديثة أما النسبة الباقية (21.4 %) فتفسرها متغيرات أخرى لم تدرج في النموذج، كما بلغت قيمة معامل التحديد (0.618) بمعنى (61.8 %)، كما أن القيمة الإحصائية لستودنت بلغت (6.732) وهي أكبر من القيمة المحدولة التي تقدر بـ (2.042) وقيمة فيشر الإحصائية بلغت (45.325) وهي أكبر من القيمة المحدولة التي تقدر بـ (3.316).

تحديد الفرضيات:

• **H0:** عدم وجود أثر دال إحصائي على وجود علاقة بين أساليب التدريس الحديثة (العصف

الذهني والتعلم التعاوني) ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات

ولاية الوادي عند مستوى معنوية 0.05؛

• **H1:** وجود أثر دال إحصائي على وجود علاقة بين أساليب التدريس الحديثة (العصف

الذهني والتعلم التعاوني) ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات

ولاية الوادي عند مستوى معنوية 0.05.

المقارنة واتخاذ القرار:

• من خلال النتائج نجد أن قيمة ستيودنت الإحصائية أكبر من القيمة المحدولة ومنه يتم رفض

فرضية العدم **H0** وقبول الفرضية البديلة **H1**، وهي تنص على وجود أثر دال إحصائي على

وجود علاقة بين أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) و دافعية الإنجاز

لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات ولاية الوادي عند مستوى معنوية 0.05.

• من خلال النتائج نجد أن قيمة فيشر الإحصائية أكبر من القيمة المحدولة وهو ما يعني أن

النموذج المقدر ككل معنوي إحصائيا.

من خلال ما سبق يتم قبول الفرضية العامة : « توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين أساليب التدريس

الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات

ولاية الوادي».

2-2- الفرضيات الجزئية:

2-2-1- الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على: « توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين أسلوب العصف الذهني ودافعية

الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات ولاية الوادي».

الجدول(4-8): نتائج اختبار الفرضية الجزئية الأولى.

المتغيرات	دافعية
الانجاز	

النتائج								
مستوى الدلالة	اختبار فيشر F		معامل التحديد R2	معامل الارتباط R	اختبار ستيودنت T		معامل الانحدار	معامل الثبات
	Sig	F			Sig	T		
0.00	0.01	66.110	0.702	0.838	0.01	8.131	0.619	7.527

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$

المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

انطلاقاً من الجدول أعلاه يتبين لنا أن معامل الانحدار بلغ (0.619) وهي قيمة موجبة ، ومعامل الثبات كانت قيمته موجبة أيضاً وبلغت (7.527)، بينما قدر معامل الارتباط بين المتغيرين بـ (0.838) أي (83.8 %) وهي النسبة التي تفسر التغيرات في دافعية الانجاز بأساليب التدريس الحديثة أما النسبة الباقية (16.2 %) فتفسرها متغيرات أخرى لم تدرج في النموذج، كما بلغت قيمة معامل التحديد (0.702) بمعنى (70.2 %)، كما أن القيمة الإحصائية لستودنت بلغت (7.527) وهي أكبر من القيمة المحدولة التي تقدر بـ (2.042) وقيمة فيشر الإحصائية بلغت (66.110) وهي أكبر من القيمة المحدولة التي تقدر بـ (3.316).

تحديد الفرضيات:

• **H0:** عدم وجود أثر دال إحصائياً على وجود علاقة بين أسلوب العصف الذهني ودافعية

الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات ولاية الوادي عند مستوى معنوية

0.05؛

• **H1:** وجود أثر دال إحصائياً على وجود علاقة بين أسلوب العصف الذهني ودافعية الإنجاز

لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات ولاية الوادي عند مستوى معنوية 0.05.

المقارنة واتخاذ القرار:

• من خلال النتائج نجد أن قيمة ستيودنت الإحصائية أكبر من القيمة المحدولة ومنه يتم رفض

فرضية العدم **H0** وقبول الفرضية البديلة **H1**، وهي تنص على وجود أثر دال إحصائياً على

وجود علاقة بين أسلوب العصف الذهني ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات ولاية الوادي عند مستوى معنوية 0.05.

- من خلال النتائج نجد أن قيمة فيشر الإحصائية أكبر من القيمة المحدولة وهو ما يعني أن النموذج المقدر ككل معنوي إحصائيا.

من خلال ما سبق يتم قبول الفرضية الجزئية الأولى : « توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين أسلوب العصف الذهني ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات ولاية الوادي».

2-2-2-2- الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على: « توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين أسلوب التعلم التعاوني ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات ولاية الوادي».

الجدول(4-9): نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثانية.

الانجِاز								المتغيرات	
دافعية									
مستوى الدلالة	اختبار فيشر F		معامل التحديد R2	معامل الارتباط R	اختبار ستودنت T		معامل الانحدار	معامل الثبات	أسلوب التعلم التعاوني
	Sig	F			Sig	T			
0.00	0.01	45.898	0.621	0.788	0.01	6.775	0887	2.573	

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$

المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

انطلاقاً من الجدول أعلاه يتبين لنا أن معامل الانحدار بلغ (0.887) وهي قيمة موجبة ، ومعامل الثبات كانت قيمته موجبة أيضا وبلغت (2.573)، بينما قدر معامل الارتباط بين المتغيرين بـ (0.788) أي (78.8 %) وهي النسبة التي تفسر التغيرات في دافعية الانجاز بأساليب التدريس الحديثة أما النسبة الباقية (21.2 %) فتفسرها متغيرات أخرى لم تدرج في النموذج، كما بلغت قيمة معامل التحديد (0.621) بمعنى (62.1 %)، كما أن القيمة الإحصائية لستيودنت بلغت (6.775) وهي أكبر من

القيمة المحدولة التي تقدر بـ (2.042) وقيمة فيشر الإحصائية بلغت (45.898) وهي أكبر من القيمة المحدولة التي تقدر بـ (3.316).

تحديد الفرضيات:

• **H0:** عدم وجود أثر دال إحصائي على وجود علاقة بين أسلوب التعلم التعاوني ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات ولاية الوادي عند مستوى معنوية 0.05؛

• **H1:** وجود أثر دال إحصائي على وجود علاقة بين أسلوب التعلم التعاوني ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات ولاية الوادي عند مستوى معنوية 0.05.

المقارنة واتخاذ القرار:

• من خلال النتائج نجد أن قيمة ستيودنت الإحصائية أكبر من القيمة المحدولة ومنه يتم رفض فرضية العدم **H0** وقبول الفرضية البديلة **H1**، وهي تنص على وجود أثر دال إحصائي على وجود علاقة بين أسلوب التعلم التعاوني ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات ولاية الوادي عند مستوى معنوية 0.05.

• من خلال النتائج نجد أن قيمة فيشر الإحصائية أكبر من القيمة المحدولة وهو ما يعني أن النموذج المقدر ككل معنوي إحصائياً.

من خلال ما سبق يتم قبول الفرضية الجزئية الثانية : « توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين أسلوب التعلم التعاوني ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات ولاية الوادي».

3- مناقشة ومقارنة النتائج بالفرضيات:

من خلال الاستعراض الجانب النظري لهذه الدراسة وفي حديثها عن أساليب التدريس الحديثة العصف الذهني والتعلم التعاوني وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية بولاية الوادي وبعد توزيع استمارة الاستبيان على عينة الدراسة وتفرغها ومن ثم تحليل نتائجها

بمختلف الوسائل الإحصائية أصبح من الضروري مناقشتها انطلاقاً من النتائج المحصل عليها ومدى توافقها الجانب النظري كما يلي:

3- 1- مناقشة الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات ولاية الوادي

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (5- 5): تلاحظ انه توجد علاقة ارتباطية موجبة وقوية (78.6 %) عند مستوى الدلالة 0.05، بين أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية بولاية الوادي.

وبذلك تحققت الفرضية العامة وتحقق الهدف من الوصول إلى نتائج الفرضية ، وهذا بالإجابة عن الأسئلة الموجهة لأفراد العينة (أساتذة التربية البدنية والرياضية التعليم الثانوي)، والتي تعبر عن وجهة نظرهم واهتمامهم لمدى أهمية الأساليب الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) في تحقيق دافعية الإنجاز على المستوى العلمي والمعرفي وبذلك الوصول إلى انجاز دراسي أفضل.

من خلال ما سبق ذكره يمكن تفسير مدى علاقة استخدام أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني وحل التعلم التعاوني) في تحقيق دافعية الإنجاز لدى التلاميذ مما يساهم في الرفع من المستوى التحصيل العلمي والمعرفي وتجنب الوقوع في الإخفاق والفشل الدراسي.

3- 2- مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على: « توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين أسلوب العصف الذهني ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات ولاية الوادي».

نلاحظ من خلال الجدول رقم (5- 6) : انه توجد علاقة طردية قوية (83.8 %) عند مستوى الدلالة 0.05 بين أسلوب العصف الذهني ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية بولاية الوادي.

وبذلك تحققت الفرضية وتحقق الوصول إلى الهدف من خلال نتائج الفرضية بالإجابة عن الأسئلة الموجهة لأفراد العينة (أساتذة التربية البدنية والرياضية التعليم الثانوي)، والتي تعبر عن وجهة نظرهم لمدى فاعلية تطبيق أسلوب العصف الذهني في إثارة دافعية التلاميذ نحو تحقيق الانجاز والمتمثل في النجاح الدراسي.

