جـــامعة المـرقـــب

المجـلة العـلمية

مجلة علمية محكمة تحت مسمى (مجلة علوم التربية الرياضية والعلوم الأخرى)

منشورات كلية التربية البدنية – جامعة المرقب

العدد الرابع

(يونيو) 2019 م

هيئة التحرير

م	دكتور / ميلود عمار النفر	عميد الكلية	رئيس التحرير

اللجنة العلمية المحلية

م	الاسم	الجامعة	الوظيفة
1	د. مفتاح محمد ابوجناح	المرقب	رئيساً
2	د. خالد محمد الكموشي	المرقب	عضوا
3	د. عبد الحكيم سالم تنتوش	الجبل الغربي	عضوا
4	د. زياد سويدان	الزاوية	عضوا
5	د. عمران جمعة تنتوش	المرقب	عضوا
6	أ. هشام رجب عباد	المرقب	عضوا
7	أ. محمد علي زائد	المرقب	عضوا

اللجنة العلمية الدولية

1	د. جمال بكباي	الجزائر	عضوا
2	د. سامية شينار	باتنة1/ الجزائر	عضوا
3	د. سامية ابريعم	العربي بن مهيدي ام البواقي / الجزائر	عضوا
4	د. يزيد شويعل	الدكتور يحي فارس المدية / الجزائر	عضوا
5	د. رضوان بلخيري	العربي التبسي تبسة / الجزائر	عضوا
6	د. مسعودي ظاهر	زيان عاشور جلفة / الجزائر	عضوا
7	د. عبد السلام مقبل الريمي	اليمن	عضوا

اللجنة الاستشارية

م	الاسم	الجامعة	الوظيفة
1	د. سعيد سليمان معيوف	طرابلس	رئيساً
2	د. سليمان الصادق الامين	المرقب	عضوا
3	د . صبري عمران	الزقازيق / مصر	عضوا
4	د. فتحي البشيني	روسيا	عضوا
5	د. محمد جابر	المرقب	عضوا

ملاحظة

كافة البحوث تعبر عن وجهة نظر أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة أو الكلية

جميع الحقوق محفوظة

2019م

التعليمات الخاصة بنظم النشر مجلة التربية الرياضية والعلوم الأخرى

طبيعة المواد المنشورة

تهدف المجلة إلى إتاحة الفرصة لكافة المتخصصين لنشر إنتاجهم العلمي في مجال علوم الرياضة والتربية البدنية والعلوم الأخرى، الذي تتوافر فيه الأصالة والجدية والمنهجية العلمية.

وتقوم المجلة بنشر المواد التي لم يسبق نشرها باللغة العربية أو الإنجليزية وتقبل المواد في الفئات التالية:

- البحوث الأصيلة.
- المراجعات العلمية.
- تقارير البحوث.
- المراسلات العلمية القصيرة.
- تقارير المؤتمرات والندوات.

اللائحة التنظيمية:

1- أن تكون الدراسات أصلية ولم يسبق نشرها أو قبولها للنشر.

2--تصدر كلية التربية البدنية جامعة المرقب مجلة علمية تسمي (مجلة التربية الرياضية –والعلوم الأخرى) .

3--تصدر المجلة بصفة دورية كل-6 أشهر من كل عام.

أهداف المجلة:

1-المشاركة في تشجيع حركة البحث العلمي.

2-تحقيق إضافة جديدة على الساحة العلمية في المجالات الرياضية.

3--نشر وتعزيز الدراسات والأبحاث العلمية الرياضية.

سياسة النشر:

1- تختص المجلة بنشر الأبحاث والمقالات العلمية في المجالات الرياضية والتربية البدنية والعلاج الطبيعي والتأهيل الرياضي والأبحاث التربوية والعلوم الأخرى المرتبطة بها.

2--يسمح بالاشتراك في المجلة بالأبحاث أو المقالات التي يجريها أو يشترك فيها أعضاء هيئة التدريس أو الباحثين في الجامعة والمعاهد العلمية ومراكز وهيئات البحث العلمي في ليبيا وخارجها.

3--تنشر الأبحاث في المجلة وفق الأسبقية دورها بعد تحكيمها وإعدادها في شكلها النهائي وفق شروط النشر والقواعد التي تقررها المجلة.

4- جميع الأبحاث المقدمة للنشر لا ترد لأصحابها سواء نشرت أو لم تنشر وإذا تمت الموافقة على نشرها فإن لهيئة التحرير الحق في نشرها في الوقت الذي تراه مناسباً.

5--يخضع ترتيب الموضوعات في المجلة لاعتبارات فنية.

شروط ومعايير النشر:

1- تكون الدراسات أصلية ولم يسبق نشرها أو قبولها للنشر.

2- يقدم الباحث أصل + نسخة على CD +ثلاثة نسخ مطبوعة وعلى وجه واحد فقط وعلى ورق كوارتر مقياس 4A مع ضرورة ترك الصفحات بدون ترقيم.

3- تتضمن الصفحة الأولى عنوان البحث، اسم الباحث أو الباحثين ووظائفهم.

4- يجب ألا يزيد عدد الصفحات عن 20 صفحة وفي حالة الزيادة عن 20 صفحة يتم دفع مبلغ خمسة دنانير عن كل صفحة.

5- يمنح الباحث أو الباحثين نسخة من المجلة مجانا وفي حالة رغبة الباحث في الحصول على نسخة إضافية يسدد مبلغ خمس وعشرون دينار عن النسخة الواحدة.

إجراءات التحكيم:

1- تلتزم لجنة المجلة بإشعار الباحث بوصول بحثه وإحالته إلى هيئة التحرير.

2- تتم مراجعة البحوث المقدمة بصورة مبدئية من هيئة التحرير لتقرير مدى صلاحيتها وتمشيها مع سياسة المجلة ويمكن تبعا لذلك استبعاد بعض البحوث وعدم إرسالها للتحكيم مع ضرورة إبلاغ صاحب البحث بذلك.

3--يحال البحث للتقييم من قبل ثلاثة من الأساتذة المحكمين أعضاء اللجنة العلمية الدائمة للتربية البدنية في ليبيا.

4--تحال البحوث المقدمة للنشر إلى المحكمين في آن واحد وترفق مع البحث استمارة التحكيم ليقوم كل محكم بملء هذه الاستمارة خلال فترة محددة.

5-تعتمد قرارات المحكمين بالأغلبية من حيث القبول أو الرفض من قبل هيئة التحرير.

6-تقوم لجنة المجلة بإبلاغ أصحاب البحوث بإجازة بحثهم، ولهيئة التحرير أن تطلب إجراء تعديلات شكلية أو موضوعية بناءاً على توصية المحكمين قبل إجازة البحث للنشر

7--تلتزم المجلة بالسرية التامة بالنسبة لعملية التحكيم وأسماء المحكمين.

قواعد عامة:

-تقبل البحوث من خارج ليبيا.

- تسديد الرسوم تحدد من قبل هيئة التحرير أو مجلس الكلية أو مجلس الجامعة.

شروط كتابة البحوث:

1-تكتب البحوث المقدمة للمجلة على ورق حجم.4A .

-2-بالنسبة للهوامش تراعى الشروط التالية:

- من أعلى 3.5 سم ومن باقي الجوانب 3 سم.

- خط العنوان الرئيسي للبحث SakkalMajalla حجم. **Bold** 20 .

- خط الكتابة العربي SakkalMajalla حجم 14 عادي وتأخذ أسماء الباحثين والعلماء..**Bold**

- خط الكتابة الأجنبي Times New Roman حجم. **Bold** 12 .

- خط العناوين Simplified Arabic حجم Bold 16 والعناوين الصغيرة **Bold** 14.

- خط العناوين الأجنبي Times New Roman حجم **Bold** 16 .

3-بالنسبة للجداول تكون مفتوحة من الجانبين ومسطرة تحديداً مفردا أما بداية ونهاية الجدول فيكون التحديد مزدوجاً .

كلمة العدد

الحمد لله رب العالمين وأصلي وأسلم على خير الخلق أجمعين محمداً النبي الأمين وعلى آلة وصحبه أجمعين..... وبعد.

إنه ليسعدني نيابة عن مجلس الكلية أن أقدم العدد الرابع (يونيو 2019م) من المجلد الأول العدد الرابع من مجلة التربية الرياضية والعلوم الأخرى الصادرة من كلية التربية البدنية – جامعة المرقب في صورتها الجديدة لتسهم بجهد وافر في النشر العلمي في مختلف أنشطة التربية الرياضية والبدنية والصحية والفنية والترويحية وبعض العلوم الأخرى المرتبطة باعتبارها رائدة المجلات العلمية المتخصصة على مستوى كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة بدولة الليبية إيمانا برسالة الجامعة في هذا الصدد مراعية اتسام محتوى المجلة بالتجريب والتطوير والتطبيق في ظل أهداف الجامعات الإقليمية الأمر الذي أصبح ضرورة ملحة في عالم سريع التغيير بابتكارية التكنولوجيا والتقدم العلمي المذهل، حيث حقق العلم وثبة كبيرة في كل المجالات وكان للتربية البدنية نصيبا من هذا التقدم حيث لعب طموح علماؤها دوراً أساسياً في الاعتماد على علوم حديثة ليكون منها المنطلق للتقدم.

وقد آلت كلية التربية البدنية بالجامعة على تطوير هذه المجلة حتى تصل إلى المستوى اللائق بالجهد الذي تبذله للنهوض بها بين الجامعات الليبية والعربية والعالمية.

ولا يسعنا إلا أن نتقدم بالشكر لجميع من أسهموا في ظهور المجلة سواء بالنقد البناء أو تقديم المقالات والبحوث والتراجم العلمية ونتوجه إليهم جميعاً لطلب المزيد من التعاون حتى نصل بهذه المجلة إلى المستوى العلمي والفني المتكامل في مجالات أنشطة التربية الرياضية والصحية والتربوية.

عميد الكلية
ورئيس هيئة التحرير
د: ميلود عمار النفر

قائمة المحتويات

ت	اسم الباحث	عنوان البحث	رقم الصفحة
1	خديجة يوسف محمد أبو خريص	دوافع المرأة لممارسة الرياضة بمركز دارين للياقة البدنية بمدينة الزاوية	20 - 1
2	أحمد علي إبراهيم إبراهيم أبو زيد الدويبي انورعبد العظيم هنيدي	بعض مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة غريان	37 – 20
3	الشريف الهادي غبرة	تقدير مستوى القلق لدى طلاب كلية التربية الرياضية وعلوم الحركة بالجميل -جامعة صبراتة	51 - 38
4	أحمد علي إبراهيم إبراهيم أبو زيد الدويبي أنور عبد العظيم هنيدي	الميول نحو أنشطة درس التربية البدنية لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثامن (غريان)	69 - 52
5	. حسين ميلاد أبوشعالة	الزخرفة الاسلامية ومكانتها في التربية الفنية والتذوق الفني	81 - 70
6	د. زياد صالح سويدان د. صبحي العجيلي القلالي د. فاطمة سالم الشعاب	علاقة بعض المتغيرات الكينماتيكية بالمستوى الرقمي لمسابقة الوثب الطويل	92 -82
7	د. عبد السلام الشارف النعمي ا. م. د. ليلى محمد الهنشيري د. مصطفى موسى عمر	أثر برنامج مقترح لتمرينات متنوعة على تنمية بعض القدرات البدنية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من (10-11) سنة	110 - 93
8	د. عبد السلام صالح علي انبيص د. محمد علي عياد سليمان د. مسعود عبد السلام مسعود	بناء مقياس قائمة الأنماط المزاجية لناشئي كرة اليد تحت 16 سنة	142 – 111
9	د. عبد الكريم على نامو	الملاحة البحرية التجارية عند الفينيقيين	156 – 143
10	د. جابري سارة د. رضوان بلخيري	البرامج الرياضية في وسائل الإعلام دراسة في التلقي والتأثير لدى الشباب	165 – 157
11	د. المهدي عمر مجاهد إبراهيم د. سعيد إمحمد أبو الاجراس	"العقل والإرادة في فلسفتي "اسبينوزا" و"شوبنهاور دراسة تحليلية مقارنة"."	189 - 166
12	د. ميلود عمار النفر د. عبد الحكيم سالم تنتوش أ. هشـــــام رجب عباد	تأثير العمل وفق اختلاف انظمة انتاج الطاقة على استجابة عمل الهرمونات المنظمة لبعض الاملاح في بلازما الدم	208 - 190

13	د. موسي احمد البوسيفي	المفهوم الحديث للمنهج في مرحلة رياض الأطفال	229 - 209
14	س.ف. مالا خوف – ك.أ. بارد ونوفا	مسار امتلاك المدخلات للتوضيح للمفاهيم في التربية البدنية والرياضية	232 - 230
15	أ.ن. أونيشوك – ن.أ. غريشانوفيتش م.م. كروتاليفيتش – م.ن. تسيغانينكا ف. دروبيشيفا – ل.أ. غلينشيكوفا	ملامح المعيار المعرفي كطريقة صحية لحياة طلاب البيئة	236 - 233
16	د. دوسين يوري ميخايلوفيتش د. فتحي علي البشيني أ. أكرم العماري بنور	أسباب الام في العمود الفقري وطرق علاجها	239 - 237

دوافع المرأة لممارسة الرياضة بمركز دارين للياقة البدنية بمدينة الزاوية

* د. خديجة يوسف محمد أبو خريص

المقدمة ومشكلة البحث:

إن النهضة والتطور الكبيرين في العلوم والتكنولوجيا في عالمنا الحديث، جعلت الإنسان عبداً للكثير من التقنيات، هو مخترعها تحسبا للقيام بواجباته الحيوية بسهولة وحرية تامة، لكن كلما تطورت التكنولوجيات كلما ظهرت حريته شكلية، ويظهر اختلال في توازنه، فيصبح في سباق متعب بين رغباته في الترفيه عن نفسه وترويضها، وبين وتيرة الحياة اليومية المرهقة. (4 :)

لا يوجد أدنى شك بأن اللياقة البدنية أمر مهم في حياة كل إنسان، بالإضافة إلى أنها تعزز من ثقة المرء بنفسه وتقلل من فرصة التعرض للتوتر والضغط النفسي أو الاكتئاب.

وتكمن أهمية اللياقة البدنية في أنها تلعب دورا بارزا في صحة الإنسان وشخصيته وسماته النفسية، وضعفها سيؤدي إلى آثار سلبية على صحة الفرد وظهور الشيخوخة المبكرة وأمراض القلب والشرايين.

وبشكل عام فان اللياقة البدنية تعتبر حجر الزاوية التي ترتكز عليها كافة الأنشطة الرياضية وفي جميع مراحلها بما في ذلك المسابقات والبطولات لتحقيق أفضل الانجازات.

إن المفهوم الحديث للصحة الشخصية للفرد لم يعد مقتصرا على الخلو من الأمراض المعدية حتى يعتبر الفرد لائقا صحيا، بل تجاوزها إلى ما يسمى بأمراض نقص الحركة، فقد أدركت المجتمعات المتقدمة أهمية اللياقة البدنية لأفرادها، وقد أصبحت أمراض نقص الحركة (كتصلب الشرايين، والسمنة، وآلام الظهر، الخ ...) والمشاكل الصحية الناجمة عن انخفاض اللياقة البدنية تشكل هاجسا يقلق تلك المجتمعات وخصوصا الغنية منها، بسبب توفر مقومات الراحة والترف ووفرة الطعام وغير ذلك. (1 : 3)

إن موضوع "الدوافع" في علم النفس من الموضوعات التي تبحث عن أسباب أو محركات السلوك -أي عن القوى التي تؤدي بالناس إلى القيام بما يقومون به من سلوك أو نشاط. وما يسعون إليه من أهداف. (9)

وتختلف دوافع المشاركين في الأنشطة الإنسانية المختلفة باختلاف الأفراد واهتماماتهم واتجاهاتهم وميولهم، كما تعد معرفة دوافع الأفراد نحو ممارسة نشاط معين أمراً في غاية الأهمية، إذ يؤدي بالفرد إلى الاستمرار في ذلك النشاط أو التوقف عنه. (6 : 20)

وتتنوع الدوافع لممارسة الرياضة، وتتعدد مظاهرها، ويرجع ذلك في الغالب إلى الاختلافات في نوعية الأنشطة الرياضية التي يمارسها الفرد، بالإضافة إلى الاختلافات في آلية تحقيق الأهداف المنشودة التي تتحقق من خلال الممارسة الرياضية. (5 : 40)

فلم تعد اللياقة البدنية هدفا يسعى الرياضيون وحدهم لتحقيقه، بل أصبحت هدفا لتحقيق وتطوير صحة الإنسان من أجل حياة أفضل عند كلا الجنسين ذكورا وإناثا، مما أدى إلى انتشار الكثير من المراكز الرياضية التي تعمل على تحقيق اللياقة البدنية. (1 : 3)

ولكن انتشار المراكز النسائية التي تعمل على تطوير اللياقة البدنية للنساء في مدينة الزاوية وإقبال النساء على هذه المراكز، دعا الباحثة إلى التفكير في التعرف على الدوافع التي تكمن وراء ممارسة المرأة للنشاط الرياضي رغم الموروث الاجتماعي المعارض لذلك.

فقد أصبح من اللافت للانتباه أن تكون الصالات الرياضية ومراكز التدريب النسائية وما يشمله من حمية غذائية بهدف إنقاص الوزن موضوعا مشتركا في لقاءات الفتيات والسيدات، مما لفت انتباه الباحثة الحديث المتكرر والمشترك في لقاءات الفتيات والسيدات حول تلك الصالات ومراكز التدريب وما يشمله من حمية غذائية بهدف إنقاص الوزن ينطوي هذا النمط من التحولات الرياضية على أبعاد ودلالات مجتمعية كثيرة، وتثير الجدل عما إذا كان هذا النمط السلوكي النسائي يمثل تغييرا في طريقة تعاطي المرأة الليبية مع المجتمع أم هو محاولة لسد وقت الفراغ والتسلية ؟ وهذا ما دفع الباحثة إشباعا لفضولها العلمي بالبحث عن الاسباب الكامنة وراء ميول المرأة نحو ممارسة النشاط الرياضي بالإضافة إلى توصية بعض الدراسات السابقة بإجراء بحوث مشابهة في مجال الدوافع.

أهمية الدراسة:

- تقديم تقييم واقعي للدوافع الكامنة وراء ممارسة المرأة للرياضة في مركز دارين للياقة البدنية في مدينة الزاوية.
- تعطي معلومات واقعية تساعد القائمين على وضع البرامج الرياضية والصحية والاجتماعية المناسبة للمرأة.
- الوقوف على واقع تأثير كل من متغير السن، ونوع العمل، والحالة الاجتماعية.
- قد تساعد نتائج هذه الدراسة في فتح افاق جديدة للباحثين في مجال الدوافع ورياضة المرأة.
- إثراء المكتبة العربية بمواضيع تخدم المجتمع.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على:

1- دوافع ممارسة الرياضة لدى عينة الدراسة، وترتيب هذه الدوافع حسب اهميتها.

2- الفروق في دوافع ممارسة المرأة للرياضة في مركز دارين للياقة البدنية في مدينة الزاوية تبعا لمتغير السن -المهنة -المؤهل العلمي – الحالة الاجتماعية.

تساؤلات الدراسة:

1- ما هي دوافع ممارسة الرياضة وترتيبها حسب أهميتها لدى عينة الدراسة؟

2- هل توجد فروق في دوافع ممارسة الرياضة بين افراد عينة الدراسة تبعا لمتغير السن-المهنة -المؤهل العلمي – الحالة الاجتماعية؟

مصطلحات الدراسة:

الدوافع: حالة من التوتر الداخلي تعمل على إثارة السلوك وتوجيهه كما ينظر إليه على أنه حالة أو قوى داخلية تسهم في تحريك السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين. (2 : 40)

الدافعية: حاله مؤقتة تنتهي حال تحقيق الإشباع أو التخلص من التوتر الناجم عن وجود حاجة أو تحقيق الهدف. (7 : 60-61)

مجالات الدراسة:

المجال البشري: اقتصرت الدراسة على المرأة الممارسة للرياضة بمركز دارين للياقة البدنية.

المجال المكاني: مركز دارين للياقة البدنية بالزاوية.

المجال الزمني: تم اجراء الدراسة في الفترة الزمنية من 2019/1/8م – 2019/4/1م.

إجراءات الدراسة: -

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات وذلك لملائمته لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مرتادات مركز دارين لرياضة المرأة بالزاوية لغرض ممارسة الرياضة، وقد بلغ عددهن 50 متريضة.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العمدية، وقد اشتملت جميع المتريضات بالمركز وعددهن 50 متريضة والجدول (1) يبين توصيف العينة.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة

المتغير المستقل	الفئة	العدد	النسبة المئوية
العمر	أقل من 25	26	%52.0
	25 - 35	12	%24.0
	أكبر من 35	12	%24.0
	المجموع	50	100
المؤهل العلمي	أساسي	3	6.0
	متوسط	9	18.0
	جامعي	38	76.0
	المجموع	50	100
الحالة الاجتماعية	أعزب	30	60.0
	متزوج	20	40.0
	المجموع	50	100
الوظيفة	ربة بيت	18	36.0
	أعمال حرة	13	26.0
	موظفة	19	38.0
	المجموع	50	100

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2- اختبار تحليل التباين الأحادي.
3- معادلة الفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).

أداة جمع البيانات:

من أجل جمع البيانات المطلوبة والتي تخص الدراسة قامت الباحثة ببناء استمارة استبيان كأداة لقياس مستوى دوافع ممارسة النساء للياقة البدنية في مركز دارين لرياضة المرأة في مدينة الزاوية، حيث تم تصميمها من خلال الاطلاع على الكتب والمصادر العلمية كالأبحاث والدراسات العلمية التي تناولت موضوع دوافع ممارسة الرياضة وقد تكونت فقرات الاستبانة بصورتها المبدئية من (6) محاور، بينما العبارات (67) عبارة، وبعد عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس والترويح واللياقة البدنية وعددهم (4) محكمين،

والأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم، أصبحت أداة جمع البيانات بشكلها النهائي مكونة من (47) فقرة.

صدق أداة القياس:

قامت الباحثة بعرض الإستبانة في صورتها المبدئية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس الجامعيين والمتخصصين في مجال علم النفس والترويح واللياقة البدنية بجامعة الزاوية والمرفق (1) يوضح أسمائهم ورتبهم العلمية حيث أبدوا آرائهم وملاحظاتهم عن الاستبانة وفقراتها، من حيث المحاور ومدى انتماء الفقرات لكل محور من المحاور الأربعة قيد الدراسة، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية. وفي ضوء تلك الملاحظات تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات الاستبانة في شكلها النهائي (47) فقرة والجدول (2) يوضح توزيع محاور الاستبانة وعدد فقراتها في كل محور. وبهذا تكون الاستبانة صادقة.

ثبات أداة القياس:

لمعرفة ثبات أداة القياس استخدمت الباحثة معادلة الفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، حيث وصلت قيمة معامل الثبات الكلي للاستبانة إلى (0.929).

جدول (2)

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
الدوافع النفسية	12	0.86
الدوافع الاجتماعية	10	0.84
الدوافع الرياضية	15	0.89
الدوافع الصحية	10	0.84
الكلى	47	0.929

إجراءات جمع البيانات:

بعد أن تم التأكد من صدق وثبات استمارة الاستبيان الخاصة بجمع البيانات وزعت الباحثة (50) استبانة على المنتسبات لمركز دارين لرياضة المرأة في يوم الثلاثاء الموافق 2019/1/8م وتم الحصول عليها جميعا.

عرض النتائج ومناقشتها:

1- للإجابة عن التساؤل الأول: ما هي دوافع ممارسة الرياضة وترتيبها حسب أهميتها لدى عينة الدراسة؟

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لكل محور من محاور الاستبانة (ن=50)

المحور	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب المحاور
الدوافع النفسية	24.50	10.58	22.0	3
الدوافع الاجتماعية	24.92	10.68	16.0	4
الدوافع الرياضية	24.28	10.65	28.0	2
الدوافع الصحية	24.39	10.66	34.0	1

يبين الجدول (3) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لكل محور من محاور الدراسة، ويتضح من الجدول أن محور الصحة احتل المرتبة الأولى بأهمية نسبية وقدرها (34.0) وهذا منطقي حيث تعزي الباحثة ذلك إلى أن الصحة من أولى اهتمامات أي شخص عاقل حيث أن ممارسة الرياضة تقلل من احتمالات الإصابة بتصلب الشرايين والسكري وآلام الظهر والسمنة والاكتئاب وهو ما تؤكده أميرة حمدان حيث تذكر بأن جسم الكائن الحي يفقد حيويته وكفاءته الوظيفية بسبب قلة الحركة (1 : 2) في حين أحتل محور الدوافع الاجتماعية المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية مقدارها (16.0) وتعزو الباحثة هذه النتيجة لعدم رغبة الممارسين في تكوين علاقات أو صداقات نظرا لانشغالهم وعدم وجود وقت كاف لفتح مواضيع من شأنها تكوين صداقات جديدة أثناء النشاط الرياضي. وهو ما يتفق مع نتيجة ما توصلت إليه دراسة الرطروط نقلا عن عبد الباسط عبدالحفيظ حيث ذكر بأن دوافع اللياقة البدنية والصحة هي الاهم من بين دوافع ممارسة النشاط الرياضي. (3 : 22)

وهو ما يتفق مع نتيجة ما توصلت إليه دراسة الطاهر (2007: 153ص) دوافع ممارسة الانشطة الرياضية لدى طلبة جامعة بيرزيت، مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، العدد (21).

وللإجابة عن التساؤل الثاني ومفاده هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دوافع ممارسة الرياضة بين أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير السن-المهنة -المؤهل العلمي – الحالة الاجتماعية؟

استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي والجداول (4)، (5)، (6)، (7)، (8)، (9)، (10).

جدول (4)

تحليل التباين الأحادي لمحاور الدراسة تبعا لمتغير السن ن=50

محور الدوافع النفسية	بين المجموعات	.535	2	.267	.711	.496
	داخل المجموعات	17.665	47	.376		
	الكلي	18.199	49			
محور الدوافع الاجتماعية	بين المجموعات	1.950	2	.975	5.428	.008
	داخل المجموعات	8.442	47	.180		
	الكلي	10.392	49			
محور الدوافع الرياضية	بين المجموعات	1.372	2	.686	3.652	.034
	داخل المجموعات	8.829	47	.188		
	الكلي	10.201	49			
محور الدوافع الصحية	بين المجموعات	14.365	2	1.179	4.029	.024
	داخل المجموعات	1.745	47	.293		
	الكلي	16.110	49			

يبين الجدول (4) نتائج تحليل التباين الأحادي لجميع محاور الدراسة تبعا لمتغير السن، إذ تشير قيمة ف المحسوبة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الدوافع النفسية وذلك لأن مستوى الدلالة اكبر من (0.05) بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دوافع ممارسة اللياقة البدنية لباقي المحاور تبعا لهذا المتغير لان مستوى الدلالة كان اقل من

(0.05) ولتحديد مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنة بين المتوسطات على مجال الدوافع قيد البحث كما هو مبين في الجداول التالية:

جدول (5) نتائج اختبار (LSD) للمقارنة بين المتوسطات لمتغيرات الدراسة قيد البحث تبعا لمتغير السن (ن = 50)

المحاور	الفئات السنية		(I-J) الفرق في المتوسطات	مستوى الدلالة
الدوافع النفسية	أقل من 25	35-25	0.21795	0.314
		أكبر من 35	-0.05705	0.791
	35-25	أقل من 25	-0.21795	0.314
		أكبر من 35	-0.275	0.277
	أكبر من 35	أقل من 25	0.05705	0.791
		35-25	0.275	0.277
الدوافع الاجتماعية	أقل من 25	35-25	*0.47436	0.002
		أكبر من 35	0.04380	0.768
	25-35	أقل من 25	*-0.47436	0.002
		أكبر من 35	*-0.43056	0.016
	أكبر من 35	أقل من 25	-0.0438	0.768
		35-25	*0.43056	0.016
الدوافع الرياضية	أقل من 25	35-25	*0.39615	0.012
		أكبر من 35	0.02949	0.846
	25-35	أقل من 25	*-0.39615	0.012
		أكبر من 35	*-0.36667	0.044
	أكبر من 35	أقل من 25	-0.02949	0.846
		35-25	*0.36667	0.044
الدوافع الصحية	أقل من 25	35-25	*0.53526	0.007
		أكبر من 35	0.19359	0.310
	25-35	أقل من 25	*-0.53526	0.007
		أكبر من 35	-0.34167	0.129
	أكبر من 35	أقل من 25	-0.19359	0.310
		35-25	0.34167	0.129

يتضح من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائيا في الدوافع الرياضية والاجتماعية والصحية تبعا لمتغير السن بين الفئات السنية (أقل من 25 وبين 25 و35 والأكبر من 35) ولصالح الأقل من 25 سنة بينما بالنسبة للدوافع الرياضية والصحية بين (25 و35 وبين الأكبر

من 35) كانت لصالح الأكبر من 35 سنة. وتعزي الباحثة ذلك إلى أن الشابات دون الخامسة والعشرون هن أكثر رغبة في مزاولة النشاط الرياضي لغرض امتلاك قوام صحي رشيق بالإضافة إلى تكوين علاقات اجتماعية يمكن من خلالها جذب انتباه الآخرين إليهن واستغلالها في قضاء احتياجاتهم ومصالحهم الخاصة كما أن هذه المرحلة العمرية هي الأكثر تفرغا من المسؤوليات. اما الفروق التي كانت في الدوافع الرياضية والصحية بين (25 و35 وبين الأكبر من 35) ولصالح الأكبر من 35 سنة فإن الباحثة ترى بأن المرأة في هذه المرحلة العمرية تكون أكثر حاجة إلى ممارسة النشاط الرياضي لاكتساب الصحة حيث أنها تشعر بأن وضعها الصحي أصبح في التدهور وعليها أن تهتم بها من خلال الممارسة الرياضية، بينما الأخريات قد لا يشعرن بنفس الشعور نظرا لأن هذه المرحلة هي التي تكون فيها قد أنهت دراستها وتريد أن تخلد إلى الراحة بعد فترة من التعب في طلب العلم والتركيز على أشياء أخرى كالوظيفة والزواج مثلا. وهذا ما يؤكده علاوي حيث يشير إلى أن دافعية الأفراد تختلف باختلاف المرحلة السنية بحيث تتسم بعدم الثبات والتطوير والتغيير من أجل تحقيق المطالب والاحتياجات البدنية والنفسية والاجتماعية للمراحل السنية التي يمر بها الفرد. (5 : 148)

جدول (6)

تحليل التباين الأحادي لمحاور الدراسة تبعا لمتغير الوظيفة ن=50

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
محور الدوافع النفسية	بين المجموعات	8.516	2	4.258	20.666	.000
	داخل المجموعات	9.683	47	.206		
	الكلي	18.199	49			
محور الدوافع الاجتماعية	بين المجموعات	2.321	2	1.161	6.759	.003
	داخل المجموعات	8.071	47	.172		
	الكلي	10.392	49j ./			
محور الدوافع الرياضية	بين المجموعات	4.242	2	2.121	16.727	.000
	داخل المجموعات	5.959	47	.127		
	الكلي	10.201	49			
محور الدوافع الصحية	بين المجموعات	5.197	2	2.598	11.191	.000
	داخل المجموعات	10.913	47	.232		
	الكلي	16.110	49			

يبين جدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي لجميع محاور الدراسة تبعا لمتغير الوظيفة، إذ تشير قيمة (ف) المحسوبة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية على كل محاور الدوافع

تعزي لمتغير الوظيفة حيث كانت جميع هذه القيم أقل من مستوى الدلالة عند (.05) ولتحديد مصـــدر هذه الفروق تم اســـتخدام اختبار (LSD) للمقارنات بين المتوســـطات كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (7)

يوضح الفرق في المتوسطات ومستوي الدلالة بين الوظيفة والمتغيرات قيد البحث

المحاور	الوظيفة		(I-J) الفرق في المتوسطات	مستوى الدلالة
الدوافع النفسية	ربة بيت	اعمال حرة	.92778(*)	.000
		موظفة	-.02485	.869
	اعمال حرة	ربة بيت	-.92778(*)	.000
		موظفة	-.95263(*)	.000
	موظفة	ربة بيت	.02485	.869
		اعمال حرة	.95263(*)	.000
الدوافع الاجتماعية	ربة بيت	اعمال حرة	.52350(*)	.001
		موظفة	.07310	.594
	اعمال حرة	ربة بيت	-.52350(*)	.001
		موظفة	-.45040(*)	.004
	موظفة	ربة بيت	-.07310	.594
		اعمال حرة	.45040(*)	.004
الدوافع الرياضية	ربة بيت	اعمال حرة	.68689(*)	.000
		موظفة	.04776	.685
	اعمال حرة	ربة بيت	-.68689(*)	.000
		موظفة	-.63914(*)	.000
	موظفة	ربة بيت	-.04776	.685
		اعمال حرة	.63914(*)	.000
الدوافع الصحية	ربة بيت	اعمال حرة	.79744(*)	.000
		موظفة	.15088	.346
	اعمال حرة	ربة بيت	-.79744(*)	.000
		موظفة	-.64656(*)	.001
	موظفة	ربة بيت	-.15088	.346
		اعمال حرة	.64656(*)	.001

يتبين من نتائج جدول (7) وجود فروق دالة إحصـــائيا في الدوافع النفســـية والاجتماعية والرياضية والصحية لممارسة الرياضة بين ربة البيت وكل من الموظفة والأعمال الحرة ولصالح ربة البيت في جميع المحاور قيد البحث كما توجد فروق دالة إحصـــائيا بين الموظفة والأعمال الحرة ولصـــالح الموظفة في جميع المحاور وتعزي الباحثة ذلك إلى أن ربات البيوت والموظفات يقضـين وقت طويل في العمل المنزلي أو العمل المكتبي مما يسـبب لهن الإجهاد النفسـي والبدني

لذا يرغبن في تغيير نمط حياتهن من خلال ممارسة الرياضة واكتساب اللياقة البدنية والصحية والنفسية وتكوين علاقات اجتماعية حيث أصبح ضرورة لا غنى عنها في الوقت الحالي وخاصة أن التعامل مع الآخرين يزيد من ثقتهن بأنفسهن وهو ما توفره مراكز التدريب الرياضية للنساء ومركز دارين من بينها وهو ما تؤكده أميرة حمدان حيث تذكر أن صعوبات وضغوطات الحياة من تربية الأولاد والأعمال المنزلية الأخرى التي تقع على عاتق المرأة تجعلها بحاجة إلى التخلص من تلك الضغوطات ولا يتم ذلك إلا عن طريق ممارسة الانشطة الرياضية المختلفة. (1 : 14)

جدول (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمحاور الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي ن=50

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
محور الدوافع النفسية	بين المجموعات	.175	2	.088	.228	.797
	داخل المجموعات	18.024	47	.383		
	الكلي	18.199	49			
محور الدوافع الاجتماعية	بين المجموعات	.898	2	.449	2.224	.119
	داخل المجموعات	9.494	47	.202		
	الكلي	10.392	49			
محور الدوافع الرياضي	بين المجموعات	.111	2	.056	.259	.773
	داخل المجموعات	10.090	47	.215		
	الكلي	10.201	49			
محور الدوافع الصحية	بين المجموعات	.347	2	.173	.517	.599
	داخل المجموعات	15.763	47	.335		
	الكلي	16.110	49			

يبين الجدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي لجميع محاور الدراسة تبعا لمتغير المؤهل المؤهل العلمي، إذ تشير قيمة (ف) المحسوبة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مختلف المحاور قيد الدراسة بحيث كانت جميع هذه القيم أكبر من مستوى الدلالة عند (0.05) ولتحديد مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات بين المتوسطات كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول(9)

يوضح الفرق في المتوسطات ومستوي الدلالة بين المؤهل العلمي والمتغيرات قيد البحث

المحاور	المؤهل العلمي		(I-J) الفرق في المتوسطات	مستوى الدلالة
الدوافع النفسية	أساسي	متوسط	-.0444	.915
		جامعي	.1035	.782
	متوسط	أساسي	.0444	.915
		جامعي	.14795	.522
	جامعي	أساسي	-.1035	.782
		متوسط	-.14795	.522
الدوافع الاجتماعية	أساسي	متوسط	-.5648	.066
		جامعي	*-.5643	.042
	متوسط	أساسي	.5648	.066
		جامعي	.00049	.998
	جامعي	أساسي	*.56433	.042
		متوسط	-.00049	.998
الدوافع الرياضية	أساسي	متوسط	.11111	.721
		جامعي	.17895	.523
	متوسط	أساسي	-.11111	.721
		جامعي	.06784	.695
	جامعي	أساسي	-.17895	.523
		متوسط	-.06784	.695
الدوافع الصحية	أساسي	متوسط	-.02222	.954
		جامعي	.17807	.611
	متوسط	أساسي	.02222	.954
		جامعي	.20029	.356
	جامعي	أساسي	-.17807	.611
		متوسط	-.20029	.356

يتضح من الجدول السابق (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى دوافع ممارسة المرأة للنشاط الرياضي في مركز دارين للياقة البدنية تعزي لمتغير المؤهل العلمي بحيث كانت جميع هذه القيم اقل من القيمة الجدولية (2.02) ماعدا محور الدوافع الاجتماعية ولصالح المؤهل الجامعي وتعزو الباحثة ذلك إلى أن النساء على اختلاف مؤهلاتهن العلمية يرين أن ممارسة الرياضة واكتساب اللياقة البدنية تحسسهن بالرضا والمتعة والجمال والشعور بالارتياح وهي عوامل مهمة في تحقيق التوازن لهن. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من عبد الباسط عبد الحفيظ، وأميرة حمدان حيث يذكران بأن الوعي بأهمية النشاط البدني والصحي والاجتماعي وغيرها لا يرتبط بالدرجة العلمية. (5 : 229) ، (1 : 83)

كما ترى الباحثة أن المؤهل العلمي لا يؤثر بدرجة كبيرة في توجه المرأة لممارسة الرياضة بينما له دلالة في المحور الاجتماعي لدى ذوي المؤهل الجامعي وتعزيه الباحثة ذلك إلى ارتفاع رغبة المرأة الحاصلة على مؤهل جامعي في تكوين صداقات وعلاقات اجتماعية مع المتريضات تعويضا للوقت الطويل الذي ابتعدت فيه عن العلاقات الاجتماعية بسبب الدراسات الجامعية.

جدول (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمحاور الدراسة تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية ن=50

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
محور الدوافع النفسية	بين المجموعات	.555	1	.555	1.509	.225
	داخل المجموعات	17.645	48	.368		
	الكلى	18.199	49			
محور الدوافع الاجتماعية	بين المجموعات	.669	1	.669	3.302	.075
	داخل المجموعات	9.723	48	.203		
	الكلى	10.392	49			
محور الدوافع الرياضي	بين المجموعات	.375	1	.375	1.830	.183
	داخل المجموعات	9.826	48	.205		
	الكلى	10.201	49			
محور الدوافع الصحية	بين المجموعات	1.658	1	1.658	5.505	.023
	داخل المجموعات	14.452	48	.301		

يتضح من الجدول السابق (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى دوافع ممارسة المرأة للنشاط الرياضي في مركز دارين للياقة البدنية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية باستثناء الدوافع الصحية التي كان فيها فروق دالة إحصائيا وتعزيه الباحثة إلى ارتفاع مستوى الوعي الصحي بأهمية ممارسة الرياضة ومردودها الإيجابي على الصحة العامة وفقدان الوزن. وتتفق هذه النتائج مع دراسة عبد الباسط عبد الحافظ

وهو ما يدل على أن المرأة محور اهتمامها الأساسي كعزباء أو متزوجة هو الصحة العامة ومحاولة تحصين الجسم بالرياضة ضد الأمراض.

الاستنتاجات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها فقد توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات التالية:

1- حقق محور الدوافع الصحية أكثر أهمية من بين كل المحاور بأهمية نسبية قدرها(34.0) بينما حقق محور الدوافع الاجتماعية اقل أهمية بنسبة (16.0).
2- أن النساء اللاتي أعمارهن أقل من 25 كانت دوافعهن للممارسة الرياضة أكثر من باقي الأعمار.
3- إن ربات البيوت كانت دوافعهن أكبر لممارسة الرياضة.
4- أن الحالة الاجتماعية للمرأة لاتؤثر في دوافع ممارسة المرأة لممارسة الرياضة إلا في محور الدوافع الصحية فقط.
5- أن المؤهل العلمي الأساسي والمتوسط لا يؤثران على دوافع المرأة لممارسة الرياضة بينما المؤهل الجامعي له تأثير على الدوافع الاجتماعية للمرأة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

1. ممارسة الرياضة لجميع الأعمار بغض النظر على المؤهل العلمي والحالة الاجتماعية.
2. إجراء المزيد من البحوث على متغيرات أخرى مثل مستوى الدخل أو الإمكانات مثلاً.

المراجع:

1. أميرة حمدان عبد الهادي: دوافع ممارسة اللياقة البدنية لدى النساء في مراكز اللياقة البدنية في محافظات شمال الضفة الغربية، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين، 2017م.
2. خليل نشوان: علم النفس الاجتماعي، ط3، دار الفرقان، عمان، الاردن، 2001م.
3. عبد الباسط عبد الحفيظ: دوافع ممارسة النشاط الرياضي عند مرتادي مدينة الحسين للشباب، مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) المجلد 123 الجزء 1، جامعة النجاح الوطنية بفلسطين، 2009م.
4. كنيوة مولود، أبو مسجد عبد القادر: دوافع ممارسة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الأقسام النهائية من التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بثانويات مدينة جيجل، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
5. محمد حسن علاوي: علم النفس التدريب والمنافسة الرياضية، ط 4، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2002م.
6. نبيل العتوم: دراسة دوافع ممارسة طلبة جامعة مؤتة للأنشطة الرياضية داخل الجامعة، مجلة جامعة مؤتة للأبحاث، مؤتة، الأردن، 2009م.
7. يحيى السيد إسماعيل الحاوي: الموهوب الرياضي والإبداع الحركي، ط1، المركز العربي للنشر، 2004م.
8. دوافع النشاط الرياضي Motives sports activity السبت 04 مايو، 2013م / 3:36 pm.

أختي العزيزة:

أرجو من حضرتكن التكرم بالإجابة على فقرات الاستبانة.

علما بأن جميع المعلومات ستستخدم لغاية البحث العلمي فقط

المعلومات الشخصية

العمر: ()

المؤهل العلمي: الثانوية العامة فأقل ( ) دبلوم متوسط ( ) بكالوريوس أو لسانس ( ) شهادة عليا ()

الوظيفة: ربت بيت ()، أعمال حرة ( )، وموظفة ( )

الحالة الاجتماعية: عزباء ()، متزوجة ( )، مطلقة ( )، أرملة ( )

مجالات وفقرات الاستبانة

يرجى وضع إشارة (×) في المربع الذي يتفق مع رأيك وذلك أمام كل فقرة من الفقرات الاتية:

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
	أولاً محور الدوافع النفسية					
1	للإحساس بالمتعة والسرور					
2	للتخلص من هموم الحياة اليومية					
3	تشعرني بتحقيق الذات والثقة بالنفس					
4	الخروج من دائرة أوهام المرض					
5	تشعرني بالرضاء عن النفس					
6	تحقق لي التوافق النفسي والانفعالي					
7	حتى لا أكون خاملة وكسولة					
8	لمكافحة الوحدة والانطواء					
9	وجود مركز تدريب قريب من المنزل					
10	الاستمتاع بالنتائج الإيجابية التي أحققها والتي تسهم في إشباع دوافع التفوق والإنجاز					

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
ثانياً محور الدوافع الاجتماعية						
1	تكوين علاقات جديدة					
2	البحث عن متنفس خارج البيت					
3	من اجل مجارات الصديقات					
4	من اجل التباهي والظهور في المجالس الاجتماعية					
5	لقضاء بعض المعاملات مع من يرتادون مراكز التدريب					
6	لتقليل الفروق بين المرأة والرجل في ارتياد مراكز التدريب					
7	للحصول على تقبل اجتماعي					
8	كسر الروتين اليومي					
9	مرافقة لصديقة عزيزة علي					
10	حتى أكون رشيقة وجذابة					
11	تشجيع الأسرة					
12	لتنمية روح الانتماء للجماعة					

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
	ثالثاً محور الرياضي					
1	المحافظة على لياقتي البدنية					
2	الوصول لمستوى رياضي مرموق					
3	لاكتساب المرونة والرشاقة					
4	إثبات الذات بالتميز والتفوق					
5	استثمار وقت الفراغ بشكل إيجابي					
6	لأتمكن من أداء واجباتي اليومية بنشاط وحيوية					
7	لتنمية روح التحدي والمثابرة					
8	تنمية بعض المهارات الرياضية					
9	تساعدني على تحقيق ميولي وهواياتي					
10	تهيئ لي فرص تعلم مهارات جديدة					
11	لأجل تطوير قدراتي البدنية					
12	تساعدني على تحقيق طموحي					
13	للشعور بالارتياح كنتيجة للتدريبات الصعبة، والتي تتطلب شجاعة وجرأة وقوة إرادة					
14	لرفع مستوى قدراتي على العمل والإنتاج					
15	حاجتي إلى اكتساب المعارف والمعلومات المتعلقة بقواعد لعبة معينة					

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
	رابعاً محور الصحة					
1	تنمية معلوماتي عن الرياضة وفوائدها الصحية					
2	لغرض إنقاص الوزن					
3	لتحسن وظائف الجسم					
4	لكي أحافظ على الوزن المثالي					
5	لأتجنب مظاهر الشيخوخة					
6	إعادة تأهيل حركي من إصابة					
7	لعلاج مرض أعاني منه					
8	لتحسين الصحة العامة للجسم					
9	للوقاية من أمراض العصر مثل السكري والضغط					
10	لاكتساب عادات صحية					

نتائج تحليل التباين الأحادي لمحاور الدراسة تبعا لمتغير **الحالة الاجتماعية** ن=50

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
محور الدوافع النفسية	بين المجموعات	.175	2	.088	.228	.797
	داخل المجموعات	18.024	47	.383		
	الكلى	18.199	49			
محور الدوافع الاجتماعية	بين المجموعات	.898	2	.449	2.224	.119
	داخل المجموعات	9.494	47	.202		
	الكلى	10.392	49			
محور الدوافع الرياضية	بين المجموعات	.111	2	.056	.259	.773
	داخل المجموعات	10.090	47	.215		
	الكلى	10.201	49			
محور الدوافع الصحية	بين المجموعات	.347	2	.173	.517	.599
	داخل المجموعات	15.763	47	.335		
	الكلى	16.110	49			

بعض مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة غريان

* أحمد علي إبراهيم ** إبراهيم أبو زيد الدويبي *** أنور عبد العظيم هنيدي

1-1 المقدمة:

تعتبر مهنة التدريس من أصعب المهن لما لها من أهمية في إعداد النشء وتربيتهم تربية صالحة تماشياً مع متطلبات العصر لإعداد الإنسان النموذجي الجديد المتزن الذي هو ركيزة المستقبل، وعليه فإن الاهتمام بالركائز الأساسية وتحسين العناصر الداخلية في العملية التعليمية تعد اليوم المهمة الأساسية، حيث أن إعداد المدربين القادرين بشكل فعال ومبدع سيؤدي إلى ضمان مستقبل زاهر وحضارة مشرفة، ولا بد أن يكون لهؤلاء المدرسين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.

التدريب الميداني مرحلة هامة من مراحل إعداد الطلبة في فترة زمنية يسمح فيها للطلبة بممارسة مهنة التدريس ومنها يتم التحقق من كفاءة إعدادهم الأكاديمي والمهني وفقاً لمتطلبات أماكن التدريس الحقيقية تحت إشراف وتوجيه مشرفين مؤهلين من أعضاء هيئة التدريس بالكليات والمعاهد.

ذكرت نوال إبراهيم شلتوت (2005) إلى أن التدريب الميداني هو العامل الأساسي الوحيد للمناقشة فيه في مجال الإعداد المهني للمعلم نوال إبراهيم شلتوت. (26 : 86)

ويشير حسين سليمان (1967) بأن التدريب الميداني يحتاج إلى إعداد مهني ودراسي، تربوي، مما يتيح الفرصة أمام الطالب المتدرب للتزود بالخبرات التي تساعد على فهم العملية التربوية يوضع قبل أن ينزل إلى ميدان المهنة حسين سليمان. (7 : 6)

أما محمد هيهب (2007) فقد ذكر نقلا عن عصام الدين عبد الخالق (1981) أن التدريب الميداني يعد جوهر إعداد الطالب المتدرب مهنياً عن طريق تطوير سلوكه المهني باكتساب الخبرات الأولية للعملية التربوية من خلال تنمية مهاراته الحركية والمهنية واكتساب الاتجاهات السنوية والأنماط السلوكية اللازمة لرفع كفاءته التدريبية محمد هيهب. (19 : 2)

ويرى أحمد العرضاوي (1997) أن التدريس يحتاج إلى إعداد مهني وصفات وقدرات خاصة، وأيضاً إلى إعداد متكامل في الهواء التدريسية والنواحي التربوية التي ينبغي أن يتزود بها الطالب المعلم قبل أن يمارس مهنته، ويتم ذلك على أساسين الأول هو التدريب الميداني الذي يقم فعلاً في المدارس والثاني هو الدراسات النظرية والعملية الذي تستمر معه خلال دراسته أحمد العر ضاوي (1: 17)

2-1 مشكلة الدراسة:

إن الطالب المعلم يواجه تغييرات كثيرة في شخصيته في سياق التدريس الميداني أكثر مما يتعرض له في أي فترة من فترات حياته العلمية ففي خلال أسابيع قليلة ينتقل من طالب إلى معلم، ومن التابع إلى القائد الموجه، يكتب خلال هذا الانتقال مجموعة من القدرات والمهارات والاتجاهات والمسؤوليات ولا شك هذا التغيير الهائل الذي يبدو غير مرئي في كثير من الأحيان لا يكتشف داخل قاعات الدرس في الكلية والجامعة انما يتضح ويكتشف بالدرجة الأولى في الفصول الصغيرة داخل مدارسنا تحت التوجيه والإشراف.