3-3 مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على: « توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين أسلوب التعلم التعاوني ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي على مستوى ثانويات ولاية الوادي».

نلاحظ من خلال الجدول رقم (5-7) انه توجد علاقة ارتباطية طردية قوية عند مستوى الدلالة 0.05 بين أسلوب التعلم التعاوني ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية بولاية الوادي.

وبذلك تحققت الفرضية وتحقق الوصول إلى الهدف من خلال نتائج الفرضية بالإجابة عن الأسئلة الموجهة لأفراد العينة (أساتذة التربية البدنية والرياضية التعليم الثانوي)، والتي تعبر عن وجهة نظرهم والتي تعبر عن وجهة نظرهم لمدى فاعلية تطبيق أسلوب التعلم في إثارة دافعية التلاميذ نحو تحقيق الانجاز والمتمثل في النجاح الدراسي.

4- استنتاجات الدراسة:

بعد توزيع استمارة الاستبيان على أساتذة مادة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي بولاية الوادي، وبعد معالجة نتائج الاستبيان توصلنا إلى استنتاج ما يلي:

✕ وجود علاقة ارتباطية طردية بين أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني وحل التعلم التعاوني) ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية بولاية الوادي، وعليه فانه كلما اتجهت أساليب التدريس الحديثة أسلوب العصف الذهني وأسلوب التعلم التعاوني نحو الإيجابية كانت دافعية الإنجاز مرتفعة لدى التلاميذ والعكس صحيح؛

- ✕ توجد علاقة ارتباطية طردية قوية بين أسلوب العصف الذهني ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية بولاية الوادي.، وعليه فانه كلما اتجه أسلوب العصف الذهني في التدريس نحو الإيجابية كانت دافعية تحقيق مرتفعة لدى التلاميذ والعكس صحيح؛
- ✕ توجد علاقة ارتباطية طردية قوية بين أسلوب التعلم التعاوني ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية بولاية الوادي.، وعليه فانه كلما اتجه أسلوب العصف الذهني في التدريس نحو الإيجابية كانت دافعية تحقيق مرتفعة لدى التلاميذ والعكس صحيح.

5- الاقتراحات والتوصيات:

- ✕ لفت انتباه الأساتذة إلى استخدام الأساليب الحديثة العصف الذهني وأسلوب التعلم التعاوني التي تهتم بالجوانب المعرفية والإبداعية لدى التلاميذ؛
- ✕ إدراج مقاييس جديدة أثناء دراسة أساتذة التربية البدنية والرياضية، تهتم بتدريس مهارات التفكير الإبداعي وأساليب التدريس الحديثة؛
- ✕ إعطاء فرص للتفكير الجماعي والتعلم التعاوني لحل المشكلات المطروحة إثناء عملية التدريس في التربية البدنية والرياضية؛
- ✕ القيام بدراسة استطلاعية المعرفة مدى تقبل التلاميذ للأساليب المناسبة التي تتوافق مع قدراتهم الذهنية و المعرفية في مجال التربية البدنية والرياضية؛
- ✕ إجراء مزيد من الدراسات حول متغيرات أخرى لها علاقة بأسلوب العصف الذهني في التدريس.
- ✕ استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس الجوانب النظرية والتطبيقية في معاهد التربية البدنية و الرياضية وذلك لتكوين طلبة يعتبرون أساتذة في المستقبل تكويننا حديثا.
- ✕ القيام بدراسات المعرفة الفروق الإحصائية بن أسلوب التعلم التعاوني والعصف الذهني في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية؛

✕ إجراء دراسات ميدانية حول هذا الموضوع للتعرف على مدى فاعلية أسلوب العصف الذهني على جوانب التحصيل المعرفي والأدائي و المهاري في حصة التربية البدنية والرياضية.

6- الفروض والتساؤلات المستقبلية:

من خلال هذه الدراسة وبعد الوصول إلى نتائج واقتراحات وتوصيات أصبح من الضروري وضع مجموعة من الفروض والتساؤلات المستقبلية التي تساهم كنقطة بداية لفتح الأبواب المزيد من الدراسات حول متغيرات هذه

الدراسة وعليه يمكن طرح الفروض والتساؤلات التالية:

✕ ما اثر الأساليب الحديثة (العصف الذهني) على دافعية الإنجاز الرياضي لدى تلاميذ مادة التربية البدنية والرياضية؟

✕ ما مدى انعكاس الأساليب الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) على دافعية التعلم لدى تلاميذ مادة التربية البدنية والرياضية؟

✕ ما اثر أسلوب العصف الذهني على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مادة التربية البدنية والرياضية؟

✕ ما مدى فاعلية الأساليب الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مادة التربية البدنية والرياضية؟

✕ اثر استخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية روح التفاعل الجماعي لدى تلاميذ مادة التربية البدنية والرياضية.

خلاصة عامة:

لقد كان الهدف من هذه الدراسة هو التوصل إلى إمكانية توضيح العلاقة بين أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) على دافعية الإنجاز لدى تلاميذ مادة التربية البدنية والرياضية وذلك من خلال الإجابة عن جملة من التساؤلات والتي على أثرها تم تقنين وتحكيم استمارة استبيان وتوزيعها على عينة أساتذة التعليم الثانوي لمادة التربية البدنية والرياضية بولاية الوادي، وقد بينت المعالجة الإحصائية وجود علاقة ارتباطية طردية بين أساليب التدريس (العصف الذهني والتعلم التعاوني) بدافعية لدى تلاميذ مادة التربية البدنية والرياضية.

ويمكن عرض ما توصلنا إليه من نتائج في ما يلي:

☒ وجود علاقة ارتباطية طردية بين أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني وحل التعلم التعاوني) ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية بولاية الوادي،، وعليه

فانه كلما اتجهت أساليب التدريس الحديثة أسلوب العصف الذهني وأسلوب التعلم التعاوني نحو

الإيجابية كانت دافعية الإنجاز مرتفعة لدى التلاميذ والعكس صحيح؛

✕ توجد علاقة ارتباطية طردية قوية بين أسلوب العصف الذهني ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور

الثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية بولاية الوادي.، وعليه فانه كلما اتجه أسلوب العصف

الذهني في التدريس نحو الإيجابية كانت دافعية تحقيق مرتفعة لدى التلاميذ والعكس صحيح؛

✕ توجد علاقة ارتباطية طردية قوية بين أسلوب التعلم التعاوني ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور

الثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية بولاية الوادي.، وعليه فانه كلما اتجه أسلوب العصف

الذهني في التدريس نحو الإيجابية كانت دافعية تحقيق مرتفعة لدى التلاميذ والعكس صحيح.

خاتمة:

إن معظم الإنجازات العلمية والتكنولوجية التي حققتها البشرية في شتى المجالات هي نتاج أفكار المبدعين، فإن مجتمعنا يعيش في عالم سريع التغير تحيطه تحديات محلية وعالمية لعل من أهمها الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي والانفتاح على العالم نتيجة سرعة الاتصالات والمواصلات كل ذلك يحتاج منا السرعة في تنمية عقول مفكرة قادرة على حل المشكلات، من هذا المنطلق حاولنا جاهدين في هذه الدراسة لفت الانتباه إلى بعض أساليب التدريس الحديثة ، التي تهتم بتنمية التفكير العلمي والقدرات الإبداعية لدى تلاميذ مادة التربية البدنية والرياضية البدنية والرياضية التي تعتبر بمثابة الدافع القوي نحو النجاح والتحصيل العلمي والمعرفي.

فالقدرات الإبداعية موجودة عند كل التلاميذ بنسب متفاوتة، وهي بحاجة إلى الإيقاظ والتدريب لكي تتوقد. وإن سوء تطبيق أساليب التدريس توقف أو تعيق تلك القدرات ولا تؤدي إلى إعداد أفراد يمتازون بالفكر قادرين على الإنتاج المتنوع والجديد.

فالأساتذة اليوم إجمالاً و بالأخص أساتذة التعليم الثانوي مادة التربية البدنية والرياضية ، بحاجة أكثر من قبل ، إلى أساليب تدريس تمد التلاميذ بآفاق تعليمية واسعة ومتنوعة ومتقدمة تساعد على إثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم العقلية والمعرفية المختلفة وتدريبهم على الإبداع في حل المشكلات المختلفة. وهذا لا يتأتى بدون وجود المدرس المتخصص الذي يعطي طلابه فرصة المساهمة في وضع التعليمات وصياغتها وتجربتها، وذلك من خلال تزويدهم بالمصادر المناسبة وإثارة اهتماماتهم وحملهم على الاستغراق في التفكير وقيادتهم نحو الإنتاج الإبداعي. وأن تكون لديه القدرة على إبداء الاهتمام بأفكار الطلاب واستخدام أساليب بديلة المعالجة للمشكلات مما يساهم في الرغبة والميول وتحقيق دافعية الانجاز، والدافعية نحو التعلم وتحقيق النجاح والتحصيل الدراسي.

المراجع باللغة العربية

أولاً: الكتب العربية

- 1- إبراهيم قشقوش، طلعت منصور، (1979): دافعية الانجاز وقياسها، ط2، المجلد الثاني ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة، مصر.
- 2- ابن منظور محمد، (1990): لسان العرب ، ط1، ج 05، مادة درس، دار صادر، بيروت، لبنان.
- 3- إحسان محمد الحسن، (1994): الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي، ط 3، دار الطبعة، بيروت، لبنان.
- 4- أحمد بلقيس، توفيق مرعي، (1996): الميسر في علم النفس التربوي، ط2، دار الفرقان للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- 5- أحمد جميل عايش، (2008): أساليب تدريس التربية الفنية و المهنية و الرياضية، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الأردن.
- 6- إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي، (2000): طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المحالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.
- 7- أسامة كامل راتب (1990): دوافع التفوق في النشاط الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر. ك راشد مرزوق راشد، (2005): علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 8- أسامة كامل راتب، (2007)، علم النفس الرياضي ، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 9- أسامة محمد السيد، عباس حلمي الجمل، (2012): أساليب التعليم والتعلم النشط، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر.
- 10- اسعد رأفت، (1977): موسوعة علم النفس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان.
- 11- العسوي عبد الرحمان، (1996)، مناهج البحث العلمي، ط 1، المكتب العربي الحديث، مصر.
- 12- إياد عبد الكريم العزاوي، مروان عبد المجيد إبراهيم، (2005): علم النفس الرياضي ، الوراق للنشر والتوزيع، الأردن.

- 13- ثائر احمد غباري، (2008): الدافعية النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 14- حابس سليمان العواملة، (2010)، الدافعية، ط1، الأهلية للنشر والتوزيع، مصر.
- 15- حاجي فريد، (2005): بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ط1، دار الخلدونية، الجزائر.
- 16- حسين أبو رياش وآخرون، (2006): الدافعية والذكاء العاطفي ، ط1 ، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 17- حسين محمد أبو رياش وآخرون، (2008): حل المشكلات، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.
- 18- حلمي المليجي، (1984): علم النفس المعاصر، ط6، دار المعرفة العربية، بيروت، لبنان.
- 19- خليل إبراهيم شبل وآخرون، (2014): أساسيات التدريس، ط1 ، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
- 20- ديوبولد فاندلين، (1986): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة نبيل نوفل وآخرون مكتبة الأنجلو
مصرية، القاهرة، مصر.
- 21- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، (2007): استراتيجيات التدريس في القرن الواحد و العشرين، ط1، دار
الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 22- رابح تركي، (1984): مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس ، ط2 ، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.
- 23- رشيد بن عبد العزيز أبو رشيد وخالد بن ناصر البر، (2006): أساليب التعليم في التربية البدنية، ط1، مكتبة
الملك فهد الوطنية، دار النشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 24- رضا مسعد السعيد، (2007): استراتيجيات التدريس التعاوني، ط2، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض،
المملكة العربية السعودية.
- 25- زوينة الكلبناني، أميمة البلوشي، (2008): العصف الذهني حقبة تدريبية، وزارة التربية والتعليم، الأردن.
- 26- سامية عبد الله، (2015): استراتيجيات التدريس الأسس النماذج والتطبيقات، ط1، دار الكتاب الجامعي،
الإمارات.
- 27- سعد جلال، (1985): مدخل في علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

- 28- سعيد عبد العزيز، (2013): تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عامة، ط3، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- 29- سليم إبراهيم الخزرجي، (2011): أساليب معاصرة في تدريس العلوم، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.
- 30- سليمان عبد الواحد، (2015): المرجع في صعوبات التعلم (النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية)، ط1، دار الكتب والوثائق القومية، مصر.
- 31- سوسن شاكر مجيد، (2008): تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
- 32- عادل أبو العز سلامة، (2009): طرائق التدريس العامة - معالجة تطبيقية معاصرة -، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 33- عباس صالح السمرائي وعبد الكريم محمود السمرائي، (1994): طرق التدريس في التربية الرياضية، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- 34- عبد الأمير عباس ناجي، رحيم يونس كرو، (2013): تعليم الرياضيات مفاهيم، استراتيجيات، تطبيقات، ط1، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن.
- 35- عبد الحميد حسين عبد الحميد شاهين، (2010): استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم وأنماطه، ط1، دار كلية دمنهور للنشر والتوزيع، مصر.
- 36- عبد الطيف محمد خليفة، (2000)، الدافعية للانجاز، دار غريبة للطباعة، القاهرة، مصر.
- 37- عبد القادر لورسي، محمد زوقاي، (2015): المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية المصطلحات الأساسية، ط1، دار جسر للنشر والتوزيع، الجزائر.
- 38- عبد اللطيف محمد خليفة، (2000)، الدافعية للانجاز، دار غريبة للطباعة، القاهرة، مصر.
- 39- عبد اللطيف محمد خليفة، (2006): مقياس الدافعية للانجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 40- عبد الله عبد الحليم محمد، رحاب عادل جيل، (2011): المهارات التدريبية والتدريب الميداني في ضوء الواقع المعاصر للتربية الرياضية، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

41- عبد المنعم حسين، (1995): دراسة وبحوث في تدريس العلوم والتربية التعليمية، مكتبة دار النهضة المصرية، مصر.

42- عثمان عفاف عثمان، (2008): استراتيجيات التدريس في التربية البدنية و الرياضية، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

43- عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العالي بدوي، (2006): طرق التدريس التربية البدنية، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، مصر.

44- عصام على الطيب ، ربيع عبدة رشوان (2006): علم النفس المعرفي، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

45- عطا الله أحمد، (2006): أساليب و طرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

46- عفاف عبد الكريم، (1999): التدريس للتعليم في التربية البدنية والرياضية، نشأة المعارف، الإسكندرية، مصر.

47- عمر زينب علي، غادة جلال عبد الحكيم، (2008): طرق تدريس التربية الرياضية، ط6، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

48- غزو إسماعيل عفانة، جمال عبد ربه الزعانين، (2008): التعلم في مجموعات، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

49- فتحي الزيات، (2004): سيكولوجية التعليم بين المنظور الارتباطي و المنظور المعرفي، ط2، دار النشر للجامعات، مصر.

50- كاملة الفرخ، عبد الجبار تيم، (1992): مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

51- مجدي أحمد محمد عبد الله، (2003): السلوك الاجتماعي وديناميكية محاولة تفسيرية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

52- محسن علي عطية، (2008): الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

- 53- محسن علي عطية، (2013): المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
- 54- محسن محمد حمص، (1997): المرشد في تدريس التربية الرياضية، ط1، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر.
- 55- محسن محمد حمص، نوال إبراهيم الشلتوت، (2008): طرق وأساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
- 56- محمد أحمد الرفوع، (2015): الدافعية نماذج و تطبيقات، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 57- محمد الريماوي، (2004): علم النفس العام، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 58- محمد جاسم، محمد العبيدي، (2004): سيكولوجية الإدارة التعليمية وآفاق التطور العام، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- 59- محمد حسن علاوي، (1987): سيكولوجية التدريب والمنافسة، ط6، دار المعارف، القاهرة.
- 60- محمد حسن علاوي، (1987): علم النفس الرياضي، دار المعارف، مصر.
- 61- محمد داود الربيعي، (2011): استراتيجيات التعلم التعاوني، ط1، دار علم الكتب الحديث، عمان، الأردن.
- 62- محمد لطفي حسنين، (2006): الإنجاز الرياضي وقواعد العمل التدريبي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.
- 63- محمد محمود بني يونس، (2007): سيكولوجية الدافعية والانفعالات، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 64- محمود عبد الحليم عبد الكريم، (2006): ط1، ديناميكية تدريس التربية الرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.
- 65- مركز نون، (2011): التدريس طرائق واستراتيجيات، ط1، دار جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، لبنان.
- 66- مسعود جبران، (د س): رائد الطلاب المصور، ط1، لبنان، دار العلم للملايين،
- 67- مصطفى السايح محمد، (2000): اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، جامعة الإسكندرية، مصر.

- 68- مصطفى السايح محمد، (2003): أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية، ط1، مكتبة الإشعاع، الإسكندرية، مصر.
- 69- مصطفى السايح محمد، (2007): موسوعة الألعاب المصغرة، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
- 70- مصطفى السايح محمد، (2009): أدبيات البحث في تدريس التربية الرياضية، ط1، دار الوفاء لدنيا النشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.
- 71- مصطفى حسن علاوي، (1997): مدخل إلى علم النفس الرياضي، مركز الكتاب، مصر الجديدة، مصر.
- 72- مصطفى عشوي، (1990): مدخل إلى علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 73- معمر حجيج، (2007): استراتيجية الدرس الأسلوبية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.
- 74- منال البارودي، (2015): العصف الذهني وفن صناعة الأفكار، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.
- 75- منى عبد الحليم، (2007): الاتجاهات البحثية المعاصرة في علم النفس الرياضي، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية، مصر.
- 76- مهدي محمود سالم، عبد اللطيف بن حمد الحلبي، (1998): التربية الميدانية وأساسيات التدريس، ط2، دار الفكر العربي، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 77- موسكا موستن، سارة آشوروت، (1991): تدريس التربية الرياضية، ترجمة جمال الدين صالح و حسن هشام، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.
- 78- نجوى عبد الرحيم شاهين، (2006): أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، ط1، دار القاهرة للنشر والتوزيع، مصر.
- 79- نوال إبراهيم شلتوت، ميرفت علي خفاجة، (2002): طرق التدريس في التربية الرياضية، ج 2، التدريس للتعليم والتعلم، كلية التربية الرياضية، جامعة الإسكندرية، مصر.
- 80- هشام محمد الخولي، (2008): الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، دار الكتاب الحديث القاهرة، مصر.