وترى نازك مصطفى سنبل (1989) لما كان التطبيق العملي في مجال التدريس محصلة للدراسات النظرية والعملية التي يتلقاها الطلاب داخل كلياتهم والتي يكون لها أكبر الآثار في إعداد مدرسي التربية البدنية. (25 : 86)

فإن الاتجاهات غالباً ما تحدد نوع السلوك المتوقع للفرد وتسهم في تحديد دوافع الرفض والقبول للجوانب المختلفة والرابطة بالنشاط الذي يقوم الفرد بأدائه، ذلك نظراً لما لها من أهمية في تكوين شخصية الفرد والتأثير في سلوكه وتوجهه إضافة إلى أنها تعطينا مؤشر للكيفية التي يسلكها الفرد في حياته المستقبلية سعد عبد الرحمن. (10 : 171)

ويرى أمين أنوار الخولي وآخرون (1999) بأن التربية العملية تلعب دوراً هاماً في مجال إعداد المعلم لا سيما معلم التربية البدنية حيث تعد أهم مفردات إعداد المدرسين وبذلك فإن تأهيلهم منقوصاً إذا تجاهلنا أو أهملنا فترة التربية العملية للطالب المعلم (51) أمين أنوار الخولي. (2 : 51)

3-1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

1- التعرف على واقع التدريب الميداني في إعداد الطالب المعلم بكلية التربية البدنية.
2- التعرف على المشكلات والصعوبات التي تواجه طلاب التدريب الميداني.
3- أن التعرف على بعض المعوقات التي تواجه طلاب التربية العملية فيمكن اعداد الطالب إعداداً وافياً في المواد العملية طبقاً لهذه المعوقات.

4-1 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على بعض المعوقات التي تواجه طلاب التدريب الميداني الخارجي بقسم التربية البدنية من حيث:

1- الإمكانيات.
2- الإشراف.
3- إدارة المدرسة.
4- التلاميذ.

5-1 تساؤلات الدراسة:

1- ما هي المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني بالكلية؟
2- ما هي المشكلات الأكثر حده وما هو ترتيب أهمية هذه المشكلات؟

6-1 المصطلحات الواردة بالدراسة:

- التدريب الميداني:

1-عرفتها فاطمة عوض صابر (1982) بأنها: " الخبرة الحقيقية التي يمارسها الطالب ما تؤهله إليه أو إليها الكلية في العمل وهو التدريس الفعلي في الملعب ".

2-هو " فترة التدريب الموجه يقضيها الطالب المعلم (المتدرب) بالمدرسة التي تختارها له الكلية "، ويقوم أثنائها بالتدريب على مادة تخصصه خلال أيام متفرقة أو متصلة خلال العام الدراسي وتحت إشراف تربوي سواء

كان من قبل عضـــو هيئة التدريس بالكلية أو موجهاً تربوياً وهو بصـــدق اتقان الطالب للمهارات التدريبية بطريقة عملية على الجمل. (15 : 1)

2-2 إعداد الطالب المعلم:

يذكر محمد المرى إسماعيل (1990) إن إعداد المعلمين على الصعيد العالمي ترتكز على محورين.

المحور الأول: (يتم التركيز فيه على أغناء عناصر الإعداد بمضامين جديدة تساير التغييرات التي تحدث في بنية المعرفة الإنســانية في مجال الثقافة والعلوم وفي مجال المســتجدات التي تفرزه الثورة العلمية والتكنولوجية المعاصــرة من أجل إعداد المعلم الذي يتمكن من أداء رســالته الثقافية والعلمية والتكنيكية في المجتمع الجديد مجتمع الثورة العلمية والتكنولوجية).

والمحور الثاني: (يتمثل في التكوين الشخصي للمدرس وما له من تأثير في إعداد وتنشئة الأفراد حيث تنعكس المكونات الشخصية للمدرس على التكوينات الشخصية لذلك تعد المقومات الشخصية للمدرس واحدة من أبرز العناصــر المؤثرة في طبيعة أداء المدرس لرســالته التربوية في بناء أفراد يســتطيعون تحمل مســؤولياتهم الإنسانية في المجتمع. (18 : 426)

2-3 تقويم الطالب المعلم:

يشير مصطفى السايح محمد (2006) إلى أهم مبررات تقويم الطالب المعلم تتمثل في الآتي:

- الهدف الأســاســي للتقويم في التربية الرياضــية هو تصــحيح التدريس من خلال تطوير المهارات التدريسية للطالب المعلم.
- من أهداف التقويم أن يراجع المعلم مهاراته وقدراته الأدائية والشخصية لتصحيحها وتنميتها.
- تعتبر نتائج التقويم من أفضل الطرق المساعدة لضمان الرضا والقناعة للطلاب المعلمين في الوصول إلى إجراءات كفيلة بتحسين الأداء الأفضل.
- يؤدي التقويم إلى جعل مهنة التدريس ممتعة ومتجددة من خلال تحين الأداء وتطوير الممارســات التدريسية للطالب المعلم. (23 : 44)

2-4 ما هو التدريب الميداني:

يعتبر المعلم أســاس المنظومة التعليمية، وبمقدار قدرته وكفاءته تكون فاعلية التعليم حيث تتضــاءل الإمكانيات المادية والمناهج المدرســية في غياب المعلم الكفء ويتوقف نجاح معلم التربية البدنية على مدى إعداده قبل التخرج، ولذا فإن التدريب الميداني بكليات التربية البدنية وعلوم الرياضة يشكل مرحلة هامة في إعداد المعلم وتأهيله باعتبارها البوتقة التي تنصهر فيها المعارف النظرية والعملية مع واقعيات مهنة التدريس، فهو يعد اكثر الجوانب أهمية في مجال مهنة التدريس وأقدرها على مســاعدة هؤلاء الطلاب من خلالها إكسابهم الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم ومعرفة المشكلات والصعوبات التي قد تعترضهم في الميدان التعليمي، وفي نفس الوقت فهي تعتبر المصب الذي تتجمع فيه العلوم الأساسية والمهنية وتتفاعل مع بعضها داخلياً لتعطي سلوكاً مهنياً وتربوياً متكاملاً. (6 : 45 ، 129)

2-5 أهمية التدريب الميداني:

ذكرت سامية فرغلي ونادية محمد (2002) أن للتدريب الميداني أهمية كبيرة تكمن في:

- أنه أهم عناصر إعداد المدرس، ويساعد على تهيئة الطالب المعلم لحياة المدرسة والمجتمع قبل تخرجه عن طريق دعم كفايته المهنية وإعداده لتحمل المسؤولية كاملة عند التخرج.
- يتيح للطالب المعلم حقائق جديدة، ويمكنه من اختيار قدراته على التدريس في جو حقيقي من خلال إمداده بمواد وخبرات منهجية نظرية.
- يتيح للطالب المعلم فرص الاشتراك في أوجه النشاط بالمجتمع وتكسبه الشعور بأنه جزء من المدرسة.
- أن المصب الذي تتجمع فيه العلوم الأساسية والمهنية لتمتزج مع بعضها البعض، وتصبح وحدة إنتاجية شاملة تتفاعل داخلياً لتعطي سلوكاً تربوياً متكاملاً.
- يتيح للطالب المعلم ولأول مرة الفرص لتهيئة علاقات مباشرة مع الأساتذة والموجهين باعتباره فرداً متميزاً ولا باعتباره عضواً في الجماعة فقط.
- يمنح الطالب المعلم فرص تكوين اتجاهات مرغوب فيها نحو مهنة التدريس، يكسب مهارات تدريسية، ويتعرف على بعض المشكلات، وطرق حلها ويتفاعل مع المجتمع المدرسي.
- يكسب الطالب المعلم الشعور بالانتماء المهني، وهذا يكسبه الشعور بالرضا وخاصة عندما يكشف إمكاناته من خلال اشتراكه في الأنشطة المختلفة.
- التدريب الميداني هو السبيل الرئيسي لبث روح المنافسة لتدعيم كفاية الطالب المعلم وإعداده لتحمل المسؤولية. (9 : 280 - 282)
- كما أن التدريب الميداني أحد أهم المقررات الدراسية التي توليها الجامعة اهتماماً خاصاً، نظراً لما يجسده من مناخ تربوي يتحقق من خلال الربط بين المقررات النظرية والتطبيق، مما يساعد الطلاب على اكتساب مجموعة من المهارات تمثل كفايات ينبغي على الطلاب ممارستها في الحياة العملية بعد التخرج والعمل بما يؤهلهم باكتساب خبرة تلبي حاجات العمل المتنوعة. (2 : 118)

3-1 أهداف التدريب الميداني:

يذكر بشير عبد الرحيم (1977) أن التدريب الميداني يهدف إلى تنمية الصفات والمهارات اللازمة للقيام بالتدريس والمشاركة في النشاط المدرسي والإدارة، والإسهام في تطوير عملية التعليم. (4 : 87)

وأشار محمد أمين المفتي (1980) إلى أن التدريب الميداني يهدف إلى:

- مساعدة الطلاب على فهم العملية التعليمية.
- القدرة على النقد الذاتي والإسفادة من الأخطاء وكيفية إصلاحها.
- تنمية طرق وأساليب عملهم بما يتناسب مع خصائص كل مرحلة.
- تنمية القدرة على تحليل المواقف التعليمية وتحديد أهدافها إجرائياً.
- إكساب الطالب المتدرب المهارات الخاصة بطرق تدريس التربية البدنية.

- تنمية القدرة على استغلال الأدوات والإمكانيات المتاحة في المدرسة. (17 : 30)

في حين يرى مجدي حسين محمود (1989) أن أهداف التدريب الميداني هي:

- إعداد الطالب إعداداً صحيحاً لكي يصبح قائداً ومعلماً قديراً.
- تدريب الطالب على تقييم نفسه وزملائه خلال فترة التدريب.
- تطبيق الطالب للمواد الدراسية التي يتلقاها في الميدان العملي.
- إتاحة الفرصة للطالب لتطبيق العلوم النظرية التي تلقاها علمياً.
- تعويد الطالب على مواجهة حياته المستقبلية كمعلم للتربية البدنية.
- وضع الطالب في الميدان العملي ليواجه المشاكل المهنية المختلفة.
- تدريب الطالب على التنظيم والإدارة بممارسة المباريات.
- حث الطالب على أن يكون قدوة في مظهره وسلوكه أمام التلاميذ.
- تنمية روح الابتكار ليستطيع إشباع حاجات ورغبات وميول التلاميذ.
- تنمية الشخصية والتدرب على بث الصفات القيادية والتبعية للآخرين.
- تدريب الطالب على إعداد دروسه والتحضير الجيد وتنفيذها علمياً. (22 : 8)

ويضيف عصام الدين عبد الخالق مصطفى (1981) " أن هدف التدريب الميداني هو إعداد طالب التدريب الميداني للقيام بدوره كمعلم "، ومن الطبيعي أن أهداف هذا الإعداد المهني يتحدد خلال التدريب الميداني. (14 : 146)

ولتحقيق أهداف التدريب الميداني كان من الواجب توضيح بعض التوجهات لطالب التدريب حيث ذكر عدنان درويش (1994) بعضاً منها ويوجزها الدارسون في النقاط التالية:

1- التفرغ الدراسي للتدريب الميداني.
2- الالتزام بالسياسة الإدارية للمدرسة.
3- المثالية الأكاديمية والواقع الدراسي.
4- العلاقة مع هيئة التدريس بالمدرسة.
5- العلاقة مع مدير المدرسة. (13 : 56)

أولاً التفرغ الدراسي للتدريب الميداني :

حيث يتم تفرغ الطالب بالسنة الرابعة لمدة يوم واحد في الأسبوع وذلك بعد إتمام التدريب الميداني الداخلي بالسنة الثالثة يتم تفريغه بالكامل طيلة السنة الرابعة للعمل لتدريس مادة التربية البدنية باسم المسبب إليها والقيام بإعداد مشروع التخرج تحت إشراف المشرف المتابع.

ثانياً: الالتزام بالسياسة الإدارية للمدرسة:

إن النجاح في عملية التدريب الميداني يتطلب من الطلاب الالتزام بالتعليمات التي وضعتها إدارة المدرسة المستهدفة للتدريب الميداني، وذلك فيما يتعلق بتنسيق المواعيد في النشاط الداخلي والخارجي، والمناسبات

الخاصة، وقد عرف حسن السيد شلتوت وحسن سيد معوض (1978) السياسة الإدارية بأنها (القواعد أو المبادئ والأسس التي توضح طرق العمل لتنفيذ هذا المشروع أو هذا البرنامج). (6 : 33)

رابعاً :العلاقة مع هيئة التدريس بالمدرسة:

إن العلاقة بين طالب التدريب الميداني وزملائه المعلمين بالمدرسة المستهدفة للتدريب الميداني تتيح الفرصة للطالب المتدرب أن ينمي شخصيته الاجتماعية من خلال شعوره بالوعي الاجتماعي والمعايشة التعاونية في مناخ تربوي من أغراض برامج التدريب الميداني تشارلز بيوتشر (1964) " العلاقات الإنسانية من خلال أوجه أنشطة التربية البدنية تهيئ فرصة عظيمة لمساعدة الفرد في عمليات التكيف الشخصي والجماعي "، وكعضو في المجتمع، بشرط وجود القيادة الملائمة. (5 : 107)

خامساً: العلاقة مع المدير والمدرسة:

إن من واجبات مدير المدرسة نحو الطلاب المتدربين أن يوفر لهم جواً من العلاقات الإنسانية مع زملائهم الملمين بالمدرسة، وهذا يتطلب منهم مراعاة خبراتهم القليلة في بناء هذه العلاقات الإنسانية، كما أن المدير الناجح هو الذي يتصف بالتجديد والابتكار وتفهم الظروف البيئية المختلفة التي يتدرب فيها الطلاب.

وفي هذا الصدد يشير مصطفى السائح (2006) إلى (أن وجود علاقات إيجابية سليمة بين مدير المدرسة وطلاب التدريب الميداني هو في حد ذاته عمل إيجابي هام لتنمية وتطوير قدرات وكفاءة الطلاب المهنية كما أنه عامل أفضل لتحسين العملية التربوية). (23 : 20)

4-1 مبادئ التدريب الميداني:

يذكر بدوي عبد العال وآخرون (1997) أن للتدريب الميداني مبادئ هي:

التدريب الميداني جزء لا يتجزأ من مواد الإعداد التربوي التي تقدمها كليات التربية الرياضية، ويكون التدريب الميداني أكثر فائدة عندما يتم في ظروف طبيعية بعيدة عن الجو الاصطناعي أي يجب أن يتم في ظروف حقيقية، ويهتم التدريب الميداني بجميع الأنشطة المدرسية ولا يتم هذا إلا إذا كان الطالب (معلم المستقبل) قادراً على تقديم حصة، أو درس يركز فيها على أجزاء الدرس بالكامل، ويعتمد التدريب الميداني في نجاحه على حسن التخطيط من جانب جميع المساهمين فيه. (14 : 279)

المشكلات الخاصة بالتدريب الميداني:

ذكر بدوي عبد العال (1997) أن للتدريب الميداني مشاكل وجزأها الدارسون على النحو التالي:

أولاً: مشكلات خاصة بطلاب التدريب الميداني:

مشكلات شخصية:

- عدم ارتداء الملابس الرياضية.
- عدم الحضور في الموعد المحدد.
- صعوبة في التحضير.
- مشكلات خاصة بالتلاميذ وأولياء الأمور.
- الزي الرياضي غير موجود.

- كرة القدم تسيطر على عقول التلاميذ.
- ضعف المستوى المهارى والبدني للتلاميذ.
- طلب أولياء الأمور إعفاء أبنائهم من الدرس.

ثانياً: مشكلات خاصة بالزملاء (المطبقين) ومدرسي المدرسة:

- غياب طلاب التدريب الميداني.
- المدرس بالمدرسة غير متعاون.
- تدخل المدرس في أعمال المتدرب دون داعي.
- عدم التعاون بين الزملاء طلاب المجموعة.
- تحيز المدرس الأساسي لبعض طلاب التدريب الميداني.

ثالثاً: مشكلات خاصة بإدارة المدرسة:

- كثرة الحصص الزائدة بدون دواعي.
- التهديد بإنهاء أو إلغاء التدريب الميداني من المدرسة.
- تسلط المدير وتحكمه المستمر في طلاب التدريب الميداني.
- النظر إلى طالب التدريب الميداني بأنه صغير ليس له قيمة.
- نظرة المدرسين والإدارة على أن التربية البدنية دون التخصصات الأخرى.

رابعاً: مشكلات خاصة بالإشراف:

- المشرف ناقد فقط.
- عدم الاطمئنان للتقويم.
- المشرف سلطة تخويف.
- المشرف لا يعرف كلمة (ظروف خاصة).
- فكرته عني بالكلية تؤثر على معاملتي بالمدرسة.
- المشرف يسمع من مدرس المدرسة ولا يسمع مني.

إجراءات الدراسة: -

6-1 منهج الدراسة:

استخدام الدارسون المنهج الوصفي باستخدام الأسلوب المسحي وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة.

6-2 مجتمع الدراسة:

أشتمل مجتمع الدراسة على طلاب قسم التربية البدنية بكلية التربية غريان للعام 2018 -2019م.

6-3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عمدية من طلاب السنة الرابعة من قسم التربية بكلية التربية غريان وعددهم (30) ثلاثون طالباً.

6-4 أداة المدرسة:

من خلال اطلاع الدارسون على بعض الدراسات المشابهة والمراجع والبحوث وبناء على هدف الدراسة وفروضها تم تحديد استمارة الاستبيان بحيث تشمل على مجموعة من المحاور التي تتعلق وترتبط بمشكلة الدراسة وقد تم وضع مجموعة من العبارات تحت كل محور حيث تكون هذه العبارات مرتبطة بالمحور وشاملة لكل جوانبه ثم وضع ميزان إجابة ثلاثي يتكون من (نعم – أحياناً – لا) بحيث يكون مفتاح الإجابة (3 – 2 – 1) والجدول التالي يوضح عدد المحاور وعدد العبارات لكل محور.

جدول (1)

المحاور وعدد العبارات لكل محور

ت	المحور	عدد العبارات
1	الإمكانيات	7
2	التلاميذ	8
3	الإشراف	6
4	إدارة المدرسة	8
المجموع	5	29

6-5 الدراسة الاستطلاعية:

ولإيجاد المعاملات العلمية لاستمارة الاستبيان كان لزاماً على الدارسون إيجاد الصدق والثبات لاستمارة الاستبيان.

أولاً صدق أداة الدراسة:

وللتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم الاستعانة بعدد من الأساتذة المحكمين من كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة غريان مرفق (2) وقد تم الاطلاع على استمارة الاستبيان من قبل هيئة التحكيم وقد تم حذف وإضافة وتعديل بعض العبارات الغير مناسبة لوضع الاستمارة في شكلها النهائي.

ثانياً ثبات أداة الدراسة:

قام الدارسون بإيجاد معامل ثبات استمارة الاستبيان وذلك من خلال اختيار مجموعة من الطلاب من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأساسية وعددهم (10) طلاب بتاريخ 2019/1/9م، وقد كان معامل الثبات بين القياسين الأول والثاني (0.83) الفا كرونباخ.

مما يلاحظ أن قيمة معامل الثبات عالية وبذلك أصبحت الاستمارة صالحة التطبيق.

6-6 الدراسة الأساسية:

قام الدارسون بتطبيق استمارة الاستبيان من الطلاب خلال الفترة من 2019/1/13م إلى 2019/1/16م.

6-7 الإجراءات الإحصائية:

استخدام الدارسون المعالجة الإحصائية الآلية:

- النسبة المئوية.
- الأهمية النسبية.
- الترتيب النسبي.

7-1 عرض النتائج:

جدول (2)

ت	العبارات	نعم		إلى حد ما		لا		الوزن الترجيحي	النسبة المئوية	ترتيب العبارات
		ك	الدرجة	ك	الدرجة	ك	الدرجة			
1	عدم وجود عدد كافي في الأجهزة والأدوات الرياضية للألعاب	20	60	8	16	2	2	78	%86.7	1
2	عدم توفر الملاعب المناسبة الخاصة بأداء الحصة الرياضية	17	51	9	18	4	4	73	%81.1	3
3	عدم توفير الوسائل التعليمية التي تساعد على شرح المهارات الرياضية	11	33	9	18	10	10	61	%67.8	6
4	المصادر والمراجع العلمية المتخصصة في المكتبة المدرسية غير متوفرة	10	30	9	18	11	11	59	%65.6	7
5	الأدوات الرياضية مستهلكة وأغلبها غير مطابقة للمواصفات القانونية	17	51	9	12	7	7	70	%77.8	4
6	عدم وجود الأماكن الخاصة بتبديل الملابس	13	39	6	12	11	11	62	%68.9	5
7	الأدوات الرياضية المتوفرة لا تتناسب مع أعداد التلاميذ	18	54	9	18	3	3	75	%83.3	2

التكرار والدرجات والنسبة المئوية للوزن الترجيحي لإجابات العينة على عبارات محور الإمكانيات

يتضح من الجدول (2) أن قيم النسب المئوية للوزن الترجيحي لإجابات العينة على عبارات محور الإمكانات قد تراوحت مابين (65.6 % إلى 86.7%) مما يشير إلى وجود معوقات من وجهة نظر أفراد العينة.

ت	العبارات	نعم		إلى حد ما		لا		الوزن الترجيحي	النسبة المئوية	ترتيب العبارات
		ك	الدرجة	ك	الدرجة	ك	الدرجة			
8	يركز المشرف على استخدام اساليب التدريس التعليمية	12	36	9	18	9	9	63	%70	4
9	المشرف لا يراعي الامكانات المتوفرة بالمدرسة	17	51	9	18	4	4	73	%81	1
10	يقوم المشرف بتقييم الطالب المعلم على الاساليب المعطاة بالحصة	10	30	18	36	2	2	68	%75.6	3
11	يتعامل المشرف مع الطالب المعلم بشكل غير لائق وغير تربوي	11	33	9	18	10	10	61	%67.8	5
12	عدم الموضوعية في التقييم من قبل المشرف على الطالب المعلم	10	30	9	18	11	11	59	%65.6	6
13	المشرف لا يسألهم في حل المشكلات التي تواجه الطالب المعلم	14	42	12	24	4	4	70	%77.8	2
14	قلة زيارات المتابعة للمشرف على الطالب المعلم	9	27	9	18	12	12	57	%63.3	8

جدول (3)

التكرار والدرجات والنسبة المئوية والوزن الترجيحي لإجابات العينة على عبارات محور الإشراف

يتضح من الجول (3) أن قيم النسب المئوية للوزن الترجيحي لإجابات العينة على عبارات محور الإشراف قد تراوحت ما بين (63.3% إلى 81%) مما يدل على وجود تباين في الرأي حول مشــكلات التدريب الميداني في محور الإشراف.

جدول (4)

التكرار والدرجات والنسبة المئوية والوزن الترجيحي لإجابات العينة على عبارات محور إدارة المدرسة

ت	العبارات	نعم		إلى حد ما		لا		الوزن الترجيحي	النسبة المئوية	ترتيب العبارات
		ك	الدرجة	ك	الدرجة	ك	الدرجة			
16	إدارة المدرسة غير مقدمة مادة التربية البدنية للتلاميذ	20	60	0	0	10	10	70	%77.8	1
17	تقدم إدارة المدرسة الى المادة الرياضة بأقل أهمية من المواد الأخرى	9	27	4	8	17	17	52	%57.8	5
18	لا تحرم إدارة المدرسة أراء ومقترحات الطالب المعلم المهنية	3	9	16	32	11	11	52	%57.8	5
19	لا تولي إدارة المدرسة الرعاية والاهتمام بالأنشطة الرياضية	7	21	8	16	15	15	52	%57.8	5
20	تنظر إدارة المدرسة للطالب المعلم نظرة اقل من زملائه	5	15	7	14	18	18	47	%52.2	8
21	لا تقدم إدارة المدرسة المكافآت المادية والمعنوية للتلاميذ المتفوقين رياضياً	9	27	8	16	13	13	56	%62.2	3
22	عدم تعاون إدارة المدرسة مع الطالب المعلم	6	18	11	22	13	13	53	%58.8	4
23	عدم إعطاء الفرصة للطالب المعلم لتقييم التلاميذ بالمدرسة	17	51	4	8	9	9	68	%75.6	2

يتضح من الجدول (4) أن قيم النسب المئوية للوزن الترجيحي لإجابات العينة على عبارات محور إدارة المدرسة قد تراوحت ما بين (52.2% إلى 77.8%) مما يدل على تباين بين إجابات عينة الدراسة حول مشكلات التدريب الميداني في محور إدارة المدرسة.

جدول (5)

التكرار والدرجات والنسبة المئوية والوزن الترجيحي لإجابات العينة على عبارات محور التلاميذ

ت	العبارات	نعم		إلى حد ما		لا		الوزن الترجيحي	النسبة المئوية	ترتيب العبارات
		ك	الدرجة	ك	الدرجة	ك	الدرجة			
24	لا يلزم التلاميذ غالباً بالزي الرياضي	20	60	7	14	3	3	77	%85.6	1
25	كثرة أعداد التلاميذ في الصف الواحد	18	54	9	18	3	3	75	%83.3	3
26	يفضل التلاميذ مراجعة مادة دراسية أخرى غير حصة الرياضة	3	9	16	32	11	11	52	%57.8	8
27	عدم إقبال وتعاون التلاميذ في درس التربية البدنية	17	51	9	18	4	4	73	%81.15	5
28	تعود التلاميذ على ممارسة انشطة رياضة محددة	18	54	8	16	4	4	74	%82.2	4
29	وجود بعض حالات الاعاقة والتشوهات لدى بعض التلاميذ	9	27	8	16	13	13	56	%62.2	7

يتضح من الجدول (5) أن قيم النسب المئوية للوزن الترجيحي لإجابات العينة على عبارات محور التلاميذ قد تراوحت ما بين (57.8% إلى 85.6%) مما يدل على أن هناك معوقات في التدريب الميداني في هذا المحور.

7-2 ثانيا مناقشة النتائج: -

أولاً مناقشة نتائج المحور الأول الإمكانات:

يتبين من خلال الجدول (2) أن طلاب قسم التدريس عينة الدراسة اغلبهم غير موافقين علي عبارات محور الإمكانات وقد انحصرت إجاباتهم ما بين (65.6% إلى 86.7%) وهذا مما يؤكد على أن هناك مشكلات تواجه طلاب التدريب الميداني في الإمكانات وقد احتلت العبارة الأولى في إجابات الطلاب عينة الدراسة وهي عدم وجود الأجهزة والأدوات الرياضية بعدد كافي بالمدرسة وبنسبة إجابة بلغت (86.7%) يليها في إجابة العينة عدم مناسبة الأدوات الرياضية مع عدد التلاميذ وبنسبة (83.3%) ثم كانت في الترتيب الثالث عدم وجود الملاعب المناسبة للحصة وبنسبة (81.1%) وهذا يشير إلى ضعف توافر الإمكانات بالمؤسسات التعليمية وخاصة عدم توافرها خلال فترة التدريب الميداني وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة سامي علي برق (2011) التي توصلت نتائجها إلى عدم توافر ملاعب وأجهزة مناسبة بالمدارس المستهدفة (10) وهذا مما يؤثر سلباً على تطبيق الطلاب للتدريب الميداني لدرس التربية البدنية كما اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة هناء عبد الكريم ، وماجدة خميس (2004) بأن نقص الأدوات والأجهزة الرياضية والافتقار إلى الملاعب أدى إلي عدم تحقيق أهداف التربية الرياضية. (24)

ثانياً مناقشة محور الإشراف:

يتبين من خلال الجدول (3) أن أغلب الطلاب عينة الدراسة من خلال إجابتهم على هذه المحور أن هناك بعض المشكلات حول محور الإشراف حيث جاءت عبارة عدم مراعاة المشرف للإمكانات المتوفرة بالمدرسة على الترتيب الأول في إجابات الطلاب عينة الدراسة وبنسبة (81%) كما كانت عبارات عدم مساهمة المشرف في حل المشكلات التي تواجه الطالب المعلم الترتيب الثاني في إجابات الطلاب وبنسبة (77.8%) وكانت عبارة تقييم المشرف على الأساليب المعطاة بالحصة علي الترتيب الثالث وبنسبة (75.6%) كما لاحظ الدارسون من خلال إجابات عينة الدراسة عد ارتياحهم لعملية الإشراف أو عدم ارتياحهم إلى زيارات ومتابعة المشرف وعدم تقدير واحترام ومعاملة المشرف للطالب المعلم بشكل لائق، وهذا ينعكس علي الإعداد المهني للطالب المعلم بشكل سلبي وعدم تنمية مهارته ويرى الدارسون أن هذه النتائج تنعكس على ما جاءت به دراسة منى الأزهري (1994) التي أفادت بأن مشرفات التدريب الميداني يساعدان الطالبات المتدربات أثناء التدريب الميداني للارتقاء بمستواهن من خلال التوجيه والإرشاد (23) ويرى الدارسون أن زيارات ومتابعات المشرف لطلاب التدريب الميداني يتيح الفرص للطالب المعلم لتبادل المعلومات مع المشرف وخاصة المشاكل والمعوقات التي يواجهها الطالب المعلم في عملية التدريب للوصول لحل هذه المشاكل، وأن عملية التوجيه والإرشاد من قبل المشرف يحفز طلاب التدريب الميداني في التفكير لحل المشكلات والصعوبات المختلفة ومحاولة التغلب عليها، عن طريق الاستماع لأراء الطلاب ومقترحاتهم وتوجيه ميولهم نحو المهنة مما يزيد من استكمال إعدادهم المهني.

ثالثاً مناقشة محور إدارة المدرسة:

يوضح الجدول (4) أن اغلب إجابات الطلاب عينة الدراسة حول هذا المحور ترجع إلى تعاون إدارة المدرسة مع الطالب المعلم حيث جاءت عبارة اقتناع إدارة المدرسة بأهمية التربية البدنية للتلاميذ في الترتيب

الأول وبنسبة (77.8 %) ومما يدل على أن هناك تعاون بين إدارة المدرسة وطلاب التدريب الميداني جاءت عبارة إن إدارة المدرسة تنظر إلى الطالب المعلم نظرة اقل من زملائه في الترتيب الأخير بنسبة (52.2%)، كما كانت إجابات عينة الدراسة ضعيفة حول عبارات عدم احترام إدارة المدرسة لأراء ومقترحات الطالب المعلم، وعبارة لا تولي إدارة المدرسة الرعاية والاهتمام بالمادة وكذلك بالأنشطة الرياضية احتلت الترتيب ما قبل الأخير وبنسبة (57.8%) وهذا يعكس تعاون واهتمام إدارة المدرسة مع الطالب المعلم وبمادة التربية الرياضية والأنشطة الرياضية بشكل عام وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه زكريا يحي (1994) بأن إدارات المدارس تحرص على تبادل الزيارات بين طلاب التدريب الميداني والمعلمين (7) وفي هذا الصدد يذكر مصطفى السائح (2006) أن إدارات المدارس وطلاب التدريب الميداني هي ظاهرة صحيحة وسليمة لتنمية وتطوير قدرات وكفاءة الطلاب المهنية (20) ويرى الدارسون أن تعاون إدارة المدرسة مع الطالب المعلم يساعده على الصعوبات التي تواجههم في التدريب الميداني مما يساهم في استكمال إعداده.

ربعاً مناقشة نتائج محور التلاميذ:

يتضح من نتائج (5) أن أغلب إجابات عينة الدراسة تبين عدم التزام التلاميذ بالزي الرياضي المناسب أثناء تطبيق دروس التربية البدنية وجاءت في الترتيب الأول في مشكلات الطلاب حول هذا المحور وكانت بنسبة إجابة بلغت (85.6%) كما أوضح نفس الجدول بأن إجابات الطلاب أجمعت على اقتصار الأنشطة الرياضية داخل الحصة على مجموعة قليلة من التلاميذ وبنسبة (84.4%) وكانت عبارة أعداد التلاميذ في الفصل الواحد على الترتيب الثالث في إجابات الطلاب وبنسبة (83.3%) في حين يرى الدارسون أن عدم ارتداء التلاميذ الزي الرياضي المناسب أثناء حصة التربية البدنية يؤثر سلباً على أداء الطالب المتعلم في التدريب الميداني كما أن كثرة أعداد التلاميذ أثناء تطبيق دروس التربية البدنية تعتبر معوق في حد ذاته لطالب التدريب الميداني أثناء تأدية الحصة.

8-1 الاستنتاجات:

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها ومن خلال استمارة الاستبيان والمعالجات الإحصائية المستخدمة وعرض وتفسير النتائج أمكن الدارسين من وضع الاستنتاجات التالية:

1-عدم توافر ملاعب وأدوات وأجهزة مناسبة بالمدارس المستهدفة بالتدريب الميداني مما أثر سلباً على تطبيق الطلاب المعلمين لحصة التربية البدنية.

2-المشرف لا يراعي عدم توافر الإمكانات بالمدرسة عند إجراء عملية التقسيم.

3-هيئة الإشراف لا تساهم في حل المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء فترة التدريب الميداني.

4-عدم وجود أساليب موضوعية في تقييم هيئة الإشراف على الطلاب المعلمين.

5-وجود تعاون تام لإدارة المدرسة مع طلاب التدريب الميداني.

6-عدم التزام التلاميذ بالزي الرياضي المناسب أثناء الحصة يؤثر على أداء الطالب المعلم عند تطبيقه لدروس التربية البدنية.

7-زيادة عدد التلاميذ في الفصل الواحد وكذلك عدد الفصول بملاعب وساحات المدرسة يؤثر سلباً على أداء طالب التدريب الميداني.

8-بُعد المدارس المستهدفة وقلة وجود الإمكانات بها يؤثر على أداء طلاب التدريب الميداني.

8-2 التوصيات:

1-ضرورة توفر المستلزمات والتجهيزات الرياضية من كور مختلفة لكافة الألعاب والأجهزة والأدوات الخاصة بالملاعب الرياضية وصيانة الملاعب المتضررة.

2-ينبغي أن يكون هناك استمارة تقويم للطالب المعلم مبنية على أسس ومعايير علمية ومحددة بين هيئة الإشراف ومتفق عليها مع إدارات المدارس المستهدفة.

3-الاهتمام بالإعداد المهني والذي يشمل الجانب النظري والعملي إضافة إلى مناهج الإعداد الأكاديمي والمهني بالكلية والتي تعمل على إكساب المهارات التدريسية التي تساعد على تنفيذ الدروس بصورة جيدة.

4-ضرورة اختبار المدارس المستهدفة بمعاينة تامة من حيث توافر الإمكانات المناسبة بالإضافة إلى تعاون إدارات المدارس.

5-العمل على توزيع طلاب التدريب الميداني بمدارس تقع بالقرب من مساكنهم قدر الإمكان.

6-يجب أن تكون هناك تدريبات على دروس التربية البدنية وطابور الصباح بشكل جدي من خلال فترة التدريب الميداني الداخلي من قبل أستاذ القسم خلال الفصل الخامس والسادس داخل الكلية.

7-العمل على إقامة دراسة مماثلة على عينة من أساتذة الكلية ومديري المدارس المستهدفة.

8-3 المراجع:

- المراجع العربية:

1 -أحمد مسعود العرضاوي: (1997). بعض مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طلاب الصف الرابع لكلية التربية الرياضية بجامعة الفاتح، رسالة ماجستير، غير منشورة كلية التربية البدنية، جامعه الفاتح.

2 -أمين أنور: (1999). التربية الرياضية المدرسية، دليل المعلم الفصل والطالب التربية العلمية، دار الفكر العربي، القاهرة.

3 -أنيسة علي الضمني: (1996). الإعداد المهني لطلاب كلية التربية جامعة التربية الرياضية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الإسكندرية.

4 -بشير عبد الرحيم: (1997). الوسائل التعليمية، إعدادها، طرق استعمالها، دار العلم للملايين، بيروت.

5 -تشارلز ببوتشر: (1964). أسس التربية البدنية، ترجمة كمال صالح عبده وحسن معوض، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

6 -حسن السيد شلنون: (1978). التنظيم والإدارة في التربية الرياضية، دار المعارف، القاهرة.

7 -حسين سليمان: (1967). الإعداد المهني لمدارس المرحلة الابتدائية، بحث منشور في صحيفة التربية القاهرة، العدد الرابع.

8-سالم مهدي محمود: (1999). التربية الميدانية وأساسيات التدريس، الرياض، مكتبة العبيكات.

9-سامية فرج علي: (2002). التدريس والتدريب الميداني في التربية الرياضية، دار الحكمة للطباعة والنشر، الإسكندرية.

10-سعد عبد الرحمن: (ب.ت). القياس النفسي (النظرية والتطبيق) دار الفكر العربي، القاهرة.

11-صابرين عطية مرسال: (2008). معوقات التدريب الميداني، الشعبة الإدارة الرياضية بكلية التربية الرياضية للبنات جامعه الإسكندرية، قسم الإدارة الرياضية، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الإسكندرية.

12-صلاح عبد الحميد: (1987). الإدارة لمدربة في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ، الرياض، السعودية.

13-عدنان درويش: (1994). التربية الرياضية المدرسية، دليل معلم الفصل وطالب التربية العلمية، الطبعة الثالثة، دار الفكر.

14-عصام الدين عبد الخالق مصطفى: (1981). دراسة عن تقويم طالب التربية الرياضية في التربية العملية، بحث منشور، ومجلة دراسات.

15-علي الجمل: (1996). معجم المصطلحات التربوية المعرفية (المناهج وطرق التدريس) ، عالم الكتاب، القاهرة.

16-فاطمة عوض صابر: (1982). تقويم أهداف التدريب الميداني بكليات التربية الرياضية بجمهورية مصر العربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، الإسكندرية.

17-محمد أمين المفتي: (1980). الصورة الحالية والمستقبلية للتربية العملية ودورها في إعداد معلم الرياضيات، بحث منشور، مجلة البحث العلمي والتكنولوجيا.

18-محمد المري محمد إسماعيل: (1990). دراسة المكونات الكافية المهنية المميزة للمعلم في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقتها ببعض التغيرات، مجلة كلية التربية، العدد (13)، سنة خامسة، كلية التربية، جامعة زرا كيز.

19-محمد هيهب: (2007). السمات الشخصية وعلاقتها بالاتجاهات نحو التدريب، لطلاب التدريب الميداني، كلية جامعة الفاتح.

20-محمود حسان سعد: (2000). التربية العملية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، عمان.

21-محاسن أحمد عدنان: (2008). تقويم الكفاءة الأدائية للطالب المعلم بكلية التربية الرياضية للبنين بالزقازيق.

22-مجدي حسين محمود: (1989). معوقات التدريب الميداني لطلاب كلية التربية الرياضية للبنين بالزقازيق.

23-مصطفى السائح محمد: (2006). تصور مقترح الأداء لتقويم الطالب المعلم، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الإسكندرية.

24-مكارم حلمي أبو هرجة: (2000). موسوعة التدريب الميداني للتربية الرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

25-نازك مصطفى السمبل: (1989). معوقات الإدارة المدرسية والتوجيه الفني للتدريب الميداني، كلية التربية للبنات الإسكندرية، بحث منشور، مجلة نظريات وتطبيقات كلية التربية الرياضية الإسكندرية.

26-نوال إبراهيم شلتوت: (1995). فعلية التربية العملية في الاستفادة من زمن درس التربية الرياضية، بحث منشور، مجلة نظريات وتطبيقات، كلية التربية الرياضية، الإسكندرية.

27-هناء عبد الكريم التميمي: (2004). دراسة تحليلية للمعوقات التي تواجه الطلبة في التطبيق العملي، قسم التربية الرياضية، مجلة علوم الرياضة.

28-يوسف لازم كماش: (2009). دور الثقافة الميدانية والرياضية في توسيع قاعدة الممارسة الرياضية، جامعة السابع من إبريل، الزاوية.

تقدير مستوى القلق لدى طلاب كلية التربية الرياضية وعلوم الحركة بالجميل -جامعة صبراتة

(*) د / الشريف الهادي غبرة

محاضر بقسم رياض الأطفال بكلية التربية العجيلات

المقدمة ومشكلة البحث:

يشهد العالم كل يوم تطورا مذهلا، وسريعا فيما يتعلق بالمعلومات الخاصة بالإعداد النفسي في المجال الرياضي، ويمثل طلاب كليات التربية الرياضية جانبا مهما في الأنشطة الرياضية، وخاصة في الأداء الحركي أثناء تأدية المهارات الرياضية.

حيث يهتم علماء النفس بموضوع القلق لما له من تأثير فاعل على اضطرابات الوظائف النفسية والجسمية، ولذلك اعتبره بعضهم أشاره خطر تعبئ لكل وظائف الشخص الجسمية، والنفسية استعدادا للدفاع عن السلوك الوظيفي للجسد الإنساني وهو مؤشر إلى اختلال الوظائف النفسية الذي يؤدي إذا اشتعلت ناره إلى اضطراب ونكوص كافة هذه الوظائف ويصل بذلك إلى فقدان التوازن النفسي. (3 : 114 ، 115)

ويرى **خليل أبو فرحة (2000)** أن القلق أعراضه تنتج عن زيادة ملحوظة في نشاط الجهاز العصبي الذاتي بنوعيه السمبثاوي (الودي) والباراسمبثاوي (نظير الودي) ومن ثم تزيد نسبة الأدرينالين والنور ادينالين في الدم من تنبيه الجهاز السمبثاوي فيرتفع ضغط الدم وتزيد ضربات القلب وتجحظ العينان ويتحرك السكر في الكبد وتزيد نسبته في الدم مع شحوب في الجلد وزيادة في إفراز العرق وجفاف الحلق وارتجاف الأطراف ويعمق التنفس. (3 : 115)

ويضيف **محمد حسن علاوي (2006)** أن القلق عبارة عن انفعال مركب من التوتر الداخلي والشعور بالخوف وتوقع الخطر، وهو خبرة انفعالية غير سارة يدركها الفرد كشيء ينبعث من داخله. (13 : 379)

وتشير **لمعان الجلالي (2007)** أن القلق حالة نفسية داخلية ناتجة من انفعال مؤلم كالشعور بالتوتر والخوف والضيق والتوجس والانزعاج وتوقع الشر نتيجة مرور الفرد بخبرات محبطة ومؤلمة تهدد أمنه وسلامته يصاحبها بعض الأعراض الجسمية على شكل نوبات لزيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي. (9 : 28)

ومن خلال الزيارات الميدانية التي يقوم بها الباحث لطلاب كلية التربية الرياضية بمدينة الجميل لاحظ الباحث ارتباك وتردد الطلاب أثناء تأدية بعض المهارات الحركية وكذلك الاطلاع على بعض الدراسات المرجعية في مجال علم النفس الرياضي عامة وموضوع القلق خاصة هناك قلة بالنسبة للدراسات العربية وعدم وجود دراسات تهتم وتبرز ظاهرة القلق الصريح لدى طلاب كليات

التربية الرياضية، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة من خلال الخوض في هذه الظاهرة التي يتعرض لها الطلاب، ولقد اتجهت هذه الدراسة إلى معرفة تقدير مستوى القلق لدى طلاب كلية التربية الرياضية وعلوم الحركة بمدينة الجميل جامعة صبراتة.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من خلال هذه النقاط:

1-قلة الدراسات التي عالجت قضية القلق في المجال الرياضي بصفة عامة وكليات التربية الرياضية خاصة.

2-تعد أول محاولة لقياس ظاهرة القلق الصريح لطلبة كلية التربية الرياضية وعلوم الحركة بمدينة الجميل جامعة صبراتة.

3-قد تسهم نتائج هذه الدراسة في كيفية استخلاص بعض التوجيهات المناسبة في كيفية وقاية الطلاب من أعراض القلق.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1-التعرف على مستويات القلق لدى طلبة السنة الأولى كلية التربية الرياضية وعلوم الحركة بمدينة الجميل جامعة صبراتة.

2-التعرف على أعراض القلق لدى طلبة السنة الأولى كلية التربية الرياضية وعلوم الحركة حسب متغير الجنس.

تساؤلات البحث:

1-ما هي مستويات القلق لدى طلبة السنة الأولى كلية التربية الرياضية وعلوم الحركة بمدينة الجميل جامعة صبراتة.

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى القلق بين الذكور والإناث لدى طلاب كلية التربية الرياضية وعلوم الحركة بمدينة الجميل.

مصطلحات البحث:

- **القلق:** هو حالة الاستثارة التي يستعد بها الفرد للدفاع عن نفسه والمحافظة عليها. (1 : 174)

- **القلق الميسر:** هو قوة دافعة إيجابية تؤثر بصورة إيجابية على أداء الرياضي وتعزز الثقة بالنفس. (12 : 280)

- **القلق المعوق:** هو قوة دافعة سلبية تسهم في إعاقة أداء الرياضي ويقلل من مهارته النفسية. (12 : 280)

الدراسات السابقة:

1-دراسة رواء كاظم وحيدر عبود (2017) بعنوان القلق الصريح وعلاقته بأداء مهارة القفز في مادة الجمباز لطلاب كلية علوم التربية الرياضية واستخدم الباحثان المنهج الوصفي أسلوب المسح وكانت عينة البحث (40) طالب وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين القلق الصريح وأداء المهارات لدى عينة البحث وكذلك علاقة معنوية ذات دلالة إحصائية لدى طلبة كلية التربية الرياضية.

2-دراسة قمر الدين إبراهيم موسى (2012) بعنوان تقنين مقياس القلق الصريح لطلاب الثانوية والجامعة واستخدم الباحث المنهج الوصفي أسلوب المسح وكانت عينة البحث (250) طالب وأظهرت نتائج البحث بصدق القدرة التمييزية عند تطبيقه على المفحوصين وتتمتع الدرجات الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ككل بمستويات عالية من الثبات.

3-دراسة رامي عبد اللطيف الزروق (2013) بعنوان خفض مستوى القلق لدى طلبة الكليات التقنية باستخدام السيكو دراما، واستخدم الباحث المنهج الوصفي أسلوب المسح، وكانت عينة البحث (350) طالب، وأظهرت النتائج، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق لدى الطلاب.

4-دراسة ذكري الطائي (2009) بعنوان قلق المستقبل لدى طلاب جامعة الموصل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت عينة البحث (180) طالب، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات القلق لدى الطلاب، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستويات القلق تبعا لمتغير الجنس بين الطلاب.

-التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات، والبحوث السابقة لموضوع البحث الذي استهدف التعرف على القلق الصريح لدى طلاب كلية التربية الرياضية وعلوم الحركة الجميل بحيث أمكن إلقاء الضوء على الكثير من النقاط التي أمكن الاستفادة منها، وأبرزها من حيث (الأهداف – المنهج المستخدم – العينات المختارة – أدوات جمع البيانات – النتائج).

-أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

لقد أمكن الباحث الاستفادة من الدراسات السابقة في الآتي:

1-أظهرت نوع العلاقة الموجودة بين الدراسات المرجعية بعضها مع البعض الآخر وعلاقتها مع الدراسة الحالية.

2-ساعدت في تحديد منهج البحث، والعينة، وأدوات جمع البيانات، والمعاملات الإحصائية اللازمة للبحث.

إجراءات البحث: -

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي (الدراسة المسحية) لملائمته طبيعة البحث.

مجتمع البحث:

أشتمل مجتمع وعينة البحث على جميع طلاب كلية التربية الرياضية وعلوم الحركة بمدينة الجميل جامعة الزاوية بليبيا للعام الجامعي (2018-2019) البالغ عددهم (50) طالب منهم (20)طالب كعينة استطلاعية لتقدير ثبات وصدق أداة الدراسة.

أداة البحث:

استخدم الباحث مقياس القلق الصريح (Manifest Anxiety Scale) للتعرف على سمة القلق حيث قامت بتصميمه جانيت تيلر (Janet Taylor) وقام بإعداد صورته العربية محمد حسن علاوي. (308 : 10)

وتكون المقياس من (50) فقرة تمثل الصورة النهائية للمقياس ويجيب المختبر عن كل فقرة من المقياس إما (بنعم) أو (لا) في ضوء انطباقها على حالته، ويتكون المقياس من (38) فقرة إيجابية و(12) فقرة سلبية.

أرقام الفقرات الإيجابية:

(2 3 4 5 7 8 10 12 13 14 15 17 18 19 20 22 23 25 27 28 29 30 32 33 34 35 36 37 39 40 41 42 44 45 47 48 49 50).