81- هناء رجب حسن، (2014): برامج تعليمية وأساليب قياسه، ط 1 ، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

82- يحي محمد نبهان، (2008): العصف الذهني وحل المشكلات، ط 1 ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

ثانيا: المذكرات والاطروحات

1- آمال نوري بطرس، إلياس خلقة، (2004): أثر استخدام أسلوب التضمين والأمري و نموذجين من الجامعي الصغيرة في تحقيق بعض أهداف دارس التربية الرياضية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الموصل، العراق.

2- إيمان مليكي، (2016): أهمية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي، دراسة ميدانية في مركز نداء الجزائر للتكوين والتدريب القيادي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة

3- إيهاب عزت أحمد عبد اللطيف، (2003): تأثير برنامج تدريبي لبعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة على دافعية الانجاز لدى الملاكمين، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية الرياضية، جامعة طنطا، مصر.

4- رشيد الشاكر، (2014- 2015): دافعية الانجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ 3 ثانوي، مذكرة ماستر غير منشورة، جامعة الوادي، الجزائر.

5- عبد الحميد شاهين، (2011): استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مصر.

6- نعيمة غزال، (2016): أثر تقنية العصف الذهني في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي دراسة شبه تجريبية، ببعض ثانويات مدينة ورقلة، رسالة دكتوراه غير منشورة، تخصص علم النفس التربوي، جامعة ورقلة، الجزائر.

7- هاشم عبد ربه السميوي، (2006): أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة عرعر، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

ثالثا: مقالات ومجلات

1- إسماعيل غصاب، (2008): تأثير استخدام بعض أساليب تدريس التربية البدنية و الرياضية في تعلم بعض مهارات كرة اليد، مجلة علوم التربية الرياضية، العدد 9، العراق.

2- سماء التميمي، (2012): العصف الذهني وعلاقته بالألغاز الرياضية، مجلة دراسات تربوية، العدد 18، المملكة العربية السعودية.

3- فداء أكرم سليم، (2011): أثر استخدام العصف الذهني في تحصيل مادة طرائق التدريس وتنمية التفكير العلمي، مجلة علوم التربية الرياضية، المجلد (04).

4- لجين الشكرجي، غيداء الطائي، (2009): أثر استخدام العصف الذهني في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافيا وتنمية تفكيرهن الاستدلالي، مجلة التربية والعلم، المجلد 16، العدد 03، الموصل، العراق.

5- محمد حسين سالم، عمر هارون خليفة، (2012): علاقة دافعية الانجاز بموضوع الضبط ومستوى الطموح و التحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم، المجلة العربية للتطوير والتفوق.

6- قومييري فايزة حورية، (2021 - 2022): محاضرات مقياس طرائق وأساليب التدريس، جامعة الجزائر 3، الجزائر.

7- مرتات محمد، (2018 - 2019): مطبوعة بيداغوجية لمحاضرات أساليب وطرائق التدريس للسنة الأولى ماستر نشاط بدني رياضي مدرسي، جامعة باتنة، الجزائر.

رابعا: الملتقيات

1- بورغداد عقبة، بوتو محمد، (2009): علاقة الفروق الفردية بين التلاميذ باختيار أساليب التدريس في حصة التربية البدنية و الرياضية.

المراجع باللغة الأجنبية:

1- Agnes Monica, Brain Storming,(2017) :Tthinking Problem Solving strategy, Journal Monoj Kumar of Engineering Research and Application ,vol 07 ,luse 03.

أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) _____ قائمة
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي _____
الملاحق

قائمة أسماء الأساتذة المحكمين: (الملحق 01)

الملحق ()

قائمة المحكمين

الرقم	الإسم و اللقب	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة	الإمضاء
01	جهان باخقول	دكتور	تدريب	بكرة	
02	مليمان تيموروك	أستاذ	تربية بدنية	بكرة	
03	دستري كاد	استاذ	م (س)	بكرة	
04	لايلي مزابي	أ. - محاضر أ.	تربية رياضية	بكرة	
05					
06					
07					

أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) _____ قائمة
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي _____
الملاحق

استمارة الاستبيان بعد التحكيم:



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة -



معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

استمارة استبيان

موجه لأساتذة التربية البدنية والرياضية الطور الثانوي -

ثانويات ولاية الوادي -

في إطار انجاز بحث لنيل شهادة الماستر في التربية البدنية والرياضية تخصص تربية بدنية تحت عنوان:

أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني و التعلم التعاوني) و علاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور
الثانوي - دراسة ميدانية لعينة من ثانويات ولاية الوادي -.

نرجو مساهمتكم في ملئ هذه الاستمارة بصدق و موضوعية و نتعهد أن كل البيانات المجمعة بواسطة
هذه الاستمارة ستكون سرية و محفوظة الحقوق و لا تستخدم إلا لأغراض علمية.

وفي الأخير نشكركم على تعاونكم ومساهمتم لانجاز بحثنا

ملاحظة: يرجى وضع إشارة (X) أمام العبارة المناسبة.

أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) _____ قائمة
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي _____
الملاحق

الجزء الأول: المعلومات الشخصية

1- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2- الشهادة: ليسانس ☐ ماستر ☐ دراسات عليا ☐

3- الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ 5 إلى 10 سنوات ☐ فوق 10 سنوات ☐

الجزء الثاني: الأسئلة الخاصة بالموضوع

المحور الأول- أسلوب العصف الذهني:				
الرقم	العبارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
01	عادة ما تضع خطة ملائمة لتقديم الدرس (التخطيط، التنفيذ، التقويم).			
02	توفر الظروف المناسبة للتلميذ للتعبير عن أفكاره و إبداء رأيه داخل الحصة.			
03	التركيز على أكبر كم من الأفكار دون النظر إلى نوعيتها وإصدار الحكم في نهاية الحصة.			
04	تعطي الفرصة للتلاميذ للمشاركة في النقاش و التحوار.			
05	تترك المجال للتلاميذ للتفاعل إيجابيا مع زملائهم لتشجيع سبل الأفكار داخل الصف.			
06	تسمح للتلميذ بالتعبير عن ذاته و قدراته الإبداعية و الفكرية.			
07	تسمح للتلاميذ بالحوار و المناقشة مع المجموعة داخل الحصة.			
08	تقوم بإجراء التقويم عند نهاية كل الحصة.			
المحور الثاني- أسلوب التعلم التعاوني:				

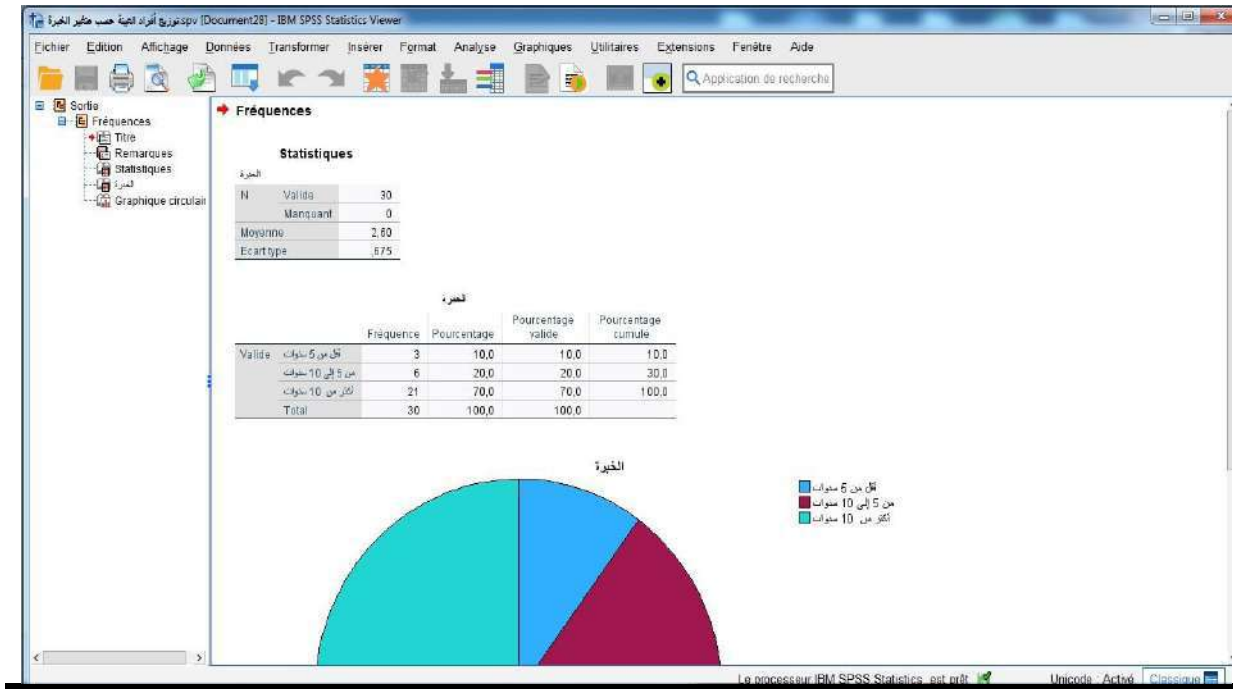
أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) _____ قائمة
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي _____
الملاحق

الرقم	العبارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
01	يقدم التلاميذ أفضل أداء إذا كان العمل ضمن مجموعة.			
02	تقدم الكثير من مفاهيم التشاور و التعاون عندما تقسم العمل لمجموعات.			
03	تقدم المعلومات لكل مجموعة على انفراد .			
04	تستطيع تقسيم التلاميذ لمجموعات دون شعورهم بأي تحيز و تعصب.			
05	تسمح للتلاميذ بطرح وجهات نظرهم داخل المجموعة التي يعملون معها .			
06	تسعى لزيادة الشعور بالمسؤولية لدى التلميذ اتجاه كل زملائه في المجموعة .			
07	تعتقد أن التلاميذ يفضلون العمل مع مجموعة على القيام بعمل فردي أثناء الدرس.			
08	تعتقد أن طريقة التعلم التعاوني تجعل التلميذ بتقبل كل شخصيات زملائه و يحاول تقويم سلوكه بما يخدم المجموعة و يزيد من نجاحها.			
المحور الثالث- دافعية الإنجاز في التدريس:				
الرقم	العبارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
01	يعتمد أسلوبك على تحفيز خبرة و تفكير التلاميذ بطرح الأسئلة المتعاقبة.			
02	تنوع المحفزات باستمرار أثناء تقديم الدرس لدفع التلميذ نحو انجاز الأفضل.			
03	أسلوبك في التدريس يشجع التلاميذ على المبادرة لتحقيق الأحسن.			
04	أسلوبك يدفع التلاميذ إلى إبداء أفكارهم ورأيهم حول المشكلات المطروحة.			
05	ستقبل تلاميذك مناقشة أفكارهم مع زملائهم أثناء الدرس دون الخوف من النقد.			
06	تعتقد أن أسلوبك يؤثر على التلاميذ داخل المجموعة و يزيد من ثقتهم بقدراتهم.			
07	تهدف إلى جعل تلاميذك مميزين في التعبير عن أفكارهم.			
08	تعتقد أن المشاركة الجماعية تساهم في توجيه ميول التلميذ و استعدادة نحو تحقيق انجاز أفضل.			
المحور الرابع- دافعية تجنب الفشل:				
الرقم	العبارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
01	تلاحظ وجود صعوبة في المشاركة من قبل التلميذ الذي يخطأ في الدرس .			
03	تشعر بإحساس التلاميذ بالخوف والحرع قبل الإدلاء بأفكارهم و معلوماتهم.			
04	تشجع التلاميذ لتجاوز الخوف من الإخفاق في الإجابة على الأسئلة الموجهة لهم.			
05	لا تعتمد على أسلوب العقاب عند خطأ التلاميذ .			

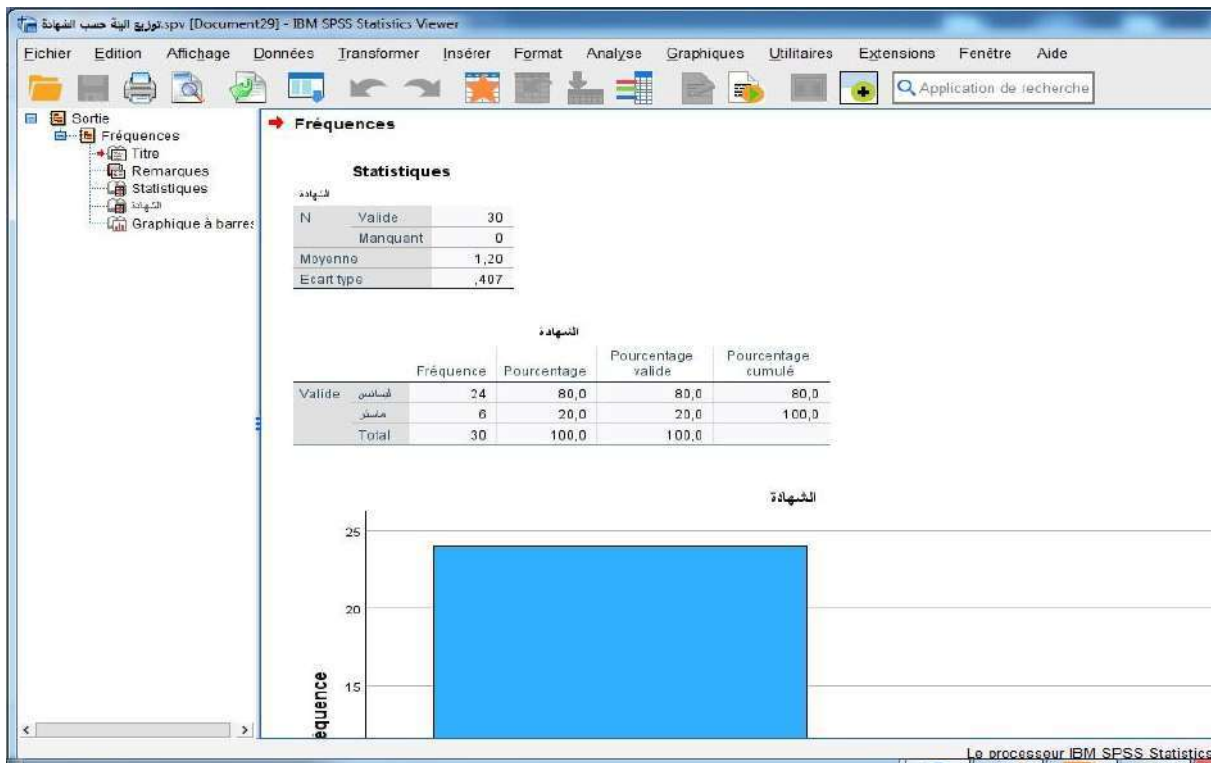
أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) _____ قائمة
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي _____
الملاحق

06	تسعى لأن يخفف أسلوبك في التدريس من توتر التلاميذ قبل طرح أفكارهم أو المشاركة في الدرس.
07	عندما يخطئ التلميذ في الإجابة على المشكلات المطروحة فإنك تسعى لتصحيح الموقف دون إحراج للتلميذ.
08	تحاول أن لا يفكر التلميذ في الفشل وما قد يحدث عند مشاركته في حل المشكلات المطروحة .
09	تستطيع أن تجعل تلاميذك هادئين أثناء تقديم و طرح معارفهم و معلوماتهم.

مخرجات برنامج SPSS:



أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) قائمة
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي
الملاحق