أرقام الفقرات السلبية: (1 6 9 11 16 21 24 26 31 38 43 46).

أوزان الفقرات الايجابية كما يأتي:

- درجة (واحدة) للإجابة (نعم).
- درجة (صفر) للإجابة (لا).

أوزان الفقرات السلبية كما يأتي:

- درجة (واحدة) عند الإجابة (لا).
- درجة (صفر) عند الإجابة (نعم).

والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

الفئة	الدرجة من - إلى	مستوى القلق
أ	صفر - 16	خالي من القلق
ب	17 - 20	قلق بسيط
ج	21 - 26	قلق نوعا ما
د	27 - 29	قلق شديد
هـ	30 - 50	قلق شديد جدا

الدراسة الاستطلاعية: لتقدير ثبات وأداة البحث (قائمة مقياس القلق الصريح في البيئة الليبية) قام الباحث بتطبيق قائمة مقياس القلق على عينة استطلاعية عددها (20) طالب من داخل مجتمع البحث حيث تم التطبيق الأول في 01/27/ 2019 والتطبيق الثاني في 12 / 02 / 2019.

المعاملات العلمية للمقياس:

صدق الأداة: اختبر الباحث صدق أداة الدراسة من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء والمختصين أصحاب الخبرة في مجال دراسة علم النفس الرياضي لإقرار صلاحية فقراته، ومدى قدرة تلك الفقرات على قياس مفهوم القلق الصريح، وقد اجمع الخبراء في أرائهم على صلاحية الفقرات كلها.

ثبات الأداة: من أجل اختبار ثبات أداة الدراسة تم استخدام اختبار التجزئة النصفية لاختبار الاتساق الداخلي للأداة، حيث تشير النتائج الواردة في الجدول (2) إلى درجة ثبات في استجابات عينة الدراسة كانت (0.891) وهي نسبة مقبولة.

الموضوعية: يعتبر مقياس القلق الصريح من المقاييس الموضوعية لأنه لكل إجابة درجة محددة إما (نعم) أو (لا) وهذه الإجابة لا تسبب الالتباس وكذلك لا يختلف عليها أثناء تصحيح الإجابات.

جدول (2)

يبين معامل الفا كرونباخ لمقياس القلق الصريح لطلاب كلية التربية الرياضية الجميل

المقياس	معامل الفا كرونباخ
القلق الصريح	0.891

من خلال الجدول (2) تم التأكد من ثبات المقياس باستخراج معامل الفا كرو نباخ (**Cronbach Alpha**).

جدول (3)

معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لعينة البحث

الأبعاد	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
القلق الصريح	27.60	6.995	27.80	6.408	0.799**	0.006

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل الثبات بطريقة تطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بفاصل زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني للقياس قائمة القلق الصريح، ذات دلالة، ومعنوية عالية، وهذه النسبة تدل على ثبات أداة البحث حيث توفر درجة جيدة من الثبات في إجابات الاستبيان، وبالتالي تحقق الثبات لأغراض البحث العلمي، وهو ما اعتبره الباحث مستوى ملائما من الثبات، حيث تشير هذه النسبة إلى تطبيق الاستبيان.

الدراسة الأساسية:

قام الباحث بتنفيذ الدراسة على أفراد عينة البحث للعام الجامعي (2019) الفصل الأول بكلية التربية الرياضية وعلوم الحركة بمدينة الجميل جامعة صبراتة بليبيا.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم استخدام الحقيبة الإحصائية (SpSS).

1-المتوسط الحسابي.

2-الانحراف المعياري.

3-الفا كرو نباخ.

4-معامل ارتباط بيرسون.

5-تحليل التباين الأحادي.

عرض ومناقشة النتائج:

الإجابة على السؤال الأول:

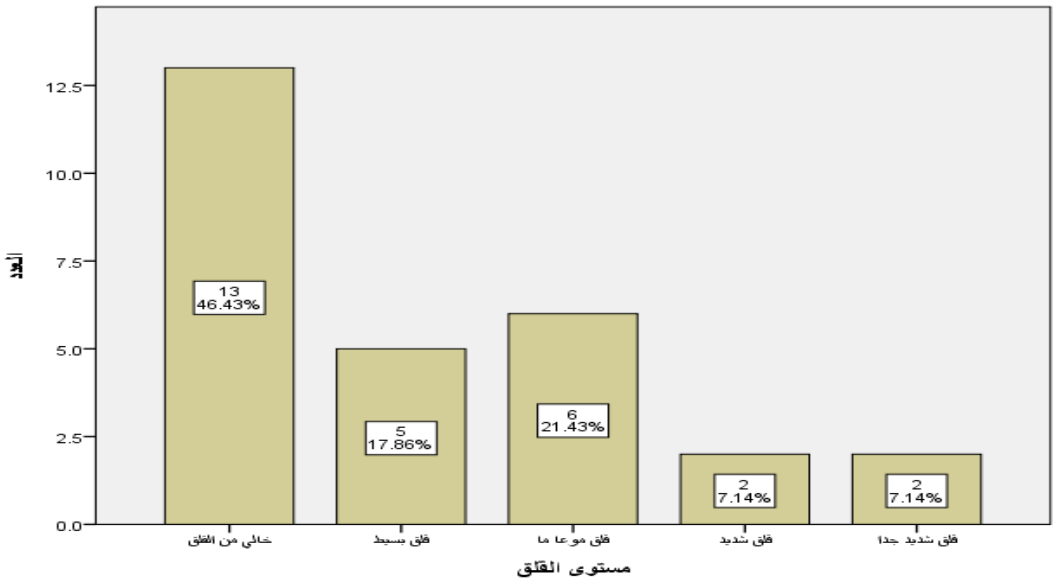
- ما هي مستويات القلق لدى طلبة السنة الأولى لكلية التربية الرياضية وعلوم الحركة بمدينة الجميل جامعة صبراتة بليبيا؟

جدول (4)

يوضح مستويات القلق لدى الطلاب

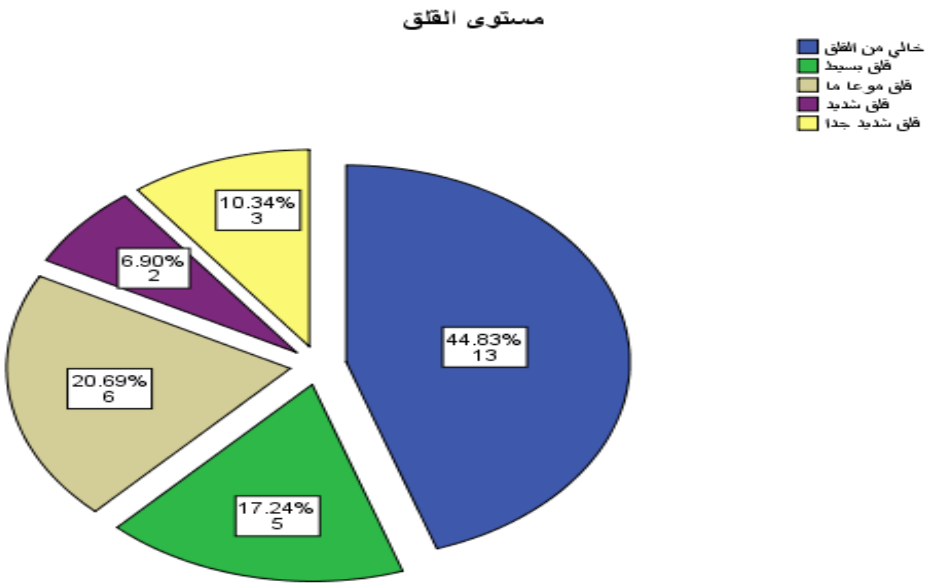
مستوى القلق	العدد	النسبة
خالي من القلق	13	44.8
قلق بسيط	5	17.2
قلق نوعا ما	6	20.7
قلق شديد	2	6.9
قلق شديد جدا	3	10.3
المجموع	29	100

يتضح من خلال الجدول (4) والخاص بالنسبة المئوية لمستوى القلق لدى الطلاب أن هناك تفاوتا في مستويات القلق لدى عينة الدراسة حيث بلغت مستوى استجابتهم ما بين (6.9 % - 44.8%) حيث جاء مستوى القلق الشديد بنسبة (6.9%) يلي ذلك كان مستوى القلق شديد جدا بنسبة (10.3%) وجاء مستوى القلق البسيط بنسبة (17.2%) ثم جاء مستوى القلق نوعا ما بنسبة (20.7%) كما جاء المستوى الخالي من القلق بنسبة (44.8%).



شكل (1)

يوضح النسبة المئوية لحالة القلق لدى طلاب كلية التربية الرياضية



شكل (2)

يوضح مستويات القلق لدى أفراد العينة

اختبار السؤال الثاني هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى القلق بين الذكور والإناث لدى طلاب كلية التربية الرياضية وعلوم الحركة بمدينة الجميل جامعة صبراتة بليبيا؟

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى القلق بين الذكور والإناث لدى طلاب كلية التربية الرياضية وعلوم الحركة بمدينة الجميل جامعة صبراتة بليبيا.

الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى القلق بين الذكور والإناث لدى طلاب كلية التربية الرياضية وعلوم الحركة بمدينة الجميل جامعة صبراتة بليبيا.

جدول (5)

يوضح نتائج اختبار الفرضية المتعلقة بالفروق بين الذكور والإناث

الاتجاه	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	قيمة معنوية T	القرار
مستوى القلق	ذكور	16.95	7.498	-1.149	0.261	لا توجد فروق
	إناث	21.50	12.438			

يتضح من نتائج الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة حول مستوى القلق الصريح تعزي لمتغير الجنس حيث تتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة **ذكري الطائي (2009)** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والطلبة الإناث، وتختلف هذه الدراسة ضمنيا مع ما توصلت إليه دراسة كل من دراسة **رواء كاظم، وحيدر عبود (2017) ورامي عبد اللطيف الزورق (2013)** عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق لدى الطلاب.

وفى هذا الصدد ترى **وفاء درويش (2014)** أن القلق من الظواهر النفسية التي تؤثر على الأداء الرياضي وإن هذا التأثير قد يكون ايجابيا يدفعهم إلى مزيد من الجهد أو بصورة سلبية تعوق الأداء الرياضي. (15 : 131)

ويذكر **أحمد أمين فوزي (2004)** أن القلق يتميز بالشدة المناسبة ومن ثم بالاستثارة التي تساعد على مواجهة التهديد الذي يتعرض له الرياضي حتى يستطيع من خلاله إصدار السلوك المناسب الذي يحقق أفضل النتائج. (1 : 146)

وتشير **عليا حلمي (2000)** إلى أن الثقة سمة شخصية ضرورية للرياضيين ولكنها لوحدها لا تكفي لتفوقهم في الأداء وأنه يجب أن يمتلك الرياضي المهارات الرياضية والحركية التي تمكنه من تحقيق الأداء الجيد، فكل منهما يدعم الآخر وأن الافتقار لسمة الثقة بالنفس يؤدي إلى حدوث القلق. (7 : 14 ، 15)

ويضيف **أسامة كامل راتب (2000)** أن الافتقار إلى التركيز يعد واحدا من المشكلات الهامة في الرياضة لأنه يؤدي إلى أخطاء عقلية أثناء الأداء، ويمكن أن تؤثر على قرارت الفرد الرياضي. (2 : 268)

ويرى **الباحث** أن هذه النتيجة هي في مجملها نتيجة طبيعية بالنسبة لطلاب السنة الأولى وأن المرحلة العمرية التي يعيشها الطلاب تتسم بعدم الاهتمام، واقتصار التفكير على الحاضر، وإهمال

المستقبل، ووجود عنصر اللامبالاة، ودائماً تجد هذه المرحلة العمرية تبحث عن الإشباع المؤقت، وأخذ الرأي بما يتماشى مع جماعة الرفاق.

الاستنتاجات:

1-بينت الدراسة الحالية عن وجود تفاوتا في مستويات القلق لدى الطلاب بين القلق الشديد والقلق البسيط.

2-أوضحت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات لمستوى القلق سواء كان قلق شديد أو قلق بسيط.

التوصيات:

1-الاهتمام بدراسة القلق الصريح وكيفية الوقاية منه حتى لا يؤثر في أداء الطالب أو الرياضي.

2-معرفة تأثير القلق الصريح في أداء المهارات الأساسية وبقية الألعاب الرياضية لما له من أهمية في الإعداد النفسي للطلاب أو الرياضيين.

3-استعمال أساليب العلاج النفسي مثل التدريب العقلي لما له من تأثير في تجاوز القلق.

4-الملاحظة من قبل أعضاء هيأه التدريس لقلق الطلاب عند تنفيذ مجريات الدرس لمعرفة كيفية التعامل معهم.

5-إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال للوقوف على الجوانب السلبية التي يسببها هذا النوع من القلق.

المراجع

1-أحمد أمين: (2006). مبادئ علم النفس الرياضي، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.

2-أسامة كامل راتب: (2000). ترتيب المهارات النفسية، دار الفكر العربي.

3-خليل أبو فرحة: (2000). الموسوعة النفسية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

4-ذكري الطائي: (2009). قلق المستقبل لدى طلاب جامعة الموصل بحث منشور، المجلة العلمية، كلية الطب جامعة الموصل، العراق.

5-رامي عبد اللطيف الزروق: (2013). خفض مستوى القلق لدى طلبة الكليات التقنية باستخدام السيكو دراما، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية جامعة غزة، فلسطين.

6-رواء كاظم وحيدر عبود: (2017). القلق الصريح وعلاقته بأداء مهارة القفز ضما وفتحا في مادة جمباز الأجهزة لطلاب كلية علوم التربية الرياضية، بحث منشور، مجلة علوم التربية الرياضية، المجلد العاشر، العدد (1)، جامعة بابل، العراق.

7-عليا حلمي عبد الرحمن: (2000). الإعداد النفسي طويل المدى لسباحي المنافسات، دراسة تقويمية، رسالة دكتوراه، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان.

8-قمر الدين إبراهيم موسى: (2012). تقنين مقياس القلق الصريح لطلاب الثانوية والجامعة بالسودان، رسالة ماجستير منشورة، كلية الآداب، كلية الدراسات الإسلامية، جامعة أم درمان، السودان.

9-لمعان مصطفى الجلالي: (2007). سيكولوجية القلق، الدار الجامعية للنشر والتوزيع والطباعة، غريان، ليبيا.

10-محمد حسن علاوي: (1998). الاختبارات النفسية للرياضيين، القاهرة.

11-مصطفى غالب: (2000). سبيل الموسوعة النفسية، دار الطباعة للنشر والتوزيع.

12-محمد حسن علاوي: (2002). مدخل في علم النفس الرياضي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

13-محمد حسن علاوي: (2006). مدخل في علم النفس الرياضي، ط5، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

14-مصطفى غالب: (2000). سبيل الموسوعة النفسية، دار الطباعة للنشر والتوزيع.

15-وفاء درويش: (2014). علم النفس الرياضي نظريا وتطبيقات، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية.

جامعة الزاوية

عزيزي الطالب:

تحية طيبة

بين يديك قائمة (تحليل الذات) ومجموعة من العبارات يرجى الإجابة عنها بدقة مع مراعاة الملاحظات الآتية:

اقرأ كل عبارة وبعد أن تفهم معناها أجب مباشرة بما ينطبق عليك شخصيا علماً أنه لا توجد هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

ضع علامة (√) في الحقل الذي ينطبق عليك أمام كل عبارة.

ضرورة الإجابة بصراحة ودقة عن العبارات.

عدم ترك أي عبارة من عبارات المقياس بلا إجابة.

إن إجابتكم ستحظى بسرية تامة وهي لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحث

الشريف الهادي غبرة

ت	الفقرات	نعم	لا
1	لا أتعب بسرعة.		
2	أحس غالباً بمغص في معدتي.		
3	أقوم بأداء المهارات تحت توتر عصبي شديد.		
4	لا أستطيع أن أركز تفكيري في موضوع واحد.		
5	ليست لدي ثقة في نفسي.		
6	أعتقد أنني شخص غير عصبي.		
7	ألاحظ أن يدي ترتعش عند محاولتي القيام بمهارة ما.		
8	تفكيري في المستقبل يسبب لي القلق.		
9	نادرا ما أصاب بالصداع.		
10	أخجل بسهولة بصورة تضايقني.		
11	نادراً ما يدق قلبي بقوة أو اشعر بصعوبة في التنفس.		
12	أعرق بسهولة حتى في الأيام الباردة.		
13	احلم أحلاما مزعجة في الكثير من الليالي.		
14	أحس بالجوع كل الوقت تقريباً.		
15	من السهولة أن اشعر بالحرج.		
16	أنا هادئ ولا تسهل إثارتي.		
17	أحس كثيراً بمتاعب في معدتي.		
18	أنا أكثر حساسية من معظم الناس.		
19	يصيبني القلق غالباً على بعض الأشياء.		
20	أتمنى أن أكون سعيداً مثل الآخرين.		
21	لا أخجل بسرعة مثل بعض الزملاء.		
22	أحياناً لا أستطيع النوم بسبب القلق.		
23	أبكي بسهولة.		
24	نادرا ما أصاب بالإسهال.		
25	أشعر بأنني عصبي في حالات الانتظار.		
26	انأ سعيد معظم الوقت.		
27	أخاف غالباً من أن يقوم الآخرين بإحراجي.		
28	باستمرار أحس بقلق على شيء أو شخص ما.		

29	احلم كثيراً بأشياء لا أستطيع أن أخبر الناس عنها.		
30	أحيانا اشعر بالتوتر لدرجة أنني لا أستطيع أن اجلس على مقعد لمدة طويلة.		
31	أطرافي تكون عادة دافئة بدرجة كافية.		
32	أحيانا يصيبني التوتر لدرجة أنني أجد صعوبة في محاولة النوم.		
33	شعرت أحيانا بأن المتاعب تتراكم على لدرجة أنني لا أستطيع التغلب عليها.		
34	عندما اخجل فإنني غالباً ما أعرق بصورة تضايقني.		
35	في كثير من الأحيان اشعر بالقلق من أشياء تافهة.		
36	في بعض الأحيان أحس بأنني لا شيء.		
37	أجد صعوبة في أن أركز تفكيري على شيء ما.		
38	يصيبني الإمساك نادراً.		
39	أخاف من بعض الأفراد رغم علمي أنهم لن يسببوا لي الضرر.		
40	نومي غير مريح ومتقطع.		
41	اشعر بعدم الاطمئنان معظم الوقت.		
42	أنا من الأشخاص الذين يأخذون الأمور بجدية.		
43	مخاوفي تقل كثيراً عن مخاوف أصدقائي.		
44	أنا شخص عصبي جداً.		
45	الحياة بالنسبة لي تعب وشقاء.		
46	أنا واثق جداً من نفسي.		
47	في بعض الأحيان اعتقد انه لا فائدة مني على الإطلاق.		
48	أحياناً اشعر أنني أكاد انفجر من القلق.		
49	اخشي مواجهة المشاكل أو اتخاذ قرار هام.		
50	مستقبلي في العمل (أو الدراسة) يسبب لي القلق.		

الميول نحو أنشطة درس التربية البدنية لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثامن (غريان)

* أحمد علي محمد بن إبراهيم ** محمد عبد الحفيظ النجار *** أنور عبد العظيم هنيدي

المقدمة:

إن التربية البدنية داخل المؤسسات التعليمية لها الدور الكبير في تنمية قدرات ومواهب التلاميذ، ومن خلال ميولهم ورغباتهم نستطيع انتقاء أفضل المواهب وتوجيههم نحو تحقيق أهدافهم، وميول التلاميذ هي نقطة الارتكاز في المناهج الدراسية لإثارة اهتمامهم وتنمية هذه الميول.

ذكر محمد حسن علاوي (1998): أن التلميذ هو محور العملية التعليمية ومن ذلك ينبغي الاستفادة من جميع المؤثرات المباشرة وغير المباشرة، والتي تؤثر في سلوكه وعلى درجة شدة هذا السلوك، ويتأسس تخطيط المناهج الدراسية على عوامل متعددة من بينها الميول الرياضية من حيث أنها استعداد لدى التلميذ بدعوة إلى الانتباه إلى أنشطة رياضية معينة تثير وجدانه، فتدفع التلاميذ نحو ممارسة النشاط الرياضي والإقبال عليه. (13 : 188)

مشكلة البحث:

لم يعد المربون والمسؤولون على مناهج التربية البدنية داخل المؤسسات التعليمية يركزون على تلقين التلاميذ المعلومات فقط، إنما اتجهوا إلى الاهتمام بالتلاميذ، فجعلوا مناهج التعليم مناسبة لميولهم ورغباتهم، وضرورة النظر إلى طبيعة الطفل والعمل على ظهور قواه الكامنة.

ذكر أحمد زكي صالح (1972): أن طرق الاستفادة من دراسة الميول تعددت فاستخدمت للكشف عن القدرات والتوجيه المهني، ولقد تم استخدامها في وضع المناهج الدراسية. (2 : 3)

ويضيف محمد حسن أبو عبية (1977): إلى أن شدة الميول يمكن أن تتطور مع السن وأن الرياضة كمجال نزوعي تفقد أهميتها كلما كبر الفرد، وأن من الصعب خلق ميادين جديدة عندما يتقدم به السن، ومن أجل ذلك يجب تشجيع الأنشطة في درس التربية البدنية بتعدد المجالات التي تسمح للتلاميذ بمزاولة الأنشطة المتعددة حتى يمكن التعرف على ميولهم الحقيقي. (11 : 178)

ومما سبق يتبين أن المربين اهتموا بدراسة الميول والاستفادة منها في التوجيه المهني والتوجيه الدراسي، ولم يهتموا بالتوجيه الرياضي، أو معرفة الميل الرياضي نحو ممارسة الأنشطة المفضلة لدى التلاميذ بدرس التربية البدنية، وبذلك تتمثل مشكلة البحث في محاولة التعرف على ميول تلاميذ الصف السابع نحو أنشطة درس التربية البدنية، والتعرف على درجة ميول التلاميذ نحو أنشطة درس التربية البدنية.

أهمية البحث:

هناك عدة أسباب تدعو إلى الاستفادة من الميول الرياضية من أهمها:

1. المساهمة في إشباع رغبة الطفل.
2. المساهمة في خلق الأبطال الرياضيين في الصغر.

3. اكتشاف الموهوبين.
4. من الممكن اقتراح الألعاب الرياضية لضمها في المنهج على ضوء دراستك.

ومن هنا تتضح أهمية التعرف على ميول التلاميذ نحو أنشطة درس التربية البدنية.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على :

1. ميول تلاميذ وتلميذات الصف السابع نحو أنشطة درس التربية البدنية.
2. درجة ميل تلاميذ وتلميذات الصف السابع نحو أنشطة درس التربية البدنية.

تساؤلات البحث:

1. هل يوجد ميول لدى تلاميذ وتلميذات الصف السابع نحو ممارسة مناشط تربية بدنية معينة ؟
2. ما هي درجة ميول تلاميذ وتلميذات الصف السابع نحو ممارسة مناشط التربية البدنية ؟

مصطلحات البحث:

الميل :

هو " الاستعداد لدى الفرد يدعوه إلى الانتباه إلى أنشطة رياضية معينة تثير وجدانه ". (13 : 214)

درجة الميل :

هو " درجة قبول أو معارضة موضوع معين ". (4 : 10)

الإطار النظري والدراسات السابقة:-

الميول:

تهدف التربية البدنية إلى تنمية قدرات التلاميذ الحركية والمهارية واكتشاف ميولهم ورغباتهم نحو نشاط رياضي معين، وذلك من خلال ممارسة مناشط رياضية مختارة يميل إليها التلاميذ لتحقيق ذاتهم.

ذكر سعد جلال (1962): أن هناك أربعة تفسيرات لكلمة الميول ويتصل كل تفسير بطريقة معينة من الطرق التي نتعرف بها على الميول، وهي :

1. الميول المعبر عنها لغوياً، حيث يعبر الفرد عن ميله أو عدم ميله لشيء معين بمجرد القول بأنه يحب هذا أو لا يحب ذلك، وتقاس هذه الميول بطريقة الاستقصاء.
2. الميول الظاهرة، وهي الميول التي تتضح عن طريق أنواع النشاط أو العمل الذي يقوم به الفرد.
3. أما النوع الثالث من الميول فهي تشبه الاختبارات الموضوعية وتفرض في هذه الافتراضات أن الفرد إذا كان لديه الميل نحو ناحية معينة فإنه سوف يكون عالماً بها وتكون معلوماته عنها وافية.
4. الميول الحصرية ونتعرف عليها بطريقة مشابهة لطريقة الاستقصاء التي تتبع في الميول المعبر عنها لغوياً، وأن كل سؤال في القائمة التي تختبر الميول يكون لنوع الإجابة عليه درجة معينة ولا تكون درجة الفرد على الاختبار هي مجموع درجاته لأن الاختبارات الحصرية تعطي نمط من الميول المتعددة للفرد ولا تعطي درجة واحدة تبين الميل في ناحية معينة. (5 : 528)

تعريف الميل :

عرفته سهير بدير (1980): بأنه " شعور يصاحب انتباه الفرد واهتمامه بموضوع ما وهو في جوهره اتجاه نفسي يتميز بتركيز الانتباه بموضوع معين أو في ميدان خاص ". (8 : 78)

كما عرف محمد حسن علاوي (1983): الميل الرياضي بأنه " استعداد لدى الفرد يدعوه للانتباه لأنشطة رياضية معينة تثير وجدانه، كما أنها من الدوافع الهامة التي تدفع الفرد نحو ممارسة النشاط الرياضي"، وأشار كذلك بأنه لدينا العديد من الأسباب التي تدعونا إلى ضرورة الاهتمام بالميول الرياضية للشباب والتي تأتي في مقدمتها تنمية الميول للأنشطة الرياضية الإيجابية الموجودة لدى الشباب وذلك عن طريق :

- غرس ميول رياضية جديدة تتسم بأهميتها وفاعليتها.
- استخدام الميول للأنشطة الرياضية لإثارة اهتمام الشباب بالبرامج الرياضية.
- استخدام الميول للأنشطة الرياضية كوسيلة لتنمية العلاقات بين الشباب وقيادته عن طريق معرفة القيادات لميول الشباب ومحاولة إشباعها. (12 : 190)

وعرفه سعد جلال ومحمد حسن علاوي (1985): بأنه " اتجاه ذاتي موضوعي يتمثل في الاهتمام أو في حالة تتضمن الإدراك، أو هو فكرة أو اهتمام يتمثل في الانتباه والارتباط أو الاتحاد بين العقل الواعي والإحساس الواعي، وقد يكون هذا الاتجاه مؤقتاً ودائماً أو مستمر، كما يركز على حب الاستطلاع الخاص بالشخص والذي تحدده الخبرة "، ويتضح من هذا التعريف ما يلي :

- الميل اتجاه يكون فيه الشخص قد تولد لديه استعداد معين.
- الميل هو اتجاه لدى الشخص يبدي فيه انتباه بمحض الاختيار نحو شيء معين.
- هو اتجاه بأن شيء ما أو حادثة ما لها دلاله خاصة لدى الشخص تؤثر فيه بإحساس يتميز عادة بكونه فريد ربما لا يمكن تحليله.
- هو إحساس سار يصاحب النشاط الذي يقوم به الإنسان نحو تحقيق أهدافه.
- هو اتجاه للاندماج في أي نشاط بمجرد المزايا التي تنتج عن هذا الاندماج. (6 : 27)

تطوير الميول الرياضية:

ذكر أحمد أمين فوزي (2003): أن الميول الرياضية تتطور تطوراً ملحوظاً خلال مراحل الحياة المختلفة للفرد، ويتوقف هذا التطور على عاملين أساسيين هما: عامل النمو الحركي والعقلي والانفعالي والاجتماعي للفرد، وعامل البيئة الرياضية، وما يتوفر بها من إمكانيات تساعد على هذا التطور، ويمكن تلخيص الميول الرياضية في مرحلة الطفولة الوسطى فيما يلي :

1. الميل إلى ألعاب الصيد والمطاردة والهروب التي تتناسب مع تفكيره الخيالي.
2. الميل إلى المسابقات الفردية التي تتمشى مع رغبته.

3. الميل إلى الألعاب الجماعية بالكرة حيث يشعر من خلالها الاستعداد للتعامل مع أقرانه من نفس العمر. (1 : 32)

الميول والأنشطة الرياضية:

ذكر محمد حسن أبو عبيه (1977): أن الميول الرياضية لا تنشأ من تلقاء نفسها، ولكنها تتكون عن طريق التفاعل مع العالم المحيط بالفرد، وتؤثر في المنبهات الناتجة عن الميول الرياضية عن طريق التوجيه التربوي المنظم، وينبغي على مدرس التربية البدنية مراعاة استكمال الميل التلقائي العرضي نحو الرياضة عن طريق اتخاذ إجراءات تربوية نفسية هادفة منتظمة، وأن يعمل على غلق الدائرة أمام المؤثرات السلبية أو أن يقلل من قوتها التأثيرية. (11 : 16)

خصائص الميول الرياضية:

ذكر محمد حسن أبو عبية (1977): أن الميل نحو الأنشطة الرياضية له عدة خصائص منها :

1. حجم الميل الرياضي : ويقصد به عدد أنواع الأنشطة الرياضية التي يميل إليها الإنسان، وهذا العدد يختلف طبقاً لمراحل النمو، فالمراهقون مثلاً يكون مجالات الأنشطة الرياضية لديهم متعددة عكس التلاميذ الصغار، نجد مثلاً بعض التلاميذ يميلون إلى ممارسة بعض أنواع الأنشطة الرياضية المختلفة والبعض الآخر يميل إلى ممارسة المناشط الرياضية بوجه عام.
2. اتجاه الميل للرياضة : ويقصد به هو أن يتجه ميل الفرد نحو وضع مثير لاهتمامه وانتباهه الخاص، فنجد أن بعض الأفراد يكون نوع الرياضة المفضلة لديهم مثل كرة القدم في المرتبة الأولى يليها كرة السلة، ثم السباحة، وهذا الترتيب يتغير من فرد إلى آخر ومن مكان لآخر، وعلى حسب البيئة والعمر والثقافة.
3. قوة الميل الرياضي : تمثل القوة أو شدة الميل معيار أو مقياس للتقييم وعمق وكمال الانشغال بشيء أو موضع معين يصل مستوى الشدة ما بين الحماس الملتهب حتى الاتسام بالضعف الذي لا يؤثر على السلوك وفي الاستفتاء عن قوة الميل الرياضية الذي أجراه ميللر سنة 1960 عن قوة الميل على 360 طفلاً في مدينة ليبزيج، حيث أوضحت النتائج أن المتحمسين للرياضة من البنين كانوا 28% والبنات 11.02%، ونسبة من يميلون إلى الرياضة 62.1% من البنين و92.7% من البنات، بينما الأقل ميلاً للرياضة 8.03% من البنين وللبنات 11.2%، وقد كان الذين لا يميلون إلى الرياضة 1.01% من البنين و2.5% من البنات، والذين يرفضون الرياضة 0.5 من البنين ونفس النسبة لدى البنات. (11 : 161)

المظاهر الرئيسية للميول:

ذكر عماد الدين إسماعيل (1967): أنه يجب أن ينظر إلى الميل على أنه مرتبط بالحاجات، ولما كان من الواجب على التلاميذ أن ينمي حاجاته الجسدية ذاتها فإن الميل إلى كرة القدم أو كرة السلة والجوالة أو أي نوع من المناشط المرتبطة بها مثلاً قد ترتبط بمثل هذا النمو الجسدي، كذلك يحتاج الطفل إلى معرفة

كيف يتعامل مع أنداده ومن أكبر منه سناً، ونتيجة لذلك فإن أنواع المناشط المرتبطة بالكلام والقراءة والكتابة الملائمة لمستوى الطفل أنها هي ميول ترتبط بحاجات الطفل. (8 : 450)

المحاور الأساسية لدراسة الميول الرياضية:

1. المدى الزمني : من الميول ما يمتد في حياة الفرد حتى يستغرق أغلب مراحل حياته.
2. الشدة : تعني ترتيب ميول كل فرد تبعاً لشدتها وقوتها، فنجد أن هناك فروق داخل الفرد من حيث تفضيل ميل على ميل آخر مثال ذلك قد يكون لدى الفرد ميل للأنشطة الرياضية أقوى وأشد من ميله للقراءة وتتنوع الميول بتنوع الموضوعات فهناك الميول الأدبية والعلمية والفنية والرياضية ومع ذلك تتأثر الميول بالعديد من العوامل. (9 : 380 ، 379)

وذكرت سهير بدير (1980): أن التلميذ الذي يميل نحو نشاط رياضي يتصف بإقباله على تعلم هذا النشاط بسرعة واستعداده لتطوير وتحسين مستواه في هذا النشاط الذي يفضل أن يكون لميول التلاميذ موضع الاختبار في المواد الدراسية وأوجه النشاط المدرس ينفرون إلى أهداف دراستهم ونشاطهم كأهداف شخصية لهم وتصبح عملية التعلم أسرع وأبقى أثر ويؤدي عدم مراعاة ميول التلاميذ فيما يتعلمونه إلى تشتت اهتماماتهم ما بين رضا المدرس وإشباع ميولهم. (7 : 429)

وذكر محمد عيسى عبد الموجود (1981): بأن ميول التلاميذ كما يعبرون عنها وليست كما يتصورها المدرسون، ويجب على المدرس أن يتعرف على ميول التلاميذ الحقيقية وليست ميولهم الطارئة التي تحبو بمجرد العثور على ما يغفلها من حماس وللتعرف على ميولهم الحقيقية يقوم المدرس بتوجيه تلاميذه وإرشادهم نحو معرفة الميل الحقيقي والبعد عما يتوهمونه من ميول طارئة طالما يبين صعوبتها واستحالة إشباعها وعدم جدواها وفائدتها بالنسبة لهم ونجاح المدرس في عملية التوجيه المهني للتلاميذ يتلخص في تحديد مجموعة النشاطات المناسبة كمحتوى المنهج وتدور في نفس الوقت حول ميول صالة لها قيمة تربوية من حيث مساهمتها في تحقيق النمو الفردي والجماعي للتلاميذ. (14 : 211)

درس التربية البدنية وأهميته في تطوير الشخصية:

أشار محمد حسن أبو عبية (1975): أنه من خلال درس التربية البدنية يجب التأكيد على تنمية السمات الشخصية التالية :

1. النظام : إن إتباع التلاميذ لتعليمات المدرس وإجراءات سير النشاط يتطلب تنمية النظام سواء داخل المجموعة الواحدة أم بين المجموعات المختلفة.
2. النشاط : إن ممارسة درس التربية البدنية يتطلب من التلاميذ أن يكونوا نشطين ولديهم الاستعداد، وإن هذا النشاط يرتبط بصفات بدنية مثل السرعة ، والرشاقة ، والقدرة لتنفيذ الواجبات الحركية بدرس التربية البدنية.

3. الشجاعة : إن القدرة على اتخاذ القرارات الصعبة في المواقف الحاسمة، ولاسيما في مباريات النشاط الداخلي، والنشاط الخارجي يتطلب توافر سمة الشجاعة لإنجاز ما هو مطلوب في الوقت المناسب.
4. إحساس قوي لأداء الواجب : إن قيام التلاميذ بأداء الواجبات الحركية في درس التربية البدنية دون رقيب خارجي يبعث فيهم الإحساس بنمو الضمير الذي يمكن تصحيحه على كافة مجالات الحياة.
5. الثقة بالنفس : من أهم السمات الشخصية التي يجب أن يتمتع بها التلاميذ من خلال تواجدهم في المدرسة سمة الثقة بالنفس في المواقف الاجتماعية، والتي تجعلهم تلاميذ واثقين من إمكانياتهم قادرين على المنافسة والإبداع.
6. تنمية روح الجماعة : إن العمل الجماعي يمكن ملاحظته في الألعاب الجماعية، حيث يكون التعاون مطلوباً، وإن الإحساس بالتعاون مع الجماعة من أهم مقومات العمل الناجح.
7. الاهتمام بالصحة النفسية وخلق مزاج إيجابي في الحياة : إن ممارسة درس التربية البدنية تحت معلم متفتح الأفق يتيح للتلاميذ أن ينمو متوافقين نفسياً لديهم اتجاهات إيجابية نحو الحياة، ولذلك فإن ممارسة المناشط الرياضية دون إجبار في مناخ يسوده المرح سوف يخلق انطباعاً جيداً نحو الحياة المدرسية تساعد التلاميذ في التحصيل الدراسي. (10 : 138-141)

الدراسات السابقة:

1. دراسة محمد حسن علاوي (1983) (12).

موضوع الدراسة: دراسة الميول الرياضية لتلاميذ وتلميذات المدارس الإعدادية والثانوية.

هدف الدراسة: التعرف على الميول الرياضية لتلاميذ وتلميذات المدارس الإعدادية والثانوية.

عينة الدراسة: اشتملت عينة البحث على (6491) تلميذ وتلميذة (1958) تلميذ بالمرحلة الثانوية، (1821) بالمرحلة الإعدادية (1510) تلميذة بالمرحلة الثانوية (1202) تلميذة بالمرحلة الإعدادية.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي.

أداة الدراسة: استخدم الاستبيان المفتوح النهاية.

الإجراءات الإحصائية: النسب المئوية لعدد الاختيارات.

نتائج الدراسة:

1. ميول تلاميذ المرحلة الثانوية والإعدادية كانت كالتالي: كرة القدم - الكرة الطائرة - كرة السلة - السباحة.
2. ميول تلاميذ المرحلة الثانوية كانت كالتالي: الكرة الطائرة - كرة السلة - السباحة - كرة اليد.
3. ميول تلميذات المرحلة الإعدادية كانت كالتالي: كرة الطائرة - الجمباز - كرة السلة - ألعاب القوى.

2. دراسة الهادي الشيباني خليفة (2005) (3).

موضوع الدراسة: الميول نحو أنشطة درس التربية البدنية لدى تلاميذ وتلميذات الصفين الخامس والسادس.

هدف الدراسة: يهدف البحث إلى التعرف على :

1. ميول تلاميذ وتلميذات الصف الخامس والسادس نحو أنشطة درس التربية البدنية.
2. درجة ميل تلاميذ وتلميذات الصف الخامس والسادس نحو أنشطة درس التربية البدنية.

عينة الدراسة: اشتملت عينة البحث على عدد (218) تلميذاً و(209) تلميذة، بواقع 15.14% من المنتظمين بالدراسة بالصف الخامس وعدد (304) تلميذاً، و(309) تلميذة بواقع 15.31% من تلاميذ الفصل السادس، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي لتحقيق أهداف البحث.

أداة الدراسة: اختبار الميول المصور نحو المناشط الرياضية من إعداد الدارس.

الإجراءات الإحصائية: تم استخدام النسبة المئوية لعدد مرات التكرارات.

نتائج الدراسة: أسفرت النتائج إلى أن المناشط الرياضية التي يفضلها تلاميذ وتلميذات الصفين الخامس والسادس كانت على النحو التالي: السباحة ، ثم الدفاع عن النفس ، ثم كرة الطاولة ، يليها في الترتيب كرة المضرب ، ثم الجمباز ، أما المناشط الرياضية التي يفضلها تلاميذ الصفين الخامس والسادس كانت كالتالي: السباحة ، والدفاع عن النفس ، وكرة المضرب ، وكرة الطاولة ، ثم كرة القدم ، في حين كانت المناشط الرياضية التي تفضلها تلميذات الصفين الخامس والسادس كانت كالتالي: السباحة ، والدفاع عن النفس ، وكرة الطاولة ، وكرة المضرب ، ثم الجمباز.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراستين السابقتين أن ميول التلاميذ نحو المناشط الرياضية تختلف باختلاف الجنس وباختلاف المرحلة العمرية، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار أداة الدراسة والمنهج المستخدم للدراسة الحالية، وكذلك الإجراءات الإحصائية وطريقة قياس الميول نحو المناشط الرياضية.

إجراءات البحث:-

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي لتحقيق أهداف البحث.

مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من (133) تلميذاً وتلميذة بالصف السابع في أربع مدارس في أبو زيان.

عينة البحث: اشتملت عينة البحث على عدد (85) تلميذ وتلميذة بواقع (48) تلميذاً و(37) تلميذة، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، والجدول التالي يوضح توصيف العينة حسب المدارس الأربع.

جدول (1) توصيف عينة البحث من تلاميذ وتلميذات الصف السابع ن= 85

اسم المنطقة	المدارس	الصف السابع		المجموع
		تلاميذ	تلميذات	
ابو زيان	شهداء أبو زيان	18	15	33
ابو زيان	إبراهيم الطاهر	14	11	25
ابو زيان	التحرير	8	7	15
ابو زيان	النصر	8	4	12
المجموع	4	48	37	85

أداة البحث: اختبار الميول المصور نحو المناشط الرياضية من إعداد الهادي الشيباني خليفة (2005) (مرفق 1)، وقد تم تقنينه حسب المرحلة العمرية بعد عرضه على المحكمين.

الدراسة الأساسية:

قام الباحث بتوزيع استمارة الاستبيان على المدارس الأربع بفترة زمنية أربعة أيام من (2- 2012/6/4م).

الإجراءات الإحصائية:

1. تم استخدام النسبة المئوية لعدد مرات التكرارات.
2. تحديد درجات الميل للمناشط البدنية.
3. تم تحديد النسب المئوية للتكرارات نحو كل نشاط بدني.

وقد حددت درجات الميل كالآتي :

جدول (2) النسب التكرارات ودرجة الميل المقابلة لها

% التكرارات	درجة الميل
5 فأقل	لا ميل
6 - 8	ميل منخفض
9 - 11	ميل متوسط
12 فأكثر	ميل مرتفع

أولاً عرض النتائج:

جدول (3) عدد الاختيارات (التكرارات) وترتيب المناشط الرياضية لدى تلاميذ وتلميذات الصف السابع (ن =85)

م	المناشط	التكرارات	الترتيب
1	السباحة	76	الأول
2	الدفاع عن النفس	61	الثاني
3	الكرة الطائرة	54	الثالث
4	كرة القدم	51	الرابع
5	كرة السلة	50	الخامس
6	كرة المضرب	47	السادس
7	كرة الطاولة	44	السابع
8	كرة اليد	44	السابع مكرر
9	الجمباز	42	الثامن
10	الجودو	40	التاسع
11	الروض	37	العاشر
12	الوثب العالي	35	الحادي عشر
13	القرص	31	الثاني عشر
14	الجلة	25	الثالث عشر
15	الوثب الطويل	22	الرابع عشر
	المجموع	659	

يتضح من جدول (3) أن المناشط الرياضية التي يفضلها تلاميذ وتلميذات الصف السابع كانت على النحو التالي : السباحة في الترتيب الأول، وعدد تكراراتها (76)، ثم الدفاع عن النفس في الترتيب الثاني،

وعدد تكراراتها (61)، ثم الكرة الطائرة في الترتيب الثالث، وعدد تكراراتها (54)، يليها في الترتيب الرابع كرة القدم وعدد تكراراتها (51)، ثم كرة السلة في الترتيب الخامس، وعدد تكراراتها (50) تكراراً.

جدول (4) النسب المئوية للاختيارات (التكرارات) ودرجة الميل نحو المناشط الرياضية لدى تلاميذ وتلميذات الصف السابع (ن =85)

م	المناشط	%	درجة الميل
1	كرة القدم	7.73	منخفض
2	كرة السلة	7.58	منخفض
3	الكرة الطائرة	8.19	منخفض
4	كرة اليد	6.67	منخفض
5	الروض	5.61	لا ميل
6	الجمباز	6.37	منخفض
7	رمي القرص	4.70	لا ميل
8	دفع الجلة	3.79	لا ميل
9	الوثب العالي	5.39	لا ميل
10	الوثب الطويل	3.33	لا ميل
11	كرة المضرب	7.13	منخفض
12	كرة الطاولة	6.67	منخفض
13	السباحة	11.53	متوسط
14	الدفاع عن النفس	9.25	متوسط
15	الجودو	6.16	منخفض
	المجموع	100.00	

يتبين من جدول (4) أن درجة الميل نحو المناشط الرياضية لدى تلاميذ وتلميذات الصف السابع متوسط في السباحة والدفاع عن النفس، ومنخفض في كرة القدم والسلة والطائرة واليد والجمباز وكرة المضرب والطاولة والجودو، ولا يوجد ميل نحو الروض ورمي القرص ودفع الجلة والوثب العالي والطويل.

جدول (5) عدد الاختيارات (التكرارات) وترتيب المناشط الرياضية لدى تلاميذ الصف السابع (ن=48)

م	المناشط	التكرارات	الترتيب
1	كرة القدم	44	الأول
2	السباحة	41	الثاني
3	الدفاع عن النفس	36	الثالث
4	الجودو	30	الرابع
5	كرة المضرب	25	الخامس
6	كرة السلة	22	السادس
7	كرة الطاولة	22	السادس مكرر
8	الجمباز	21	السابع
9	الكرة الطائرة	21	السابع مكرر
10	الروض	21	السابع مكرر
11	كرة اليد	19	الثامن
12	الجلة	16	التاسع
13	الوثب العالي	13	العاشر
14	القرص	8	الحادي عشر
15	الوثب الطويل	8	الحادي عشر مكرر
المجموع		347	

يتبين من جدول (5) أن المناشط الرياضية التي يفضلها تلاميذ الصف السابع كانت كالتالي: القدم في الترتيب الأول، والسباحة في الترتيب الثاني، والدفاع عن النفس في الترتيب الثالث، والجودو في الترتيب الرابع، ثم كرة المضرب في الترتيب الخامس.

جدول (6) النسب المئوية للاختيارات (التكرارات) ودرجة الميل نحو المناشط الرياضية لدى تلاميذ الصف السابع (ن =48)

م	المناشط	%	درجة الميل
1	كرة القدم	12.68	ميل مرتفع
2	السباحة	11.81	ميل متوسط
3	الدفاع عن النفس	10.37	ميل متوسط
4	الجودو	8.64	ميل منخفض
5	كرة المضرب	7.20	ميل منخفض
6	كرة السلة	6.34	ميل منخفض
7	كرة الطاولة	6.34	ميل منخفض
8	الجمباز	6.05	ميل منخفض
9	الكرة الطائرة	6.05	ميل منخفض
10	الروض	6.05	ميل منخفض
11	كرة اليد	7.20	ميل منخفض
12	الجلة	4.61	لا ميل
13	الوثب العالي	3.74	لا ميل
14	القرص	2.30	لا ميل
15	الوثب الطويل	2.30	لا ميل
	المجموع	100.00	

يتضح من جدول (6) أن درجة الميل نحو المناشط الرياضية لتلاميذ الصف السابع كانت كالتالي: كرة القدم درجة ميل مرتفع، ودرجة ميل متوسط نحو السباحة والدفاع عن النفس، ودرجة ميل منخفض نحو الجودو، وكرة المضرب، وكرة السلة، وكرة الطاولة، والجمباز، والكرة الطائرة، والروض، وكرة اليد، وعدم وجود ميل نحو الجلة، والوثب العالي، والقرص، والوثب الطويل.

جدول (7) عدد اختيارات (التكرارات) وترتيب المناشط الرياضية لدى تلميذات الصف السابع (ن =37)

م	المناشط	التكرارات	الترتيب
1	السباحة	35	الأول
2	الكرة الطائرة	33	الثاني
3	كرة السلة	28	الثالث
4	كرة اليد	25	الرابع
5	الدفاع عن النفس	25	الرابع مكرر
6	القرص	23	الخامس
7	الوثب العالي	22	السادس
8	كرة المضرب	22	السادس مكرر
9	كرة الطاولة	22	السادس مكرر
10	الجمباز	21	السابع
11	الروض	16	الثامن
12	الوثب الطويل	14	التاسع
13	الجودو	10	العاشر
14	الجلة	9	الحادي عشر
15	كرة القدم	7	الثاني عشر
	المجموع	312	

يظهر من جدول (7) أن المناشط الرياضية التي تفضلها تلميذات الصف السابع كانت كالتالي: السباحة في الترتيب الأول، والكرة الطائرة في الترتيب الثاني، وكرة السلة في الترتيب الثالث، وكرة اليد والدفاع عن النفس في الترتيب الرابع، بينما احتل الترتيب الخامس القرص.

جدول (8) النسب المئوية للاختيارات (التكرارات) ودرجة الميل نحو المناشط الرياضية لدى تلميذات الصف السابع (ن =37)

م	المناشط	%	درجة الميل
1	السباحة	11.21	ميل متوسط
2	الكرة الطائرة	10.57	ميل متوسط
3	كرة السلة	8.97	ميل منخفض
4	كرة اليد	8.01	ميل منخفض
5	الدفاع عن النفس	8.01	ميل منخفض
6	القرص	7.37	ميل منخفض
7	الوثب العالي	7.05	ميل منخفض
8	كرة المضرب	7.05	ميل منخفض
9	كرة الطاولة	7.05	ميل منخفض
10	الجمباز	6.73	ميل منخفض
11	الروض	5.12	لا ميل
12	الوثب الطويل	4.48	لا ميل
13	الجودو	3.20	لا ميل
14	الجلة	2.88	لا ميل
15	كرة القدم	2.24	لا ميل
	المجموع	100.00	

يظهر من جدول (8) أن درجة الميل نحو المناشط الرياضية التي تفضلها تلميذات الصف السابع كانت على النحو التالي: السباحة والكرة الطائرة درجة ميل متوسط، بينما هناك ميل منخفض نحو كرة السلة، وكرة اليد، والدفاع عن النفس، والقرص، والوثب العالي، ولا يوجد ميل نحو الأنشطة التالية: الروض، والوثب الطويل، والجودو، والجلة، وكرة القدم.