IBM SPSS Statistics Viewer - Document30 - التوافق الداخلي المحور الأول

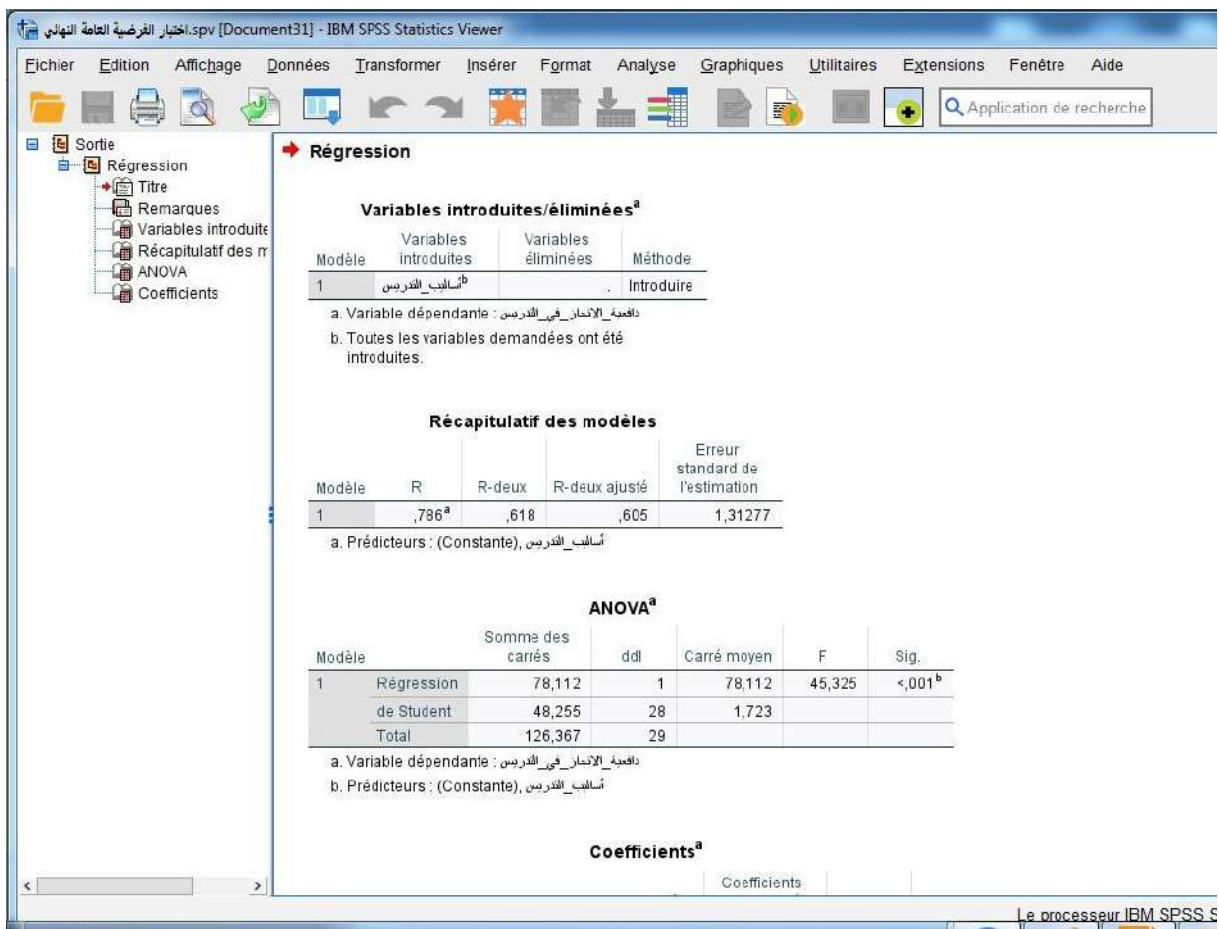
Corrélations

Corrélations

المحور الثاني	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1	,280	,700**	,573**	,750**	,606**	,654**	,457**
2	,134	1	,207	,026	,413*	,038	,143	-,187
3	,134	,273	1	,892	,023	,844	,452	,323
4	,134	,273	,892	1	,023	,844	,452	,323
5	,750**	,413*	,023	,023	1	,320	,331	,205
6	,606**	,038	,844	,844	,320	1	,017	,021
7	,457**	-,187	,452	,452	,331	,017	1	,190
8	,751**	,348	,323	,323	,205	,021	,190	1

Le processeur IBM SPSS Statistics est prêt

أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) قائمة
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي
الملاحق



أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) قائمة
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي
الملاحق

اختبار الفرضية الجزئية الثانية.spv [Document32] - IBM SPSS Statistics Viewer

Echier Edition Affichage Données Transformer Insérer Format Analyse Graphiques Utilitaires Extensions Fenêtre Aide

Sortie

- Régression
 - Titre
 - Remarques
 - Variables introduites
 - Récapitulatif des modèles
 - ANOVA
 - Coefficients

➔ Régression

Variables introduites/éliminées^a

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	التعلم_التعاوني ^b		Introduire

a. Variable dépendante : دافعية_الإنجاز_في_التدريس

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	.798 ^a	.621	.608	1,30769

a. Prédicteurs : (Constante), التعلم_التعاوني

ANOVA^a

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	78,486	1	78,486	45,898	<.001 ^b
	de Student	47,881	28	1,710		
	Total	126,367	29			

a. Variable dépendante : دافعية_الإنجاز_في_التدريس

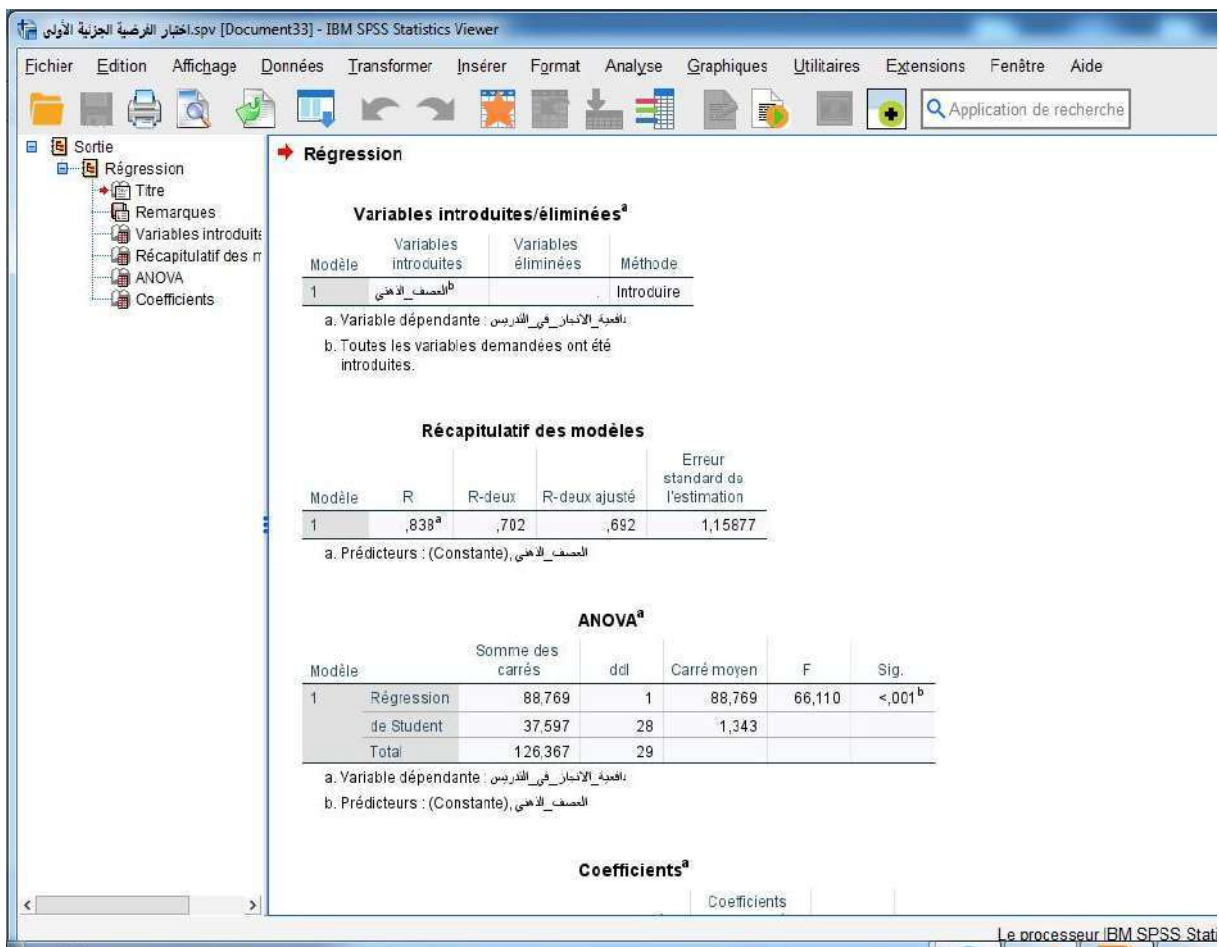
b. Prédicteurs : (Constante), التعلم_التعاوني

Coefficients^a

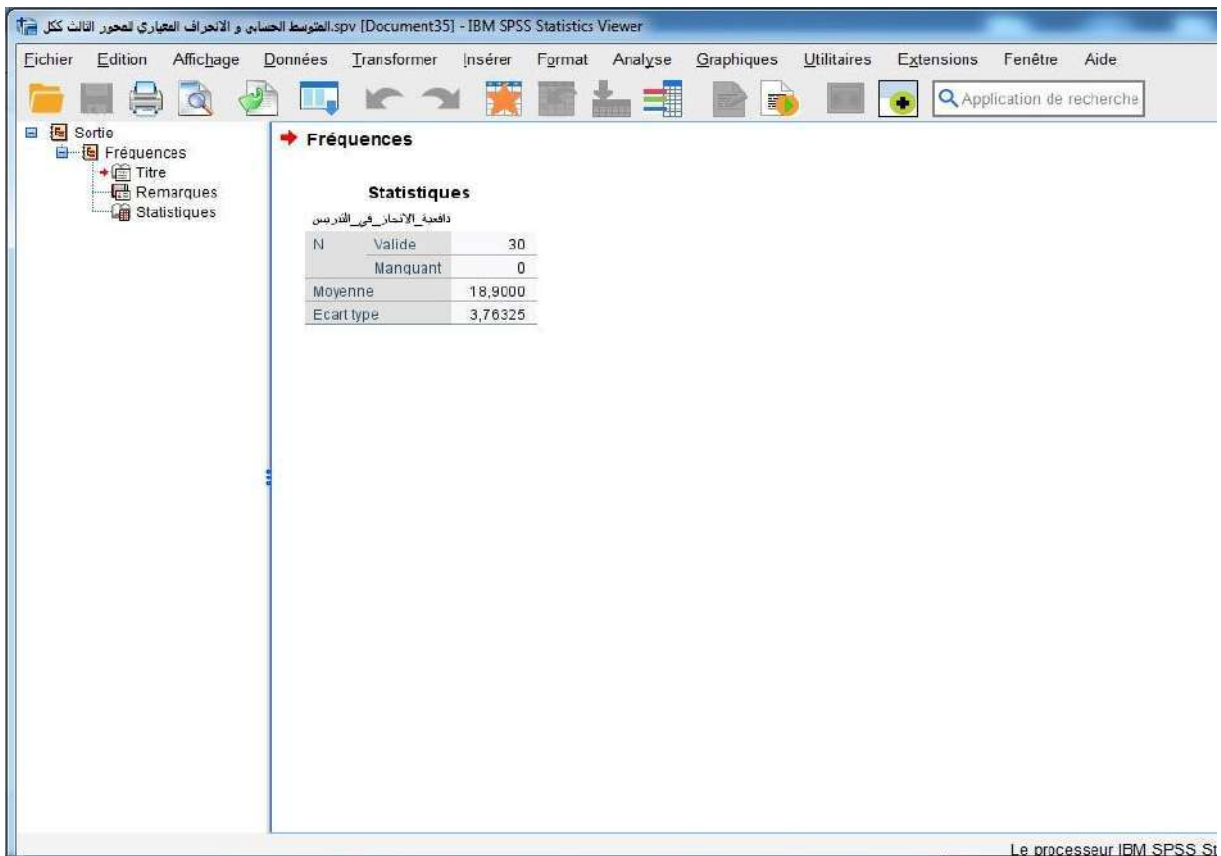
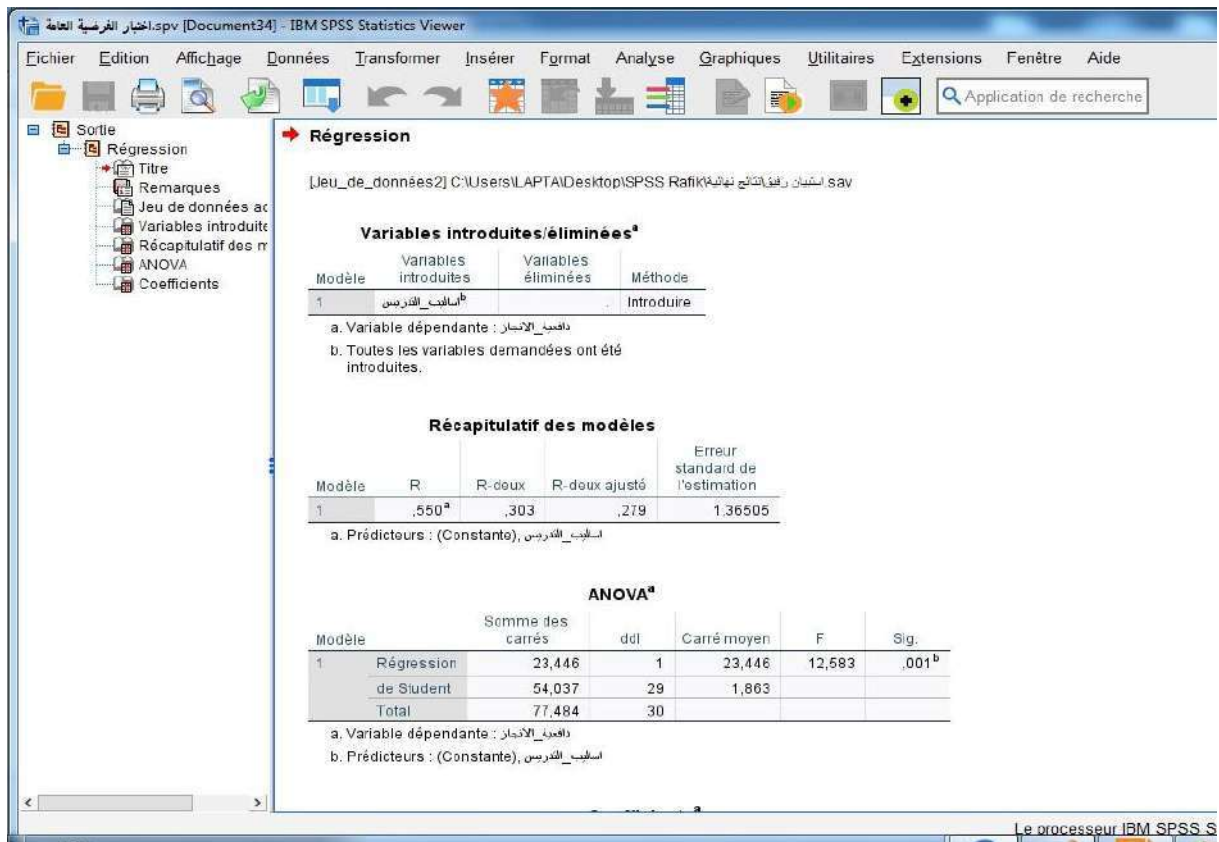
Coefficients

Le processeur IBM SPSS Stat

أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) قائمة
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي
الملاحق



أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) قائمة
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي
الملاحق



أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) قائمة
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي
الملاحق

IBM SPSS Statistics Viewer

Statistiques

	س17	س18	س19	س20	س21	س22	س23	س24
N	30	30	30	30	30	30	30	30
Valide	30	30	30	30	30	30	30	30
Manquant	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne	2,43	2,30	2,40	2,57	2,17	2,43	2,23	2,37
Ecart type	,679	,750	,724	,728	,747	,728	,774	,765

Le processeur IBM SPSS Stat

أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) قائمة
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي
الملاحق

IBM SPSS Statistics Viewer [Document37] - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثاني

Fréquences

Statistiques

النظم_التعاوني

N	Valide	30
	Manquant	0
Moyenne		19,3333
Ecart type		3,17678

النظم_التعاوني

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 8,00	1	3,3	3,3	3,3
16,00	2	6,7	6,7	10,0
17,00	2	6,7	6,7	16,7
18,00	7	23,3	23,3	40,0
19,00	4	13,3	13,3	53,3
20,00	5	16,7	16,7	70,0
21,00	3	10,0	10,0	80,0
22,00	1	3,3	3,3	83,3
23,00	1	3,3	3,3	86,7
24,00	4	13,3	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

IBM SPSS Statistics Viewer [Document38] - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لقرات المحور الثاني

Fréquences

Statistiques

	بن 9	بن 10	بن 11	بن 12	بن 13	بن 14	بن 15	بن 16
N	Valide 30	30	30	30	30	30	30	30
	Manquant 0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne	2,43	2,43	2,17	2,57	2,37	2,60	2,30	2,47
Ecart type	,626	,679	,834	,626	,669	,675	,651	,776

أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) _____ قائمة
 وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي _____
 الملحق

IBM SPSS Statistics Viewer - Document38 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لنتائج المحور الثاني

Echier Edition Affichage Données Transformer Insérer Format Analyse Graphiques Utilitaires Extensions Fenêtre Aide

Fréquences

Sortie

- Fréquences
 - Titre
 - Remarques
 - Statistiques

Statistiques

	9	10	11	12	13	14	15	16
N	30	30	30	30	30	30	30	30
Manquant	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne	2,43	2,43	2,17	2,57	2,37	2,60	2,30	2,47
Ecart type	,626	,679	,834	,626	,669	,675	,651	,776

Le processeur IBM SPSS Statistics est

IBM SPSS Statistics Viewer - Document39 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الأول

Echier Edition Affichage Données Transformer Insérer Format Analyse Graphiques Utilitaires Extensions Fenêtre Aide

Fréquences

Sortie

- Fréquences
 - Titre
 - Remarques
 - Statistiques

Statistiques

المتوسط الذهني	
N	30
Manquant	0
Moyenne	20,4333
Ecart type	3,00263

Le processeur IBM SPSS St

أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) قائمة
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي
الملاحق

IBM SPSS Statistics Viewer [Document40] - IBM SPSS Statistics Viewer

Eichier Edition Affichage Données Transformer Insérer Format Analyse Graphiques Utilitaires Extensions Fenêtre Aide

Sortie

Fréquences

Titre

Remarques

Statistiques

Fréquences

Statistiques

		1 ^{er}	2 nd	3 rd	4 th	5 th	6 th	7 th	8 th
N	Valide	30	30	30	30	30	30	30	30
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		2,77	2,83	2,60	2,60	2,33	2,60	2,37	2,53
Ecart type		,430	,556	,621	,621	,711	,675	,615	,629

Le processus IBM SPSS Statist

أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) قائمة
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي
الملاحق

IBM SPSS Statistics Viewer [Document41] - IBM SPSS Statistics Viewer

فichier Edition Affichage Données Transformer Insérer Format Analyse Graphiques Utilitaires Extensions Fenêtre Aide

Sortie

- Fiabilité
 - Titre
 - Remarques
 - Echelle : ALL VARIABLE
 - Titre
 - Récapitulatif d
 - Statistiques d

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations		
Valide	30	100,0
Exclu ^a	0	,0
Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,760	24

Le processeur IBM SPSS Statistics

IBM SPSS Statistics Viewer [Document42] - IBM SPSS Statistics Viewer

فichier Edition Affichage Données Transformer Insérer Format Analyse Graphiques Utilitaires Extensions Fenêtre Aide

Sortie

- Fiabilité
 - Titre
 - Remarques
 - Echelle : ALL VARIABLE
 - Titre
 - Récapitulatif d
 - Statistiques d

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations		
Valide	30	100,0
Exclu ^a	0	,0
Total	30	100,0