ثانياً مناقشة النتائج:

مناقشة التساؤل الأول الذي مفاده :

هل يوجد ميول لدى تلاميذ وتلميذات الصف السابع نحو ممارسة مناشط التربية البدنية ؟

تبين من الجداول **(4 ، 6 ، 8)** وجود ميول لدى تلاميذ وتلميذات الصف السابع نحو المناشط الرياضية الآتية: السباحة، والدفاع عن النفس، وكرة القدم، والكرة الطائرة، وهذا يشير إلى أن التلاميذ والتلميذات لديهم ميول واضحة نحو تلك المناشط لما تتمتع به من فوائد صحية وترويحية، حيث ذكر أسامة كامل راتب وإبراهيم عبد ربه خليفة (1995): أن رياضة السباحة تتميز بأنها أحد الأنشطة الرياضية التي يمكن ممارستها في المراحل العمرية المختلفة، وليس من الضروري أن تمارس بالقوة والعنف اللذين يظهران أحياناً في المنافسات وإنما يمكن للشخص أن يمارسها كوسيلة للراحة والاسترخاء، أو كوسيلة للترفيه، وأن من فوائدها: اللياقة البدنية، والفوائد الاجتماعية، كما تكسب الممارسين العادات الصحية السليمة، وتدخل السعادة للنفس وتثير المرح والسرور. (3 : 48)

كما نوه فتح الله بركات (1988): إلى أن من فوائد الدفاع عن النفس أنها تكسب ممارسيها الجسم السليم المتناسق، وتكسب اللاعب قوة الملاحظة، وسرعة البديهة، كما تضفي على اللاعب السعادة من جراء الحركات، ومن جهة أخرى تجعل الممارس قادراً على ردع أي هجوم مفاجئ ورده على خصمه، وتمثل في حياتنا النجاح والفشل، واكتساب النجاح بعد الفشل. (3 : 48)

وبذلك يكون البحث قد أجاب على التساؤل الأول.

مناقشة التساؤل الثاني الذي مفاده :

ما هي درجة ميل تلاميذ وتلميذات الصف السابع نحو ممارسة مناشط التربية البدنية ؟

تبين من جداول **(4 ، 6 ، 8)** أن درجة الميل مرتفعة في كرة القدم لدى تلاميذ الصف السابع خاصة، ويرجع ذلك لميول الذكور أكثر من الإناث نحو ممارسة كرة القدم باعتبارها لعبة شعبية واسعة النطاق، بينما درجة الميل متوسطة في نشاط السباحة، والدفاع عن النفس، والكرة الطائرة.

ويشترك التلاميذ والتلميذات بدرجة الميل نحو نشاط السباحة رغم أن المدينة غير ساحلية وقد يرجع ذلك للرغبة وحبهم لتعلم السباحة وأثبت البحث أن أطفال المدن غير الساحلية أيضاً يميلون إلى تعلم ممارسة السباحة حيث ذكر محمد حسن علاوي (1983): أن الطفل في هذه المرحلة العمرية يكون متعطشاً للحركة والنشاط، وأن ظروف البيئة التي يعيشها الطفل وما يرتبط بها من مثيرات ومنبهات تشجعه على ممارسة ألوان معينة من المناشط الرياضية إذ نجد أطفال المناطق الساحلية يميلون إلى ممارسة السباحة. (12 : 30)

بينما يميل التلاميذ إلى نشاط الدفاع عن النفس أكثر من التلميذات ويرجع الباحث ذلك لمتطلبات النشاط لعنصري القوة والتحمل اللذان يتمتع بهما الذكور أكثر من الإناث بينما تميل التلميذات إلى نشاط

الكرة الطائرة أكثر من التلاميذ باعتبار هذا النشاط ممتع وسهل المنال ويتماشى مع قدراتهن، وهناك انخفاض في بعض المناشط وأعلاها نسبةً، كرة السلة، وكرة اليد، كرة المضرب.

وبذلك يكون البحث قد أجاب على التساؤل الثاني.

الاستنتاجات:

1. المناشط الرياضية التي يفضلها تلاميذ وتلميذات الصفين الخامس والسادس كانت على النحو التالي: السباحة في الترتيب الأول، ثم الدفاع عن النفس في الترتيب الثاني، ثم كرة الطاولة في الترتيب الثالث، يليها في الترتيب كرة المضرب ، ثم الجمباز في الترتيب الخامس.
2. المناشط الرياضية التي يفضلها تلاميذ الصفين الخامس والسادس كانت كالتالي: السباحة في الترتيب الأول، والدفاع عن النفس في الترتيب الثاني، وكرة المضرب في الترتيب الثالث، وكرة الطاولة في الترتيب الرابع، ثم كرة القدم في الترتيب الخامس.
3. المناشط الرياضية التي تفضلها تلميذات الصفين الخامس والسادس كانت كالتالي: السباحة في الترتيب الأول، والدفاع عن النفس في الترتيب الثاني، وكرة الطاولة في الترتيب الثالث، وكرة المضرب في الترتيب الرابع، ثم الجمباز في الترتيب الخامس.
4. المناشط الرياضية التي يفضلها تلاميذ الصف الخامس كانت كالتالي: السباحة في الترتيب الأول، والدفاع عن النفس في الترتيب الثاني، وكرة المضرب في الترتيب الثالث، وكرة الطاولة في الترتيب الرابع، وكرة الطاولة في الترتيب الخامس.
5. المناشط الرياضية التي تفضلها تلميذات الصف الخامس كانت على النحو التالي: كرة الطاولة في الترتيب الأول، والسباحة في الترتيب الثاني، والدفاع عن النفس في الترتيب الثالث، وكرة المضرب في الترتيب الرابع، ويأتي الجمباز في الترتيب الخامس.
6. المناشط الرياضية التي يفضلها تلاميذ الصف السادس كانت على النحو التالي: السباحة في الترتيب الأول، والدفاع عن النفس في الترتيب الثاني، وكرة القدم في الترتيب الثالث، وكرة المضرب في الترتيب الرابع، وكرة الطاولة في الترتيب الخامس.
7. المناشط الرياضية التي تفضلها تلميذات الصف السادس كانت على النحو التالي: السباحة في الترتيب الأول، والدفاع عن النفس في الترتيب الثاني، وكرة الطاولة في الترتيب الثالث، والجمباز في الترتيب الرابع، وكرة المضرب في الترتيب الخامس.
8. درجة الميل نحو المناشط الرياضية لدى تلاميذ وتلميذات الصفين الخامس والسادس مرتفعة في الدفاع عن النفس، ومتوسط في السباحة وكرة الطاولة، ولا يوجد ميل نحو كرة السلة، وكرة اليد، والهوكي، والجمباز، والوثب العالي، والوثب الطويل.
9. درجة الميل نحو المناشط الرياضية لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس كانت كالتالي: درجة ميل مرتفعة نحو السباحة، والدفاع عن النفس، ثم درجة ميل منخفض نحو كرة القدم،

والجمباز، ورمي القرص، وكرة المضرب، وكرة الطاولة، بينما لم يكن هناك ميل نحو الكرة الطائرة، وكرة اليد، والهوكي، ودفع الجلة، والوثب العالي، والوثب الطويل.

10. درجة الميل نحو المناشط الرياضية لتلاميذ الصفين الخامس والسادس كانت على النحو التالي: السباحة والدفاع عن النفس درجة ميل مرتفعة، ودرجة ميل متوسط نحو كرة الطاولة، ودرجة ميل منخفض نحو كرة القدم، والجمباز، ورمي القرص، وكرة المضرب، وعدم وجود ميل نحو كرة السلة، وكرة اليد، والهوكي، ودفع الجلة، والوثب العالي، والوثب الطويل.
11. درجة الميل نحو المناشط الرياضية التي يفضلها تلاميذ الصف الخامس كانت على النحو التالي: السباحة والدفاع عن النفس درجة ميل مرتفع، كرة المضرب درجة ميل متوسطة، كرة القدم والجمباز ورمي القرص وكرة الطاولة درجة ميل منخفضة، بينما تبين عدم وجود ميل في المناشط الرياضية التالية: كرة السلة وكرة اليد والهوكي ودفع الجلة والوثب العالي والوثب الطويل.
12. درجة الميل نحو المناشط الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس كانت كالتالي: كرة الطاولة ، والدفاع عن النفس ، والسباحة درجة ميل مرتفع، والجمباز ، ورمي القرص ، وكرة المضرب درجة ميل منخفض، بينما لا يوجد ميل نحو المناشط الرياضية التالية: كرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة وكرة اليد والهوكي ودفع الجلة والوثب العالي والوثب الطويل.
13. درجة الميل نحو المناشط الرياضية لدى تلاميذ الصف السادس كانت على النحو التالي: السباحة والدفاع عن النفس درجة ميل مرتفع، كرة القدم ، والجمباز ، ورمي القرص ، وكرة المضرب ، وكرة الطاولة درجة ميل منخفض، بينما لم يظهر ميل في المناشط الرياضية التالية: كرة السلة ، والكرة الطائرة ، وكرة اليد ، والهوكي ، ودفع الجلة ، والوثب العالي ، والوثب الطويل.
14. درجة الميل نحو المناشط الرياضية لدى تلميذات الصف السادس كانت كالتالي: السباحة ، والدفاع عن النفس درجة ميل مرتفع، كرة القدم ، والجمباز ، ورمي القرص ، وكرة المضرب ، وكرة الطاولة درجة ميل منخفض، بينما لم يظهر ميل في المناشط الرياضية التالية: كرة السلة ، والكرة الطائرة ، وكرة اليد ، والهوكي ، ودفع الجلة ، والوثب العالي ، والوثب الطويل.

ثانياً التوصيات:

1. متابعة البحوث على ميول التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط بالمدن المختلفة مع الأخذ في الاعتبار نتائجها عند تطوير مناهج التربية البدنية في هذه المرحلة.
2. العمل على توفير الإمكانيات المادية المرتبطة بتنفيذ المناشط الرياضية التي لها درجة ميول واضحة ودرجة ميول عالية لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس بمرحلة التعليم الأساسي.
3. ضرورة الاعتماد على ميول التلاميذ عند وضع البرنامج.
4. العمل على تجميع عدة مدارس في مؤتمرات تعليمية محددة لممارسة رياضة السباحة.

5. زيادة الوعي لدى القائمين على إعداد البرامج التنفيذية لمنهاج التربية البدنية بأهمية أخذ الاعتبار بميول التلاميذ والتلميذات نحو المناشط الرياضية.
6. الاهتمام بإعداد اختبارات الميول نحو المناشط الرياضية لدى تلاميذ مراحل التعليم المختلفة .

المراجع:

1. **أحمد أمين فوزي: (2003).** مبادئ علم النفس الرياضي - المفاهيم والتطبيقات، دار المعارف، القاهرة.
2. **أحمد زكي صالح: (1972).** علم النفس التربوي، الجزء الأول، الطبعة العاشرة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
3. **الهادي الشيباني خليفة: (2005).** الميول نحو أنشطة درس التربية البدنية لدى تلاميذ وتلميذات الصفين الخامس والسادس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية البدنية، جامعة طرابلس.
4. **سامي إبراهيم نصر: (1978).** دراسة أثر الميول الرياضية لتلاميذ (سن 11-12) على تعلم بعض مسابقات الميدان والمضمار، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الإسكندرية.
5. **سعد جلال: (1962).** المرجع في علم النفس، دار المعارف، القاهرة.
6. **ـ ومحمد حسن علاوي: (1985).** علم النفس التربوي الرياضي، دار المعارف، القاهرة.
7. **سهير بدير: (1980).** مناهج التربية البدنية، دار المعارف، القاهرة.
8. **عماد الدين إسماعيل: (1967).** كيف نربي أطفالنا، دار النهضة العربية، القاهرة.
9. **فؤاد البهي السيد: (1975).** الأسس النفسية للنمو، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة.
10. **محمد حسن أبو عبيه: (1975).** المنهج في علم النفس، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة.
11. **ـــ: (1977).** المنهج في علم النفس الرياضي، دار المعارف، الإسكندرية.
12. **محمد حسن علاوي: (1983).** سيكولوجية التدريب والمنافسات، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة.
13. **ـــ: (1998).** مدخل في علم النفس الرياضي، دار المعارف، القاهرة.
14. **محمد عيسى عبد الموجود: (1981).** علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة.

الزخرفة الاسلامية ومكانتها في التربية الفنية والتذوق الفني

د: .حسين ميلاد أبوشعالة
أستاذ مساعد بجامعة المرقب – كلية التربية – قسم التربية الفنية

إن دراسة الزخرفة تقوم على الاهتمام بالأسس التنظيمية المعروفة التي يقوم عليها كل تكوين زخرفي ناجح ،وإدراك بعض القيم الجمالية الموجودة في الطبيعة وتأملها ورفع الذوق والتذوق بادراك ما في الطبيعة من سحر وجمال وضعه الله سبحانه وتعالى في النبات والحيوان والجماد وكل ما في الكون ،وتقوم دراسة الزخرفة على التبسيط وتحوير الأشكال مجردة هندسية ،فما من شكل إلا ويتحول إلى دائرة أو مربع أو مثلث ،ومن هنا وجب على كل فرد يريد أن يبحث في هذا المجال أن يلم بما في الكون من أسرار جمالية لتتكون عنده القدرة على العمل الفني والابتكار والتجديد ،والطبيعة هي أساس علم الزخرفة بما فيها من مرئيات الذي يستمد منه الفنان مصدر إلهامه ،حيث يبدأ في التأمل والتحليل وتحوير الشكل الطبيعي الى شكل مجرد تنفي عنه صفة الطبيعة الحية .

والزخرفة من أهم الفنون التشكيلية وأعظمها أثراً في تجميل وإكساب معظم المنتجات الحرفية وغيرها من مختلف الصناعات وإعطائهم قيماً جمالية جذابة إلى جانب أهدافها النفعية ،وفي عصرنا الحديث أخذ فن الزخرفة يستعيد مكانته وتأثر به الكثير من فناني هذا العصر ، والزخرفة العربية الإسلامية ترتبط بعملية التربية وخاصة التربية الجمالية فهو ركيزة أساسية في مناهج التربية الفنية ويجب اتخاذه مصدراً من مصادر الثقافة ، ففي دراسة قامت بها ليلى حسني(حسني،1988،ص4) في احدى المدارس الثانوية للتعرف على اهتمامات مدرسي التربية الفنية بأساليب التربية الجمالية ،خلصت إلى أن التراث الزخرفي يقدم كمصدر من مصادر الرؤية الفنية بهدف دراسته تأكيداً لأهميته دون الاهتمام بالنظم الجمالية لهده الفنون ودون اهتمام أيضا بتحليل القيم الفنية المتضمنة فيها تحليلاً تذوقيا .

ومن هنا ينبغي علينا ان ندرك أهمية الربط بين الزخرفة الاسلامية والرؤية الجمالية واستلهام بعض عناصره في عمل ابدعات فنية معاصرة، حيث اننا مطالبون بوضع أهداف لتطوير الوعي الجمالي عند كل فرد وإن يكون لديه القدرة على حماية التراث الزخرفي الاسلامي من خلال انتمائه واعتزازه وتقديره لهذا التراث.

مشكلة البحث:

إن المتأمل لمكانة التذوق الفني في التعليم يرى أنه يحتل مكانة اقل مما يحتله التعبير الفني، مع أن تنمية القدرة الفنية تشمل كل من التذوق الفني والممارسة الفنية، وقد لايستمر الطالب بعد تخرجه من الممارسة الفنية بينما يستمر في عملية التذوق الفني، وكذلك بقلة الاهتمام بالزخرفة العربية الاسلامية.

اهداف البحث:

1 – ربط الزخرفة الاسلامية بالفلسفة الجمالية.

2 – ربط موضوعات التذوق الفني بالزخرفة الاسلامية.

3 – إعادة تنظيم وتدريس الزخرفة الاسلامية وربطها بالتذوق الفني.

4 - خلق جيل جديد يتمتع برؤية بصرية وجمالية وذوق فني رفيع .

أهمية البحث:

1- تزويد الطالب بالثقافة الفنية القائمة على التلاؤم بين الجانب النظري المتمثل في المعلومات والممارسة الفنية .

2- تقديم مدخل علمي لتدريس الزخرفة الاسلامية وتذوقه في مدارسنا .

3- توجيه النظر الى الاهتمام بالرؤية الجمالية للزخرفة الاسلامية وتذوقه .

فرض البحث :

يفترض الباحث إمكانية تدريس الزخرفة الاسلامية من خلال تاريخ الفن والتذوق الفني .

حدود البحث :

يقتصرالبحث على المنهج الخاص للتربية الفنية للمرحلة الاعدادية .

المصطلحات :

التربية الفنية :

التربية هي "عملية إحداث تغير مرغوب فيه في سلوك الأفراد" (الشيباني،1966،ص4) وهي إحدى المواد الدراسية للتعليم العام والتي تسهم في تربية التلميذ، ومجالها دراسة الفن وتذوقه وممارسته، أي أنها عملية تربوية تتم من خلال الفن، ويكتسب التلميذ من خلالها كثيرا من الخبرات والمعلومات والمهارات التي تصقل ذوقه وتنمي حسه وترتقي بوجدانه.

التذوق :

التذوق في العمل الفني هو الاستمتاع به وقدر قيمته تذوقا جمالاً أو فناً أو لحناً .

منهجية البحث :

وتتبع الباحث المنهج الوصفي وأسلوب التحليل في تناول الموضوع خلال المحاور التالية :

- نشأة الزخرفة :
- الفنون الزخرفية الإسلامية كمدخل للثقافة الفنية التشكيلية :
- القيم الجمالية في الزخرفة الإسلامية:
- عناصر الزخرفة الإسلامية :

- التذوق الفني من زاوية تربوية :
- الزخرفة الإسلامية وكيفية تناوله في تدريس التربية الفنية :
- الفنون الزخرفية في مناهج التربية الفنية بالتعليم الأساسي :
- الفنون الزخرفية وعلاقته بالتذوق الفني :
- كيفية تدريس التذوق الفني في التعليم :

نشأة الزخرفة :

منذ أن وجد الانسان على هذه الأرض أدرك بفطرته التي من الله بها عليه أن يتذوق الجمال ويبحث عنه ،ومنذ القدم وقبل نشوء الحضارات عرف الإنسان أنواعاً مختلفة للزخرفة خلفها لنا على الأحجار والفخار والادوات التي أستخدمها في حياته اليومية ،وتوالت الحضارات وتنوعت زخارفها تبعاً لعناصر بيئتها

ومعتقداتها الدينية ،فمن الحضارة المصرية القديمة الي الآشورية والاغريقية والرمانية والبيزنطية إلي ظهور الدين الاسلامي ، فازدهرت الزخرفة الإسلامية على أيدي الفنانين المسلمين الذين نهلوا من حضارات من كان قبلهم وطوروا وأضافوا وحذفوا ونسقوا وجملوا فكان الطابع المميز لفنون الدولة الإسلامية ،فمن الفن الأموي في بلاد الشام ومصر والأندلس الى الفن في بلاد فارس وبلاد الهند والصين ومن الفن في الدولة العباسية الى الفن في الدولة السلجوقية في بلاد الشام والفن الفاطمي في مصر ثم فن الأيوبيين والمماليك والعثمانيين .

لقد ازدهرت فنون الزخرفة الاسلامية ازدهاراً غطى على كل الذين جاؤوا من قبل وكانت بلاد الشام ملتقى الفن والفنانين وكذلك مصر وفارس والهند والمغرب وإسبانيا وتركيا ، وخلف هؤلاء من الفن والآثار التجريدية الكثير من الزخارف التي كانت متمثلة في الحفر على الخشب والنحت على الحجر والرخام وعلى الجلود والاقمشة والسجاد وكذلك نقشت الاسقف والجدران في كثير من القصور والمساجد ،واصبحت نماذج العمارة الإسلامية مثلاً يحتذى به ومدرسة يؤخذ منها التصاميم الزخرفية ،ومن الحرف والصناعات الزخرفية التي تميز بها الفن الإسلامي هي (المهدي،ص8-13):

- **الصناعات الخشبية :**

ازدهرت الصناعات الخشبية على اختلاف أنواعها طوال العصر الإسلامي فصنع من الاخشاب تيجان الاعمدة والقباب الداخلية والخارجية في المساجد والقصور وفي الابواب والمنابر المزخرفة وغيرها .

- **صناعة العاج والسن :**

لقد بلغت المصنوعات العاجية درجة رفيعة من الرقي فمنها الحشوات المحفورة المطعمة بالسن أو العظم إن كانت من الأبنوس أو مزخرفة بالحفر ، قد زينت بها ملابس النساء ونقشت بزخارف نباتية وغيرها من المشغولات .

- **صناعة المنسوجات :**

اشتهرت صناعة المنسوجات في مصر وفي البلاد العربية وفي الاندلس وقد زخرفت خامة الخرير والكتان بزخارف جميلة ومتقنة واضيفت لها بعض الكتابات العربية كما هو في بلاد الاندلس حيث اختصت بكتابة عبارة "ولا غالب إلا الله " كما اشتهرت مصانع الكسوة بمصر في إجادة أنواعها وزخرفتها بأسلاك الذهب وكتابة آيات من القرآن الكريم .

- **زخرفة الأسطح الخشبية :**

ساهمت الأساليب المستخدمة في زخرفة الخشب في تكوين زخارف بارزة وغائرة بالأسطح حيث برز في الأفاريز تحت الاسقف وفي أعمدتها وعلى الأبواب والمنابر مشتقين في البداية على تصميم الحضارات السابقة ثم اعتمدت على الزخارف النباتية المتنوعة وتم كذلك استخدام الكتابة بخط النسخ والخط الكوفي .

- **الزخرفة والخط العربي :**

كان للخط العربي دور كبير ومن الاشياء المميزة للفنون الاسلامية لمرونته وسهولة تشكيله في المساحات المخصصة ،فقد استخدم الحط الكوفي في الكتابة التسجيلية التاريخية وفي تدوين المصاحف والكتابة على

العمائر والعملات النقدية أما خط النسخ فقد خصص للمراسلات ،وقد أضاف الفنان من الزخارف والالوان مما زاد من جماله ورونقه .

- **فن التصوير :**

لقد ابتعد المسلمين عن التصوير في البداية واتجهوا إلى الزخارف النباتية التجريدية والأشكال النجمية والهندسية الأخرى وتفننوا في تنوع الخطوط الكتابية وزخرفتها ،ثم أتيح بعد ذلك في تجسيد الارواح فلم يقتصر الأمويون على تصوير الجماد والنبات بل صوروا الحيوانات ثم اجتازوا في قصور الاندلس إلى تصوير الأمراء في حفلات صيدهم وصوروا الخيول .

- **الزخرفة بالفسيفساء :**

استخدم المسلمين فصوصا من الزجاج الملون أو المذهب وتم لصقها بجوار بعضها فتشكل زخرفة وكذلك استخدمت قطع من الرخام والأصداف والزجاج الملون في تكوين الرسوم والصور النباتية والحيوانية وإبراز الأشكال النجمية .

- **صناعة الزجاج :**

قد اتقن المسلمين صناعة الزجاج فرسموا على الزجاج الشفاف الزخارف وكتبوا الآيات القرآنية مرقوشة فوق أرضية زرقاء وصنعوا من الزجاج تحفا جميلة من الكريستال

- **صناعة الخزف :**

يوجد الخزف الإسلامي الأثري في كثير من بلاد العالم فمنه أواني منقوشة بالزخارف البارزة أو ذات طلاء معدني ، وبرز في العصر الطولوني الخزف المكبوس في القوالب مزدانة برسم النباتات أو الحيوانات أو بالأشكال النجمية أو الطيور ومن المعروف أن الخزف ذو البريق المعدني هو ابتكار إسلامي .

- **المصنوعات المعدنية :**

تنوعت المشغولات المعدنية في الفن الإسلامي من البرونز والنحاس وصنعت من الثريات وزينت به أبواب المساجد والقصور وصنعت منه الأواني الفضية والذهبية وكذلك صنعت منه أنواع من الحلي والزينة المرصعة بالمجوهرات والاحجار الكريمة .

الفنون الزخرفية الإسلامية كمدخل للثقافة الفنية التشكيلية :

يلعب الفن الدور الفعال في عملية بناء الانسان والذي يتطلب معطيات تراثية كمادة أساسية في هذه العملية ويتأكد الهدف من ذلك في النقاط الاتية :-

1 – ان الفنون الزخرفية لها قيمة حضارية تستوعب الأبداعات التي حققها الشعب عبر التاريخ.

2 – التراث عملا إنسانيا يجسد قيما ثقافية إبداعية محددة فمن حق الانسان الذي يعيش هذا الزمان ان يمارس نوعين من الثقافة تجاه هذا الفنون :-

- أن يعمل على زيادة هذا التراث بإنجازاته وإبداعاته .
- أن يتمتع بهذه الفنون ويعتز بها .

ولكي يستطيع أن يمارس هذه العملية الثقافية والاستمتاع بهذه الفنون يجب أن يفسح له المجال في التعرف علية من خلال البيئة المحيطة به من آثار ومن متاحف ومكتبات متخصصة ، ويرى هربرت ريد ان التراث الفني هو كل ما يحيط بنا في حياتنا العامة ولكن نادراً ما نتوقف لنتأمله فيقول " أن الفن ليس

مجرد شئ نجده بالمتاحف وصالات العرض أو في مدن قديمة بل هو في كل شئ مهما يكن تعريفنا له فهو موجود بكل شئ نفعله لنمتع به حواسنا(ريد،1975،ص30)، فالفن متعايش مع الانسان في بيئته الطبيعية كشاهد عيان على إنجازات الأفراد في الماضي ولا يحتاج إلا الرؤية البصرية والفنية التي هي عبارة عن معارف يرتبط فيها الحس بالمحسوس بطريقة مباشرة وتحمل معني ، ويقول جون مكفي "ان عملية الإدراك البصري تسهم في تنظيم معرفة الفرد ، وكلما زادت قابلية التنظيم لدى الفرد بطريقة متدرجة متطورة ، فان ذلك يساعد على الإدراك الاكثر صعوبة ، وفي المقابل تسهل إمكانية التعلم بشكل أفضل (John ،1977،ص95).

ومن هنا نلخص إلى ان الثقافة الفنية التشكيلية يمكن أن تعزز من خلال قراءة جيدة معتمدة على الرؤية البصرية العميقة فتثير الفكر الواعي لكي يستطيع الفرد أن يدرك السمات ويحلل العناصر ويتذوق ، فالتربية الفنية تتميز بأنها تتيح للفرد الفرصة لكي يشاهد ويفكر ويدرك العلاقات ويحس ويتأمل وينمي المهارات ، كما أن التربية الفنية ضرورية في نقل خبرات الشعوب الفنية ولا سيما الفن الإسلامي .

خصائص الفن العربي الإسلامي :

1- الاهتمام بجماليات الحياة :

الفنون العربية الإسلامية تهدف الى تجميل الحياة الدنيا في مختلف جوانبها ، ويحرص الفنان على تجميل كل المصنوعات والمنتجات بالقيم الجمالية فنياً وشكلياً وزخرفياً ولونياً مما يبعث في النفس الطمأنينة والانشراح والاستمتاع الحسي .

2- البعد عن التجسيم الكامل في نحت الكائنات :

بعد ظهور الاسلام ابتعد الفنان العربي المسلم عن التجسيم وخاصة الأشكال الأدمية تلك الاشكال التي كانت تعبد قبل ظهور الدين الاسلامي .

3- التنوع في الاسلوب :

لم يترك الفنان العربي إية خامة تمكنه من الإبداع الفني الا واستعملها ، فأستعمل الحجارة والاخشاب والعاج والمرمر والزجاج والمعادن وكذلك أستخدم الاقمشة والجلود وغيرها ، وأستخدم الفنان أساليب وطرق كثيرة لإخراج هذه الخامات في شكل جمالي نفعي .

4- ممارسة الفن من اجل المتعة والمنفعة :

لقد حاول الفنان العربي أن يجمع بين المتعة والمنفعة خلافاً لفكرة " الفن من أجل الفن " معتبراً بأن الفنون وسيلة مزدوجة يمكن من خلالها تقديم المنفعة والتذوق الجمالي ، حيث أن جل الاعمال الفنية كانت تجمع بين جانبي المنفعة والجمال فكانت كل الادوات والاواني والسجاد والتي يسخدمها في حياته اليومية تضفى لها مسحة جمالية ، وكذلك التصوير فأكثر الرسوم كانت توضحية لعمليات طبية وتاريخية او سرد قصص وتجميل مباني وقصور وغيرها .

5- الابتعاد عن المبالغة والاسراف في تصوير الجسم البشري :

فقد إبتعد الفنان العربي بأعماله الفنية عن المبالغة والاسراف في تصوير الجسم البشري ، فكل الأشكال الأدمية التي رسمت إتسمت بالبساطة وعدم المبالغة واتسامها بالتجريد باسلوب جمالي فني ، مراعياً في ذلك تكامل التكوين وتناسقه وإعطاء الأشكال الأدمية تناغماً وانسجاماً مع باقي الوحدات والعناصر المكونة للموضوع .

القيم الجمالية في الزخرفة الإسلامية:

لقد حاول الفنان العربي المسلم أن يبرز الجمال الروحي في أعماله المستمدة من تعليم الدين الإسلامي ، ونلخص فيما يلي أهم السمات التي ارتكزت عليها المفاهيم الجمالية الإسلامية :-

التكرار الإيقاعي :

إستطاع الفنان العربي عند تكراره لبعض العناصر أن يغير الشكل ويحورها لإبتكار عناصر اخرى جديدة منبثقة من الشكل الاساسي ، فمن خلال التكرار المتنوع يتولد إيقاع آخر يجعلنا ننتقل من جزء الى آخر من خلال نظم العلاقات الإيقاعية بحيث لايشعر المتذوق بالملل (الفارسي،1984،ص341) ، حيث يقول محسن عطية " أن مفهوم التوافق بين العلاقات في الفن الإسلامي ينطلق من المعيار الجمالي الذي يؤكد على قيمة الجمال في المركبات وليس في الفردات والكل يصبح جميلاً إذا ما اتفق في جمالية الفن الإسلامي وهو ما أسماه بالتوازن العكسي أي أن الشكل الذي تحصل عليه يبدأ وينتهي بعنصر واحد (عطية،2000،ص98).

النسب والتناسب :

نلاحظ إهتمام الفنان العربي المسلم بالعلاقات بين عناصر العمل الفني ، هذه العلاقة الناتجة عن إهتمامه بالنسبة والتناسب بين أجزاء هذه العناصر مما يتيح لهذه الاجزاء أن تتحرك في اتجاهات متعددة وتعطي لها صفة الاستمرارية والتوالد إلى أشكال لانهائية .

الوحدة والتنوع :

من الصعب أن نفرق بين الشكل والمضمون في العمل الفني فهما يشكلان وحدة واحدة ، ونجد هذا واضحاً في الزخارف الإسلامية المستمدة زخرفتها من النبات والأشكال الهندسية والحيوانية ، وقد يجتمع في مساحة واحدة كاهذه الزخارف واذا كان كل عنصر يعبر عن طبيعة خاصة فإن تأليفها في وحدة واحدة يجعلنا نتيقن أن مفهوم الوحدة المتنوعة قد تتحقق .

الرمزية :

الرمز في المنظور العربي الإسلامي أسلوب للنقل من عالم الواقع الى عالم ما بعد الواقع ، وكذلك نقل الصورة من صورة مادية واقعية الى صورة روحانية ، فالرمزية وسيلة للتعبير عن معنى وقيمة

الصدق والنقاء :

تميز الفن العربي الإسلامي بصراحة التعبير عن مضمونه ، كما استخدم الفنان الألوان في التعبير عن مضمون وباطن العمل الفني ، كما يؤكد على أستخدام الألوان الصافية النقية على انها مصدر من مصادر المتعة الوجدنية للمتذوق ، حيث استطاع الفنان العربي أن يوازي بين صفاء الألوان المبهجة وبين الصياغة الفنية لعناصر العمل فأخذت نوعاً من الازدواجية والتوافقية وانسجاماً بين العناصر المتقابلة رغم تباينها .

التجريد :

لقد اعتمد الفن العربي الإسلامي على مبدى التجريد ، حيث حور الأشكال الواقعية الى أشكال تجريدية ، كما لم يبتكر وحدات نباتية او حيوانية جديدة بل رسم الازهار والاشجار والاوراق وكذلك الطيور والحيوانات بعد تحويرها ، وايضاً نفر الفنان العربي من الفراغ وكره ان يرى سطحاً عاطلاً من الزخارف فكرر الوحدات الزخرفية (ماهر،2002،ص10).

عناصر الزخرفة الإسلامية :

تتكون الزخرفة الإسلامية من العناصر الآتية :

1 – الزخرفة النباتية :

مصدرها فروع النباتات وأوراقها وأزهارها ولاسيما أوراق النخيل والازهار وأوراق العنب والثمار وأزهار القرنفل وبعض الشجيرات كشجرة الحياة وشجرة السرو .

2 – الزخرفة الهندسية :

من أبرز أنواع الزخرفة الهندسية التي امتازت بها الفنون الإسلامية الأشكال النجمية متعددة الأضلاع والتي تشكل ما يسمى "الاطباق النجمية "(عفيفي ، 1997،ص5).

3 – الزخرفة الكتابية :

استخدم الخط العربي ولاسيما الخط الكوفي لطواعيته وسهولة تحويره وتعدد صفاته ،فقد تمادى الفنان العربي الإسلامي في استخداماته للخط الكوفي مذيلاً في أغلب الاحوال حروفه بوريقات أو براعم الأشجار وثمارها ،كما كان للخط الهندسي أهمية كذلك الى جانب استخداماته للخطوط الاخرى .

4 – الزخرفة الآدمية والحيوانية :

كان رسم الحيوانات والشخص الادمي محرم في العصر الاول الإسلامي خوفا من العودة إلى عبادتها إلا أنها رسمت بكثرة بعد ذلك حتى لا يكاد يخلو منها أي عمل فني وخاصة الطيور والحيوانات التي تنال الاعجاب وتشد الانسان اليها ،فالطيور المختلفة التي تمتاز بجمالها كالطاووس والخيول والغزال وغيرها (المهدي،ص25).

التذوق الفني من زاوية تربوية :

الفن لم يكن وسيلة تنفيسيه فقط بل يمكن للفن أن يلعب دورا هاما في تغير وتعديل بعض سلوك الافراد بما يتيح لهم من فرص تنفيسيه فيكسبهم اتزاناً وقوة توافقية مع البيئة ،فالطفل الذي لا يستطيع أن ينقل إحساسه بالكلام يستطيع ان ينقله بالرسم ،إن التربية الجمالية هي النشاط الذي يهدف الى تنمية الانسان في مختلف مراحل حياته متمتعاً بقدرة خاصة على تذوق القيم الكامنة في الحياة واكتشاف ألوان واشكال الثراء الباطنة أوهي تكوين قدرته على التعبير الجمالي عن طريق حصيلة مليئة بالإحساس والذوق (الجرجاوي،2011،ص7).

إن تدريس الفن في المدارس يجب أن يكون من بين أهدافه الواضحة الإسهام الإيجابي في تكوين شخصية سوية قادرة على التفاعل بنجاح في حياة المجتمع ،فمن يعتقد [ان الذوق فطري لا يحتاج الى رعاية أو تربية فهذا الاعتقاد خاطئ لأن الطفل يولد في بيئة ويتفاعل معها فتوثر فيه ومن بينها الذوق أي ان البيئة المنزلية هي الاولي ومن تم المدرسة والمجتمع فيكتسب الطفل كل المفاهيم والعادات التي تجعله منتمياً لهذا المجتمع ،فعندما يتفاعل مع بيئته المنزلية وحين يوسع دائرة تفاعله مع البيئة المدرسية ثم مع المجتمع ككل إنما يتدرج في اكتساب مقومات الذوق في سلوكه ولا يمكن القول على هذا الاكتساب بأنه فطري بل يمكن وصفه بأنه تربية غير مقصودة حيث إن هذه التربية يتشربها الطفل بدون وعي كامل فإذا كانت البيئة مرتقيه في تذوقها ارتقى تذوقه وإن كانت متدنية تدنى تذوقه فهوا يمارس ما تعلمه تلقائيا (البسيوني،1986،ص273).

فالممارسة المتكررة لعملية الذوق لها اثرها الكبير في تربية الذوق الجمالي لدى الفرد ،فالتربية الجمالية ضرورية لإصدار حكم جمالي ومن المستحسن ان تبدأ مرحلة التذوق منذ الطفولة حتى تتفتح لدية ملكة الإحساس بالجمال .

ويمكن تربية الذوق الجمالي بالطرق الآتية (بودرعة،2018،ص43):

- **الحذف التدريجي لكل ما هو قبيح**

وذلك بالبدء باستبعاد ما هو اكثر قبحاً ثم بالتدرج الى ما هو اقل قبحاً والى ما هو ادنى حتى نصل الى خط الحياد بين ما هو قبيح وما هو جميل ،ويستمر المتذوق في عملية الحذف حتى يستبين له الجمال من خلال هذه الممارسة ويصل الى الخبرة والتذوق الجمالي .

- **تكرار المثول امام الموضوع**

وهذه تحتاج الى ممارسة متكررة لعملية التذوق فلهذه الممارسة دور كبير في تربية الذوق الجمالي ، وبهذا وجب علينا أن نهيئ للطفل بيئة جمالية تتيح له أن يلمس بنفسه مظاهر الجمال ومكوناتها فتكشف عنها بالتدريج مع تقدم الزمن ،فمثل هذه الممارسات تساعد الطفل في على تنمية إحساسه بالجمال فيصبح قادراً فيما بعد على إصدار أحكام جمالية تقوم على أدراك متكامل لمعنى الجمال .

- **المقارنة :**

ويطبق فيها الباحثون أسلوب المقارنة بين الاثار الجمالية والمنتجات الفنية على ضوء ما لديهم من مواقف جمالية ،فهم يلجئون عن طريق المقارنة غلى عملية تصنيف منهجي للأعمال الفنية المعروفة ويلحقون كلا منها بمدرسة معينة ،ثم يخضعون أعمال المدرسة الواحدة لدراسة مستوعبة تبدأ باستعراض أساليب الصنعة عليها على تكوين حكم ذاتي .

وهكذا فأن تربية الذوق الجمالي والتدريب والمران على المسايل الجمالية يكون له أثرها الواضح على ملكة الحكم الجمالي لدلى الفرد وهكذا فأن الاحتكاك بالأعمال الفنية يصقل الذوق ويربي الإحساس الجمالي ، وبذلك تكون التربية الجمالية تحتل مكانه مهمة في حياة الفرد والمجتمع لدورها في تكوين شخصية سوية تعمل على الرقي بالمجتمع .

الزخرفة الإسلامية وكيفية تناوله في تدريس التربية الفنية :

تنوعت الطرق التي تناولت الفنون كمصدر إلهام ، حيث أن هناك إتجاها قويا إلى الأيفادة من التراث الأقليمي للخروج إلى العالمية ، وهذا ما دعا القائمين على الفنون على التركيز على الفنون التراثية كأحد المصادر الأستلهامية ، فالتراث لا يقصد في حد ذاته وانما هو وسيلة لنمو التجربة الذاتية ولذلك فان الفائدة منه نسبية مرتبطة بطبيعة المشكلات التي يواجهها الفنان وروح العصر الذي يعيش فيه ومفهوم الإبداع (البسيوني،1989،ص65)،فالزخرفة الإسلامية ليس له معنى ثابت فكل فنان ينظر إليه من خلال رؤيته الفنية ، ويتوقف تأثيره ومعناه عند الفنان على مدى إرتباط هذا التراث بالمشكلة التي يواجهها فلذلك تختلف طريقة تناول التراث من فنان إلى آخر.

الفنون الزخرفية في مناهج التربية الفنية بالتعليم الأساسي :

أن كل مناهج التربية الفنية في أغلب المراحل التعليمية تنص على إستلهام التراث بأعتباره مصدر إلهام لا يجب إغفاله عند التدريب داخل المدارس ، وإذا كنا نتكلم عن الزخرفة الإسلامية لكل بلد على حدة ، فان هناك فناً أقليمياً عربياً ذا هوية واحدة يجب أن نعطي له الأهمية الكبرى ، وحينما نتعامل في مناهج

التربية الفنية مع الزخرفة الإسلامية يجب أن يكون من خلال وجهة نظر انتقائية واعية تساعدعلى إستثمار الأعمال الإيجابية من التراث للممارسة الفنية للطالب وفيها يتفاعل مع البيئة المحيطة به وتزداد خبرته البصرية ويزداد تفاعله مع الزخرفة الإسلامية ، ويستطيع بعد ذلك أن يعرف سماتها ويحلل عناصرها ويتذوقها وايضاً يستطيع تقيمها ، ومن هنا يكون الطالب قادراً على أن يتفاعل مع المحتوى الثقافي لمجتمعه مما يعينه على إثراء خبرته في فهم الرموز والتقنيات والعلاقات المكونة للزخرفة الإسلامية.

رغم اغلب مناهجنا تعطى أهمية الفنون وركزت على الهدف في ان التربية الفنية تسعى إلى الممارسة الفنية والمرور بالخبرة الحسية للعمل الفني جعل هذه المادة منحصرة في تنمية المواهب واتقان العمل وتنمية المهارات المتصلة بإستخدام الخامات والادوات إلا انها تناست كيف يستطيع الطالب ان يتذوق العمل الفني ليصل الى فهم وتحليل وتفسير الاعمال الفنية .

الفنون الزخرفية وعلاقته بالتذوق الفني :

بناء على ما سبق نلاحظ أنه من الضروري إدراج التذوق الفني ضمن مناهج التربية الفنية حتى يكسب الطالب القدرة على التذوق والتحليل وأدراك العلاقات وسيكون له أكبر الأثر في تكوين شخصيته الفنية والثقافية ، وهذا ما أكده محسن عطية (عطية،2000،ص98)حيث يقول لكي يستطيع المتلقي او المتذوق استعاب العمل وإدراك ما فيه من قيم شكلية ووجدانية وجمالية فهذا يتطلب إعداد خاصاً للمتلقي ، من خلال برامج تعمل على تنمية مستوى قدراته على التذوق وحددها في ثلاث نقاط :-

1 – العمل على توسيع مجال خبرته البصرية والمعرفية حول الفن بمختلف مذاهبه وأساليبه وطرق أدائه وخصائص العناصر التي تشكل مادته .

2 – تعميق مستوى إدراكه لمعنى القيم الجمالية ومعنى الفن والإبداع .

3 – تنمية قدرته على التحليل والتمييز والتفضيل بين المذاهب والأساليب والإنماط الفنية المختلفة من ناحية وبين الجيد والردئ في مجال الإبداع الفني من ناحية أخرى .

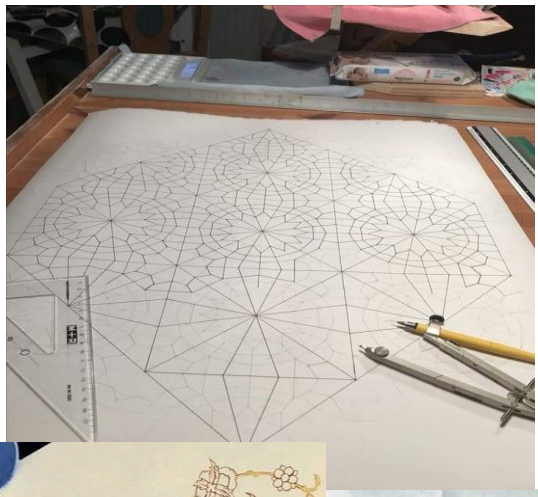
ولكي نسعى على أكساب طالب التعليم الأساسي هذه الصفات لابد وأن نؤكد على الجوانب التي يجب أن تتوافر في طالب الفن والمعلم الذي سوف تقع على عاتقه هذة الامانة ، فلابد أن يكون قادراً على ممارسة الأعمال الفنية قادراً على إبداع صيغ جديدة غير تقليدية في استلهام التراث ملماً بتاريخ الفن ، كما يتمتع بقدرة تذوقية على اسس موضوعية .

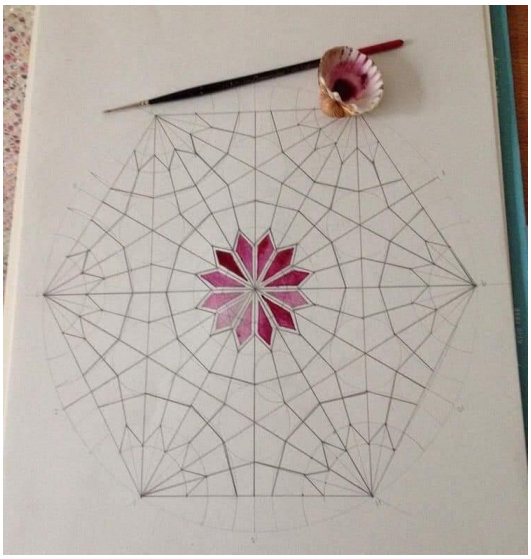
كيفية تدريس التذوق الفني في التعليم :

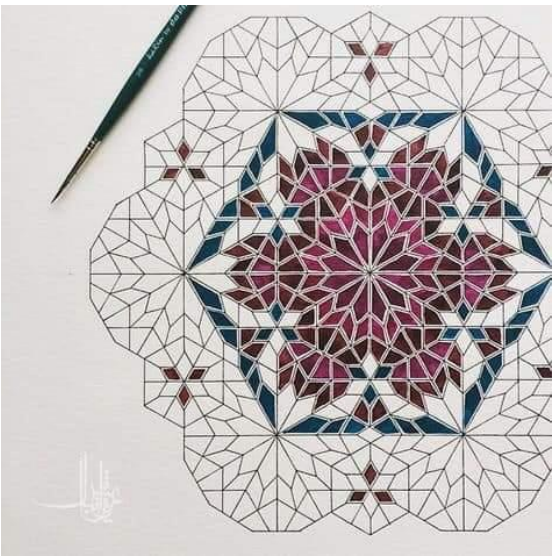
تعددت الآراء حول كيفية تدريس التذوق الفني ، وتمثل هذه الآراء مداخل تعليمية هامة يمكن الاستفادة منها ومن هذه الآراء ما يشير اليه كل من Kaelin و Ecker (فراج،1999،ص284) أن يتم تدريس التذوق الفني أثناء قيام المعلم بالتدريس خاصة عند نقد الأعمال الفنية او التحدث عن تاريخ الفن ، حيث يركز المعلم على خواص العمل الفني والبحث عن الجوانب الجمالية فيه ، فتتضح الأعمال الفنية للطالب ويكون أقرب لفهمه وتقديره ، وهناك من يرى انه من السهل تدريس الجوانب الجمالية عن طريق طرح الاسئلة وليس عن طريق السعي إلى الحصول على إجابات محددة لها ، وذلك من خلال قيام المعلمين بابتكار ألعاب وألغاز معينة حيث يدفع الطالب للتفكير في ماهية الأشياء وطبيعة الأشكال البصرية التي يشاهدها ومناقشته في الجوانب الفنية لها (فراج،1999،ص285)، وتوجد أراء اخرى تركز على ضرورة تعريف الطالب بالتذوق وإدراكه للكشف عن القيم الفنية ، وقبل عملية التذوق الفني لابد ان يلم الطالب

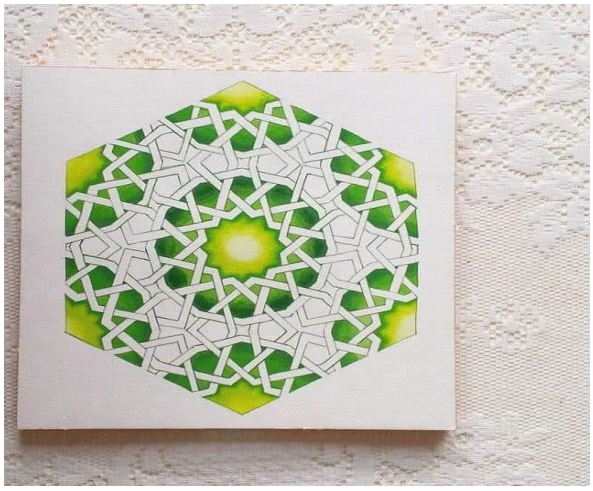
بقدر كاف من الالفة بالعمل الفني والمعرفة به ، ويجب أن يتصف بالوعي والتروي والقدرة على الملاحظة والوصف والتحليل حتى يكون قادراً على اصدار احكام فنية .

- **تطبيقات للزخرفة الإسلامية :**









النتائج التي يمكن توقعها :

1- الاستفادة من الزخرفة الاسلامية واستلهام بعض عناصرها في تدريس الفنون في مؤسساتنا التعليمية .

2- ارتباط الزخرفة الاسلامية بالتربية الجمالية .

3- اهمية دراسة التذوق الفني في مراحل التعليم المختلفة .

4- دراسة التذوق الفني يساهم في القدرة على ممارسة الاعمال الفنية وابداع صيغ جديدة غير تقليدية في الفنون.