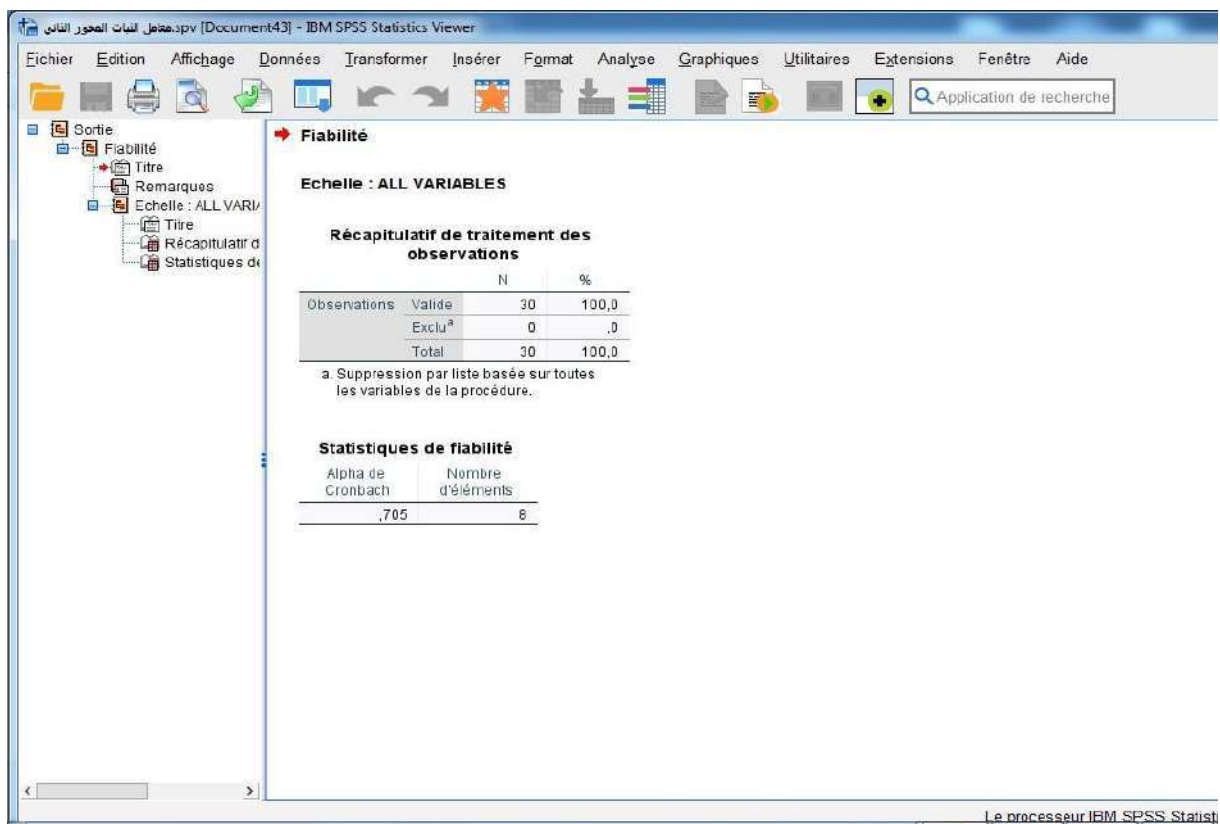
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

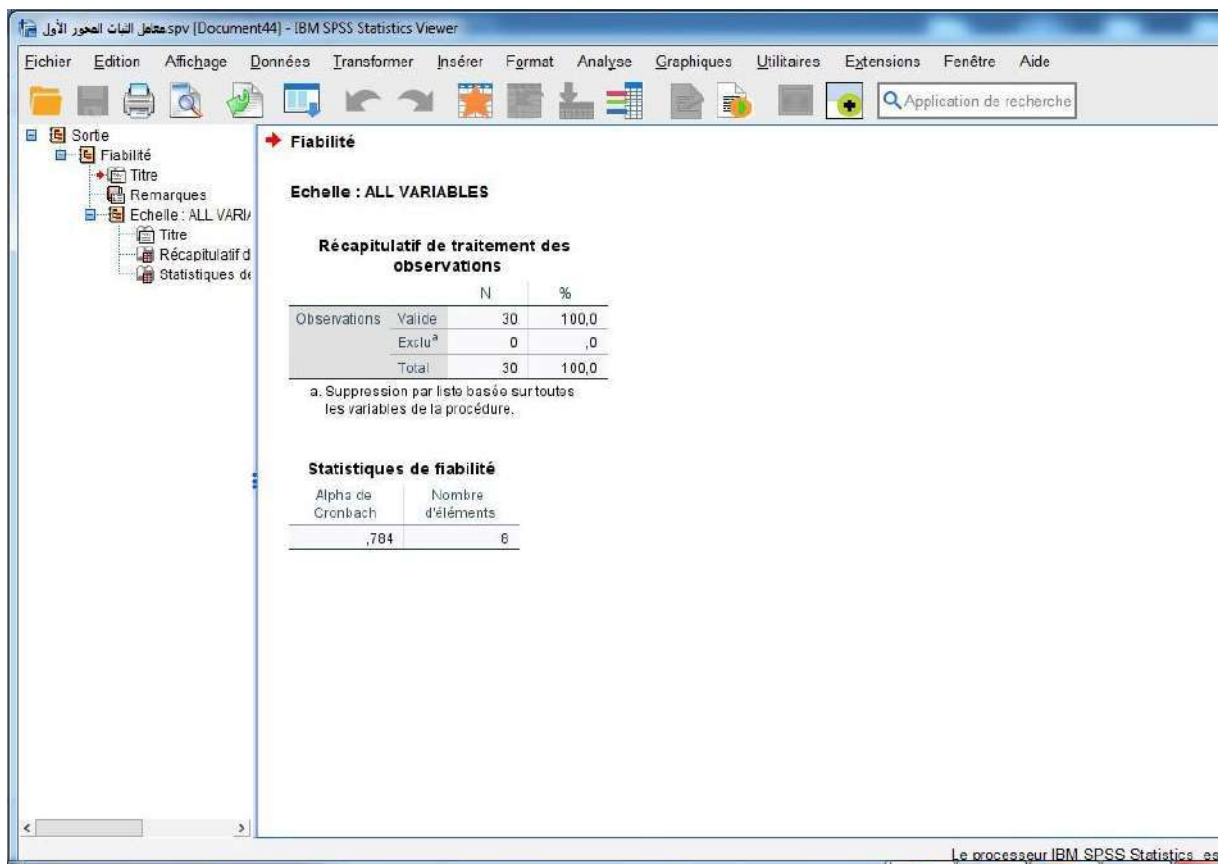
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,792	8

Le processeur IBM SPSS Statistics

أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) قائمة
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي
الملاحق



أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) قائمة
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي
الملاحق



الملخص

يهدف هذا البحث إلى إبراز أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني و التعلم التعاوني) وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة الثانوي للتربية البدنية والرياضية ، وذلك بدراسة ميدانية بمجموعة من ثانويات ولاية الوادي، ومن أجل بلوغ هذا الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي في الفصل النظري، حيث تطرقنا نظريا لأساليب التدريس الحديثة ودافعية الانجاز وكذلك تم الاعتماد على المنهج التحليلي في الدراسة التطبيقية حيث تم توزيع استبيان على 30 أستاذ تعليم ثانوي وتم الاعتماد على برنامج **SPSS** في تحليل النتائج.

تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني وحل التعلم التعاوني) ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية بولاية الوادي.، وعليه فانه كلما اتجهت أساليب التدريس الحديثة أسلوب العصف الذهني وأسلوب التعلم التعاوني نحو الإيجابية كانت دافعية الإنجاز مرتفعة لدى التلاميذ والعكس صحيح، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والاقتراحات أهمها: لفت انتباه الأساتذة إلى استخدام الأساليب الحديثة العصف الذهني وأسلوب التعلم التعاوني التي تهتم بالجوانب المعرفية والإبداعية لدى التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: أساليب التدريس الحديثة، العصف الذهني، التعلم التعاوني، دافعية الانجاز.

Abstract: This research aims to highlight modern teaching methods (brainstorming and cooperative learning) and their relationship to the motivation of achievement among students from the point of view of secondary teachers of physical education and sports, through a field study in a group of high schools in the valley state, and in order to achieve this goal, the descriptive approach was relied on in the theoretical classroom, where we theoretically touched on modern teaching methods and achievement motivation, as well as the analytical approach was relied on in the applied study, where a questionnaire was distributed to 30 secondary education professors and Relying on the SPSS program in analyzing the results.

It was found that there is a direct correlation between modern teaching methods (brainstorming and cooperative learning solution) and achievement motivation among secondary school students in physical education and sports in the state of the valley., Therefore, whenever modern teaching methods tend to brainstorm style and cooperative learning style towards positivity, the motivation of achievement is high among students and vice versa, and the study concluded a set of recommendations and suggestions, the most important of which are: Draw the attention of professors to the use of modern brainstorming methods and cooperative learning style that She is interested in the cognitive and creative aspects of students.

أساليب التدريس الحديثة (العصف الذهني والتعلم التعاوني) ملخص
وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي
الدراسة

Keywords: Modern teaching methods, brainstorming, cooperative learning, achievement motivation.

الفهارس



المقدمة



الجانِب التمهيدِي



الجانِب النظري



الفصل الأول

أساليب التدريس

الحديثة



الفصل الثاني

دافعية الانجاز



الجانِب التطبيقِي



الفصل الأول

الإجراءات المنهجية

للدراسة



الفصل الثاني

عرض وتحليل

ومناقشة النتائج



خاتمة



قائمة المراجع



قائمة

الملاحق

ملخص الدراسة