التوصيات:

1 – إدراج منهج التذوق الفني في مناهج التعليم العام المختلفة وفقاً للأسس العلمية والمراحل العمرية.

2 – أن لا ينفصل دور منهج التذوق الجمالي عن مناهج مجالات الفنون وان يهتم بالتذوق الجمالي قبل الممارسة الفنية.

3 – الاعتماد على الخلفية الثقافية الواسعة للطالب في استلهام وإنتاج أعمال فنية زخرفية اسلامية معاصرة تتميز بالإصالة.

4 – التمسك بالهوية العربية الاسلامية والمحافظة عليها والاستفادة من دراسة الفنون.

المراجع

1- زياد الجرجاوي .معايير قيم التربية الجمالية في الفكر الإسلامي والفكر الغربي ،دراسة مقارنة ،2011 ،ص7 .

2- سعاد ماهر محمد . الفنون الإسلامية ، القاهرة ، هلا للنشر والتوزيع ،2002 ، ص10 .

3- عنايات المهدي .روائع الفن في الزخرفة الإسلامية ،القاهرة ،مكتبة ابن سيناء ،ب ت ،ص 25.

4- عنايات المهدي .روائع الفن في الزخرفة الإسلامية ،القاهرة ،مكتبة ابن سيناء ،ب ت ،ص 8 -13.

5- عفاف أحمد فراج . سيكولوجية التذوق الفني ،القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، 1999 ،ص 284.

6- عفاف أحمد فراج .المرجع السابق ،ص285 .

7- فوزي سالم عفيفي .فنية الزخرفة الهندسية ،القاهرة ،دغر الكتاب العربي ،ط1 ،1997م ،ص5 .

8- كمال الدين ابى الحسن الفارسي .تنقيح الناظر لذوي الأبصار والبصائر ، القاهرة ، الهيئة المصرية للكتاب ،1984 ،ص341 .

9- ليلى حسني تنمية الوعي بجماليات البيئة المصرية من خلال برنامج في التربية الفنية ،بحث في مؤتمر التربية الفنية وقضية الانتماء ،القاهرة ،1988.

10 - محسن محمد عطية . القيم الجمالية في الفنون التشكيلية ، القاهرة ، دار الفكر العربي ،2000 ،ص98

11 - محسن محمد عطية . تذوق الفن ، القاهرة ، دار المعارف ،1995 ،ص17.

12 - محمود البسيوني . أهمية الطرق في تناول التراث ، محاضرة في مؤتمر التربية الفنية والتراث الإقليمي ، القاهرة ،1989 ،ص65 .

13– هربرت ريد . تربية الذوق الفني ، ترجمة يوسف ميخائيل ،القاهرة ،دار النهضة العربية ، 1975 ، ص30 .

14 – ياسمينة بودرعة .القيم الفنية والجمالية للأعمال التشكيلية المعاصرة في مدينة درنة ودورها في تنمية الذوق العام .رسالة ماجستير ،جامعة طرابلس ،2018 ،ص43 .

15 – Mcfee John .Art Culture and Environment , Dubuque ,Lowa , U.S.A , Kedal hunt Publishing co ,1977 ,p95

علاقة بعض المتغيرات الكينماتيكية بالمستوى الرقمي لمسابقة الوثب الطويل

د. زياد صالح سويدان
د. صبحي العجيلي القلالي
د. فاطمة سالم الشعاب

المقدمة:

لقد بدأت الدول المتقدمة عملية التطور بمستواها الرياضي معتمدة على الأبحاث العلمية والدراسات المتنوعة، فتطورت العلوم باختلاف أنواعها وبرز علم جديد قائم بحد ذاته، وهو علم الميكانيكا الحيوية الذي يهتم بدراسة وتحليل الأداء الحركي للإنسان بحثا عن الأداء الأمثل للحركات المختلفة، الأمر الذي جعله محط أنظار واهتمام المهتمين في المجال الرياضي بشكل عام ومجال ألعاب القوى بشكل خاص.

فيؤكد صباح صالح (2016) هناك تطور في مستوى الإنجاز الرياضي في السنوات الأخيرة في الألعاب الرياضية عامة وألعاب القوى خاصة، حيث بدأت الفروق الرياضية في مستوى الإنجاز ضئيلة جدا وهذا يعود إلى استثمار جميع العلوم الأخرى في خدمة علم التدريب الرياضي ومنها علم الميكانيكا الحيوية، والتشريح وغيرهما.

وتعد ألعاب القوى من الألعاب الرياضية التي شملها الباحثون بالعديد من الدراسات بهدف تطويرها واستخدام الطرق والأساليب التدريبية المناسبة في إعداد واثبين جيدين في ألعاب القوى. (صالح، 2016)

فيرى الباحثون أن مسابقة الوثب الطويل تتكون من أربعة مراحل وهي (الاقتراب، الارتقاء، الطيران، الهبوط) وهذه المسابقة يحاول المتسابق أو الواثب فيها الحصول على أكبر مسافة أفقية ممكنة بعد وثبه وتخطيه لوحة الارتقاء وذلك ضمن قواعد قانون المسابقة، وكل مرحلة من هذه المراحل لها مجموعة من المتغيرات الكينماتيكية المناسبة لها لكي يحقق المتسابق أفضل مستوى رقمي له.

حيث يؤكد كلا من قاسم حسن، وإيمان شاكر (2000) الوثب الطويل من المسابقات القوية والسريعة وتتكون من أربعة مراحل (الاقتراب والارتقاء، الطيران، الهبوط) والهدف الأساسي لمتسابق الوثب الطويل هو تحقيق أبعد مسافة أفقية ممكنة وذلك من خلال تحقيق سرعة الطيران المناسبة والتي تسهم محصلة سرعتها الأفقية والعمودية في تحقيقها. (حسين و شاكر، 2000)

ويضيف كلا من خالد عطيات وعاكف طيفور (2011) على أن مسابقة الوثب الطويل من الفعاليات التي يتطلب فيها اكتساب مركبتي السرعة الافقية اللازمة والقصوى مع السرعة العمودية المناسبة للقيام بالارتقاء والطيران الجيدين ضمن شروط القانون الخاص بالمسابقة. (عطيات و طيفور، 2011)

ومن ناحية أخرى فالتحليل الحركي يستخدم في تحديد مستوى أداء الحركات والمهارات الرياضية عند المتسابقين بشكل دقيق، ويمكن من خلاله استخراج قيم المتغيرات الكينماتيكية ومقارنتها مع المتغيرات الكينماتيكية النموذجية ومعرفة نقاط القوة والضعف في أداء المتسابقين والمساهمة في تعديل هذا الأداء والوصول به نحو الأفضل. (العزاوي، 2009)

ومن هنا تظهر مشكلة البحث من خلال عملية مراقبة وملاحظة الباحثين لهذه المسابقة بكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة بجامعة الزاوية لاحظو انخفاض المستوى الرقمي لدى الطلبة بالكلية عند أدائهم لهذه المسابقة والذي كان وسطه حسابه (4.90) مترا مقارنة بغيرهم من الكليات الأخرى سوء بليبيا أو دول الوطن العربي فعلى سبيل المثال المستوى الرقمي لدى طلبة كلية التربية البدنية والعلوم الرياضة بجامعة الأنبار هو (5.89مترا). (العزاوي، 2009)

هدفي البحث :

يهدف البحث إلى معرفة :

1 – علاقة بعض المتغيرات الكينماتيكية مع المستوى الرقمي لمسابقة الوثب الطويل.

2 – علاقة بعض المتغيرات الكينماتيكية مع سرعة الاقتراب في مسابقة الوثب الطويل.

فرضي البحث:

1 – توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا لبعض المتغيرات الكينماتيكية والمستوى الرقمي لمسابقة الوثب الطويل.

2 – توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا لبعض المتغيرات الكينماتيكية وسرعة الاقتراب في مسابقة الوثب الطويل.

الدراسات المرتبطة:

دراسة وليد خالد حمادي العزاوي (2009) (7)

العنوان: دراسة مقارنة لبعض المتغيرات الكينماتيكية لإبطال جامعة الأنبار مع إبطال جامعات العالم.

الهدف: التعرف على بعض المتغيرات الكينماتيكية بين واثبي طلبة جامعة الانبار وأبطال جامعات العالم.

المنهج: استخدم الباحث المنهج الوصفي.

العينة: عشرة من واثبي طلبة جامعة الانبار وعشرة واثبين من أبطال جامعات العالم.

أهم الاستنتاجات: هناك ضعف لدى أبطال جامعة الانبار في متغير سرعة الخطوة الأخيرة وسرعة الارتقاء مما يدل على ضعف النواحي البدنية لديهم.

دراسة خالد عطيات، عاكف طيفور (2011) (2)

العنوان: المحددات الكينماتيكية لفعالية الوثب الطويل لدى عينة من الناشئين.

الهدف: التعرف على تأثير طول مسافة وسرعة الاقتراب على مستوى الإنجاز الرقمي لدى متسابقي الوثب الطويل المشاركين.

المنهج: المنهج الوصفي.

العينة: خمسة متسابقين ناشئين بالوثب الطويل.

أهم الاستنتاجات : أن متوسط السرعة الأفقية لدى عينة الدراسة قد بلغ (7.2 متر/ث).

دراسة صباح مهدي صالح (2016) (3)

العنوان : المتغيرات الكينماتيكية في مرحلة قبل وبعد الارتقاء وعلاقتها بإنجاز فعالية الوثبة الثلاثية.

الهدف : التعرف على قيم المتغيرات الكينماتيكية في مرحلة قبل وبعد الارتقاء في إنجاز فعالية الوثبة الثلاثية.

المنهج : المنهج الوصفي بأسلوب العلاقات الارتباطية والمقارنة.

العينة : 44 طالبا وطالبة بالسنة الثانية من كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة بجامعة القادسية.

أهم الاستنتاجات : أن سرعة الانطلاق وأقصى ارتفاع يصل إليه الجسم بعد الارتقاء أكثر المتغيرات تأثيرا بالإنجاز.

دراسة نادر إسماعيل حلاوة (2017) (6)

العنوان : تأثير برنامج تدريبي لتطوير بعض المتغيرات البدنية والمستوى الرقمي لمسابقة الوثب الطويل لطلاب كلية التربية البدنية والرياضة بجامعة الأقصى.

الهدف : التعرف على تأثير برنامج تدريبي لتطوير بعض المتغيرات البدنية والمستوى الرقمي لمسابقة الوثب الطويل لطلاب كلية التربية البدنية بجامعة الأقصى.

المنهج : التجريبي مستخدما القياس القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية.

العينة : 15 طالبا بالسنة الجامعية الأولى بكلية التربية البدنية بجامعة الأقصى.

أهم الاستنتاجات : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في المتغيرات البدنية والمستوى الرقمي لمسابقة الوثب الطويل لصالح القياس البعدي.

التعليق على الدراسات المرتبطة:

اتفقت هذه الدراسات في العديد من النقاط حيث اعتمدت أغلبها على المنهج الوصفي، وكذلك ساعدت الباحثون في عملية اختيار العينة، وقد استخدمت جلًها التصوير وبرامج التحليل الحركي للحصول على البيانات، بالإضافة إلى بعض الأدوات لقياس المسافات والأوزان وأوصت على أهمية دراسة المتغيرات الكينماتيكية وعلاقتها بالمستوى الرقمي لمسابقة الوثب الطويل.

إجراءات البحث

منهج البحث

استخدم الباحثون المنهج الوصفي.

مجالات البحث

1 – المجال البشري:

كان مجتمع البحث طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة بجامعة الزاوية وأخذت منهم عينة من طلبة السنة الأولى عددها 15 طالب أفضل من حققوا مستوى رقمي في الامتحان العملي النهائي للعام الجامعي 2018/2017م.

2 – المجال المكاني:

مضمار وميدان كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة بجامعة الزاوية بالمركب الجامعي.

3 – المجال الزمني :

أجري البحث خلال العام الجامعي 2018/2017 على النحو التالي:

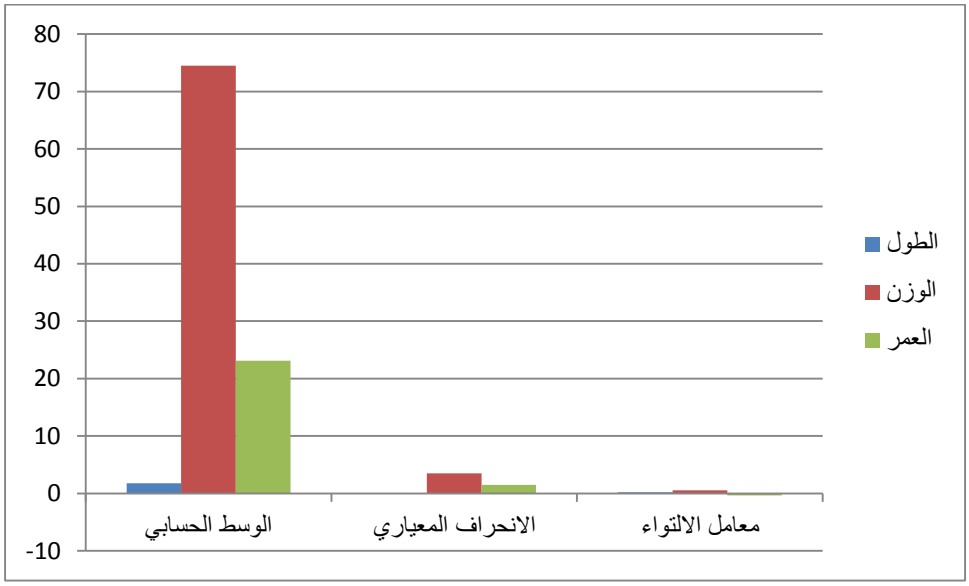
1 -التجربة الاستطلاعية: كانت خلال الامتحانات العملية النصفية يوم السبت الموافق 2018/2/11م.

2 – التجربة الأساسية: كانت خلال الامتحانات العملية النهائية للعام الجامعي 2018/2017م والتي كانت بدايتها يوم السبت الموافق 2018/5/5م بأول امتحان نهائي لطلبة السنة الأولى في مادة ألعاب القوى.

جدول رقم (1)

يبين تجانس واعتدالية العينة في كل من متغيرات الطول، والوزن، والعمر ن = 15

المعامل	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
الطول	1.79	0.06	0.21
الوزن	74.5	3.49	0.60
العمر	23.1	1.49	0.41 -



الشكل (1) التمثيل البياني لكل من الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء للمتغيرات العمر والطول والوزن.

الجدول السابق يوضح التوصيف الإحصائي لمتغيرات معدلات النمو للعينة قيد الدراسة، ومعامل الالتواء والذي يتراوح بين (- 41 وحتى 0.56) والتي تتراوح بين (± 3) وهذا يشير إلى اعتدالية التوزيع في هذه المتغيرات.

أدوات وأجهزة البحث :

- ميزان طبي.
- شريط قياس الطول.
- كاميرا فائقة الدقة والحداثة.
- حاسب شخصي.
- برامج التحليل الحركي.
- جهاز وثب عالي قانوني.
- حامل ثلاثي.
- عارضة قياس كمقياس للرسم.

التجربة الاستطلاعية :

إجراء الباحثون التجربة الاستطلاعية على خمسة طلبة من غير طلبة العينة بالسنة الأولى، وذلك قبل مدة من الدراسة الأساسية يوم السبت الموافق 2018/2/11م على تمام الساعة العاشرة صباحاً ضمن امتحان العملي النصفي لمادة ألعاب القوى لغرض الوقف على:

- صلاحية الأجهزة المستخدمة.
- تدريب الباحثين والمساعدين.
- صلاحية المكان للتصوير.

وقد أسفرت التجربة عن أخذ الاحتياطات التالية:

- يجب تحديد المكان المناسب لإجراء التصوير.
- يجب اختيار الوقت المناسب لإجراء التصوير لتوفير الإضاءة المناسبة.
- يجب وضع مقياس الرسم في أكثر من موقع ضمن مجال التصوير.

التجربة الأساسية :

أجراء الباحثون التجربة الأســاســية بالامتحان النهائي العملي للعام الجامعي 2018/2017م لمادة ألعاب القوى يوم السبت 2018/5/5م واستمرت حتى يوم الخميس 2018/6/7م، وكانت على مرحلتين هما :

1 -مرحلة التصوير والمسابقة .

2 -مرحلة التحليل الحركي بالحاسب الآلي .

أولا – مرحلة التصوير والامتحان :

1 -إعداد مكان التصوير .

2 -قام المتسابقين (الطلبة) بإجراء الاحماء الخاص بهم .

3 -تم وضع مقياس الرسم في أكثر من موقع ضمن مجال آلة التصوير وتصويره .

4 -قام كل متسابق بإجراء محاولاته مع الالتزام بتطبيق قواعد الاتحاد الدولي لألعاب القوى .

ثانياً – مرحلة التحليل الحركي بالحاسب الآلي :

1 -أخذ شريحة الذاكرة (memory card) وضعها في الحاسب لكي يتم نقل محتوياتها برنامج.(Dritfish)

3 -قام الباحثون بتجزئة مهارة الوثب الطويل وبتخزين صور: مرحلة الاقتراب، بداية مرحلة الارتقاء، ونهاية مرحلة الارتقاء (صـورة وصـول مركز الثقل الجسـم إلى نقطة الانطلاق)، وصـول مركز ثقل الجسـم إلى أقصـى ارتفاع عند الطيران لكل متسابق لأفضل محاولتين له .

4 -جسم المتسابق عند مرحلة الإعداد للارتقاء والزمن الذي قطع فيه هذه المسافة، وزمن الارتقاء، ارتفاع مركز الثقل في بداية مرحلة الارتقاء، ارتفاع مركز ثقل الجسـم عند نهاية مرحلة الارتقاء، أقصـى ارتفاع يصـل إليه مركز الثقل في مرحلة الطيران .

المعالجات الإحصائية :

قام الباحثون المعالجات الإحصائية التالية باستخدام برنامج : SPSS

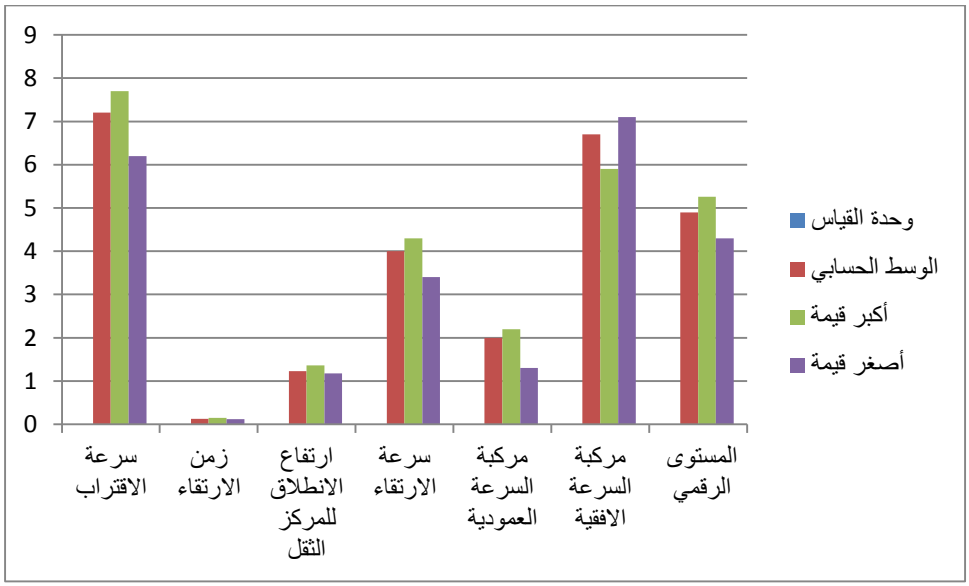
- الوسط الحسابي. - معامل الالتواء .

- الانحراف المعياري .
- معامل الارتباط.

عرض ومناقشة النتائج:

الجدول (2) يوضح الوسط الحسابي وأكبر وأصغر قيمة للمتغيرات الكينماتيكية والمستوى الرقمي لعينة البحث

المعاملات الإحصائية / المتغيرات	وحدة القياس	الوسط الحسابي	أكبر قيمة	أصغر قيمة
سرعة الاقتراب	متر / ث	7.2	7.7	6.2
زمن الارتقاء	ثانية	0.13	0.15	0.12
ارتفاع الانطلاق للمركز الثقل	متر	1.23	1.36	1.18
سرعة الارتقاء	متر / ث	4.00	4.30	3.40
مركبة السرعة العمودية	متر / ث	2.00	2.20	1.30
مركبة السرعة الافقية	متر / ث	6.7	5.9	7.1
المستوى الرقمي	متر	4.9	5.26	4.30



الشكل (2) التمثيل البياني للوسط الحسابي وأكبر وأصغر قيمة للمتغيرات الكينماتيكية والمستوى الرقمي لعينة البحث

يتضح من الجدول (2) والخاص بالوسط الحسابي وأكبر وأصغر قيمة للمتغيرات الكينماتيكية والمستوى الرقمي لعينة البحث ما يلي : بالنسبة لسرعة الاقتراب تراوحت بين (6.8 : 7.7متر/ث) وبلغ الوسط الحسابي لها 7.2 متر/ث، وبالنسبة لزمن الارتقاء تراوح بين (0.12: 0.15 ثانية) وبلغ الوسط الحسابي له 0.13 ثانية، أما بالنسبة لارتفاع الانطلاق تراوح بين (1.18 : 1.36 متر) وبلغ الوسط الحسابي له 1.23 متر، وبالنسبة لسرعة الارتقاء تراوحت بين (3.40 : 4.30 متر/ث) وبلغ الوسط الحسابي لها 4.00 متر/ث، وبالنسبة لمركبة السرعة العمودية تراوحت بين (1.30 : 2.20 متر/ث) وبلغ الوسط الحسابي لها 2.00 متر/ث، أما بالنسبة لسرعة المركبة الأفقية تراوحت بين (5.9 : 7.1 متر/ث) وبلغ الوسط الحسابي لها 6.7 متر/ث، والمستوى الرقمي تراوح بين (4.30 : 5.26 متر) وبلغ الوسط الحسابي له 4.9 متر.

الجدول (3) مصفوفة معاملات الارتباط للمتغيرات الكينماتيكية والمستوى الرقمي لعينة البحث

المتغيرات	سرعة الاقتراب	زمن الارتقاء	ارتفاع الانطلاق	سرعة الارتقاء	م . س . العمودية	م. س . الأفقية
زمن الارتقاء	0.96 -					
ارتفاع الانطلاق	0.89 -	*0.97				
سرعة الارتقاء	*0.99	0.92 -	0.87 -			
م . س . العمودية	*0.92	*0.97 -	0.98 -	0.97		
م. س . الأفقية	*0.99	0.77 -	0.54 -	0.92	0.62	
المستوى الرقمي	*0.99	0.95 -	0.92	*0.98	0.72	*0.99

يتضح من الجدول (3) الخاص بمصفوفة معاملات الارتباط للمتغيرات الكينماتيكية والمستوى الرقمي لعتية البحث ما يلي: العدد الكلي لمعاملات الارتباط بلغ (22) معامل منها (14) معامل ارتباط موجب، (8) معامل ارتباط سالب، كما تشير المصفوفة إلى وجود (7) علاقات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 (6) منها علاقات موجبة (طردية) وعلاقة واحدة سالبة (عكسية).

مناقشة الفرض الأول:

يتضح من الجدول (3) الخاص بمصفوفة معاملات الارتباط للمتغيرات الكينماتيكية والمستوى الرقمي لعينة البحث ما يلي : وجود ثلاث علاقات دالة إحصائيا بين المتغيرات الكينماتيكية والمستوى الرقمي، وهذه العلاقات هي علاقة قوية

موجبة (طردية) والمتغيرات الكينماتيكية هي سرعة الاقتراب، سرعة الارتقاء، مركبة السرعة الأفقية، حيث بلغ معامل الارتباط بين المستوى الرقمي وسرعة الاقتراب (0.99) وهذه النتيجة تتفق مع أغلب المراجع والدراسات الأخرى التي تؤكد على أهمية الحصول على سرعة اقتراب جيدة لكي يتمكن المتسابقون من تحقيق مستوى رقمي عالي، فأغلب مسابقي سباق 100 متر يؤدون بشكل جيد في مسابقة الوثب الطويل.

فيذكر كلا من خالد عطيات، وعاكف طيفور (2011) عند النظر إلى المتسابقين العالميين والذين هم أغلبهم من عدائي المسافات القصيرة (100متر) ومتوسط سرعتهم هو 9.9 متر/ث يتضح لنا مدى أهمية مرحلة الاقتراب وسرعته للحصول على مستوى رقمي عالي. (عطيات و طيفور، 2011)

وبالنظر إلى متوسط سرعة الاقتراب لدى العينة والذي بلغ (7.2 متر/ث) ومقارنته بمتوسطات العينات الأخرى سوء العربية أو العالمية نجده منخفض جدا لدى عينة البحث، الأمر الذي منع متسابقي عينة البحث من الحصول على مستوى رقمي جيد، وسوف يذكر الباحثون ما يجب فعله لمعالجة هذا الخلل في الأداء بتوصيات البحث.

أما معامل الارتباط بين المستوى الرقمي وسرعة ارتقاء المتسابق فقد بلغ (0.98) ومركبة السرعة الأفقية فقد بلغ (0.99)، ويرجع الباحثون أهمية سرعة الارتقاء ومركبة السرعة الأفقية للمتسابق وعلاقتهما بالمستوى الرقمي إلى أن سرعة الارتقاء الجيدة تعني أن المتسابق سوف يتحصل على قوة دفع جيدة لحظة دخوله لمرحلة الطيران والتي سوف تؤثر على مركبة السرعة الأفقية ومن ثم على المستوى الرقمي والحصول على أكبر مسافة أفقية ممكنة.

وهذا يتفق مع ما ذكره حكمت المذخوري، والسيد مجيد (2015) حيث يؤكدان على الدور الذي يلعبه متغيري سرعة الارتقاء، ومركبة السرعة الأفقية في تحقيق المستوى الرقمي لمسابقة الوثب الطويل، وهما عاملان هامان وأساسيان من العوامل الميكانيكية التي تحقق أعلى المستويات في الحركات المقذوفة بدورها تعزز إلى زيادة في المسافة الأفقية. (المذخوري و مجيد، 2015)

كما أظهر التحليل الحركي للمتسابقين أنهم حققوا مستوى رقمي ضعيف وخاصة عند تتبع التسلسل الحركي لديهم فهم يؤدون بشكل عشوائي وخالي من الراتبة والتتابع الأمر الذي يوضح افتقارهم إلى التدريب والإعداد البدني الجيد.

مما سبق يتضح أن الفرض الأول للبحث تم تحققه والذي ينص على (توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين بعض المتغيرات الكينماتيكية والمستوى الرقمي لمسابقة الوثب الطويل).

مناقشة الفرض الثاني:

اشتمل البحث على خمسة متغيرات كينماتيكية كما هو موضح بالجدول (3) وكانت علاقات الارتباط الدلة إحصائيا لمتغيرات عند مستوى الدلالة 0.05 على النحو التالي : بلغ معامل الارتباط بين ارتفاع الانطلاق وزمن الارتقاء (0.97)، وبين

سرعة الاقتراب وسرعة الارتقاء (0.99)، وبين مركبة السرعة العمودية وزمن الارتقاء (- 0.97)، وبين مركبة السرعة العمودية وسرعة الاقتراب(0.92) وبين مركبة السرعة الأفقية وسرعة الاقتراب (0.99)، وبذلك يكون الفرض الثاني قد تحقق والذي ينص على (توجد علاقة دالة إحصائية بين بعض المتغيرات الكينماتيكية قيد البحث).

الاستنتاجات :

1 – يوجد علاقة دالة إحصائيا بين المستوى الرقمي وسرعة الاقتراب للمتسابقين.

2 – يوجد علاقة دالة إحصائيا بين المستوى الرقمي وسرعة الارتقاء للمتسابقين.

3 - علاقة دالة إحصائيا بين المستوى الرقمي ومركبة ال سرعة الأفقية للمتسابقين.

4 - علاقة دالة إحصائيا بين ارتفاع الاطلاق وزمن الارتقاء للمتسابقين.

5 - علاقة دالة إحصائيا بين وسرعة الاقتراب وسرعة الارتقاء للمتسابقين.

6 - علاقة دالة إحصائيا بين سرعة الاقتراب ومركبة السرعة العمودية للمتسابقين

7 - علاقة دالة إحصائيا بين مركبة السرعة العمودية وزمن الارتقاء للمتسابقين.

8 - علاقة دالة إحصائيا بين سرعة الاقتراب ومركبة السرعة الأفقية للمتسابقين.

التوصيات :

1- الاهتمام بمرحلة الأعداد البدني للطلبة والتي تبدأ مع بداية كل عام جامعي وخاصة تدريبات القوة العضلية والقدرة العضلية للعضلات الرجلين.

2 - أن يوضع في عين الاعتبار عند تدريب متسابقي الوثب الطويل الاهتمام بمتغيرات سرعة الاقتراب، وسرعة الارتقاء، ومركبة السرعة الأفقية.

3 – ربط هذا البحث بالبحوث الأخرى الخاصة بمسابقة الوثب الطويل.

المراجع :

1 - حكمت عبد الكريم المذخوري، و السيد كاظم مجيد (2015) : تأثير منهاج بأسلوب منحني النظم في تحسين قيم بعض المتغيرات البايوكينماتيكية والمستوى الرقمي في فعالية الوثب الطويل، مجلة الأبداع الرياضي، جامعة محمد بوضياف المسجلة، الجزائر، الصفحات 7 - 20.

2 - خالد عطيات ، و عاكف طيفور (2011) : المحددات الكينماتيكية لفعالية الوثب الطويل لدى عينة من الناشئين، مجلة جامعة النجاح (العلوم الإنسانية)، الصفحات 2078 - 2090.

3 - صباح مهدي صالح (2016) : المتغيرات الكينماتيكية في مرحلة قبل وبعد الارتقاء وعلاقتها بانجاز فعالية الوثبة الثلاثي، تم الاسترداد من http://qu.edu.iq/repository/wp-content/uploads/2016/11/%D8%A8%D8%AD%D8%AB-%D8%B5%D8%A8%D8%A7%D8%AD-%D9%85%D9%87%D8%AF%D9%8A.pdf.

4 - عادل عبد البصير (1998) : الميكانيكا والتكامل بين النظرية والتطبيق في المجال الرياضي، القاهرة، مركزالكتاب للنشر.

5 - قاسم حسين، و إيمان شاكر (2000) : الأسس الميكانيكية والتحليلية والفينة في فعاليات الميدان والمضمار، عمان، دار الفكر.

6 - نادر إسماعيل حلاوة. (يناير، 2017) : تأثير برنامج تدريبي لتطوير بعض المتغيرات البدنية والمستوى الرقمي لمسابقة الوثب الطويل لطلاب كلية التربية البدنية والرياضة بجامعة الأقصى، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، الصفحات 446 - 5526.

7 - وليد خالد حمادي العزاوي. (25 - 26 3، 2009). دراسة مقارنة لبعض المتغيرات الكينماتيكية لإبطال جامعة الأنبار مع أبطال جامعات العالمفي فعالية الوثب الطويل، مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية، الجلد التاسع، العدد الثالث، عدد خاص ببحوث المؤتمر الأول للبيوميكانيك، الصفحات 157 - 169.

أثر برنامج مقترح لتمرينات متنوعة على تنمية بعض القدرات البدنية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من (10-11) سنة

(*) ا. م. د. عبد السلام الشارف النعمي

(**) ا. م. د. ليلى محمد الهنشيري

(***) د. مصطفى موسى عمر

المقدمة ومشكلة البحث:

التربية البدنية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي تعتبر الأساس والقاعدة التي يبنى عليها تنمية مختلف القدرات البدنية والحركية والنفسية وذلك من خلال درس التربية البدنية وغيرها من الأنشطة المدرسية الأخرى فتناوله الكثير من الباحثين بالدراسة للوصول إلى ما تمكنه من القيام بدوره على الوجه الأكمل، إلا إن تمرينات الصباح باعتبارها أحد الأنشطة الأساسية المطبقة بداية اليوم الدراسي لم تحظى بالاهتمام الكافي في برنامج التربية الرياضية بهذه المرحلة والذي اتضح من إغفال الجانب الوظيفي والبدني عند وضع هذه التمرينات والتي اشتملت على أداء تمرينات تنفذ طوال الفصل الدراسي وبدون أن تحقق الغرض منها وهذا ما أظهره الأداء الحركي عند متابعة الأداء الحركي لتمرينات طابور الصباح للتلاميذ بالرغم من أهميته لتنشيط الأجهزة الحيوية والعضلات والمفاصل وكإعداد نفسي للتلاميذ وتنشيطهم لأداء مختلف الحركات، وتعرف التمرينات بأنها مجموعة الأوضاع والحركات البدنية التي تستهدف تشكيل وبناء الجسم وتنمية قدراته الحركية المختلفة للوصول لأعلى مستوى من الأداء الرياضي والوظيفي معتمدين على الأسس التربوية والعلمية لفن الحركة. (5 : 7)

فالتمرينات تسهم في تكوين وتنمية النشء فهي نشاط مدروس يقوم به المدرس لتحقيق فاعلية الدرس وتحسين نوعيته، فالتلميذ هو أساس العملية التربوية والذي من أجله وضع المحتوى، فالاهتمام بحاجات التلاميذ في مختلف المراحل السنية وفقا للخصائص التي تتميز بها كل مرحلة أمرا ضروريا. (3 : 9 - 10) ويرى محمد حسانين، ومحمد راغب (1995) ومحمد علاوي (1998) أن هذه المرحلة من أفضل المراحل السنية لتعلم المهارات واكتساب القدرات الحركية حيث أطلق عليها مسميات كثيرة مثل "الفترة المثلى للتعلم الحركي"، "مرحلة الحركة والنشاط"، "مرحلة التعلم لأول وهلة". (12 : 83) ، (11 : 137)

والتمرينات مجالاً خصباً لتنمية النواحي الوظيفية والبدنية والنفسية وعنصراً فعالاً نحو ممارسة النشاط الرياضي من قبل التلاميذ ويسهم بدوره في إثارة انفعالاتهم الايجابية ودوافعهم واتجاهاتهم بما يتفق مع ميولهم، والتي اتضحت من خلال عمل الباحثون بكليات التربية البدنية وخبرتهم في مجال التمرينات وإشرافهم على طلبة التدريب الميداني ولذا كان دافعاً لهم لإجراء دراسة تبحث في الارتقاء بالجانب الوظيفي والبدني لدى التلاميذ بوضع برنامج تمرينات في فترة الصباح وفترة الراحة كإحدى طرق تطبيق النشاط البدني مما قد يكون لها الأثر الايجابي على تنمية بعض القدرات البدنية وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

وتضيف هبة الله محمود (2004) طبقا لما أورده رفكن "rivkin" (1992) على المعلم أن يدعم التلميذ بإثارة العواطف باستمرار من خلال الفكر بحيث تؤثر عليه بالتعزيز وبذلك فان كل ما يكتسبه التلميذ ويتعود عليه من عادات وجدانية أو

حركية أو عقلية تتم بطريقة متعمدة، فالجوانب الوجدانية أهميتها للتلميذ ليس وجدانيا ولكن أيضا في التحصيل الدراسي، فحالة التلميذ من فرح وسعادة واسترخاء كلها تؤثر في التحصيل نحو الأفضل. (17 : 39)

فالتحصيل الدراسي بالمفهوم السائد يمثل مدى استيعاب التلاميذ للمعلومات والمقررات الدراسية وبالتالي ما يحرزونه من نجاحات في امتحاناتهم وما يتحصلون عليه من درجات، وأما بالمفهوم التربوي ما يتحصل عليه التلميذ وما يحققه من نتائج وتغيرات مرغوبة في معارفه ومهاراته واتجاهاته نتيجة للعمليات والخبرات التعليمية التي مر بها، فهو مجموع ما يتحصل عليه التلميذ وما يتوقع منه أن يتقنه ويكون اتجاها ايجابيا نحوه نتيجة لدراسة مادة دراسية أو عند انتهائه لمرحلة دراسية. (15 : 33)، فاختبارات التحصيل ذات قيمة عالية في تحديد مدى الفروق بين الأفراد وتحديد قوة الميول الدراسية عند التلاميذ واكتشاف التفوق والتخلف في القدرات الخاصة وتساعد على تخطيط الحياة الدراسية للتلاميذ. (10 : 133)

وتشير هدى درويش (1999)، وعادل عبد الحليم وبثينة فاضل (2000) بأن التلميذ إذ لم يعد له المنهاج المناسب لإعداده تربويا ونفسيا وبدنيا فانه يصبح من الصعب الشعور بالسعادة الأمر الذي يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي فالنشاط الحركي المنظم فرصة طيبة لتنمية ملكات التلميذ ووسيلة للتعبير عن قدراته، والتكيف معها واستثمارها لأداء النشاط بصورة تتفق مع مراحل نموه، فيجب الاهتمام بكافة مراحل النمو بغية تنشئة جيل من الأطفال يتمتعون بالصحة الجسمانية والنفسية. (18 : 261) ، (4 : 46)

وتضيف ميرفت الطوانسي (1992) إلى الاهتمام بالتمرينات فالمدرسة هي إحدى المؤسسات التربوية المسئولة عن إعداد أبناء المجتمع إعداداً متكاملاً بدنياً وعقلياً، فمرحلة التعليم انسب مرحلة للنمو وتطوير قدرات التلاميذ البدنية، فيجب أن يحتوي منهاجها على برامج بدنية ذات تمرينات متنوعة تساهم في تنمية بعض الأهداف التربوية، إذ أن التلميذ في هذه المرحلة ممتلئ نشاطاً وحيوية ومثابرة. (14 : 237)

لذا يرى الباحثون إن التمرينات أثناء اليوم الدراسي بكلا الفترتين الصباح والراحة تتعلق بكيفية انتقاء تمرينات مقننة ومناسبة للتلاميذ بحيث تؤدى جماعية وفي توقيت واحد وذلك لزيادة التشويق والإثارة بدلاً من الرتابة نظراً لفائدة التمرينات ودورها في إعداد التلاميذ وظيفياً وعقلياً وبدنياً ونفسياً، فبرنامج التمرينات المتبعة في معظم المؤسسات التعليمية نلاحظ أنها لا تحقق الفائدة المرجوة منها في مختلف الجوانب لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى :

- تصميم برنامج تمرينات لفترتي الصباح والراحة لتنمية بعض القدرات البدنية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من (10-11) سنة.
- التعرف على تأثير برنامج التمرينات لفترتي الصباح والراحة على تنمية بعض القدرات البدنية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من (10-11) سنة.
- التعرف على تأثير برنامج التمرينات لفترتي الصباح والراحة على تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من (10-11) سنة.

فروض البحث:

يفترض الباحثون ما يلي :

- استخدام برنامج التمرينات لفترتي الصباح والراحة له تأثير ايجابي على تنمية بعض القدرات البدنية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من (10-11) سنة.

- استخدام برنامج التمرينات لفترتي الصباح والراحة له تأثير ايجابي على تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من (10-11) سنة.

مصطلحات البحث:

- التمرينات الغرضية :

"هي التمرينات التي تهدف إلى تنمية عناصر اللياقة البدنية الخاصة بالأنشطة الرياضية المختلفة وتشكيل الجسم بما يتناسب ومتطلباتها، وكما تعد وتمهد لتعليم الحركات والمهارات الخاصة بهذه الأنشطة". (19 : 183)

- تمرينات الصباح والراحة :

"هي تلك المجموعة المنتقاة من التمرينات البدنية الخاصة التي تعد الجسم للعمل المقبل وتثير التغيرات الوظيفية والبدنية والعقلية والتي تهيئ الجسم للنشاط المقبل". (تعريف إجرائي)

- التحصيل الدراسي :

"هو مقدار ما يحصله الطالب من خبرات ومهارات في مادة دراسية أو مجموعة مواد بالدرجات التي يتحصل عليها نتيجة لأدائه الاختبارات التحصيلية". (13 : 75)

إجراءات البحث:-

منهج البحث: استخدم الباحثون المنهج التجريبي بتصميم مجموعتين تجريبية ومجموعة ضابطة وذلك لملائمته لطبيعة البحث وأهدافه.

عينة البحث: طبقت التجربة على عينة عشوائية قوامها (45) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي والبالغ عددهم (80) تلميذاً وتلميذة يمثلون مجتمع البحث وبنسبة (55%) من تلاميذ الصف الخامس بمدرسة الزاوية المركزية الابتدائية وذلك بعد استبعاد :

- التلاميذ المرضى والمعاقين من الاشتراك في النشاط الرياضي.

- التلاميذ الذين انقطعوا عن التجربة فترة الصباح أو فترة الراحة أو احد القياسات الخاصة بها.

وقد تم إجراء عملية التجانس لعينة البحث في كل المتغيرات الأساسية والبدنية والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

الدلالات الإحصائية للمتغيرات الأساسية والبدنية لمجموعات البحث قبل التجربة

الدلالات الإحصائية / المتغيرات الأساسية والبدنية	وحدات القياس	ن= 45		
		س-	± 1	معامل الالتواء
السن	السنة	11.11	0.532	0.125
الطول	سم	146.3	5.744	0.181
الوزن	كجم	34.69	6.996	0.337
اختبار الوثب العريض من الثبات	سم	1.204	0.122	-0.26
اختبار الجري المتعرج بين الحواجز	ث	12.88	1.036	0.233
اختبار المشي على عارضة التوازن مع مد الذراعين جانبا	ث	27.48	3.763	0.144

يتضح من الجدول (1) بان جميع معاملات الالتواء تتبع المنحنى الاعتدالي لعينة البحث في المتغيرات الأساسية والبدنية حيث تراوحت ما بين (0.26 ،0.337) أي انحصرت مابين (+3،-3) مما يدل على تجانس عينة البحث قبل التجربة.

وتم تقسيم عينة البحث عشوائياً إلى ثلاث مجموعات قوام كل منها (15) تلميذاً وتلميذة تمثلت في الآتي:

*المجموعة التجريبية الأولى : يطبق عليها في الفترة الصباحية برنامج التمرينات كإعداد وظيفي، ويطبق عليها في فترة الراحة برنامج التمرينات كإعداد بدني.

*المجموعة التجريبية الثانية : يطبق عليها في الفترة الصباحية برنامج التمرينات ويطبق عليها في فترة الراحة الحركات الأساسية من جرى ووثب ومراوغة....الخ، كما هو محدد بالجدول الدراسي.

*المجموعة الضابطة : يطبق عليها برنامج التمرينات الصباحية بصورتها الحالية في الفترة الصباحية من قبل مدرسي مادة التربية البدنية بالمدرسة، ويطبق عليها في فترة الراحة الحركات الأساسية والطبيعية التي يؤديها التلاميذ من مشي وجري ووثب.....الخ.

وتم تكافؤ مجموعات البحث في كل المتغيرات الأساسية والبدنية لتلاميذ العينة قبل التجربة والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

الدلالات الإحصائية للمتغيرات الأساسية لمجموعات البحث قبل التجربة

المتغيرات الأساسية / الدلالات الإحصائية	وحدات القياس	مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
السن	سنة	بين المجموعات	0.578	2	0.289	1.022
		داخل المجموعات	11.87	42	0.283	
		المجموع الكلي	12.44	44		
الطول	سم	بين المجموعات	73.64	2	36.82	1.122
		داخل المجموعات	1378	42	32.81	
		المجموع الكلي	1452	44		
الوزن	كجم	بين المجموعات	95.51	2	47.76	0.975
		داخل المجموعات	2058	42	49	
		المجموع الكلي	2154	44		

- قيمة (ف) الجدولية عند مستوى 0.05 = 3.22

يتبين من الجدول (2) والخاص بتحليل التباين ذو الاتجاه الواحد في القياس القبلي للمتغيرات الأساسية لمجموعات البحث بأنه لا توجد فروقا دالة إحصائيا بين المتغيرات لدى عينة البحث حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة ما بين (0.975،1.122) وهذه القيم أقل من قيمة (ف) الجدولية عند مستوى (0.05) مما يدل على تكافؤ العينة في المتغيرات الأساسية.

جدول (3)

الدلالات الإحصائية للمتغيرات البدنية لمجموعات البحث قبل التجربة

المتغيرات البدنية / الدلالات الإحصائية		وحدات القياس	مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
القدرة العضلية	اختبار الوثب العريض من الثبات	سم	بين المجموعات	0.005	2	0.003	0.173
			داخل المجموعات	0.651	42	0.016	
			المجموع الكلى	0.657	44		
الرشاقة	اختبار الجري المتعرج بين الحواجز	ث	بين المجموعات	2.151	2	1.076	1.003
			داخل المجموعات	45.06	42	1.073	
			المجموع الكلى	47.21	44		
التوافق الكلي للجسم	اختبار المشي على عارضة التوازن مع مد الذراعين جانبا	ث	بين المجموعات	6.491	2	3.246	0.221
			داخل المجموعات	616.4	42	14.68	
			لمجموع الكلى	622.9	44		

- **قيمة (ف) الجدولية عند مستوى 0.05 = 3.22**

يتبين من الجدول (3) والخاص بتحليل التباين ذو الاتجاه الواحد في القياس القبلي للمتغيرات البدنية لمجموعات البحث بأنه لا توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات لدى عينة البحث حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة ما بين (0.173، 1.003) وهذه القيم أقل من قيمة (ف) الجدولية عند مستوى (0.05).

الأدوات والأجهزة:

ميزان طبي لقياس الوزن (كجم) – جهاز الرستاميتر لقياس الطول (سم) -ساعة إيقاف لأقرب 10/1 ثانية -شريط قياس بالسنتيمتر -علامات لاصقة لتحديد أماكن الاختبارات -جهاز عارضة توازن لقياس التوافق الكلي للجسم.

الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار (10) تلاميذ وتلميذات عشوائيا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من الشق الأول لمرحلة التعليم الأساسي من مدرسة الزاوية المركزية الابتدائية ممن لم يشتركوا في التجربة الأساسية في الفترة من (2016/2/15) إلى (2016/2/25). وأجريت الدراسة بهدف التأكد من صلاحية الاختبارات البدنية وإجراء المعاملات العلمية لها وتجربة الاستمارة الخاصة بتسجيل البيانات والقياسات الخاصة بمتغيرات البحث وكذلك تحديد التمرينات الخاصة بالقدرات البدنية التي تطبق كإعداد وظيفي في فترة الصباح والتمرينات التي تطبق كإعداد بدني في فترة الراحة وتصميم البرنامج الخاص بأداء التمرينات للمجموعة التجريبية الأولى والثانية وتحديد الزمن الخاص بها.

القياسات القبلية وإجراء البحث:

تم تطبيق القياسات القبلية الخاصة بالتجربة على مجموعات البحث في الفترة ما بين (2016/2/25) إلى (2016/3/7) للعام الدراسي (2016-2017) وتم تطبيق هذه الدراسة على مجموعات البحث في الفترة من (29-3-2016) إلى (12-6-2016) وقد راع الباحثون ما يلي:

يطبق على المجموعة التجريبية الأولى والثانية برنامج التمرينات وبصورة جماعية في فترة الصباح الإعداد الوظيفي (لتهيئة الأجهزة الحيوية والعضلات والمفاصل) وكتنشيط وإعداد نفسي، وأما في فترة الراحة يطبق على المجموعة التجريبية الأولى برنامج التمرينات كإعداد بدني عام وذلك لتنمية القدرات البدنية بينما المجموعة الثانية تخضع للبرنامج المدرسي في الزمن المحدد لكل فترة طبقاً لما جاء بالتجربة الاستطلاعية والتي حددت بزمن (15) دقيقة تؤدى في شكل وحدات أسبوعية تطبق لمدة (5) أيام تشمل على (5) تمرينات متدرجة طبقاً للغرض الخاص في كل فترة وتؤدى على مدى فصل دراسي كامل.

بينما تخضع المجموعة الضابطة في الفترة الأولى لتمرينات الصباح المطبقة بالمدرسة والحركات الأساسية المطبقة في فترة الراحة وفقاً للبرنامج الدراسي المطبق في مختلف المدارس الابتدائية ولمدة (10) أسابيع بمعدل (5) أيام بالأسبوع وزمن قدره (15) دقيقة في كل فترة يومياً.

القياسات البعدية:

تم إجراء القياسات البعدية لمجموعات البحث وذلك بعد انتهاء مدة التجربة الأساسية التي استغرقت مدة شهرين ونصف الشهر، للعام الدراسي (2016-2017) وتتمثل في القياسات البدنية والحصول على نتائج التلاميذ في مستوى التحصيل الدراسي من واقع السجلات الرسمية لنتائج التلاميذ لجميع المواد الدراسية الخاصة بكل تلميذ وتلميذة ويتم

تقييم مستوى التحصيل الدراسي لجميع المواد الدراسية للتلاميذ بصفة مستمرة طوال الفصل الدراسي عن طريق الامتحانات التحريرية والشفوية والمناقشات والواجبات اليومية التي يتم تكليف التلاميذ بها والمشاركة داخل الفصل والمواظبة على حضور المواد مما يساعد التلميذ التعرف على مستواه التحصيلي خلال الفصل الدراسي، حيث يتكون التقدير النهائي لكل مادة دراسية وذلك من خلال درجة الأعمال الفصلية ودرجة نهاية الفصل حيث يجرى امتحان نهائي لكل مادة دراسية في نهاية الفصل الدراسي، وبالتالي يتم الحصول على نتائج مستوى التحصيل الدراسي من خلال نموذج كشف رصد درجات أعمال السنة والامتحان النهائي وبعد الانتهاء تم تفريغ البيانات في جداول تمهيدا لإخضاعها للمعالجات الإحصائية.

المعالجات الإحصائية:

قام الباحثون بمعالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحاسب الآلي "spss" مستخدمين الوسائل الإحصائية المناسبة. (المتوسط الحسابي -الانحراف المعياري -معامل الالتواء –اختبار (ت) للفروق -تحليل التباين الأحادي – اختبار (ف) -النسبة المئوية لمقدار نسبة التحسن).

عرض ومناقشة النتائج:

جدول (4)

الدلالات الإحصائية للمتغيرات البدنية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى

الدلالات الإحصائية		وحدات القياس	المجموعة التجريبية الأولى ن=15				الفرق بين المتوسطات	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت) المحسوبة
			القياس القبلي		القياس البعدي				
المتغيرات البدنية			س1	± ع1	س2	± ع2			
القدرة العضلية	اختبار الوثب العريض من الثبات	سم	1.217	0.132	1.427	0.127	0.21	0.111	*7.359
الرشاقة	اختبار الجري المتعرج بين الحواجز	ث	12.64	1.113	11.01	0.925	-1.63	0.405	*15.6
التوافق الكلي للجسم	اختبار المشي على عارضة التوازن مع مد الذراعين جانبا	ث	27.13	4.048	21.7	2.265	-5.43	2.303	*9.13

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 0.05 = 2.145

يتضح من الجدول (4) الخاص بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى بأن هناك فروقا دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي

في المتغيرات البدنية للمجموعة التجريبية الأولى حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أعلى من قيم (ت) الجدولية عند مستوى (0.05).

جدول (5)

الدلالات الإحصائية للمتغيرات البدنية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية

- قيمة (ت)الجدولية عند مستوى 0.05 = 2.145

الدلالات الإحصائية / المتغيرات البدنية		وحدات القياس	المجموعة التجريبية الثانية ن=15				الفرق بين المتوسطات	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت) المحسوبة
			القياس القبلي		القياس البعدي				
			س1	± ع1	س2	± ع2			
القدرة العضلية	اختبار الوثب العريض من الثبات	سم	1.205	0.124	1.283	0.12	0.077	0.054	*5.555
الرشاقة	اختبار الجري المتعرج بين الحواجز	ث	13.17	1.234	12.24	1.298	-0.93	0.345	*10.4
التوافق الكلي للجسم	اختبار المشي على عارضة التوازن مع مد الذراعين جانبا	ث	27.3	3.71	24.77	3.157	-2.53	1.359	*7.21

يتضح من الجدول (5) الخاص بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية بأن هناك فروقا دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي للمتغيرات البدنية للمجموعة التجريبية الثانية حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أعلى من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05).

جدول (6)

الدلالات الإحصائية للمتغيرات البدنية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

الدلالات الإحصائية / المتغيرات البدنية		وحدات القياس	المجموعة الضابطة ن=15				المتوسط الحسابي للفروق	الفرق بين المتوسطات	قيمة (ت) المحسوبة
			القياس القبلي		القياس البعدي				
			س1	± ع1	س2	± ع2			
القدرة العضلية	اختبار الوثب العريض من الثبات	سم	1.19	0.118	1.22	0.131	0.03	0.038	* 3.09
الرشاقة	اختبار الجري المتعرج بين الحواجز	ث	12.83	0.676	12.54	0.678	-0.29	0.142	*7.81
التوافق الكلي للجسم	اختبار المشي على عارضة التوازن مع مد الذراعين جانبا	ث	28.01	3.726	27.21	3.742	-0.79	0.3	*10.3

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 0.05 = 2.145

يتضح من الجدول (6) الخاص بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة بأن هناك فروقا دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمتغيرات البدنية ولصالح القياس البعدي حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة أعلى من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05).

جدول (7)

تحليل التباين ذو الاتجاه الواحد للمتغيرات البدنية في القياس البعدي لمجموعات البحث

الدلالات الإحصائية / المتغيرات البدنية		وحدات القياس	مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
القدرة العضلية	اختبار الوثب العريض من الثبات	سم	بين المجموعات	0.337	2	0.168	*10.58
			داخل المجموعات	0.669	42	0.016	
			المجموع الكلي	1.005	44		
الرشاقة	اختبار الجري المتعرج بين الحواجز	ث	بين المجموعات	19.71	2	9.853	*7.623
			داخل المجموعات	42	42	1	
			المجموع الكلي	61.71	44		
التوافق الكلي للجسم	اختبار المشي على عارضة التوازن مع مد الذراعين جانبا	ث	بين المجموعات	228.8	2	114.4	*11.79
			داخل المجموعات	407.4	42	9.7	
			المجموع الكلي	636.2	44		

* قيمة (ف) الجدولية عند مستوى 0.05=3.22

يتضح من الجدول (7) الخاص بتحليل التباين ذو الاتجاه الواحد في القياس البعدي للمتغيرات البدنية لمجموعات البحث بأنه توجد فروقا دالة إحصائيا بين المتغيرات البدنية لمجموعات البحث، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة ما بين (7.623-11.79) وهي أعلى من قيمة (ف) الجدولية عند مستوى (0.05).

جدول (8)

مقدار ونسب التحسن بين القياس القبلي والبعدي في المتغيرات البدنية لدى مجموعات البحث

الدلالات الإحصائية / المتغيرات البدنية		وحدات القياس	مقدار التحسن للمجموعة التجريبية الأولى	نسبة التحسن% للمجموعة التجريبية الأولى	مقدار التحسن للمجموعة التجريبية الثانية	نسبة التحسن% للمجموعة التجريبية الثانية	مقدار التحسن للمجموعة الضابطة	نسبة التحسن% للمجموعة الضابطة
القدرة العضلية	اختبار الوثب العريض من الثبات	سم	0.21	17.26	0.077	6.416	0.03	2.521
الرشاقة	اختبار الجري المتعرج بين الحواجز	ث	1.63	12.9	0.93	7.06	0.29	2.24
التوافق الكلي للجسم	اختبار المشي على عارضة التوازن مع مد الذراعين جانبا	ث	5.43	20	2.53	9.27	0.79	2.84

يتضح من الجدول (8) الخاص بمقدار ونسب التحسن بين القياس القبلي والبعدي في المتغيرات البدنية لدى مجموعات البحث بأن هناك فروقا في نسب تحسن القياسات القبلية والبعدية للمتغيرات البدنية (المجموعة التجريبية الأولى، المجموعة التجريبية الثانية، المجموعة الضابطة) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.

جدول (9)

الفرق بين متوسطات التحصيل الدراسي الكلي لدى مجموعات البحث باستخدام (LSD)

الدلالات الإحصائية / المتغيرات	الفروق بين المتوسطات			المتوسطات
	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة	
المجموعة التجريبية الأولى		→*35.08	→*51.79	449.1
المجموعة التجريبية الثانية			→*16.71	414
المجموعة الضابطة				397.3

يتضح من الجدول (9) الخاص بالفرق بين متوسطات التحصيل الدراسي الكلي لدى مجموعات البحث بأن هناك فروقا دالة إحصائياً بين قياسات المجموعات في اختبارات التحصيل الدراسي مما يشير إلى زيادة التحسن في قياس المجموعة التجريبية الأولى عند مقارنته بقياسي المجموعتين التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة.

جدول (10)

تحليل التباين في التحصيل الدراسي للمواد الدراسية بعد تمرينات فترتي الصباح والراحة لدى مجموعات البحث

* قيمة (ف) الجدولية عند مستوى 0.05=3.22

الدلالات الإحصائية / المتغيرات	مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
التحصيل الدراسي بعد تمرينات فترة الصباح	بين المجموعات	7458	2	3729	*6.851
	داخل المجموعات	22861	42	544.3	
	المجموع الكلي	30319	44		
التحصيل الدراسي بعد تمرينات فترة الراحة	بين المجموعات	3422	2	1711	*3.78
	داخل المجموعات	19012	42	452.7	
	المجموع الكلي	22434	44		

تضح من الجدول (10) والخاص بتحليل التباين ذو الاتجاه الواحد في التحصيل الدراسي للمواد الدراسية بعد تمرينات فترة الصباح والمواد الدراسية بعد تمرينات فترة الراحة لدى مجموعات البحث بأنه توجد فروقا دالة إحصائيا بين المتغيرات لدى مجموعات البحث، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة ما بين (3.78) ، (6.851) وهي أعلى من قيمة (ف) الجدولية عند مستوى (0.05).

جدول (11)

الفرق بين متوسطات التحصيل الدراسي بعد تمرينات فترة الصباح لدى مجموعات البحث باستخدام (LSD)

الدلالات الإحصائية / المتغيرات	الفروق بين المتوسطات			
	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة	المتوسطات
المجموعة التجريبية الأولى		→*20.31	→*31.05	233.8
المجموعة التجريبية الثانية			10.74	213.5
المجموعة الضابطة				202.8

يتضح من الجدول (11) والخاص بالفرق بين متوسطات التحصيل الدراسي بعد تمرينات فترة الصباح لدى مجموعات البحث بأن هناك فروقا دالة إحصائياً بين قياسات المجموعات في اختبارات التحصيل الدراسي مما يشير إلى زيادة التحسن في قياس المجموعة التجريبية الأولى عند مقارنته بالقياسين لمجموعتي التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة.

جدول (12)

الفرق بين متوسطات التحصيل الدراسي بعد تمرينات فترة الراحة لدى مجموعات البحث باستخدام (LSD)

الدلالات الإحصائية / المتغيرات	الفروق بين المتوسطات			
	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة	المتوسطات
المجموعة التجريبية الأولى		→*14.77	→*20.75	215.3
المجموعة التجريبية الثانية			5.973	200.5
المجموعة الضابطة				194.5

يتضح من الجدول (12) الخاص بالفرق بين متوسطات التحصيل الدراسي بعد تمرينات فترة الراحة لدى مجموعات البحث بأن هناك فروقا دالة إحصائياً بين قياسات المجموعات في اختبارات التحصيل الدراسي مما يشير إلى زيادة التحسن في قياس المجموعة التجريبية الأولى عند مقارنته بالقياسين لمجموعتي التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة.

جدول (13)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) الفروق بين مجموعات البحث في التحصيل الدراسي للفترتين بعد تمرينات فترة الصباح وبعد تمرينات فترة الراحة

الدلالات الإحصائية / المتغيرات	ن= 15				الفرق بين المتوسطات	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت) الفروق
	التحصيل الدراسي بعد تمرينات فترة الصباح		التحصيل الدراسي بعد تمرينات فترة الراحة				
	س1	± ع1	س2	± ع2			
المجموعة التجريبية الأولى	233.8	20.72	215.3	16.78	18.53	10.48	*6.847
المجموعة التجريبية الثانية	213.5	30.25	200.5	28.29	13	5.285	*9.527
المجموعة الضابطة	202.8	17	194.5	16.62	8.233	4.256	*7.492

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 0.05 = 2.145

يتضح من الجدول (13) والخاص بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) الفروق بين مجموعات البحث في درجات التحصيل الدراسي للفترتين بعد أداء تمرينات فترة الصباح وتمرينات فترة الراحة بأن هناك فروقا دالة إحصائياً بين

القياسات للفترتين لاختبارات التحصيل الدراسي لمجموعات البحث، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة أعلى من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05) ولصالح قياسات فترة التحصيل الدراسي بعد أداء تمرينات الصباح.

مناقشة النتائج:

يبين الجدول (4) الخاص بالمتغيرات البدنية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة الأولى وجود فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في جميع المتغيرات بين القياسين ولصالح القياس البعدي ويرجع الباحثون ذلك إلى المتغير التجريبي والذي يؤدي بتوقيت جماعي في فترة الصباح والراحة يطبق من خلال تكرار الأداء الحركي لمدة (10) أسابيع تنفذ بمعدل (5) أيام بالأسبوع ويبين الباحثون أن هذه المدة بأنها فترة كافية لإحداث التحسن الواضح في القياس البعدي وهذا ما أكدته نتائج دراسة هاشم عبدالرحيم الراوي وآخرون (2002) (16)، بان الرياضة الصباحية والمسائية لها تأثير ايجابي على بعض القدرات البدنية وان التدريب البدني للرياضة التي اعتمدها التدريب الصباحي والمسائي تمثل بالفعل اللياقة البدنية الخاصة.

ويبين الجدول (5) الخاص بالمجموعة الثانية بان هناك فروقا معنوية ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي ويرجع هذا التحسن إلى فاعلية برنامج التمرينات بفترة الصباح.

ويتضح من الجدول (6) الخاص بالمتغيرات البدنية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة بان هناك فروقا دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين القياسين القبلي والبعدي وهنا نلاحظ تحسن قياسات المجموعة الضابطة بعد أداء تمرينات عشوائية بالمدرسة بفترتي الصباح والراحة، ويعزي الباحثون ذلك إلى فاعلية التمرينات والمجموعة الضابطة فكانت بدرجة اقل من المجموعتين الأولى والثانية، ويرجع الباحثون ذلك الانخفاض إلى عدم فاعلية البرنامج المدرسي في التأثير على الناحية البدنية عند تنفيذهم لمحتوى التمرينات وعدم الاهتمام بها مما افقد التلاميذ الاستمتاع بأدائها بصورة صحيحة، بالإضافة إلى القصور الواضح في اختيار التمرينات المناسبة للتلاميذ من قبل منفذي تمرينات الصباح والإهمال في استخدامها في وقت الراحة، حيث إن غياب الأداء عند تنفيذها الأمر الذي أدى إلى عدم تأثيرها على الناحية البدنية كمردود ايجابي.

يتضح من الجدول (7) والخاص بتحليل التباين للمتغيرات البدنية في القياس البعدي لمجموعات البحث بان هناك فروقا دالة إحصائية بين المتغيرات حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة أعلى من قيمة (ف) الجدولية عند مستوى (0.05).

ويوضح الجدول (9) الخاص بالفروق بين متوسطات التحصيل الدراسي الكلي لدى المجموعات بان هناك فروقا دالة إحصائية بين قياسات المجموعات في مستوى تحصيل المواد الدراسية ولوحظ تفوق المجموعة الأولى وهذا ما أكدته نتائج دراسة محمد علي رحيم (1976) (9)، التي أوضحت التفوق الواضح في مستوى التحصيل العلمي للمجموعة التجريبية عن المجموعة المقارنة في دراسته في برامج الأنشطة الرياضية في درس التربية الرياضية وأثرها على مستوى التحصيل العلمي، والنتائج تشير إلى أن إتاحة الفرصة للتلاميذ للتفكير والتجريب والممارسة كان لها الأثر الايجابي علي تقدم مستوى التحصيل الدراسي بالنسبة للمجموعة التجريبية. (9 : 73-75)

لذا فالتمرينات الصباحية التي تتضمن تمرينات (المشي والجري والوثب) تعمل على تهيئة الجسم بدنيا ونفسيا وعقليا مما يؤدي إلى زيادة الارتقاء بالمستوى الذهني لدى التلاميذ، وهذا يتبين من دراسة علي القصعي (1982) (5)، بان التغيير المستمر للتمرينات واختيار الأفضل منها ذو فاعلية في تحريك تركيز انتباه التلميذ في الدرس ويركز انتباهه مع المدرس ليتمشى مع النداءات بصورة صحيحة ويتابع التوقيت المطلوب، وإن العمل على زيادة حدة الانتباه لدى التلاميذ يعتبر من العوامل المساعدة على زيادة كفاءتهم في الاستيعاب والتحصيل داخل الفصل حيث أثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة بين التمرينات الصباحية والتحصيل الدراسي. (5 : 632)

أما نتائج المجموعة الضابطة فقد كانت اقل من المجموعتين ويعزي الباحثون ذلك الانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي إلى مجموعة التمرينات المحددة والتي تؤدى في فترة الصباح خلال الفصل الدراسي، مما أدى إلى عدم فاعلية التلاميذ وايجابيتهم، وعدم فاعليتها في تنمية الجانب العقلي للتلاميذ والذي اتضح ذلك في انخفاض مستوى تحصيلهم العلمي بالمقارنة بنتائج المجموعة التجريبية الأولى والثانية ويتبين للباحثين إن ممارسة التمرينات لها تأثيرها الفعال والذي اتضح عند ممارستها، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه هبة الله عبد المنعم (2004) طبقا لما أورده رفكن (1992) بأنه وجب على المعلم أن يدعم الجانب الوجداني عند التلاميذ وذلك بإثارة العواطف باستمرار من خلال الفكر بحيث تؤثر على التلميذ بالتعزيز، وبالتالي فان كل ما يكتسبه التلميذ ويتعود عليه من عادات وجدانية أو حركية أو عقلية متعمدة، فالجوانب الوجدانية أهميتها للتلميذ ليست وجدانيا فقط ولكنها تؤثر في التحصيل العلمي فحالة التلميذ من فرح وسعادة واسترخاء كلها تؤثر في التحصيل نحو الأفضل. (17 :39)، وكما حققت المجموعة الثانية تقدماً جوهرياً ملحوظاً عند مستوى (0.05) في الارتقاء بمستوى درجات التحصيل الدراسي.

ويتضح من الجدول (10) بان هناك فروقا دالة إحصائية بين قياسات المجموعات في نتائج التحصيل الدراسي بالفترتين ولصالح المجموعة التجريبية الأولى ويعزي الباحثون هذا التفوق لمحتوى البرنامج التطبيقي بفترة الصباح وكذلك فترة الراحة وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من "برافو سيفتشو سوافتي" (1980) (2) بان النشاط الحركي اليومي الذي يؤدى على مدار الأسبوع والفصل الدراسي أدى إلى تحسين الدورة الدموية بالمخ وكان له تأثير ايجابي على إنتاجية قدرات التلاميذ الذهنية في نهاية العام الدراسي. (2 : 112)

ويبين الجدول (11) بان هناك فروقا دالة إحصائية بين نتائج مجموعات البحث في تحصيل المواد الدراسية بعد تمرينات فترة الصباح وتبين من مقارنة متوسطات المجموعات تفوق المجموعة التجريبية الأولى في نتائج التحصيل الدراسي للمواد الدراسية ويعزي الباحثون هذا التحسن لهذه المجموعة إلى البرنامج المقترح وهذا ما أشارت إليه دراسة عمرو رشدي (2005) (6)، بان ممارسة ومشاهدة عروض التمرينات وتنفيذ درس التربية البدنية له تأثير ايجابي على مستوى التحصيل والصفات البدنية للتلاميذ.

أما نتائج المجموعة الثانية فكانت اقل من المجموعة التجريبية الأولى وأفضل من نتائج المجموعة الضابطة وهذا ما أكدته نتائج دراسة علي القصعي (1982) (5)، والتي أظهرت نتائجها وجود تباين في الانتباه بين الاختبارين ولصالح الاختبار الأول، كما أظهرت النتائج وجود تباين في الانتباه بين الفترات الثلاثة، حيث تتفق النتائج مع نتائج الدراسة الحالية وتؤكد

بان أداء التمرينات الصباحية لتلاميذ المرحلة الابتدائية تزيد من مستوى التحصيل الدراسي بالنسبة للمواد الدراسية في الفترة ما بعد أداء التمرينات مباشرة (أي الحصص الثلاث الأولى) من اليوم الدراسي.

أما نتائج المجموعة الضابطة فكانت نتائجها اقل من المجموعة التجريبية الأولى والثانية، عزى الباحثون ذلك إلى عدم فاعلية التمرينات المطبقة بالمدرسة، ومن المعروف إن معظم تلاميذ المدارس يؤدون مجموعة ثابتة من التمرينات في فترة الصباح والراحة طوال الفصل الدراسي والتي تشتمل أساسا على تمرينات توقيتية في المكان لغرض الاصطفاف فقط لأجل الدخول إلى الفصول الدراسية.

ويوضح الجدول (12) بان هناك فروقا دالة إحصائية بين نتائج مجموعات البحث في درجات التحصيل الدراسي بعد فترة الراحة حيث نلاحظ تفوق المجموعة التجريبية الأولى عند مقارنتها بنتائج المجموعة التجريبية الثانية والضابطة، ويشير الباحثون إلى أهمية التمرينات لما لها من تأثير ايجابي سواءً كانت في بداية أو منتصف أو نهاية اليوم الدراسي فهي تعطي مردودا ايجابيا في الارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي وان كانت بنسب متفاوتة، وتذكر إخلاص عبد الظاهر (1990) (1)، بان التمرين البدني يزيد من الصحة العقلية بترقية شعور الإنسان بالحياة وبإعداد الفرد ليكون أكثر انتباها وذلك من خلال الحصول على أفضل استرخاء وراحة، ومن هنا نجد أن الانتباه هو احد النتائج الايجابية التي نحصل عليها من خلال المشاركة الفعالة في أداء التمرينات. (1 : 97)

ويشير الجدول (13) إلى قياس درجات التحصيل الدراسي للفترتين بان هناك فروقا دالة إحصائية عند مستوى (0.05)بين الفترتين لدى مجموعات البحث فكانت نتائجها لصالح مجموعة التمرينات بعد فترة الصباح.

نلاحظ إن مستوى التحصيل الدراسي للمواد الدراسية التي تقع مباشرة بعد تمرينات الصباح نتائجها أفضل من نتائج تمرينات فترة الراحة ويعزي الباحثون ذلك إلى محتوى برنامج التمرينات حيث تتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فاطمة صابر وآخرون (2005) (8)، والتي أظهرت نتائجها بان هناك فروق دالة إحصائية بين مستويات أداءات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في نهاية اليوم الدراسي ولصالح التجريبية في نهاية اليوم، كما أكدت النتائج إن زيادة النشاط الحركي اليومي والتمرينات داخل حجرة الدراسة تزيد من قدرة التلاميذ على الانتباه، وينعكس ذلك على قدرة التلاميذ على تحصيل المناهج وكذلك نتائج دراسة علي القصعي (1982) (5)، بان التمرينات الصباحية الهادفة تؤثر في الفترات (الحصة الأولى والثانية والثالثة) بعكس التمرينات التقليدية المعتادة، فالانتباه بعد الحصة الأولى والثانية والثالثة يكون أفضل من نفس الفترات للتلاميذ بعد تأدية التمرينات المعتادة.

الاستنتاجات:

1- تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت برنامج التمرينات بفترتي الصباح والراحة في تنمية القدرات البدنية وقد حسنتها بدرجة أفضل من المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة.

2- فاعلية محتوى برنامج التمرينات بفترتي الصباح والراحة للمجموعة الأولى وبتكرار الأداء بالتوقيت الجماعي أدى إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي للمواد الدراسية بدرجة أفضل من التجريبية الثانية والضابطة.

3- أدى استخدام برنامج التمرينات في فترة الصباح للمجموعة الثانية إلى الارتقاء بتحسين مستوى القدرات البدنية والتحصيل الدراسي بدرجة أفضل من الضابطة.

4- أداء التمرينات المقررة بالمنهاج المدرسي وذلك وبتكرار الأداء الحركي بالتوقيت الجماعي له تأثيره الايجابي فقد حققت المجموعة الضابطة تحسنا في مستوى القدرات البدنية والتحصيل الدراسي للمواد الدراسية بدرجة أفضل عند مقارنتها بالقياس القبلي.

التوصيات:

1- نوصي القائمين بوضع وإعداد مناهج المرحلة الابتدائية بإدراج برنامج التمرينات الغرضية كجزء أساسي في منهاج التربية البدنية لتأثيره على مستوى القدرات البدنية والتحصيل الدراسي.

2- عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية البدنية بالمرحلة الابتدائية للوقوف على ما هو جديد لتنمية القدرات الوظيفية والبدنية ورفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

3- نوصي الباحثين بإجراء المزيد من البحوث المشابهة لمعرفة تأثير التمرينات الغرضية على المراحل التعليمية المختلفة.

4- نوصي القائمين في مجال تدريب وتدريس التمرينات للاسترشاد بنتائج هذا البحث والاستفادة منه.

المـــــــــراجع:

1. إخلاص نور الدين عبد الظاهر (1990). اثر برنامج مقترح للياقة البدنية باستخدام التمرينات الهوائية على بعض المتغيرات المورفولوجية والخصائص البدنية والكفاءة الفسيولوجية للمشتركات ببرنامج خدمة المجتمع بدولة الكويت، المؤتمر العلمي الأول في التربية البدنية، جامعة الزقازيق.
2. برافوسيفتش وسوافتي (1980). الأسس الصحية للأنشطة الرياضية، موسكو.
3. زكية إبراهيم كامل ونوال إبراهيم شلتوت وميرفت علي خفاجة (2002). طرق التدريس في التربية الرياضية،أساسيات في تدريس التربية الرياضية مطبعة الإشعاع الفنية الإسكندرية.
4. عادل عبد الحليم حيدر وبثينة محمد فاضل (2000). دراسة عاملية لمظاهر النمو البدني للأطفال (البنين) من (6-9) سنوات، بحث منشور، مجلة العلوم والفنون، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان، العدد السادس عشر، الإسكندرية.
5. علي حسين القصعي (1982). أثر التمرينات الصباحية المدرسية علي حدة الانتباه، المؤتمر العلمي الثالث لدراسات وبحوث التربية الرياضية، ترشيد التربية البدنية والرياضة، جامعة حلوان.
6. عمرو محمد رشدي (2005). تأثير عروض التمرينات على مستوى التحصيل لبعض وحدات المواد الدراسية والصفات البدنية المرتبطة بتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة.

7. فتحي أحمد إبراهيم (2008). المبادئ والأسس العلمية للتمرينات البدنية والعروض الرياضية، كلية التربية الرياضية للبنين، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

8. فاطمة عوض صابر ونادية محمد الحامولي ومحمد حسين عبد المنعم (2005). برنامج مقترح للتمرينات المنشطة أثناء اليوم الدراسي وتأثيره على حدة الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة علمية متخصصة في علوم التربية البدنية والرياضة، العدد السابع والخمسون، كلية التربية الرياضية، جامعة الإسكندرية.

9. محمد السيد رحيم (1976). الأنشطة الرياضية وطرق التدريس في درس التربية الرياضية وأثرها على مستوى التحصيل العلمي لتلاميذ الصف الأول للمرحلة الإعدادية، كلية التربية الرياضية للبنين، رسالة ماجستير، جامعة حلوان.

10. محمد شحاته ربيع (1986). تاريخ علم النفس ومدارسه، دار الصحوة للنشر والتوزيع، القاهرة.

11. محمد حسن علاوي (1998). سيكولوجية النمو للاعب الرياضي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

12. محمد صبحي حسانين ومحمد عبد السلام راغب (1995). القوام السليم للجميع، دار الفكر العربي القاهرة.

13. مصطفى باهي صبري (2007). الاختبارات والمقاييس في التربية الرياضية، مكتبة الأنجلو المصرية.

14. ميرفت محمد الطوانسي (1993). تأثير التدريب الدائري على اللياقة البدنية والقدرة على التعلم ومستوى الأداء المهاري في الجمباز لتلاميذ الصف الخامس، المجلة العلمية، العدد 18، كلية التربية الرياضية للبنين، القاهرة.

15. نجاة الطاهر الفرجاني (2009). دور الأم في تعليم أبنائها وأثره في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول والثاني من مرحلة التعليم الأساسي والمنزلي بمنطقة العجيلات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السابع من ابريل.

16. هاشم عبد الرحيم الراوي ومحمد صالح السامرائي ومهند عبد الستار العاني (2002). أثر الرياضة الصباحية والمسائية على بعض القدرات البدنية للمشاركين في تدريبات أشبال صدام لعمر (12-16) سنة لمحافظة صلاح الدين، مجلة التربية الرياضية، المجلد الحادي عشر، العدد الثالث.

17. هبة الله عبد المنعم عابدين (2004). أثر استخدام العروض الرياضية على الجانب الوجداني لتلاميذ الحلقة الأولى بمنطقة شرق طنطا

التعليمية، رسالة ماجستير، جامعة الإسكندرية.

18. هدى مصطفى درويش (1999). تأثير النشاط الحركي المنظم على بعض الحركات الأساسية والتكيف العام لمرحلة رياض الأطفال، مجلة العلوم والفنون، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان، الإسكندرية.

19. يحي محمد صالح (1983). تأثير التمرينات الغرضية الخاصة على مستوى الأداء في الجمباز، مجلة دراسات وبحوث، المجلد السادس، العدد الثاني جامعة حلوان.

بناء مقياس قائمة الأنماط المزاجية لناشئي كرة اليد تحت 16 سنة

د. عبد السلام صالح علي انبيص
د. محمد علي عياد سليمان
د. مسعود عبد السلام مسعود سعيد

أولاً المقدمة ومشكلة البحث:

يتميز العصر الحالي بالتنافس الشديد بين دول العالم المختلفة وذلك لتحقيق المزيد من التطور في كافة المجالات ومنها مجال التربية الرياضية ولذلك أهتم العلماء على اختلاف تخصصاتهم بدراسة العوامل المؤثرة على أداء الناشئين سواء كانت هذه العوامل جسمية أو بدنية أو نفسية أو عقلية من أجل توضيح العلاقة المتداخلة بين هذه العوامل ومدى ارتباطها بهدف الوصول إلى تعليمات يمكن عن طريقها توجيه عملية التدريب من أجل تحسين القدرة على اختيار أفضل العناصر لتحقيق أفضل المستويات الرياضية العالية.

حيث يذكر **أبو العلا عبد الفتاح، ريسان خريبط (2016)** أن كفاءة التوافق أو الضبط والتوجيه الخاصة بالأداء الحركي تتوقف على سلامة المعلومات الحسية بشكل عام والحس حركية بشكل خاص، تلك المعلومات التي تخبر الجهاز العصبي بحالة الجسم وأوضاعه المختلفة ومن ثم يتمكن من اتخاذ القرار السليم وإصدار أوامر حركية دقيقة تتعلق بالتنفيذ الناجح للأداء الحركي المطلوب والقدرات الحس حركية من أهم الأبعاد التي يبنى عليها عمليات اكتساب وتنمية الأداء البدني والمهاري للوصول لأعلى المستويات وذلك من خلال ما يتمتع به اللاعب من الإحساس بالقوة والسرعة والزمن والمسافة وبالزوايا. (2 : 117)

ويذكر **إبراهيم خليفة وحبيب العدوي (2007)** انه يجب على المدرب الرياضي عند انتقاء الناشئين أن يتعرف على أهم الخصائص التي تميز الناشئ من حيث نمط الجهاز العصبي للناشئ القوي والمتوازن والنشط، حيث ينصح باختيار الناشئين الذين يتميزون بسمات مزاجية ايجابية حتى يتمكن من الاقتصاد في الجهد والوقت عند إعداد الناشئ ورعايته النفسية خلال التدريب أو المنافسة الرياضية.

(73: 1)

وتؤكد **تانيا بيري Tanya Berry (2001)** أن معرفة الأنماط المزاجية للاعب يمكن الاستفادة منها في اكتشاف التغيرات لحالة اللاعب العامة في أوقات مختلفة خلال موسم المنافسات، وأيضا سرعة تأهب اللاعب للمنافسات وملاحظة أهم التغيرات في الاستجابات المختلفة والتي قد تكون إشارة للحاجة إلى التدخل في شؤون اللاعب وقد تمد المدرب بالمعلومات التي تمنع الأداء الضعيف المؤدي إلى الهزيمة أو حتى وصول اللاعب إلى الاحتراق النفسي. (17 : 112-113)

ويرى **مصطفى باهي وآخرون (2015)** أن الرياضيين المتميزين يجب أن يتعاملوا مع التغيرات المستمرة في البيئات الخارجية والداخلية، وهذا يتطلب منهم الانتباه إلى العوامل التي تؤثر على قدراتهم في الانتقال والتحرك بفاعلية أثناء

المباريات، والمعلوم أن اللاعبون يختلفون عن بعضهم من حيث الدوافع والحاجات والقيم والانفعالات والطموحات التي تختلف أيضا على حسب عقيدتهم وطرق تفكيرهم واستيعابهم ومشاعرهم وأساليب عملهم، ويتوقف ذلك كله على الحالة المزاجية لكل منهم، ولذا يجب التأكد من ملائمة خصائص النمط المزاجي للاعب مع الخصائص النفسية الخاصة بالنشاط الرياضي عند تحديد التخصص الرياضي أثناء عملية الانتقاء. (13 : 240-244)

ويشير **محمد علاوي (2009)** إلى أن السلوك السوي المتوافق يتأسس على التوازن بين عاملي الكف والإثارة الذي يقوم به عامل المرونة الشخصية بحيث تدفع المواقف المختلفة المتعددة التي يواجهها الفرد إلى الإثارة أو الكف طبقا لطبيعة الموقف وما يتطلب من سلوك أو استجابة. (10 : 47)

ويشير **محمد علاوي(2004)** إلى أن النمط المزاجي أو نمط الجهاز العصبي السائد لدى الفرد قد يؤثر بدرجة كبيرة في مستوى الرياضي إذ هناك الكثير من الأنشطة الرياضية التي تتطلب تميز اللاعب بخصائص مزاجية معينة حتى يستطيع تحقيق أعلى المستويات. (9 : 95)

وقد أكدت **ناهد سكر (2002)** أن الرياضة تجعل الممارس يتمتع بدرجة عالية من عمليات الكف والسيطرة مع بطء الاستثارة والقدرة على ضبط النفس، فعند الإعداد النفسي لمنافسات كرة اليد، فانه من الضروري مراقبة وتتبع الخصائص المزاجية الأكثر حدة في ظهورها لدى اللاعبين قبل المنافسات، حيث إن بعض الصفات المستقلة لتلك الأنماط والعلاقات المرتبطة فيما بينها لا تسمح أحيانا للاعبين بتحقيق أفضل نتائجهم أثناء الظروف الصعبة المرتبطة بالمنافسات، نظرا لتأثير القلق والتوتر، بل وأحيانا الدوافع القوية أثناء بداية المنافسة تعيق تحقيق التفوق. (14 :97)

ومن خلال المسح الشامل للدراسات والبحوث المرتبطة بالبحث الحالي رأى الباحثون عدم وجود استدلال على طبيعة الانتقاء الخاصة بناشئي كرة اليد من خلال المحددات السيكولوجية التي يتم الانتقاء عليها، لذا يسعى الباحثون إلى التعرف على الأنماط المزاجية كمعيار جديد لانتقاء الناشئين إلى جانب المحددات البدنية والبيولوجية والفسيولوجية والنفسية كمحاولة للوصول إلى وسيلة علمية مقننة لانتقاء الناشئين في كرة اليد للارتقاء إلى أفضل المستويات الرياضية، مما دعا الباحثون للقيام ببناء القائمة المستحدثة في الدراسة الحالية وعنوانها "بناء قائمة الأنماط المزاجية لناشئي كرة اليد تحت 16 سنة"

ثانياً هدف البحث:

يهدف البحث إلى بناء مقياس قائمة الأنماط المزاجية لناشئي كرة اليد تحت 16 سنة.

ثالثاً تساؤل البحث:

يمكن بناء مقياس قائمة الأنماط المزاجية لناشئي كرة اليد تحت 16 سنة.

رابعاً مصطلحات البحث:

أ- الأنماط المزاجية :

هي مجموعة من الصفات التي تميز انفعالات الفرد عن غيره، كما أنه الخصائص التي تميز دينامية العمليات الانفعالية للفرد. (11 : 93)

ب - الأنماط المزاجية لناشئ كرة اليد :

هي مجموعة من السمات المتضمنة ردود الفعل والانفعالات لدى ناشئ كرة اليد والتي تحدد سلوكه تجاه موقف ما تبعا لمكونه العصبي السائد لديه معتمدا على ثلاثة أنماط هي:

1) قوة العمل العصبي المحفزة:

هو أعلى مستويات سرعة ودوام الاستثارة والدافعية والانفعالات القوية وإظهار مستويات عالية من الأداء في الظروف الصعبة أو المنافسات الهامة أو المباريات الحاسمة والرغبة الجامحة في الاشتراك في مباريات متتالية وتحمل التدريبات والميل للمخاطرة، بمعنى أن يكون اللاعب في أعلى مستويات الدافعية والتحفيز والحماس للعب المباريات.

2) قوة العمل العصبي المثبطة:

هي أعلى مستويات القدرة على الامتناع والسيطرة والصبر والمقدرة على ضبط النفس والتحكم في الانفعالات قبل وخلال المباريات وكذلك سهولة العودة للحالة الطبيعية عقب الإثارة، بمعنى أن يكون اللاعب في مستوى عالي من الضبط الانفعالي لدرجة قد توصله لانعدام ردود الأفعال أو ضعفها أو اللجوء إلى التهرب من اللعب أو التدريب.

3) قوة العمل العصبي المتوازنة:

هي أعلى درجات التكيف والمرونة والاستجابة لمتغيرات اللعب والمقدرة على أداء أكثر من عمل في وقت واحد والقدرة على الاندماج والانسجام في الأداء دون فترة تمهيدية طويلة وسرعة التفاهم مع الآخرين، بمعنى أن يكون اللاعب في مستوى ممتاز من الدافعية وفي نفس الوقت مستوى ممتاز من التحكم والسيطرة على نفسه بصورة تمكنه من التصرف المناسب في الوقت المناسب. **(تعريف إجرائي)**

الدراسات النظرية:-

- مفهوم الأنماط المزاجية:

تعتبر الحالة المزاجية للإنسان من العـ ه في الحياة وتعد من أهم العوامل التي تساعده على التفكير والإبداع والابتكار والنجاح في جميع مجـ ـحيـه، والمزاج هو التكوين الموروث في الشخصية والذي يستمر طوال الحياة ويشير إلى خصائص الشخص العاطفية والتي يتسم بها سلوكه، والحالة المزاجية حالة وقتية، أو حالة عابرة للفرد لا تمثل النزعة الدائمة. (4 : 13)

ويذكر **ثائر غباري، خالد أبو شعيرة (2010)** أن مفهوم الأنماط المزاجية يرجع إلى تصنيف (هيبو قراط) الذي صنف من خلاله الناس إلى أنماط معينة يتميزون بها ويسلكون سلوكا تبعا لها وهو تصنيف قديم، ويعد كأول محاولة لتحديد مفهوم المزاج والأنماط المزاجية والتي تبني على أساس نسبة اختلاط السوائل الأربعة للجسم البشري وهي الدم واللمف والصفراء والسوداء وبالطبع نظرية السوائل الأربعة اختفت نهائيا ولم يبقي منها إلا المسميات فقط كما هي حتى الآن. (3 : 37 - 39)

ويتفق **محمد طه (2002) ومحمد بيومي (2012)** إلى أنه لم يتوصل العلم الحديث إلى ما يكفي من الحقائق العلمية لتوصيف المزاج، والأنماط المزاجية تفهم على أنها (مجموعة من السمات الشخصية الوراثية قد امتزجت في تبادل طبيعي مع بعضها البعض لدى مجموعة معينة من الأفراد وتعتبر عامة بالنسبة لهم).(12 : 48)(7 : 11)

- تعريف الأنماط المزاجية:

- يعرفها **مأمون صالح (2011)** بأنها هي مجموعة من الصفات التي تميز انفعالات الفرد عن غيره من الأفراد كما أن هذه الخصائص تميز ديناميكية العمليات الانفعالية للفرد. (6 : 58)

- أبعاد الأنماط المزاجية:

يقسمها **محمد علاوي (2004)** إلى :

1- **قوة عمليات الإثارة:** يعبر هذا البعد عن سرعة الاستثارة والانفعالات القوية والعميقة وخاصة بعد الهزيمة أو الأداء القوي وعدم سرعة التحكم في الانفعالات والرغبة في الاشتراك في المنافسات المتتالية وظهور الانفعالات على اللاعب بصورة واضحة.

2- **قوة عمليات الكف:** يعبر هذا البعد عن القدرة على الامتناع عن أداء ما والصبر والمثابرة على ضبط النفس والسيطرة على الانفعالات قبل المنافسة وعدم إظهار تعبيرات انفعالية والعودة بسهولة إلى الحالة الطبيعية عقب الإثارة.

3- **المرونة الشخصية (دينامية العمليات العصبية):** يعبر هذا البعد عن القدرة على سرعة التكيف والموائمة وسرعة الاستجابة للمواقف المتغيرة والقدرة على الانشغال في أكثر من عمل في وقت واحد والقدرة على الاندماج في أداء ما، دون أي فترة تمهيدية وسرعة التفاهم مع الآخرين. (9 : 47)

- السمات النفسية المميزة للأنماط المزاجية:

يذكر **محمد طه (2002)**أن مجموعة من السمات تستخدم في وصف الأنماط المزاجية ما يلي:

أ- **الحساسية:** يمكن الحكم على هذه السمة من خلال أقل درجة من التأثير الخارجي المطلوبة لاستدعاء أي استجابة لدى الفرد، وينطبق ذلك على المثيرات التي تميز بأقل قدر من الشدة المطلوبة لإتمام عملية الإحساس (العتبة الفارقة الدنيا للإحساس) أي اقل درجة من الاستثارة التي تستدعي عند الفرد - الاستجابة بالفرح أو الحزن، الراحة أو الشفاء...الخ.

ب- **الفاعلية:** تعبر هذه السمة عن درجة التأثير الفرد في البيئة المحيطة، وقدرته على مواجهة الصعاب وتخطيها لتحقيق الأهداف، وهنا تسهم كل من سمات الهادفية والإصرار على تحقيق تلك الأهداف، فضلا عن قدرته على تركيز الانتباه أثناء أداء الأعمال التي يتطلب أداؤها وقتا طويلا، كما ذكر بعض السمات الأخرى منها:- الانفعالية - المؤامة بين الانفعالية والفاعلية - توقيت الاستجابة - المرونة مقابل الجمود - الانبساطية مقابل الانطوائية. (12 : 52-53)

- أثر الأنماط المزاجية على ناشئي كرة اليد:

يذكر **محمد طه(2002)** إنه عند تحديد التخصص الرياضي أثناء عملية الانتقاء، التأكد من ملائمة خصائص النمط العصبي المزاجي للاعب مع الخصائص النفسية الخاصة بالنشاط الرياضي، حيث إنه إذا تلاءمت الخصائص المزاجية، كالاستعدادات الوراثية التي يتمتع بها اللاعب مع المتطلبات النفسية الخاصة بنوع النشاط الرياضي، أمكن بسرعة وبسهولة تحقيق أفضل النتائج.فقد أكدت العديد من الدراسات أن النتائج الرياضية الهائلة التي قد تحققت في كثير من الأنشطة الرياضية في فترات زمنية قصيرة نسبيا كانت جميعها للاعبين يتمتعون بقدر كبير من الخصائص العصبية الملائمة لأنشطتهم التي يمارسونها، حيث إن تلك الخصائص هي التي يتوقف عليها سرعة نمو القدرات المرتبطة بذلك النشاط. (12 : 54)

وتشير **ناهد سكر(2002)** إلى انه مهما كانت درجة الإعداد النفسي التمهيدي للاعب، من الضروري اتخاذ التدابير لإثارة المزاج المناسب عنده، ولذا ينبغي في المقام الأول تحديد موقف الرياضي من المنافسات القادمة وكلما كان نطاق المنافسات اكبر ومستوى مهارة المنافسين المتوقعين أعلى كلما كان تأثير المنافسات الهامة متوقعا على اللاعب وتبدأ الأفكار عن هذه المنافسات الهامة تهيج الرياضي أو تقبض صدره قبل عدة أسابيع قبل بدايتها.(14 : 11)

- **الدراسات المرجعية:**

أولا الدراسات المرجعية باللغة العربية:

1 / دراسة صفاء جابر شاهين ورشا محمد أشرف (2007) (5)

العنوان: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالأنماط المزاجية للاعبي الأنشطة الرياضية.

الهدف التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والأنماط المزاجية للاعبي للأنشطة الرياضية.

المنهج: استخدم الباحثون المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة قوامها (325) لاعب ولاعبة تتراوح أعمارهم السنية (15-25) في الأنشطة الرياضية، وقد اختيرت بالطريقة العشوائية.

نتائج الدراسة:

- تفاوت قيم المتوسطات الحسابية للأنشطة الفردية والجماعية تبعا لنوع النشاط الرياضي.

- يحتوي كل نشاط رياضي على الأنماط المزاجية الثلاث و يوجد نمط مزاجي واحد سائد لكل نشاط رياضي.

2 / دراسة محمد بيومي حسين (2012) (7)

العنوان: بناء قائمة للأنماط المزاجية لدى ناشئي بعض الأنشطة الرياضية.

هدف الدراسة: تهدف إلى التعرف على النمط المزاجي لدى الناشئين وفقا لنوع الأنشطة الرياضية.

المنهج المستخدم: استخدم الباحثون المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على الناشئين والناشئات الممارسين لبعض الأنشطة الرياضية بمحافظة القاهرة والجيزة بواقع 25 لاعب من كل جنس في 8 أنشطة فردية وجماعية، وتم اختيارها بالطريقة العمدية.

نتائج الدراسة:

تم بناء قائمة للأنماط المزاجية لدى ناشئ الأنشطة الرياضية حيث بلغ عدد عباراته في صورته النهائية 55 موزعة على أربعة أنماط مزاجية.

ثانياً: الدراسات المرجعية باللغة الأجنبية

1- دراسة ميهربيان Meherbyn (2001) (18)

عنوان الدراسة : الأنماط المزاجية لدى لاعبي الأنشطة الفردية.

هـــدف الدراســـة : تهدف الدراسة إلى التعرف على الأنماط المزاجية لدى لاعبي الأنشطة الفردية.

منهج الدراسة : استخدم الباحثون المنهج الوصفي.

عينـــة الدراســـة : عينة قوامها (300) لاعب ولاعبة من الممارسين للأنشطة الفردية واختيرت بالطريقة العشوائية.

نتـــائج الدراســـة : اختلاف الأنماط المزاجية لدى لاعبي الأنشطة الرياضية الفردية أي أن كل نشاط فردي له نمط مزاجي سائد يختلف عن غيره من لاعبي الأنشطة الأخرى.

2- دراسة شيري هانسن وآخرون Cherry Hansen et al (2002) (16)

عنوان الدراسة : تأثير زيادة وقت الجري على الحالة المزاجية لمجموعة من الرياضيين.

هدف الدراسة : التعرف على تأثير زيادة وقت الجري على الحالة المزاجية للرياضيين.

منهج الدراسة : استخدم الباحثون المنهج الوصفي.

عينة الدراسة : عينة قوامها (41) لاعب ولاعبة الجري واختيرت بالطريقة العمدية.

نتـــائج الدراســـة :-زيادة القدرة على التركيز وكبح الإثارة وخفض التوتر والارتباك لدى اللاعبات بينما ظهرت دلالة في الارتباك لدى اللاعبين.

3- دراسة انجيان وآخرون Angyan.&other (2003) (15)

عنـــوان الدراســـة : العلاقة بين الخصائص الانثروبومترية والفسيولوجية والحركية والمهارات الخاصة برياضة كرة السلة.

هدف الدراسة : التعرف على أهمية القدرات الحركية الخاصة للاعبي كرة السلة.

منهج الدراسة : استخدم الباحثون المنهج الوصفي.

عينة الدراسة : أجريت على عينة قوامها 7 لاعبين كرة سلة واختيرت بالطريقة العمدية.

نتـــائج الدراســـة : يوجد ارتباط بين بعض الخصائص الانثروبومترية والفسيولوجية والحركية للاعبي كرة السلة. كما تميز لاعبو كرة السلة في النمط الصفراوي للتنس الأرضي ولاعبو الكرة الطائرة النمط الصفراوي بينما كان النمط المزاجي المميز للاعبي الأنشطة الفردية كان النمط الليمفاوي.

ثالثا- التعليق على الدراسات المرجعية:

استرشد البحث الحالي بما سبقه من دراسات سابقة في وضع متغيراته في ضوء الهدف المراد تحقيقه ، ونشير في هذا البحث أن تحليل الدراسات قد أفاد في كثير من الجوانب ويتضح من خلال المسح المرجعي للدراسات المرجعية التي أمكن التوصل إليها وعددها (5) منها (2) دراسة عربية و(3) دراسات أجنبية، والتي أجريت في الفترة (2001) حتى (2012)، وقد تناولت الأنماط المزاجية، حيث تتفق معظم الدراسات مع الدراسة الحالية من حيث طريقة اختيار عينة البحث والمنهج المستخدم، بينما تميزت هذه الدراسة عن باقي الدراسات بتصميم الاختبارات الخاصة بالقدرات الحس حركية وكذلك بناء مقياس قائمة الأنماط المزاجية و الهدف الذي وضعت من اجله، كذلك فإن هذه الدراسات المرجعية بها الكثير من النقاط الهامة التي يمكن الاستفادة منها في الدراسة الحالية، وذلك في ما يتعلق بأهداف الدراسة، والمنهج المستخدم، والعينة، وأهم النتائج التي توصلت إليها، حيث استخدم جميع الباحثون في الدراسات المرجعية المنهج الوصفي في كل الدراسات المرجعية وهذا ما دعا الباحثون إلى اختيار المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة البحث.بينما تنوعت العينات في الدراسات السابقة من حيث العدد والمجالات وطرق اختيارها، وذلك وفقاً لطبيعة المجتمع الأصلي والأهداف الخاصة بكل دراسة، حيث شملت الناشئين والرياضيين والطلاب وذلك حسب طبيعة كل دراسة، حيث اعتمد عدد (3) دراسة الطريقة العمدية في اختيار العينة، واعتمد عدد (2) دراسات الطريقة العشوائية في اختيار العينة، مما جعل الباحثون يعتمد عليها في اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من ناشئي نادي باكوس لكرة اليد بمنطقة الإسكندرية التابعة للاتحاد المصري لكرة اليد. وبعد الإطلاع على نتائج الدراسات المرجعية ومن خلال ما توصلت إليه تلك الدراسات من نتائج ايجابية على المتغيرات قيد الدراسة فيها ووجود علاقات ارتباطيه بين المتغيرات قيد الدراسة، مما دفع الباحثون لإجراء هذه الدراسة لأهميتها في المجال، ولكن عن طريق بناء قائمة الأنماط المزاجية لناشئي كرة اليد تحت 16 سنة.

إجراءات البحث: -

أولا منهج البحث:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملائمته لطبيعة البحث.

ثانياً مجتمع وعينة البحث:

أشتمل مجتمع البحث من مجموع ناشئي أندية محافظة الإسكندرية (نادي باكوس -نادي دلفي -نادي سموحة -نادي سبورتنج -نادي أصحاب الجياد -نادي البنك الأهلي -نادي النحاس -نادي الاولمبي).

1-عينة البحث الأساسية:

تم اختيارها بالطريقة العمدية من ناشئي كرة اليد تحت 16 سنة بنادي باكوس الرياضي بالإسكندرية وعددهم (35) ناشئ مسجلين بالاتحاد المصري لكرة اليد -منطقة الإسكندرية للموسم الرياضي 2017-2018م وذلك بهدف إيجاد المعاملات العلمية للمقياس. وللتأكد من خلو العينة من عيوب التوزيعات غير الاعتدالية، قام الباحثون بإيجاد التجانس بين أفراد العينة في المتغيرات الأولية وهذا ما يوضحه جدول (1).

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الالتواء ومعامل التفلطح لعينة البحث

ن=35

المعالجات الإحصائية / المتغيرات الأولية الأساسية	الدلالات الإحصائية للتوصيف				
	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفلطح
الوزن (كجم)	64.15	63.00	10.01	0.49	0.38-
الطول (سم)	171.21	173.00	6.39	1.07-	0.23
السن(سنة)	15.32	15.02	0.55	-0.16	0.61-
العمر التدريبي (شهر)	39.91	34.00	-0.65	-0.21	0.94

يتضح من جدول (1) الخاص باعتدالية متغيرات عينة البحث في القياسات الأولية الأساسية أن معاملات الالتواء تتراوح ما بين (-1.07 إلى0.49) مما يدل على أن القياسات المستخدمة قريبة من الاعتدالية وهذه القيم تقترب من الصفر، كما بلغ معاملات التفلطح تتراوح ما بين (-0.61، 0.94) وهذا يعني أن تذبذب المنحنى الاعتدالي مقبول وفي المتوسط وليس متذبذبا لأعلى ولأسفل مما يؤكد اعتدالية البيانات الخاصة بالمتغيرات الأولية الأساسية قيد البحث.

ثالثاً وسائل جمع البيانات: اشتملت وسائل جمع البيانات على:

1-المقابلة الشخصية:

تم إجراء المقابلات الشخصية مع عدد من السادة الخبراء المتخصصين في مجال علم النفس الرياضي وعددهم (10) مرفق(1) لاستطلاع آراءهم حول مقياس الأنماط المزاجية المناسبة لناشئي كرة اليد تحت 16 سنة (قيد البحث) كما حرص الباحثون على توفر الشروط التالية في الخبراء:

- أن يكون لديه خبرة في التدريس والتدريب لا تقل عن عشر سنوات في مجال التخصص.
- أن يكون حاصلا على شهادة عليا من كليات التربية الرياضية أو دورات تدريبية في مجال تدريب كرة اليد.

2-الاستبيان:

تم استطلاع أراء الخبراء عن طريق استمارات استطلاع رأي الخبراء لتحديد المحاور والعبارات الخاصة ببناء مقياس الأنماط المزاجية لناشئي كرة اليد تحت 16 سنة.

رابعاً الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحثون بعمل استبيان استطلاع رأي الخبراء لتحديد المحاور والعبارات الخاصة بمقياس الأنماط المزاجية قيد البحث وقد احتوت الاستمارة على (3) محاور و(66) عبارة وتم عرضها على السادة الخبراء لإبداء الرأي من حيث الموافقة أو الحذف أو الإضافة لأي منها.

خامساً الدراسة الأساسية:

بعد الوصول إلى الصورة النهائية لمقياس الأنماط المزاجية لناشئي كرة اليد تحت 16 سنة المكون من (51) عبارة وأصبحت معدة للتنفيذ، حيث شملت خطوات تنفيذ الدراسة الأساسية الإجابة على الاستمارات الخاصة بمقياس

الأنماط المزاجية. وبعد جمع استمارات مقياس الأنماط المزاجية قام الباحثون بتفريغ البيانات وإعدادها للمعالجات الإحصائية للتوصل للمعاملات العلمية الخاصة بمعاملات الصدق والثبات.

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الالتواء ومعاملات التفلطح للأنماط المزاجية قيد البحث

ن=35

الدلالات الإحصائية / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفلطح
مقياس الأنماط المزاجية	116.52	117.00	7.69	0.53-	0.40

يتضح من جدول (2) البيانات الخاصة بعينة البحث الأساسية معتدلة وغير مشتتة وتتسم بالتوزيع الطبيعي للعينة، حيث بلغ معامل الالتواء فيها (-0.53). وهذه القيمة تقترب من الصفر، مما يؤكد إعتدالية البيانات الخاصة بمقياس الأنماط المزاجية قيد البحث.

سادساً المعالجات الإحصائية:

تم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامجMicrosoft Excel 2010 SPSS Version 2010 , وذلك عند مستوى دلالة (احتمالية خطأ) 0.05 يقابلها مستوى ثقة (0.95) وهى كالتالي :

- المتوسط الحسابي - الوسيط - الانحراف المعياري - النسبة المئوية
- معامل الالتواء - معامل ارتباط بيرسون - معامل التفلطح - المئينيات

سابعاً عرض النتائج:

وأسفرت نتائج الدراسة عن استخلاص عدد(51) عبارة موزعة على (3) محاور لمقياس الأنماط المزاجية ولبناء مقياس الأنماط المزاجية تم إتباع الخطوات الآتية:

1-تحديد الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى التعرف على الأنماط المزاجية لناشئ كرة اليد تحت 16 سنة.

2-تحديد محاور المقياس:

لتحديد محاور مقياس الأنماط المزاجية قام الباحثون بعمل مسح مرجعي لبعض المقاييس المستخدمة لقياس الأنماط المزاجية المتاحة مثل مقياس محمد حسن علاوي ومحمد نصر الدين رضوان (1987) (11) ومقياس محمد علاوي (1998) (8) مقياس محمد طه (2002) (12) مقياس محمد بيومي حسن (2012) (7) حيث تم حصر مجموعة من المحاور الخاصة بمقياس الأنماط المزاجية وهي:

م	المقياس	المحاور الخاصة بها
1-	مقياس محمد حسن علاوي ومحمد نصر الدين رضوان (1987)	قوة عمليات الاستثارة -قوة عمليات الكف -دينامية العمليات العصبية.
2-	مقياس محمد حسن علاوي (1998)	قوة عمليات الإثارة - قوة عمليات الكف - المرونة الشخصية.
3-	مقياس محمد لطفي طه (2002)	النمط الليمفاوي -النمط الدموي النمط الصفراوي -النمط السوداوي.
4-	مقياس محمد بيومي حسن (2012)	النمط الليمفاوي -النمط الدموي النمط الصفراوي -النمط السوداوي.

قام الباحثون باقتراح مجموعة من المحاور الخاصة ببناء مقياس الأنماط المزاجية (معتمداً على نظرية (بافلوف) للمزاج التي تتأسس على التوازن بين عاملي الإثارة والكف وعلى عامل المرونة الشخصية حيث تدفع المواقف التي يواجهها الفرد إلى الإثارة أو الكف طبقا لطبيعة الموقف وما يتطلبه من سلوك أو استجابات) وهي كالتالي:

1) قوة العمل العصبي المحفزة. 2) قوة العمل العصبي المثبطة. 3) قوة العمل العصبي المتوازنة.

تم عرض هذه المحاور على مجموعة من الخبراء في مجال علم النفس الرياضي مرفق (1) لتحديد مناسبة هذه المحاور للمقياس المقترح وتعديل ما يرونه مناسبا بالحذف أو بالإضافة.

جدول (3)

يوضح نسبة اتفاق الخبراء على المحاور المقترحة

ن=10

م	المحور المقترح	التكرار	النسبة
1	قوة العمل العصبي المحفزة	10	%100
2	قوة العمل العصبي المثبطة	10	%100
3	قوة العمل العصبي المتوازنة	10	%100

يتضح من الجدول (3) والخاص بالتكرار والنسبة المئوية لموافقة السادة الخبراء على مقياس محاور المقياس المقترحة من الباحثون المستوحاة من المسح المرجعي، أن نسبة الموافقة كانت (100%)، قام الباحثون بتحديد المحاور على النحو التالي: 1) قوة العمل العصبي المحفزة. 2) قوة العمل العصبي المثبطة. 3) قوة العمل العصبي المتوازنة.

3-تحديد عبارات مقياس الأنماط المزاجية مبدئيا:

تم وضع مجموعة من العبارات في ضوء الفهم والتحليل النظري من خلال بعض المقاييس السابقة حيث بلغ عدد العبارات (66) عبارة موزعة على ثلاثة محاور وهي:

قوة العمل العصبي المحفزة (22) عبارة، قوة العمل العصبي المثبطة (22) عبارة، قوة العمل العصبي المتوازنة (22) عبارة. وقد حرص الباحثون على:

- استخدام عبارات محددة المعنى والألفاظ.
- أن تكون العبارات مناسبة للمحاور.
- أن لا تستغرق الإجابة وقت طويل.

4-عرض المحاور والعبارات الخاصة بها على الخبراء للتحقق من الصدق المنطقي لمقياس الأنماط المزاجية :

قام الباحثون بعرض المقياس في صورته المبدئية على السادة الخبراء وقد طلب من السادة الخبراء إبداء الرأي في الآتي:

1-مدى مناسبة العبارات لكل محور.	2-انتماء العبارة لكل محور.
3-الحذف أو التعديل بما يتناسب مع المحور.	4-إضافة عبارات أخرى مناسبة.

جدول (4) يوضح نسب الاتفاق للعبارات المقترحة لمحاور مقياس الأنماط المزاجية

ن = 10

م	العـــــبارات	التكرار	النسبة
-1	أتمكن من استعادة قوتي سريعا بعد لعب مباراة أو بعد التدريب القوي.	9	%90
-2	أستطيع أن أتوقف فورا عن أداء أي عمل عندما يطلب مني ذلك.	7	%70
-3	يسهل على التآلف مع زميل جديد في الفريق بناءا على طلب المدرب.	9	%90
-4	أقوم بالأداء المهاري والحركي في كرة اليد بسهولة أثناء الظروف الصعبة للمباريات.	8	%80
-5	أتوقف عن الجدل والمناقشات في حال صاحبتها انفعالات زائدة.	7	%70
-6	يسهل على الاندماج في التدريب بعد انقطاع لمدة طويلة (علاج، إصابة، الخ).	8	%80
-7	أتمكن من الوصول لمستوى عالي من الأداء في المباراة أكثر من التدريب.	7	%70
-8	أستطيع العودة سريعا لطبيعتي في حالة الغضب والإثارة أثناء المباراة.	9	%90
-9	احتفظ بالأسرار عندما يطلب مني ذلك.	7	%70
-10	أستطيع النوم بسهولة خلال فترات زمنية مختلفة أثناء اليوم.	7	%70
-11	احتفظ بحيويتي خلال المباريات القوية والمتتابعة.	8	%80
-12	أُحب أن أشارك في النقاش أو الاجتماع أو الحوارات مع زملائي والمدربين.	8	%80
-13	أستطيع ضبط نفسي بسرعة إذا طلب المدرب مني ذلك.	9	%90
-14	ارغب في المشاركة في مباريات كرة اليد المتتالية.	10	%100
-15	أكون واثقاً بشدة في قدراتي عند بداية مباراة مهمة.	10	%100
-16	أكون هادئا عندما انتظر قرارا هاما من المسئولين أو المدربين أو الحكام.	9	%90
-17	أستطيع أن أتدرب لساعات طويلة دون صعوبة.	8	%80
-18	أُجيب بسهولة على الملاحظات الحادة التي يوجهها لي المدرب.	8	%80
-19	يتأثر مزاجي بحالة زملائي في الفريق.	10	%100
-20	أتقن أي حركة جديدة أو تمرين جديد بسرعة.	9	%90
-21	أجتهد وأصبر أثناء التدريبات أو التمرينات الصعبة والمتكررة.	7	%70
-22	يمكن أن يتغير مزاجي بسهولة أثناء التدريب أو خلال المباريات.	8	%80
-23	اعترض على من ينتقد منافس لي أو المدرب أو الحكم بطريقة قاسية.	9	%90
-24	يسهل علي تبديل ملابسي بعد انتهاء التدريب مباشرة.	7	%70
-25	يسهل إثارتي أو استفزازي في أي وقت من التدريب أو المباراة.	9	%90
-26	أتعود بسهولة على مكان التدريب الجديد أو ملاعب المباريات الجديدة.	8	%80
-27	أستطيع أن أقوم بالأداء العنيف أثناء المباريات.	10	%100

تابع جدول (4)

يوضح نسب الاتفاق للعبارات المقترحة لمحاور مقياس الأنماط المزاجية

ن = 10

م	العـــــبارات	التكرار	النسبة
-28	اشعر بالملل من تكرار التدريبات المتشابهة أو المتكررة.	9	%90
-29	أُحب أن العب في المباراة عندما يكون المنافس أقوى من فريقي.	9	%90
-30	يسهل علي أن اخفي مظاهر السعادة في حالة الفوز.	8	%80
-13	انسجم بسرعة في المباراة أو التدريب مع زملائي الجدد.	9	%90
-32	أميل إلى التدريب المميز بالأداء المتعب والمرهق.	8	%80
-33	أفضل التدريبات الصعبة والخطيرة.	8	%80
-43	أستطيع أن أعود بسرعة إلى حالتي الطبيعية بعد الهزيمة في المباراة.	8	%80
-53	اقدر أن أتحكم في نفسي أثناء الظروف الصعبة والقاسية خلال المباريات.	9	%90
-63	أجيب بسرعة عن الأسئلة المفاجئة من زملائي أو المدرب.	7	%70
-73	يبدو علي الاستعجال وعدم الصبر خلال فترة الإحماء قبل لعب المباراة.	9	%90
-83	أستطيع بسهولة أن أغير خطة اللعب الأساسية التي أتقنها بخطة جديدة.	8	%80
-39	يصعب علي لعب المباراة في حالة هياج الجمهور.	7	%70
-40	استعد بسهولة لمباراة كرة اليد وفي نفس الوقت الانشغال في أعمال أخرى.	8	%80
-14	ارتاح عند تكليفي بمهام خططية أو إدارية تتطلب تحمل مسئولية كبيرة.	9	%90
-42	أستطيع أن أتحكم في نفسي عندما يتخذ الحكم قرارا خاطئا ضدي.	10	%100
-43	أتجاوب سريعا مع مدربي الجديد.	10	%100
-44	ينتابني الضيق عند انتظار المباراة أو التدريب.	9	%90
-45	أشعر بأني شخص كثير التحرك في الملعب ولا أحب الوقوف أو الاسترخاء.	8	%80
-46	أتكيف مع الأداء الحركي البطيء أثناء التدريب أو المباريات.	10	%100
-47	اندمج حالا وسريعا في التدريب دون الحاجة إلى وقت تمهيدي طويل.	10	%100
-48	أكون شديد الانتباه والتركيز أثناء التدريب.	10	%100
-49	احتفظ بهدوئي إذا تأخر أو تأجل إعلان قرار من المسئولين أو المدربين أو الحكام.	10	%100
-50	أستطيع التأقلم بسهولة عند تغيير مكان أو مواعيد التدريب أو المباريات.	9	%90
-51	أحب أن أكون حازما وصارما في التدريبات ولا أحب التغيير.	8	%80

- تم بناءاً على رأي الخبراء تم إعادة صياغة وحذف بعض العبارات. جدول (5) ، (6)

جدول (5) يوضح العبارات التي تم تعديل صياغتها حسب رأي الخبراء

ن=10

المحور	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل	التكرار	النسبة
قوة العمل العصبي المحفزة	أفضل التدريبات الصعبة والخطيرة	أفضل أداء التدريبات الصعبة والخطيرة	8	%80
قوة العمل العصبي المثبطة	أستطيع العودة سريعا لطبيعتي في حالة الغضب والإثارة أثناء المباراة	أستطيع العودة سريعا لطبيعتي في حالة الغضب أثناء المباراة	8	%80
قوة العمل العصبي المثبطة	اقدر أن أتحكم في نفسي أثناء الظروف الصعبة والقاسية	أتحكم في نفسي أثناء الظروف الصعبة والقاسية خلال المباريات	7	%70
قوة العمل العصبي المتوازنة	أتقن أي حركة جديدة أو تمرين جديد بسرعة	أتمكن بسرعة من إتقان أي حركة جديدة أو تمرين جديد	7	%70

جدول (6) يوضح العبارات التي تم حذفها حسب رأي الخبراء

ن=10

المحور	رقم العبارة	العبارة التي تم حذفها	التكرار	النسبة
قوة العمل العصبي المحفزة	25	أُحب المخاطرة الزائدة خلال المباريات.	2	%20
	28	تثيرني الهزيمة في المباريات.	1	%10
	39	اقرأ الجرائد بشكل سريع.	2	%20
	66	يمكنني مساعدة صديق تتعرض حياته للخطر.	2	%20
	43	القي الخطب أو الحديث في الحفلات أو المناسبات العامة.	6	%60
قوة العمل العصبي المثبطة	23	أستطيع أن أسيطر على اضطرابي الزائد قبيل المباراة.	2	%20
	37	أستطيع الاستمرار في تنظيم مكان التدريب كما كان قبل مغادرته.	5	%50
	64	أتمكن من إنهاء عملي بدقة واعلم بأصدقائي ينتظرونني لقضاء وقت ممتع.	3	%30
	65	أستطيع أن امتنع عن أداء بعض الحركات الزائدة أو الحادة أثناء التدريب.	3	%30
	49	أستطيع أن اقطع كلامي أو حديثي فورا في حال طلب مني ذلك.	2	%20
قوة العمل العصبي المتوازنة	9	أتفاعل مع افراد الفريق سريعا.	6	%60
	62	احتفظ بهدوء أعصابي حتى لو انتظرت لفترات طويلة خارج الملعب.	4	%40
	58	اشعر بالحاجة للنوم بعمق على حسب ما يحدث خلال اليوم.	4	%40
	63	أحب أن أبدل أو اعدل عاداتي وطباعي الشخصية.	1	%10
	59	اشعر بان قدراتي ضعيفة واشك في إمكانياتي.	4	%40

يتضح من الجداول (4)، (5)، (6) والخاص بالتكرار والنسبة المئوية لموافقة السادة الخبراء على عبارات المقياس المقترحة من الباحثون المستوحاة من استجابات الخبراء، أن نسبة الموافقة تراوحت ما بين (10 % إلى 100%) وقد ارتضى القائمون على البحث بنسبة (70%) فأكثر لقبول العبارة، وبذلك يكون الباحثون أعتمد عبارات مقياس الأنماط المزاجية حسب رأي الخبراء وهي:

- قوة العمل العصبي المحفزة (17 عبارة).
- قوة العمل العصبي المثبطة (17 عبارة).
- قوة العمل العصبي المتوازن (17عبارة).

وجدول (7) يوضح العبارات المستخلصة لكل محور.

جدول (7) عدد العبارات المستخلصة لكل محور

م	المحاور	عدد العبارات المقترحة لكل محور	عدد العبارات المستبعدة	عدد العبارات التي تم تعديلها	عدد العبارات المستخلصة للمحور
-1	قوة العمل العصبي المحفزة	22	5	1	17
-2	قوة العمل العصبي المثبطة	22	5	2	17
-3	قوة العمل العصبي المتوازنة	22	5	1	17
	المجموع	66	15	4	51

5-إعداد تعليمات المقياس:

عند إعداد تعليمات مقياس الأنماط المزاجية لناشئي كرة اليد تحت 16سنة تم مراعاة أن تكون:

- مناسبة لمستوى الناشئ وألا تكون طويلة تبعث الملل وقد تضمنت تلك التعليمات الهدف من المقياس حيث اشتملت على عبارات تطمئن الناشئ وتوضح له إن غرضها هو البحث العلمي.
- كما تضمنت التعليمات الإشارة إلى عدم وجود إجابات خاطئة وأخرى صحيحة في عبارات المقياس وعدم ترك أي عبارة بدون الإجابة عليها.

6-مفتاح تصحيح المقياس:

يقوم اللاعب بالإجابة على كل عبارة من عبارات المقياس حيث تحتسب الدرجة باستخدام ميزان ثلاثي التدريج (3، 2، 1) طبقا لما يلي:

	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
درجة العبارات في اتجاه المحور	3	2	1
درجة العبارات عكس اتجاه المحور	1	2	3

ويطلب من الناشئ قراءة كل عبارة من عبارات المقياس بدقة ثم يضع علامة (√) أمام واحدة من فئات التقدير الموضوعة أمام كل عبارة بحيث تعكس العلامات الموضوعة أمام العبارات إجابات الناشئ.

جدول (8)

يوضح أرقام العبارات حسب توزيعها في المقياس

العبارات المحاور	في اتجاه المحور	عكس اتجاه المحور	المجموع
قوة العمل العصبي المحفزة	51، 48، 45، 41، 32، 29، 27، 17، 15، 12، 7، 4، 1	39، 34، 11	17
قوة العمل العصبي المثبطة	49، 46، 42، 35، 30، 23، 21، 18، 16، 13، 9، 8، 5، 2	44، 37، 25	17
قوة العمل العصبي المتوازنة	50، 47، 43، 40، 36، 28، 26، 24، 22، 20، 14، 10، 6، 3	38، 31، 19	17
المجموع الكلي	**42**	**9**	**51**

جدول (9)

يوضح الحد الأدنى والأعلى لدرجات كل محور والدرجة الكلية لمقياس الأنماط المزاجية في صورته النهائية

م	المحاور	الحد الأدنى للدرجة	الحد الأعلى للدرجة
1	قوة العمل العصبي المحفزة	17	51
2	قوة العمل العصبي المثبطة	17	51
3	قوة العمل العصبي المتوازنة	17	51
	المجموع الكلي لدرجات مقياس الأنماط المزاجية	51	153

أولاً حساب معامل الصدق لمقياس الأنماط المزاجية:

1-إيجاد صدق مقياس الأنماط المزاجية عن طريق صدق المحكمين:

تم إيجاد صدق مقياس الأنماط المزاجية عن طريق صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على المحكمين كما توضحه جداول (4)، (5)، (6).

2-إيجاد معامل صدق مقياس الأنماط المزاجية بالمقارنة الطرفية:

للتأكد من صدق المقياس تم إيجاد معامل الصدق من خلال صدق المقارنة الطرفية بمقارنة الأرباع الأعلى بالأرباع الأدنى

جدول (10)

المقارنة بين الأرباع الأعلى والأرباع الأدنى لمقياس الأنماط المزاجية

ن=35

الدلالات الإحصائية المحاور	الأرباع الأعلى ن=9		الأرباع الأدنى ن=9		الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	معامل الصدق
	سَ	±ع	سَ	±ع			
1-قوة العمل العصبي المحفزة	41.44	1.01	34.33	1.58	7.11	*11.36	0.94
2- قوة العمل العصبي المثبطة	43.33	1.12	34.89	2.52	8.44	*9.18	0.92
3-قوة العمل العصبي المتوازنة	43.11	1.45	35.00	0.87	8.11	*14.39	0.96
مقياس الأنماط المزاجية	125.78	3.56	106.44	5.68	19.33	*8.65	0.91

(*) معنوي عند مستوى(0.05) = (2.12)

يتضح من جدول (10) الخاص بالفروق بين الأرباع الأعلى والأرباع الأدنى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية حيث تراوحت قيمة (ت) المحسوبة ما بين (8.65 إلى 14.39) وهذه القيم أكبر عن قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05) = (2.12)، كما تراوحت قيمة معامل الصدق ما بين (0.91 إلى 0.96)، مما يؤكد أن محاور مقياس الأنماط المزاجية قيد البحث تقيس بالفعل ما وضعت من أجله، وأنها تستطيع التمييز بين المستويات المختلفة.

3- إيجاد معامل صدق مقياس الأنماط المزاجية عن طريق معامل الاتساق الداخلي:

قام الباحثون بتطبيق المقياس لإيجاد معامل ارتباط درجة العبارة بالمجموع الكلى للمحور الذي تنتمي إليه. والجداول (11)، (12)، (13) توضح ذلك.

جدول (11)

الصدق الخاص بمعامل الاتساق الداخلي لمفردات(المحور الأول: قوة العمل العصبي المحفزة)

ن =35

م	العبارات	معامل الاتساق الداخلي
-1	أتمكن من استعادة قوتي سريعا بعد لعب مباراة أو التدريب القوي.	*0.660
-2	أقوم بالأداء المهاري والحركي في كرة اليد بسهولة أثناء الظروف الصعبة للمباريات.	*0.718
-3	أتمكن من الوصول لمستوى عالي في المباراة أكثر من التدريب.	*0.636
-4	أفضل التدريبات الصعبة والخطيرة.	*0.808
-5	احتفظ بحيويتي خلال المباريات القوية والمتتابعة.	*0.724
-6	أحب أن أشارك في النقاش أو الاجتماع أو الحوارات مع زملائي والمدربين.	*0.725
-7	أكون واثقا بشدة في قدراتي عند بداية مباراة مهمة.	*0.701
-8	أستطيع أن أتدرب لساعات طويلة دون صعوبة.	*0.620
-9	أستطيع أن أقوم بالأداء العنيف أثناء التدريب أو المباريات.	*0.754
-10	أحب أن العب في المباراة عندما يكون المنافس أقوى من فريقي.	*0.672
-11	أميل إلى التدريب المميز بالأداء المتعب والمرهق.	*0.579
-12	أستطيع أن أعود بسرعة إلى حالتي الطبيعية بعد الهزيمة في المباراة.	*0.715
-13	يصعب علي لعب المباراة في حالة هياج الجمهور.	*0.603
-14	ارتاح عند تكليفي بمهام خططية أو إدارية تتطلب تحمل مسئولية كبيرة.	*0.720
-15	اشعر باني شخص كثير التحرك في الملعب ولا أحب الوقوف أو الاسترخاء.	*0.596
-16	أكون شديد الانتباه والتركيز أثناء التدريب.	*0.754
-17	أحب أن أكون حازما وصارما في التدريبات ولا أحب التغيير.	*0.672

*** معنوي عند مستوى 0.05 = 0.423**

يتضح من جدول (11) والخاص بمعامل الاتساق الداخلي لمفردات المحور الأول: قوة العمل العصبي المحفزة، ارتفاع قيم معامل الاتساق الداخلي والتي تراوحت ما بين (0.579: 0.808) وهذه القيم معنوية عند مستوى (0.05) مما يشير إلى صدق المفردات الخاصة بالمحور الأول وان المفردات تتسم بالصدق الذاتي وترتبط بالمجموع الكلى للمحور ولذا فهي تجتمع لتقيس ما يقيسه المحور ولذلك فالمفردات تتسم بالصدق.

جدول (12)

صدق معامل الاتساق الداخلي لمفردات(المحور الثاني: قوة العمل العصبي المثبطة)

ن=35

م	العبارات	معامل الاتساق الداخلي
-1	أستطيع أن أتوقف فورا عن أداء أي عمل عندما يطلب مني ذلك.	*0.629
-2	أتوقف عن الجدل والمناقشات التي يصاحبها انفعالات زائدة.	*0.596
-3	أستطيع العودة سريعا لطبيعتي في حالة الغضب والإثارة أثناء المباراة.	*0.800
-4	احتفظ بالأسرار عندما يطلب مني ذلك.	*0.763
-5	أستطيع ضبط نفسي بسرعة إذا طلب المدرب مني ذلك.	*0.701
-6	أكون هادئا عندما انتظر قرارا هاما من المسؤولين أو المدربين أو الحكام.	*0.730
-7	أجيب بسهولة على الملاحظات الحادة التي يوجهها لي المدرب.	*0.808
-8	يبدو علي الصبر والمثابرة أثناء التدريبات أو التمرينات الصعبة والمتكررة.	*0.613
-9	اعترض على أي احد ينتقد منافس لي بطريقة قاسية.	*0.715
-10	يسهل إثارتي أو استفزازي في أي وقت من التدريبات أو المباريات.	*0.642
-11	من السهل عندي أن اخفي مظاهر السعادة في حالة الفوز.	*0.655
-12	اقدر أن أتحكم في نفسي أثناء الظروف الصعبة والقاسية خلال المباريات.	*0.651
-13	يبدو علي الاستعجال وعدم الصبر خلال فترة الإحماء قبل لعب المباراة.	*0.719
-14	أستطيع أن أتحكم في نفسي عندما يتخذ الحكم قرارا خاطئا ضدي.	*0.707
-15	أتكيف مع الأداء الحركي البطيء أثناء تأدية بعض أو التدريب أو المباريات.	*0.712
-16	احتفظ بهدوئي عندما يتأخر أو يتأجل إعلان قرارا ما.	*0.721
-17	ينتابني الضيق عند انتظار المباراة أو التدريب.	*0.629

* معنوي عند مستوى 0.05 = 0.423

يتضح من جدول (12) والخاص معامل الاتساق الداخلي (معامل ارتباط درجة العبارة بالمجموع الكلى للمحور الذي تنتمي إليه) لمفردات (المحور الثاني: قوة العمل العصبي المثبطة) ارتفاع قيم معامل الاتساق الداخلي والتي تراوحت ما بين (0.596: 0.808) وهذه القيم معنوية عند مستوى (0.05) مما يشير إلى صدق المفردات الخاصة بالمحور الثاني وان المفردات تتسم بالصدق الذاتي وترتبط بالمجموع الكلى للمحور ولذا فهي تجتمع لتقيس ما يقيسه المحور ولذلك فالمفردات تتسم بالصدق.

جدول (13)

صدق معامل الاتساق الداخلي لمفردات(المحور الثالث قوة العمل العصبي المتوازنة)

ن= 35

م	العبارات	معامل الاتساق الداخلي
-1	من السهل علي التآلف مع زميل جديد في الفريق بناء على أمر المدرب.	*0.687
-2	يسهل علي الاندماج في التدريب بعد فترة انقطاع طويلة (علاج، إصابة، مرض،....الخ).	*0.708
-3	أستطيع النوم بسهولة خلال فترات زمنية مختلفة أثناء اليوم.	*0.711
-4	ارغب في المشاركة في مباريات كرة اليد المتتالية.	*0.663
-5	يتأثر مزاجي بحالة زملائي في الفريق.	*0.685
-6	أستطيع أن أتقن أي حركة جديدة أو تمرين جديدة بسرعة.	*0.647
-7	من السهل أن يتغير مزاجي.	*0.717
8	من السهل تبديل ملابسي بعد انتهاء التدريب مباشرة.	*0.640
9	أتعود بسهولة على مكان التدريب الجديد أو ملاعب المباريات الجديدة.	*0.677
-10	اشعر بالملل من تكرار التدريبات المتشابهة أو المتكررة.	*0.644
-11	يمكنني أن انضم بسرعة في الملعب أو التدريب مع زملائي الجدد.	*0.702
-12	أجيب بسرعة عن الأسئلة المفاجئة.	*0.664
-13	من السهل أن أغير خطة اللعب الأساسية التي أتقنها بخطة جديدة.	*0.653
-14	استعد بسهولة لمباراة كرة اليد وفي نفس الوقت الانشغال في أعمال أخرى.	*0.720
-15	يمكنني التجاوب سريعا مع أي مدرب لفريقي.	*0.652
-16	اندمج حالا وسريعا في العمل دون الحاجة إلى وقت تمهيدي طويل.	*0.677
-17	أجد سهولة عند تغيير مكان التدريب أو المباريات.	*0.644

* معنوي عند مستوى 0.05 = 0.423

يتضح من جدول (13) والخاص معامل الاتساق الداخلي لمفردات (المحور الثالث: قوة العمل العصبي المتوازن) ارتفاع قيم معامل الاتساق الداخلي والتي تراوحت ما بين (0.640: 0.720) وهذه القيم معنوية عند مستوى (0.05) مما يشير إلى صدق مفردات الخاصة بالمحور الثالث وان المفردات تتسم بالصدق الذاتي وترتبط بالمجموع الكلى للمحور ولذا فهي تجتمع لتقيس ما يقيسه المحور ولذلك فالمفردات تتسم بالصدق.

جدول (14)

صدق معامل الاتساق الداخلي (معامل ارتباط درجة المحور بالمجموع الكلى للمقياس) لمحاور مقياس الأنماط المزاجية

ن = 35

المحاور	معامل الاتساق الداخلي
قوة العمل العصبي المحفزة	*0.725
قوة العمل العصبي المثبطة	*0.698
قوة العمل العصبي المتوازن	*0.736

* معنوي عند مستوى 0.05 = 0.423

يتضح من جدول (14) والخاص بمعامل الاتساق الداخلي (معامل ارتباط درجة المحور بالمجموع الكلى للمقياس) لمحاور مقياس الأنماط المزاجية، أن معامل الاتساق الداخلي للمحاور تراوح ما بين (0.698: 0.736)، وهذه القيم معنوية عند مستوى(0.01)، مما يؤكد أن المحاور ترتبط ارتباطا وثيقاً مع المجموع الكلى للمقياس، ولذلك فهي تساهم في بناء المقياس وتقيس ما وضعت من أجله ولذا فهي تتسم بالصدق.

ثانياً إيجاد ثبات مقياس الأنماط المزاجية :

تم حساب الثبات مقياس الأنماط المزاجية باستخدام طريقتي معامل الفا كرونباخ وطريقة التطبيق وإعادة التطبيق.

1- حساب الثبات لمقياس الأنماط المزاجية عن طريق معامل الفا كرونباخ :

جدول (15)

معامل ألفا كرونباخ لإيجاد ثبات مقياس الأنماط المزاجية

ن=35

م	العبارات / الدلالات الإحصائية	ألفا كرونباخ عند حذف العبارة	معامل ألفا كرونباخ للثبات
-1	أتمكن من استعادة قوتي بعد لعب مباراة أو بعد التدريب القوي.	0.660	
-2	أستطيع أن أتوقف فورا عن أداء أي عمل عندما يطلب مني ذلك.	0.653	
-3	يسهل علي التآلف مع زميل جديد في الفريق بناءا على طلب المدرب.	0.666	
-4	أقوم بالأداء المهاري والحركي في كرة اليد بسهولة أثناء الظروف الصعبة للمباريات	0.651	
-5	أتوقف عن الجدل والمناقشات في حال صاحبتها انفعالات زائدة.	0.648	
-6	يسهل علي الاندماج في التدريب بعد انقطاع لمدة طويلة(علاج، إصابة،...الخ).	0.655	
-7	أتمكن من الوصول لمستوى عالي من الأداء في المباراة أكثر من التدريب.	0.659	
-8	أستطيع العودة سريعا لطبيعتي في حالة الغضب والإثارة أثناء المباراة.	0.638	
-9	احتفظ بالأسرار عندما يطلب مني ذلك.	0.659	
-10	أستطيع النوم بسهولة خلال فترات زمنية مختلفة أثناء اليوم.	0.655	
-11	احتفظ بحيويتي خلال المباريات القوية والمتتابعة.	0.663	**0.649**
-12	أُحب أن أشارك في النقاش أو الاجتماع أو الحوارات مع زملائي والمدربين.	0.659	
-13	أستطيع ضبط نفسي بسرعة إذا طلب المدرب مني ذلك.	0.652	
-14	ارغب في المشاركة في مباريات كرة اليد المتتالية.	0.648	
-15	أكون واثقاً بشدة في قدراتي عند بداية مباراة مهمة.	0.643	
-16	أكون هادئا عندما انتظر قرارا هاما من المسئولين أو المدربين أو الحكام.	0.628	
-17	أستطيع أن أتدرب لساعات طويلة دون صعوبة.	0.652	
-18	أُجيب بسهولة على الملاحظات الحادة التي يوجهها لي المدرب.	0.635	
-19	يتأثر مزاجي بحالة زملائي في الفريق.	0.674	
-20	أتقن أي حركة جديدة أو تمرين جديد بسرعة.	0.652	
-21	أجتهد وأصبر أثناء التدريبات أو التمرينات الصعبة والمتكررة.	0.664	

م	العبارات / الدلالات الإحصائية	ألفا كرونباخ عند حذف العبارة	معامل ألفا كرونباخ للثبات
-22	يمكن أن يتغير مزاجي بسهولة أثناء التدريب أو خلال المباريات.	0.659	
-23	اعترض على من ينتقد منافس لي أو المدرب أو الحكم بطريقة قاسية.	0.628	
-24	يسهل علي تبديل ملابسي بعد انتهاء التدريب مباشرة.	0.661	
-25	يسهل إثارتي أو استفزازي في أي وقت من التدريب أو المباراة.	0.663	
-26	أتعود بسهولة على مكان التدريب الجديد أو ملاعب المباريات الجديدة.	0.640	

قيمة " ر" الجدولية عند *مستوى 0.05= 0.329، ** مستوى 0.01= 0.424

تابع جدول (15)

معامل ألفا كرونباخ لإيجاد ثبات مقياس الأنماط المزاجية

ن=35

م	العبارات / الدلالات الإحصائية	ألفا كرونباخ عند حذف العبارة	معامل ألفا كرونباخ للثبات
-27	أستطيع أن أقوم بالأداء العنيف أثناء المباريات.	0.660	
-28	اشعر بالملل من تكرار التدريبات المتشابهة أو المتكررة.	0.639	
-29	أُحب أن العب في المباراة عندما يكون المنافس اقوي من فريقي.	0.641	
-30	يسهل علي أن اخفي مظاهر السعادة في حالة الفوز.	0.650	
-31	انسجم بسرعة في المباراة أو التدريب مع زملائي الجدد.	0.648	
-32	أميل إلى التدريب المميز بالأداء المتعب والمرهق.	0.663	
-33	أفضل التدريبات الصعبة والخطيرة.	0.658	
-34	لا أستطيع أن أعود بسرعة إلى حالتي الطبيعية بعد الهزيمة في المباراة.	0.647	
-35	اقدر أن أتحكم في نفسي أثناء الظروف الصعبة والقاسية خلال المباريات.	0.662	
-36	أجيب بسرعة عن الأسئلة المفاجئة من زملائي أو المدرب.	0.632	
-37	يبدو علي الاستعجال وعدم الصبر خلال فترة الإحماء قبل لعب المباراة.	0.638	
-38	أستطيع بسهولة أن أغير خطة اللعب الأساسية التي أتقنها بخطة جديدة.	0.624	
-39	يصعب علي لعب المباراة في حالة هياج الجمهور.	0.641	**0.649
-40	استعد بسهولة لمباراة كرة اليد وفي نفس الوقت الانشغال في أعمال أخرى.	0.633	
-41	ارتاح عند تكليفي بمهام خططية أو إدارية تتطلب تحمل مسئولية كبيرة.	0.622	
-42	أستطيع أن أتحكم في نفسي عندما يتخذ الحكم قرارا خاطئا ضدي.	0.612	
-43	أتجاوب سريعا مع مدربي الجديد.	0.613	
-44	ينتابني الضيق عند انتظار المباراة أو التدريب.	0.673	
-45	أشعر بأني شخص كثير التحرك في الملعب ولا أحب الوقوف أو الاسترخاء.	0.619	
-46	أتكيف مع الأداء الحركي البطيء أثناء التدريب أو المباريات.	0.622	
-47	اندمج حالا وسريعا في التدريب دون الحاجة إلى وقت تمهيدي طويل.	0.610	
-48	أكون شديد الانتباه والتركيز أثناء التدريب.	0.612	
-49	احتفظ بهدوئي إذا تأخر أو تأجل إعلان قرار من المسئولين أو المدربين أو الحكام.	0.610	
-50	أستطيع التأقلم بسهولة عند تغيير مكان أو مواعيد التدريب أو المباريات.	0.628	
-51	أحب أن أكون حازما وصارما في التدريبات ولا أحب التغيير.	0.621	

قيمة "ر" الجدولية معنوية عند مستوى 0.05= 0.329 *، وعند مستوى 0.01= 0.424**

يتضح من جدول (15) والخاص بمعامل ألفا كرونباخ لإيجاد ثبات" مقياس الأنماط المزاجية" أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بلغت 0.649 وهذه القيمة أكبر من قيمة "ر" الجدولية عند مستوى 0.05 = 0.329 مستوى 0.01 = 0.424 مما يدل على ثبات مقياس الأنماط المزاجية.

2-حساب الثبات عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق:

تم حساب ثبات مقياس الأنماط المزاجية بإعادة التطبيق بعد 15 يوما من إجراء التطبيق الأول والجدول يوضح ذلك

جدول (16)

إيجاد الثبات عن طريق الفروق بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني" مقياس الأنماط المزاجية

ن=35

م	العبارات / الدلالات الإحصائية	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		الفروق بين التطبيقين		قيمة ت
		س	±ع	س	±ع	س	±ع	
1	أتمكن من استعادة قوتي بعد لعب مباراة أو بعد التدريب القوي.	2.51	0.56	2.46	0.66	0.06-	0.97	0.35-
2	أستطيع أن أتوقف فورا عن أداء أي عمل عندما يطلب مني ذلك.	2.71	0.57	2.54	0.56	0.17-	0.66	1.53-
3	يسهل علي التآلف مع زميل جديد في الفريق بناءا على طلب المدرب.	2.37	0.73	2.29	0.67	0.09-	1.09	0.46-
4	أقوم بالأداء المهاري والحركي في كرة اليد بسهولة أثناء الظروف الصعبة للمباريات.	2.40	0.60	2.23	0.55	0.17-	0.62	1.64-
5	أتوقف عن الجدل والمناقشات حال صاحبتها انفعالات زائدة.	2.54	0.61	2.34	0.59	0.20-	0.90	1.31-
6	يسهل علي الاندماج في التدريب بعد انقطاع لمدة طويلة(علاج، إصابة).	2.51	0.61	2.37	0.60	0.14-	0.88	0.96-
7	أتمكن من الوصول لمستوى عالي من الأداء في المباراة أكثر من التدريب.	2.57	0.61	2.57	0.61	0.00	0.73	0.00
8	أستطيع العودة سريعا لطبيعتي في حالة الغضب والإثارة أثناء المباراة.	2.40	0.81	2.37	0.65	0.03-	0.95	0.18-
9	احتفظ بالأسرار عندما يطلب مني ذلك.	2.66	0.48	2.60	0.60	0.06-	0.84	0.40-
10	أستطيع النوم بسهولة خلال فترات زمنية مختلفة أثناء اليوم.	2.43	0.65	2.51	0.51	0.09	0.78	0.65
11	احتفظ بحيويتي خلال المباريات القوية والمتتابعة.	1.34	0.54	1.29	0.46	0.06-	0.59	0.57-
12	أُحب أن أشارك في النقاش أو الاجتماع أو الحوارات مع زملائي والمدربين.	2.40	0.77	2.54	0.56	0.14	0.81	1.04
13	أستطيع ضبط نفسي بسرعة إذا طلب المدرب مني ذلك.	2.63	0.49	2.57	0.50	0.06-	0.68	0.49-
14	ارغب في المشاركة في مباريات كرة اليد المتتالية.	2.63	0.55	2.57	0.50	0.06-	0.73	0.47-
15	أكون واثقاً بشدة في قدراتي عند بداية مباراة مهمة.	2.63	0.49	2.63	0.49	0.00	0.69	0.00
16	أكون هادئا عندما انتظر قرارا هاما من المسئولين أو المدربين والحكام.	2.57	0.56	2.46	0.70	0.11-	0.96	0.70-
17	أستطيع أن أتدرب لساعات طويلة دون صعوبة.	2.49	0.66	2.43	0.61	0.06-	0.87	0.39-
18	أُجيب بسهولة على الملاحظات الحادة التي يوجهها لي المدرب.	2.43	0.61	2.17	0.45	0.26-	0.70	0.17-
19	يتأثر مزاجي بحالة زملائي في الفريق.	1.71	0.57	1.83	0.45	0.11	0.76	0.89
20	أتقن أي حركة جديدة أو تمرين جديد بسرعة.	2.49	0.56	2.40	0.55	0.09-	0.78	0.65-
21	أجتهد وأصبر أثناء التدريبات أو التمرينات الصعبة والمتكررة.	2.37	0.84	2.57	0.70	0.20	1.11	1.07
22	يمكن أن يتغير مزاجي بسهولة أثناء التدريب أو خلال المباريات.	2.49	0.61	2.54	0.56	0.06	0.80	0.42
23	اعترض على من ينتقد منافس لي أو المدرب أو الحكم بطريقة قاسية.	2.49	0.66	2.63	0.60	0.14	0.97	0.87
24	يسهل علي تبديل ملابسي بعد انتهاء التدريب مباشرة.	2.29	0.71	2.37	0.65	0.09	0.78	0.65
25	يسهل إثارتي أو استفزازي في أي وقت من التدريب أو المباراة.	1.77	0.73	1.49	0.56	0.29-	0.93	1.83-

*** معنوي عند مستوى حيث قيمة ت الجدولية 0.05 = 2.03**

تابع جدول (16)

إيجاد الثبات عن طريق الفروق بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني" مقياس الأنماط المزاجية

ن=35

م	العبارات / الدلالات الإحصائية	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		الفروق بين التطبيقين		قيمة ت
		س	±ع	س	±ع	س	±ع	
26	أتعود بسهولة على مكان التدريب الجديد أو ملاعب المباريات الجديدة.	2.11	0.76	2.34	0.73	0.23	0.97	1.39
27	أستطيع أن أقوم بالأداء العنيف أثناء المباريات.	2.37	0.73	2.49	0.56	0.11	0.90	0.75
28	اشعر بالملل من تكرار التدريبات المتشابهة أو المتكررة.	2.57	0.65	2.60	0.55	0.03	0.86	0.20
29	أُحب أن العب في المباراة عندما يكون المنافس اقوي من فريقي.	1.86	0.85	2.31	0.87	0.46	1.07	1.54
30	يسهل علي أن اخفي مظاهر السعادة في حالة الفوز.	2.29	0.67	2.71	0.46	0.43	0.81	0.11
31	انسجم بسرعة في المباراة أو التدريب مع زملائي الجدد.	2.00	0.59	1.86	0.60	0.14-	0.94	0.90-
32	أميل إلى التدريب المميز بالأداء المتعب والمرهق.	2.34	0.73	2.34	0.54	0.00	0.94	0.00
33	أفضل التدريبات الصعبة والخطيرة.	2.37	0.73	2.23	0.65	0.14-	1.03	0.82-
34	لا أستطيع أن أعود بسرعة إلى حالتي الطبيعية بعد الهزيمة في المباراة.	1.14	0.36	1.43	0.50	0.29	0.52	1.26
35	اقدر أن أتحكم في نفسي أثناء الظروف الصعبة والقاسية خلال المباريات.	1.94	0.80	2.26	0.66	0.31	1.05	1.77
36	أجيب بسرعة عن الأسئلة المفاجئة من زملائي أو المدرب.	2.43	0.74	2.54	0.61	0.11	1.05	0.64
37	يبدو علي الاستعجال وعدم الصبر خلال فترة الإحماء قبل لعب المباراة.	1.80	0.83	1.49	0.56	0.31-	0.80	1.34-
38	أستطيع بسهولة أن أغير خطة اللعب الأساسية التي أتقنها بخطة جديدة.	1.63	0.69	1.66	0.73	0.03	0.98	0.17
39	يصعب علي لعب المباراة في حالة هياج الجمهور.	2.00	0.80	2.00	0.24	0.00	0.80	0.00
40	استعد بسهولة لمباراة كرة اليد وفي نفس الوقت الانشغال في أعمال أخرى.	2.51	0.61	2.49	0.51	0.03-	0.66	0.25-
41	ارتاح عند تكليفي بمهام خططية أو إدارية تتطلب تحمل مسئولية كبيرة.	2.49	0.70	2.40	0.55	0.09-	0.74	0.68-
42	أستطيع أن أتحكم في نفسي عندما يتخذ الحكم قرارا خاطئا ضدي.	2.23	0.81	2.29	0.62	0.06	1.03	0.33
43	أتجاوب سريعا مع مدربي الجديد.	1.83	0.89	1.26	0.56	0.57-	1.04	1.26-
44	ينتابني الضيق عند انتظار المباراة أو التدريب.	1.54	0.70	1.63	0.60	0.09	0.85	0.59
45	أشعر بأني شخص كثير التحرك في الملعب ولا أحب الوقوف أو الاسترخاء.	2.43	0.61	2.37	0.60	0.06-	0.94	0.36-
46	أتكيف مع الأداء الحركي البطيء أثناء التدريب أو المباريات.	2.49	0.78	2.54	0.61	0.06	0.97	0.35
47	اندمج حالا وسريعا في التدريب دون الحاجة إلى وقت تمهيدي طويل.	2.51	0.66	2.31	0.68	0.20-	0.96	1.23-
48	أكون شديد الانتباه والتركيز أثناء التدريب.	2.43	0.65	2.37	0.65	0.06-	1.03	0.33-
49	احتفظ بهدوئي إذا تأخر إعلان قرار من المسئولين أو المدربين أو الحكام.	2.43	0.70	2.49	0.56	0.06	1.03	0.33
50	أستطيع التأقلم بسهولة عند تغيير مكان أو مواعيد التدريب أو المباريات.	2.43	0.56	2.43	0.65	0.00	1.03	0.00
51	أحب أن أكون حازما وصارما في التدريبات ولا أحب التغيير.	2.40	0.74	2.63	0.55	0.23	1.00	1.35

*** معنوي عند مستوى حيث قيمة ت الجدولية 0.05 = 2.03**

يتضح من جدول (16) والخاص بمعامل الثبات عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق لعبارات مقياس الأنماط المزاجية أن عبارات مقياس الأنماط المزاجية تتميز بالثبات ولذلك فهي تساهم في بناء المقياس حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى 0.05= 2.03.

جدول (17) الثبات عن طريق الفروق بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لمحاور مقياس الأنماط المزاجية

ن = 35

الدلالات الإحصائية / المحاور	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		الفروق بين التطبيقين		قيمة ت
	س	±ع	س	±ع	س	±ع	
قوة العمل العصبي المحفزة	38.17	2.88	38.71	2.66	0.54	3.88	0.83
قوة العمل العصبي المثبطة	39.29	3.51	39.14	2.91	0.14-	4.98	0.17-
قوة العمل العصبي المتوازنة	38.94	3.20	38.37	3.51	0.57-	4.58	0.74-
مقياس الأنماط المزاجية	116.40	7.99	116.23	8.15	0.17-	11.64	0.09-

* معنوي عند مستوى حيث قيمة ت الجدولية 0.05 = 2.03

يتضح من جدول (17) والخاص بمعامل الثبات عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق لمحاور مقياس الأنماط المزاجية أن محاور مقياس الأنماط المزاجية تتميز بالثبات ولذلك فهي تساهم في بناء المقياس حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى 0.05= 2.03. وبذلك يصبح مقياس الأنماط المزاجية جاهزاً للاستخدام والتطبيق على عينة الدراسة الأساسية لما يمتلكه من مؤشرات الصدق والثبات.

الاستنتاجات والتوصيات:

أولاً الاستنتاجات:

استنادا إلى ما أظهرته نتائج البحث وفي ضوء هدف البحث وفروضه، وبناءه النظري، والإجراءات التي اتبعها الباحثون حتى توصلوا إلى الاستنتاجات التالية:

1-بناء مقياس الأنماط المزاجية المكون من (51) عبارة مقسمة على (3) محاور بواقع (17) عبارة لكل محور وهي:

1/ قوة العمل العصبي المحفزة.2/ قوة العمل العصبي المثبطة.3/ قوة العمل العصبي المتوازنة.

2-**يوضح** معامل ألفا كرونباخ لإيجاد ثبات "مقياس الأنماط المزاجية" أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بلغت 0.649 وهذه القيمة أكبر من قيمة "ر" الجدولية عند مستوى 0.05= 0.329 مستوى 0.01= 0.424 مما يدل على ثبات مقياس الأنماط المزاجية.

3-يوضح معامل الثبات عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق لعبارات مقياس الأنماط المزاجية أن عبارات مقياس الأنماط المزاجية تتميز بالثبات ولذلك فهي تساهم في بناء المقياس حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى 0.05= 2.03.

4-**توضح** نتائج الفروق بين الأرباع الأعلى والأرباع الأدنى أن قيمة معامل الصدق تراوحت ما بين (0.91 إلى 0.96)، مما يؤكد أن محاور مقياس الأنماط المزاجية قيد البحث تقيس بالفعل ما وضعت من أجله، وأنها تستطيع التمييز بين المستويات المختلفة.

5- معامل الاتساق الداخلي للمحاور تراوح ما بين (0.698: 0.736)، وهذه القيم معنوية عند مستوى(0.01)، مما يؤكد أن المحاور ترتبط ارتباطا وثيقاً مع المجموع الكلى للمقياس، ولذلك فهي تساهم في بناء المقياس وتقيس ما وضعت من أجله ولذا فهي تتسم بالصدق.

ثانياً التوصيات:

في حدود مجتمع البحث والعينة المختارة وفى ضوء أهداف البحث وفروضه ونتائجه يوصى الباحثون بما يلي:

1- تطبيق مقياس الأنماط المزاجية على عينات مختلفة لاستخدام المقياس كمعيار لانتقاء الناشئين في مختلف الرياضات.

2- الاستفادة من مقياس الأنماط المزاجية الذي تم بناؤه في هذا البحث في التعرف على نوع النمط المزاجي السائد عند الناشئين في كرة اليد تحت16 سنة، ومن تم وضع تدريبات نفسية خاصة للناشئين للوصول للضبط الانفعالي والتحكم في ردود الأفعال بشكل سريع.

3- ضرورة حث الباحثون لإجراء دراسات مشابهة تشمل عينات أوسع ولمجتمعات وعينات مختلفة لغرض إجراء المقارنات وبحث العلاقات واكتشاف المحددات.

أولاً المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم عبد ربه خليفة حبيب علي العدوي (2007) : الانتقاء النفسي، مطابع الدار الهندسية، القاهرة.
2. أبو العلا احمد عبد الفتاح ريسان مجيد خريبط (2016) : "التدريب الرياضي"، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
3. ثائر احمد غباري خالد محمد أبو شعيرة (2010) : سيكولوجية الشخصية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الأردنية.
4. رمزي رسمي جابر (2013) : الأنماط المزاجية المميزة لدى لاعبي كرة الطاولة في فلسطين، بحث منشور بمجلة العلوم التربوية، المجلد 40، ملحق 1، كلية التربية الرياضية، جامعة الأقصى، فلسطين.
5. صفاء جابر شاهين ورشا محمد اشرف (2007) : الذكاء الانفعالي وعلاقته بالأنماط المزاجية للاعبي الأنشطة الرياضية، المؤتمر الإقليمي الرابع للمجلس الدولي للصحة والرياضة والتربية البدنية والترويح لمنطقة الشرق الأوسط، دراسة تنبؤية، كلية التربية الرياضية للبنين، الإسكندرية.
6. مأمون صالح العلي (2011) : الشخصية (بناؤها - تكوينها – أنماطها – اضطرابها)، دار إسامة للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الأردنية.
7. محمد بيومي حسين (2012) : بناء قائمة للأنماط المزاجية لدى ناشئي بعض الأنشطة الرياضية، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان.
8. محمد حسن علاوي (1998) : موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
9. محمد حسن علاوي (2004) : مدخل إلى علم النفس الرياضي، ط9، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
10. محمد حسن علاوي (2009) : مدخل إلى علم النفس الرياضي، مركز الكتاب للنشر، ط7، القاهرة.
11. محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان (1987) : الاختبارات النفسية والمهارية في المجال الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة.
12. محمد لطفي طه (2002) : الأسس النفسية لانتقاء الرياضيين، المطابع الأميرية، القاهرة.
13. مصطفى حسين باهي، إبراهيم ربيع شحاتة عمرو أحمد فؤاد، هند عبد الفتاح سالم، (2015) : أصول علم نفس الرياضة، مركز الكتاب الحديث للنشر، القاهرة.
14. ناهد علي سكر (2002) : علم النفس الرياضي في التدريب والمنافسة، الدار العلمية للنشر، عمان، الأردن

ثانياً المراجع باللغة الأجنبية:

15. Angyon,Teczely, T. Zalay, Z. Kars AI 2003 : Relation between An Thropome Tric, physiological And Motor charac Teris tics and sport- Speci fic Skills. Hungyan, jour of appl Physiol.

16. Chery, Hanssen&other 2002 : The Effect of line incremented. Memory and Cognition 2.

17. Tanya Berry 2010 : The role of nod state in assessing rugby polvers Perceptual and Motor Skills.

18. Mehrbyan. J 2001 : Temperament Constitonal for individual Sports player. Abstract. International.

مرفق (1)

قائمة أسماء السادة الخبراء في مجال علم النفس الرياضي

ت	الاسم	الصفة
-1	ا. د . بثينة محمد فاضل	أستاذ علم النفس الرياضي - رئيس قسم العلوم التربوية والاجتماعية كلية التربية الرياضية للبنات - جامعة الإسكندرية
-2	ا. د. رمضان علي القطيوي	أستاذ مشارك بقسم علم النفس الرياضي كلية التربية البدنية - جامعة طرابلس
-3	ا. د. سوزان محمد مصطفى	أستاذ علم النفس الرياضي بقسم العلوم التربوية والاجتماعية كلية التربية الرياضية للبنات - جامعة الإسكندرية
-4	ا. د . طارق محمد بدر الدين	أستاذ علم النفس الرياضي بقسم العلوم التربوية والاجتماعية كلية التربية الرياضية للبنات - جامعة الإسكندرية
-5	ا. د. علي أحمد شناك	أستاذ مشارك بقسم علم النفس الرياضي كلية التربية البدنية - جامعة طرابلس
-6	ا. د. محمد عبد العزيز خزعل	أستاذ علم النفس الرياضي بقسم العلوم التربوية والاجتماعية كلية التربية الرياضية للبنات - جامعة الإسكندرية
-7	ا. د. مصطفى خليل محمد	أستاذ علم النفس الرياضي المتفرغ بقسم العلوم التربوية والاجتماعية كلية التربية الرياضية للبنات - جامعة الإسكندرية
-8	ا. د. ناجي محمد قاسم	أستاذ علم النفس التربوي بقسم علم النفس التربوي كلية التربية - جامعة الإسكندرية
-9	ا. د. نبيلة أحمد محمود	أستاذ علم النفس الرياضي بقسم العلوم التربوية والاجتماعية كلية التربية الرياضية للبنات - جامعة الإسكندرية
-10	ا. د. وفاء محمد درويش	أستاذ علم النفس الرياضي بقسم العلوم التربوية والاجتماعية كلية التربية الرياضية للبنات - جامعة الإسكندرية

* قائمة الأسماء مرتبة هجائياً.

يقوم الباحثون/ عبد السلام صالح علي.
محمد علي عياد
مسعود عبد السلام سعيد

بدراسة موضوعها

بناء مقياس قائمة الأنماط المزاجية لناشئي كرة اليد تحت 16 سنة

حيث تهدف هذه الاستمارة إلى التعرف على أراء السادة الخبراء في تحديد المحاور والعبارات المناسبة لمقياس الأنماط المزاجية لناشئي كرة اليد تحت 16 سنة .

علماً بأن أرائكم ومقترحاتكم سوف تثري البحث وتساهم في تحقيق أهدافه

ولسيادتكم جزيل الشكر وأتم التقدير وكل الاحترام

البيانات الشخصية

-الاسم /.....

- الدرجة العلمية /.....

-الوظيفة /.....

- عدد سنوات الخبرة /.....

مرفق (2)

الصورة النهائية لمقياس الأنماط المزاجية لناشئي كرة اليد تحت 16 سنة

ت	العـــــبارات	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
-1	أتمكن من استعادة قوتي سريعا بعد لعب مباراة أو بعد التدريب القوي.			
-2	أستطيع أن أتوقف فورا عن أداء أي عمل عندما يطلب مني ذلك .			
-3	يسهل علي التآلف مع زميل جديد في الفريق بناءا على طلب المدرب.			
-4	أقوم بالأداء المهاري والحركي في كرة اليد بسهولة أثناء الظروف الصعبة للمباريات.			
-5	أتوقف عن الجدل والمناقشات في حال صاحبتها انفعالات زائدة.			
-6	يسهل علي الاندماج في التدريب بعد انقطاع لمدة طويلة(علاج ،إصابة ،...الخ).			
-7	أتمكن من الوصول لمستوى عالي من الأداء في المباراة أكثر من التدريب.			
-8	أستطيع العودة سريعا لطبيعتي في حالة الغضب أثناء المباراة .			
-9	احتفظ بالأسرار عندما يطلب مني ذلك.			
-10	أستطيع النوم بسهولة خلال فترات زمنية مختلفة أثناء اليوم.			
-11	احتفظ بحيويتي خلال المباريات القوية والمتتابعة.			
-12	أُحب أن أشارك في النقاش أو الاجتماع أو الحوارات مع زملائي والمدربين.			
-13	أستطيع ضبط نفسي بسرعة إذا طلب المدرب مني ذلك.			
-14	ارغب في المشاركة في مباريات كرة اليد المتتالية.			
-15	أكون واثقاً بشدة في قدراتي عند بداية مباراة مهمة.			
-16	أكون هادئا عندما انتظر قرارا هاما من المسئولين أو المدربين أو الحكام.			
-17	أستطيع أن أتدرب لساعات طويلة دون صعوبة.			
-18	أُجيب بسهولة على الملاحظات الحادة التي يوجهها لي المدرب.			
-19	يتأثر مزاجي بحالة زملائي في الفريق.			
-20	أتقن أي حركة جديدة أو تمرين جديد بسرعة.			
-21	أجتهد وأصبر أثناء التدريبات أو التمرينات الصعبة والمتكررة.			
-22	يمكن أن يتغير مزاجي بسهولة أثناء التدريب أو خلال المباريات.			
-23	اعترض على من ينتقد منافس لي أو المدرب أو الحكم بطريقة قاسية.			
-24	يسهل علي تبديل ملابسي بعد انتهاء التدريب مباشرة.			
-25	يسهل إثارتي أو استفزازي في أي وقت من التدريب أو المباراة.			
-26	أتعود بسهولة على مكان التدريب الجديد أو ملاعب المباريات الجديدة.			
-27	أستطيع أن أقوم بالأداء العنيف أثناء المباريات.			
-28	اشعر بالملل من تكرار التدريبات المتشابهة أو المتكررة.			
-29	أُحب أن العب في المباراة عندما يكون المنافس أقوى من فريقي.			
-30	يسهل علي أن اخفي مظاهر السعادة في حالة الفوز.			
-31	انسجم بسرعة في المباراة أو التدريب مع زملائي الجدد .			
-32	أميل إلى التدريب المميز بالأداء المتعب والمرهق.			
-33	أفضل التدريبات الصعبة والخطيرة.			
-34	أستطيع أن أعود بسرعة إلى حالتي الطبيعية بعد الهزيمة في المباراة.			
-35	اقدر أن أتحكم في نفسي أثناء الظروف الصعبة والقاسية خلال المباريات.			

ت	العـــــبارات	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
-36	أجيب بسرعة عن الأسئلة المفاجئة من زملائي أو المدرب.			
-37	يبدو علي الاستعجال وعدم الصبر خلال فترة الإحماء قبل لعب المباراة.			
-38	أستطيع بسهولة أن أغير خطة اللعب الأساسية التي أتقنها بخطة جديدة.			
-39	يصعب علي لعب المباراة في حالة هياج الجمهور.			
-40	استعد بسهولة لمباراة كرة اليد وفي نفس الوقت الانشغال في أعمال أخرى.			
-41	ارتاح عند تكليفي بمهام خططية أو إدارية تتطلب تحمل مسئولية كبيرة.			
-42	أستطيع أن أتحكم في نفسي عندما يتخذ الحكم قرارا خاطئا ضدي.			
-43	أتجاوب سريعا مع مدربي الجديد.			
-44	ينتابني الضيق عند انتظار المباراة أو التدريب.			
-45	أشعر بأني شخص كثير التحرك في الملعب ولا أحب الوقوف أو الاسترخاء.			
-46	أتكيف مع الأداء الحركي البطيء أثناء التدريب أو المباريات.			
-47	اندمج حالا وسريعا في التدريب دون الحاجة إلى وقت تمهيدي طويل.			
-48	أكون شديد الانتباه والتركيز أثناء التدريب.			
-49	احتفظ بهدوئي إذا تأخر أو تأجل إعلان قرار من المسئولين أو المدربين أو الحكام.			
-50	أستطيع التأقلم بسهولة عند تغيير مكان أو مواعيد التدريب أو المباريات.			
-51	أحب أن أكون حازما وصارما في التدريبات ولا أحب التغيير.			

مفتاح تصحيح مقياس الأنماط المزاجية

رقم العبارة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	رقم العبارة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
-1	3	2	1	-27	3	2	1
-2	3	2	1	-28	3	2	1
-3	3	2	1	-29	3	2	1
-4	3	2	1	-30	3	2	1
-5	3	2	1	-31	1	2	3
-6	3	2	1	-32	3	2	1
-7	3	2	1	-33	3	2	1
-8	3	2	1	-34	1	2	3
-9	3	2	1	-35	3	2	1
-10	3	2	1	-36	3	2	1
-11	1	2	3	-37	1	2	3
-12	3	2	1	-38	1	2	3
-13	3	2	1	-39	1	2	3
-14	3	2	1	-40	3	2	1
-15	3	2	1	-41	3	2	1
-16	3	2	1	-42	3	2	1
-17	3	2	1	-43	3	2	1
-18	3	2	1	-44	1	2	3
-19	1	2	3	-45	3	2	1
-20	3	2	1	-46	3	2	1
-21	3	2	1	-47	3	2	1
-22	3	2	1	-48	3	2	1
-23	3	2	1	-49	3	2	1
-24	3	2	1	-50	3	2	1
-25	1	2	3	-51	3	2	1
-26	3	2	1	-	-	-	-

الملاحة البحرية التجارية عند الفينيقيين

د. عبد الكريم على نامو
كلية الآداب والعلوم مسلاته – جامعة المرقب

ملخص الدراسة:

تناولت هذه الدراسة الملاحة البحرية التجارية عند الفينيقيين، وأسباب التوسع الفينيقي في البحر الأبيض المتوسط ومهارتهم في بناء السفن وأنواعها ومكونات السفينة الرئيسية وعلى ما اعتمدت الملاحة الفينيقية، ووسائلها، والأوقات المناسبة لها والطرق والرحلات البحرية والمسارات التي عرفوها، والرحلات التي قاموا بها داخل حوض البحر المتوسط وخارجه واهم السلع التي تاجروا بها مع الشعوب القديمة.

المقدمة

كان للموقع الجغرافي الهام الذي يتمتع به الساحل الشرقي لحوض البحر الأبيض المتوسط، أو ما يعرف بالساحل الفينيقي، دور في خروج الشعب الفينيقي إلى حوض البحر المتوسط نتيجة الدوافع السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتي كان الوطن الفينيقي محور هذه الدوافع ولهذا أبحر هذا الشعب في حوض المتوسط، وصنع السفن وعرف الرحلات والملائمة البحرية وأوقاتها المناسبة، واهم السلع التي تاجروا بها.

- أولا إشكالية الدراسة:

أراد الباحث الكشف عن الدوافع التي دفعت بالفينيقيين إلى الخروج من بلادهم إلى حوض البحر المتوسط ومهارتهم في بناء السفن ومعرفتهم الملاحة البحرية والأوقات المناسبة لها، والطرق والرحلات البحرية والسلع التي تاجروا بها.

- تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

– هل كانت هنالك دوافع لخروج الفينيقيين إلى حوض البحر المتوسط؟

– هل استفاد الفينيقيون من الظروف المناخية في حوض البحر المتوسط للبراعة في الملاحة البحرية؟

– هل استعانت الأمم القديمة بالفينيقيين في بناء سفنهم، وفي الملاحة البحرية؟

- ثانياً: أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله والمتعلق بالملاحة البحرية التجارية عند الفينيقيين وصناعة السفن، وأنواعها،ووسائلها،وأوقاتها المناسبة والطرق والرحلات البحرية والسلع والمبادلات التي تاجروا بها مع الأمم القديمة .

- ثالثاً أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

1-التعريف بدوافع الخروج الفينيقي إلى حوض البحر الأبيض المتوسط.

2-معرفة صناعة السفن وأنواعها والملاحة التجارية، ووسائلها، وأوقاتها المفضلة وطرق الرحلات البحرية.

- رابعاً منهجية الدراسة:

استعانة الدراسة بالمنهج التاريخي التحليلي في شرح دوافع الخروج والتوسع وبالمنهج التاريخي الوصفي في وصف السفن ومسارات الطرق والرحلات البحرية.

- خامساً تقسيمات الدراسة:

تم تقسيم الدراسة إلى ثلاثة مباحث وخاتمة فتناول المبحث الأول: دوافع خروج الفينيقيين إلى حوض البحر المتوسط في حين تناول المبحث الثاني السفن والملاحة البحرية ووسائلها، وأوقاتها المناسبة وتناول المبحث الثالث الطرق والرحلات البحرية،والسلع،والمبادلات التجارية التي تاجروا بها .

- المبحث الأول: دوافع خروج الفينيقيين إلى حوض البحر الأبيض المتوسط

1-دوافع سياسية:

تعود إلى الصراعات السياسية الدائرة في منطقة الشرق الأدنى القديم وخصوصا الساحل الفينيقي بغرض الاستيلاء عليه من جانب القوى الدولية والتي تتمثل في الدولة المصرية في وادي النيل، والدولة الحيثية في آسيا الصغرى والدولة الاشورية في ميزوبوتاميا (بلاد الرافدين) والدولة الميتانية في شمال وشرقي سورية بالإضافة إلى وجود الآراميين في سورية الداخلية والعبرانيين في كنعان [1]

هذا وقت زادت الحملات العسكرية التي يقوم بها الملوك الفراعنة على الساحل الفينيقي ،وخاصة بعد طردهم للهكسوس* من مصر حيث أصبح الفراعنة أكثر حرصا على تأمين الحدود المصرية من أي هجوم أجنبي[1] وعلى ما يبدو فقد تحولت علاقة مصر بالساحل الفينيقي إلى احتلال عسكري ونفوذ سياسي من قبل القوات المصرية حتى لا تصبح هذه المنطقة قاعدة تنطلق منها القوات الأجنبية لغزو مصر وتهديد أمنها واستقرارها [2] وفي أواخر عهد الملكة حتشبسوت وصلت علاقة مصر بالمدن الفينيقية مرحلة جعلت بعض المدن تستقل عن الحكم المصري والبعض الآخر تتحالف مع الدولة الميتانية ** (Mitanni)القوية والتي كانت تنافس مصر على الزعامة في منطقة الشرق الأدنى القديم ،وتعمل على تحريض بعض الحكام تلك المدن ضد المصريين[3]، هذا وقد وصلت الأحداث السياسية والعسكرية في منطقة الشرق الأدنى ذروتها في عصر الفرعون تحوتمس الثالث(ThutmoseIII 1490-1436 ق.م) فقد قام بقيادة جيشه في عدة حملات عسكرية ،بلغ عددها ست عشرة حملة حيث استولى في حملته الأولى على حصن مجدو Megddo(تل المتسلم حالياً) مما أتاح له التقدم نحو الشمال والاستيلاء على عدد من المدن الأخرى وقيامه ببناء الحصون وفي حملته الخامسة استولى على مدينة أرواد (Arvad)

وسميرا (SiMyra) (سمرا الحالية) وتحصل منهما على جزية متنوعة ،وبذلك تحكم في الساحل الفينيقي وفي حملته الثامنة استطاع الوصول إلى منطقة الفرات ،وضمها إلى مملكته،وقام بترسيم الحدود على لوحة شرقي نهر الفرات ،وسجل أخبار انتصارته على جدران معبده في طيبة وسرد فيها المدن التي فتحتها أثناء حربة عليها (4)

وقد وضحت رسائل تل العمارنه* الحالة السياسية الصعبة التي وصلت إليها المدن الفينيقية خلال تلك الفترة،خصوصاً فينيقياً عندما تسللت إليها القوات الحيثية عن طريق سوريا العليا ،ومن تم أخذت تحرض ممالك المدن الأخرى على النفوذ المصري [1] كما وضحت هذه المراسلات عدم اهتمام الدولة المصرية ،بمصير المناطق الفينيقية الخاضعة لها ،ووضحت ولاء بعض المدن ومن أهمها مدينتي جبيل وصور (Tyre) وعداء مدينتي أرواد وسميرا وصيدون (Sido)(صيدا الحالية) وانحياز مدينة أوغاريت (Ougharit) (رأس شمرا الحالية) للدولة الحيثية [2] ومن عوامل التوسع الفينيقي في البحر الأبيض المتوسط تعرض منطقة الشرق الأدنى القديم في بداية القرن الثاني عشر ق.م التحركات بشرية هائلة من قبل شعوب * البحر (The sea peoples) مما ترتب على هذه التحركات الهائلة سقوط الدولة الحيثية في آسيا الصغرى ،وتدمير مدن الساحل الفينيقي والذي ترتب عليه تقليص النفوذ المصري في هذه الجهات [3] ويرى أحد الباحثين أن شعوب البحر لم تغز ساحل المدن الفينيقية حوالي العام 1200 ق.م فقد توصلوا إلى تفاهم معهم وأصبحوا أصدقاء بالاختلاط والتزاوج ودليلهم على ذلك أن الفينيقيين تعلموا منهم بناء المخازن والموانئ

والأرصفة البحرية، بالإضافة إلى معرفة الطرق البحرية المؤدية إلى مصادر المعادن في غرب البحر المتوسط [1].

وفي نفس الفترة تحركت مجموعة بشرية أخرى عرفت باسم الدرويين * قادمة من شمال بلاد الإغريق إلى منطقة بحر ايجة ،والجزر الواقعة فيه ،حيث نتج عن هذه التحركات خروج السيطرة البحرية في منطقة الشرق الأدنى القديم من يد الإغريق إلى يد الفينيقيين ،مما أتاح لهم التقدم في فن الملاحة البحرية وصناعة السفن [2] كما ترتب على سقوط الدولة الحيثية من جانب شعوب البحر ،ظهور قوة الأشوريين بصورة كبيرة على مسرح الأحداث في منطقة الشرق الأوسط الأدنى ،بعد أن كان الحيثيون يقفون حجر عثرة في سبيل تقدمهم نحو الغرب لحصولهم على المعادن والأخشاب الجيدة المتوفرة في ساحل المدن الفينيقية [3]

2-دوافع اقتصادية:

ومن الدوافع الأخرى التي ساعدت الفينيقيين على الخروج وتوسعهم في حوض البحر المتوسط، الدوافع الاقتصادية والتي ترتبط بالصراع السياسي الدائر بين القوى الكبرى في منطقة الشرق الأدنى القديم [4] والتي تحاول السيطرة على الطريق التجاري الدولي الكبير الذي يتفرغ إلى طريقتين: الأول يتجه نحو المدن الفينيقية ومؤانيها

والثاني : يتجه إلى الداخل نحو الأردن ،ومنها إلى سورية القديمة، التي ترتبط مع ميروز بوتامبا بواسطة طريق رئيسي يمتد نحو الغرب، وتمر من خلاله أحمال العاج، والذهب ، والمر والبخور،والتوابل،والحرير،والقمح،والأخشاب [1]، بالإضافة إلى ذلك ضيق الأراضي الزراعية الصالحة للزراعة في فينيقية والذي ترتب عليها نقص الإنتاج الزراعي،وسد النقص بالاستيراد من الدولة المصرية القديمة ومن ميزوبوتاميا [2] وذلك لتوفير الغذاء اللازم لأعداد السكان الذين يتزايدون عاماً بعد عام في المدن الساحلية فكان على الفينيقيين البحث عن سبل أخرى للمعيشة والانطلاق إلى ميدان التجارة والاتصال بالأم الأخرى الواقعة على شواطئ حوض البحر المتوسط [3] . حيث صنعوا في بداية أمرهم سفنهم البدائية الصغيرة قليلة الارتفاع ،والمكشوفة التي تكتسحها الأمواج ،ولا تستطيع التوغل في البحر ،ولهذا تسير محاذية للشاطئ وتحتمي به عند هبوب العواصف [4] ومن تم قاموا بتطوير سفنهم التجارية ،فكبر حجمها وصارت على شكل هلال لها مقدمة على شكل رأس حصان،أو رأس غزال،ومؤخرة مرتفعة ومجدافان كبيران في صدرها لتوجيهها ،وشراع واحد كبير ،وتتألف من طابقين،وهي عريضة تستطيع نقل حمولة كبيرة[5] ، وهكذا صارت التجارة محور النشاط الاقتصادي عند الفينيقيين ،لأن بواسطتها يتم توفير المواد الخام الأولية اللازمة للصناعة المحلية التي أخذت تنمو وتتقدم ،عندما أصبحت المواد المتوفرة محلياً سواء من الأرض أو من البحر لا تف بالغرض المطلوب لقلة كمياتها وزيادة الطلب عليها [6].

ولهذا سدو النقص عن طريق الحصول عليها من المناطق الأخرى البعيدة، وهذا على مايبدو من الدوافع الرئيسية لرحلاتهم الخارجية والتي يقصد بها كذلك تصريف المنتجات الفينيقية [1]. والتي مقدمتها المجوهرات والمنسوجات الارجوانية [2].

3-دوافع اجتماعية:

وهي من الدوافع التي كان لها تأثير كبير في خروج الفينيقيين من وطنهم ،نتيجة تزايد أعداداً السكان وانحسارهم في شريط ساحلي ضيق ،من الأرض بين البحر والجبل ،والذي حال دون توسعهم نحو الجنوب ،بالإضافة إلى صعوبة المواصلات بين المدن الفينيقية والتي جعلها في عزلة [3]لا تستطيع معها تشكيل وحدة سياسية تقف في وجه القوى الدولية الكبرى المحيطة بهم ،والتي تحاول السيطرة على وطنهم ،ولهذا عاشوا في مدن صغيرة محصنة بأسوار وأبراج عالية يلتجئون إليها ويحتمون بها وقت الخطر والشدة ،وقد أدت هذه المدن دوراً كبيراً في حمايتهم من اعتداءات الدولة المجاورة ، ولكنها في نفس الوقت كَرّست مبدأ الفرقة ،حيث تقاتل الواحدة منها الأخرى ،مما جعلها فريسة سهلة في يد هذه القوى تستفيد منها في تنفيذ مخططاتها [4] ،وكانت المدن الفينيقية في وقت السلم تصبح سوقاً ومركزاً اجتماعياً لكافة السكان ،ويكون على رأس كل مدينة من هذه المدن ملك من طبقة الأشراف أصحاب الأملاك [5] ومن بعده يأتي الكهنة ،وعلى رأسهم كاهن المدينة ،ومن بعده مجلس الأغنياء ،وفي نهاية الهرم الاجتماعي يأتي مجلس عامة الشعب ،والذي يتم

الرجوع إليه عندما تحدث الخلافات السياسية بين الطبقات الحاكمة داخل المدن ،مثلما حدث في مدينة صور من أجل الصراع على الحكم،والذي ترتب عليه خروج أحد طرفي الصراع إلى مناطق خارجية وتأسيس مدن جديدة [6]

المبحث الثاني: صناعة السفن والملاحة البحرية:

1-صناعة السفن وأنواعها:

إن العمل الهام الذي ينسب للفينيقيين هو تطورهم وبناؤهم السفن الكبيرة ماخرة البحار والمحيطات، فقد قلب هذا الاختراع من الملاحة البحرية رأساً على عقب[1]،

هذا وقد ظهرت السفن الفينيقية لأول مرة، وهي مرسومة على جدران المباني الأثرية المصرية في حوالي 1400 ق.م على هيئة هلال، ولها مؤخرة ومقدمة مرتفعتان ومجدافان يستعملان كدفة لقيادة السفينة، وفي وسطها يوجد الصاري الذي يحمل شراع واحد كبير وهذه السفن تسير بواسطة المجاديف، وهي عريضة في الوسط لاستعمالها في شحن الحمولات الكبيرة [2].

وقد أشارت المصادر القديمة إلى وجود مصانع لصناعة السفن في فينيقيا وهي قابلة للفك والتركيب ،حتى يتم نقلها بسهولة ، وترتبط بواسطة مسامير [3] وتقنية الفك والتركيب التي مارسها الفينيقيون في صناعة السفن ،كانت معروفة خلال الفترات القديمة ويستدل على ذلك من خلال مركب جنائزي للملك خوفو* (2600-2060ق.م) عثر عليه مفككاً تكدست أجزاؤه الخشبية التي كانت مرتبة ترتيباً يراد به وضع كل جزء منه ملاصقاً لما يتصل به من أجزاء أخرى في بناء المركب وبلغت أجزاء المركب أكثر من (600) قطعة استعمل في صنعها أشجار الأرز والنسط والجميز[4]

ومما ساعد على أزدهار صناعة السفن عند الفينيقيين ،توفر المواد الأولية المتمثلة في النوعية الجيدة من الأخشاب،التي تعتمد عليها هذه الصناعة ،وفي مقدمتها أخشاب الأرز (cedre) والسنديان والبلوط(chene)بالإضافة إلى مادتي الطلاء، والصمغ المستخرج من بعض أنواع الأشجار ،وبهما تطلى السفن لحفظها من التآكل والتلف [1]

كما أشارت المصادر القديمة إلى استخدامهم النفط الخام في طلاء السفن ،لمنع تسرب المياه إلى داخل السفن [2] بالإضافة إلى الأيدي العاملة الماهرة في صناعة السفن والأعمال البحرية ،والتي استعان بها الملك الأشوري سنحاريب *(704-681 ق.م) لبناء سفن قوية لجيشه،يقودها ملاحون فينيقيون في مياه الخليج العربي [3] كما أشارت التوارة إلى استعانة الملك سليمان –عليه السلام – بالملك جيرام ليرسل إليه النواتي العارفين بالأعمال البحرية لقيادة سفنه مع عبيده إلى أوفير ** لجلب السلع التجارية [4] كما كانوا يشيدون السفن التجارية والحربية لحساب ملوك الفرس في مصانعهم الخاصة ويستخدمونهم كمدربين لأولادهم للقيام بالأعمال البحرية وقت السلم والحرب [5]

واستعان بهم ،وبسفنهم عابرة البحار الملك نخاو الثاني(610-954 ق.م) للإبحار نحو أعمدة هرقل(مضيق جبل طارق)لغرضّ كشف سواحل ليبيا القديمة (قارة أفريقيا) والعودة إلى مصر عن طريق البحر الشمالي (البحر الأبيض المتوسط) [1]

أجزاء السفينة

وتتكون من الآتي :

1- مقدمة ومؤخرة السفينة 2 – صالب القاعدة 3-المرساة 4- المجذاف

5-الصاري 6-الدوقل 7-الدفة 8- الأشرعة 9-الحبال 10 السلالم

11-البحار،او الملاح[2].

- أنواع السفن :

- السفينة سنباي (Cymbae) وهي سفن ،اومراكب صغيرة سريعة الحركة.

- السفينة هيبي (Hippi)، وهي سفن مزخرفة برسوم على شكل رؤوس الخيل وتوجد في مقدمة السفينة [3] ،وأن عملية تركيب الرؤوس على هيئة أشكال حيوانية،كانت معروفة ،عند الأمم صاحبة البحرية القديمة ،وهذه السفن يحركها صف واحد من المجدافين [4].

- السفينة جوال(GAWAL) وهي كلمة فينيقية معناها نصف برميل، وهذه السفن التجارية عميقة مستديرة على شكل نصف برميل وعرضها سبعة أمتار ،فقد استعملوها في حوض البحر المتوسط،والمحيط الأطلسي ،منذ القرن السادس حتى الثالث ق.م،ويتراوح طولها ما بين عشرين إلى ثلاثين متراً وعرضها سبعة أمتار ،وعمقها متر ونصف،ومؤخرتها على شكل ذيل سمكة ،أوعلى شكل حلزوني،أما مقدمتها،فهي على شكل رأس حصان ،وعدد أفرادها لا يتجاوز العشرين فرداً [5]

- السفن الحربية :

وهي من السفن التي ظهرت على الآثار الأشورية بمؤخرة مرتفعة،ومدك مروس في مقدمة السفينة يستخدم في قتال سفن العدو،وتمزيقها[1] ومن سفن القتال نوعية لها مؤخرة مرتفعة،ومقدمة في مستوى سطح البحر يحركها صفان من المجدافين صف فوق الأخر،وفوق سطحها حاجز ، يجلس عليه الأسرى من الرجال والنساء،ولها في وسطها صار بقلاع أفقية،ويوجد نوع آخر من السفن،مؤخرته،ومقدمته مرتفعتان تسير بواسطة المجاديف فقط ،وهي تستخدم للنقل التجاري وللأغراض الحربية،وفي كلا النوعين من هذه السفن يصع الجنود تروسهم في صف متصل للوصول إليها بسرعة في حالة الدفاع عن السفينة ،ويوجد في مؤخرتها مجدافين عريضين،أحدهما إلى اليمين والأخر إلى اليسار[2]ويوجد نوع أخر من السفن الحربية لها ثلاثة صفوف من المجاديف،فنجد الرجال يصطفون في ثلاث طبقات مثالية وحمولتها حوالي مائتان وثلاثون رجلاً،منهم مائتان من عمال الزراعة، وثلاثون من الرجال المحاربين ،وهذه السفن تتقدم الأسطول في أثناء الحرب؛لأن لها مقدمة حادة،تخترق بها سفن العدو فتحطمها [3] كما وجدت أنواع أخرى من السفن خاصة لنقل الجنود والخيول ،ونوع أخر من السفن الصغيرة متخصصة لنقل الأمتعة والعتاد الحربي الخاص بالجنود [4]

ومن السفن التي اعتمد عليها الأسطول الحربي السفن المساعدة،ومهمتها استطلاع وكشف الطريق أمام الأسطول،وإمداده بالمعلومات ،قبل وقوع الخطر بوقت كاف،وهي سفن سريعة يعمل عليها عدد من الجنود والقادة،أصحاب الخبرة الواسعة بفنون القتال ولم تقتصر مهمة سفن الاستطلاع على مرافقة الأسطول خلال عمليات الإبحار فقط،ولكن امتدت إلى حراسة الموانئ خلال فترات الحرب [5].

2-الملاحة التجارية ووسائلها :

عّرف الفينيقيون قديما بأنهم أفضل بحارة في العالم القديم ؛لأنهم اتقنوا كل ما يتعلق بالتقنيات البحرية،من صيد وملاحة،وصناعة سفن تجارية ،وحربية، وبناء مرافئ،فقد كانت عملية بناء سفينة صالحة لعبور البحار عملاً حضارياً جباراً،يفوق في مداه ومستواه العقلي أكبر المكاسب الحضارية ،التي أنجزها الفكر البشري في تلك الفترة القديمة.[1]

لإنجاح ملاحتهم وتجارتهم،كان عليهم الاستفادة من ثلاثة أشياء أساسية في عملية الملاحة ،ألا وهي الإستفادة من مواقع الجزر في حوض البحر المتوسط والاستعمال الجيد للتيارات البحرية التي تساعد في عملية الإبحار ،وامتلاك السفن الجيدة ، فالحوض الشرقي للبحر المتوسط ،تطل عليه قارات العالم القديم آسيا وأوروبا وأفريقيا (ليبيا القديمة)وتتوسطهم مجموعة من الجزر المنتشرة به ،وهي وسيلة لربط هذه القارات استخدمها الفينيقيون أفضل استخدام في ملاحتهم ، توسيع تجارتهم ،وخاصة أن الملاحة في القسم الشمالي من الحوض الشرقي باتجاه الغرب ،كانت تمر بجزيرة قبرص،وسواحل آسيا الصغرى،ومنه إلى كريت وجزر بحر إيجه ،وقد توفرت جملة من العوامل شجعت على الملاحة في حوض البحر المتوسط ،والتي منها انعدام الحواجز،وقلة التيارات القوية،وقلة الرياح السطحية والبرية والبحرية،مما يسمح بقرب السفن من الساحل دون اللجوء للإبتعاد عنه،إضافة إلى كثرة الجزر والموانئ الطبيعية التي هي بمثابة نقاط استدلال [2] ولهذا كانت الملاحة من المميزات الحضارية للحضارة الفينيقية [3].

وسائل الملاحة :

اتصف الملاح االفينيقي بالمهارة،والطموح،والجرأة،هو يتحمل الغياب عن أهله ويقبل على المخاطر ،ولا يتراجع أمام المجهول ، وهو يحب المغامرة، ولهذا استطاع الفينيقيون بفضل هذه الأدوات القيام بأسفار طويلة في حوض البحر المتوسط [1] .

فالملاحة لم تكن تعني بالنسبة للفينيقيين تحركاً على محاذاة الشاطئ فقط ، بل كانت تذهب إلى أبعد من ذلك، إذ كانت تحرراً من الأرض،ومن أمنها،وحمايتها[2]وبفضلها استطاعوا أن يشقوا لأنفسهم مسالك وطرق بحرية اكتشفوها،زادت من قدرتهم على السيطرة على البحر ، فقد كانوا في تلك الفترة يهتدون بالدب الأصغر الذي يطلق عليه الإغريق اسم "الفينيقي" لعدم معرفة البوصلة[3].

كان الفينيقيون أول من عرف أهمية النجم القطبي للملاحة، وأنهم تعلموا أن يهتدوا به ليلاً،بينما كان بحارة الشعوب البحرية القديمة يجهلون هذا النجم في الملاحة ليلاً [4] وكان البحر المتوسط أول

مدرسة للملاحة البحرية في العصر القديم،فقد استعمل الفينيقيون السفن الصغيرة،للمسافات القصيرة ،وهي تنتقل من منطقة إلى أخرى قريباً من الساحل،ويطلق على هذه الرحلة اسم المساحلة ،أوالملاحة قرب السواحل ،والتي تتم في النهار ، حيث تعتمد هذه الملاحة على الرؤية بالعين المجردة ،وترتبط بين ميناءين،تتراوح المسافة بينهما من خمسة وعشرين إلى ثلاثين ميل بحري(55,560كلم) أما النوع الأخر من الملاحة ،فيتمثل في الملاحة بأعالي البحار ،التي تعتمد على سفن تجارية ذات حجم كبيرة ،وحمولة ضخمة،وتهتدي أثناء السير ليلاً بالنجوم ،وكانت سرعة هذه السفن التجارية ،تتراوح ما بين أثنين إلى ثلاث عقد بحرية تستطيع أن تقطع مسافة خمسين ميلاً(92,6كم) مما يسمح لها بالوصول إلى السواحل قبل حلول ظلام الليل [5]

أوقات الملاحة المناسبة :

كانت السفن الفينيقية تختار أوقات الملاحة المناسبة،والتي تبدأ نهاية شهر مارس وتعود إلى الموانئ في بداية شهر أكتوبر ،فمدة الملاحة تدوم حوالي ستة أشهر تماشياً وظروف المناخ ، وكان اختيار فترة الملاحة يتزامن مع فصلي الربيع والصيف،حيث الثأثيرات المناخية المستقرة في هذه الفترة الزمنية من أيام السنة فتكون أكثر اعتدالاً،وتتقلص فيها الاضطرابات المناخية والبحرية،وهذا أمر يساعد على ركوب البحر،ويمنع السفن من الوقوع في المخاطر، وقد نرى من اختيار الفينيقيينلهذه الفترةالزمنية ،مدى معرفتهم لتقنيات الملاحة،وتحكمهم فيها،بالإضافة إلى رياح المسترال (Mistral) والسيروكو (Sirocco) التي تتحرك على طول الاتجاه الشمالي الغربي ،والجنوب الشرقي ،وتسمح بالتواصل بين شواطئ البحر المتوسط الشمالية أو الجنوبية ،بينما في فصلي الخريف والشتاء تتغير الأحوال الجوية ،مما يجعل أكبر ،وأكثر اضطرابا ويعيق الملاحة البحرية [1]

الطرق البحرية :

أتخذ الفينيقيون أثناء خروجهم من بلادهم، إلى وسط المتوسط ما يعرف بالطريق الشمالي [2] انطلاقاً من جزيرة قبرص (Cyprus) هي أولى المحطات وأهم المناطق التي ارتادوها وأسسوا فيها عدة مراكز تجارية بعد خروجهم من بلادهم، وهي تعتبر بوابة العبور الفينيقي نحو غرب البحر المتوسط ،كما أسسوا فيها عدة مدن هامة منها كيتيوم (citiom) ومن المرجح أن اتصالهم بها كان مبكرا ويعود إلى عصر البرونز [3].

هذا وقد انتشر الفينيقيون بالجزيرة، وبسطوا سيطرتهم عليها أحيانا وتحالفوا مع سكانها أحياناً أخرى، وقد كانت تمثل معقلاً لحكامهم، أثناء فرارهم من وجه الأخطار

الخارجية ،القادمة إليهم من الشرق على أيدي أعدائهم ،ويستدل على ذلك من خلال نقش وجد في مدينة نينوي يبين ملك صور وصيدا هارباً من الجيش الاشوري باتجاه جزيرة قبرص[1] ومنها انتقل الفينيقيون مروراً بجزيرة كريت (crete) الإغريقية في بحر إيجه(Aegean sea) حيث أقاموا علاقات تجارية، وعرفهم الإغريق وأطلقوا عليهم الاسم الذي عرفوا به فيما بعد الفونيكس (phnix) وإنشاوا لهم محطات هناك ،ولم يستطيعوا البقاء بشكل دائم ،نظراً لعدم استقرار المنطقة نتيجة الأحداث

السياسية ،فتابعوا سيرتهم باتجاه الغرب نحو جزيرة صقلية(sicilg) التي صاروا قريبيين منها فعبروا مضيق مسينا وأقاموا محطاتهم التجارية على طول سواحل الجزيرة الشرقية والغربية فيها ،وأهم مراكزهم في الجزيرة موتيا(Motya)، وبانوروس (panormus) (باليرمو الحالية)[2] حيث أصبحت هذه المراكز نقاط انطلاق للسفن الفينيقية باتجاه الغرب واستكشاف المجهول في شمال ليبيا القديمة حتى سواحل شبه جزيرة أيبيريا (أسبانيا الحالية) وهي القواعد التي تعود إليها السفن الفينيقية ،للاستراحة والتزود بالمؤن ،ومن صقلية انتقل الفينيقيون باتجاه الشمال الغربي إلى جزيرة سردينيا (sarliares) ، ومن تم إلى الساحل الجنوبي الشرقي لشبه جزيرة أيبيريا ،وهذا الطريق هو الأنسب للذهاب إليها حسب اتجاه الريح [3].

أما على الساحل الجنوبي للبحر المتوسط، فإن اتصال الفينيقيين به كان في فترات مبكرة في الجزء الشرقي منه وذلك في زمن الدولة المصرية القديمة حيث كانوا يكتفون

بإنشاء وكالات تجارية داخل الدولة القوية ذات السيادة ولهذا أنشأوا لهم مركزاً تجارياً على هيئة وكالة في ممفيس (Memphis) عرفت بمعسكر الصوربين [1] وفي اتجاه الغرب من الدولة المصرية نجد أقليم قورينائية فهي تقع في مسار الطريق المؤدي إلى غرب البحر المتوسط ،وهذا الطريق يفضل عند عودتهم إلى وطنهم الأصلي ،بعد العمليات التجارية التي يقومون بها في شمال ليبيا القديمة ،وفي غرب المتوسط[2]،حيث تساعدهم تيارات المحيط الأطلسي التي تدخل عبر أعمدة هرقل ،والتي تتحرك بمحاذاة ساحل ليبيا القديمة في اتجاه الشرق ،وبمساعدة الرياح المحلية ،التي تدور في عكس اتجاه الساحل إلى الشمال ،ومن تم ناحية الشرق في اتجاه الساحل الفينيقي [3]

2-الرحلات البحرية:

3-قدمت الرحلات البحرية التي قام بها الفينيقيون على نطاق كبير خدمة للعالم القديم في مجال التجارة البحرية ،فبعد أن طافوا حوض البحر المتوسط والبحر الأسود انتقلوا إلى خارجه[4]وأهم رحلة بحرية فينيقية بالحوض الشرقي للبحر المتوسط في المرحلة المبكرة كانت في مطلع الألفية الأولى ق.م على متن سفن الملك سليمان عليه السلام ملك العبرانيين،وعهد الملك حيرام ملك مدينة صور إلى أوفير (ophir) وورد في التوراة بخصوص هذه الرحلة "وبني الملك سليمان أسطولاً في عيصونه جابر التي بجانب آيلة،عند شاطئ بحر القصر في أرض أدوم. فأرسل حيرام رجاله في السفن مع رجال سليمان ،وهم قوم ملاحون عارفين بالبحر ،فأتوا أوفيرا،وأخذوا من هناك أربع مئة وعشرين قنطاراً من الذهب ،وأتو بها إلى الملك سليمان [5]، وقد حاول المؤرخون

التعرف على البلاد ،التي كان الفينيقيون يأتون منها بهذه الكميات الكبيرة من الذهب خاصة وأن التوراة سكتت عن مصدر تلك البضائع التي كانت سفن حيرام تأتي بها ،وقد أوردت التوراه ذكر هذه البضائع "فكانت سفن ترشيش تأتي مرة كل ثلاث سنين حاملة ذهبا وفضة ،وعاجا وقردة وطواويس"[1]، وأن أطول رحلة بحرية قام بها البحارة الفينيقيون هي الدوران حول ليبيا القديمة ،بعد طلب من الملك الفرعون نخاو (Necno) في حوال (600 ق.م) ،ودامت الرحلة ثلاث سنوات ،حيث أبحر الملاحون باتجاه الغرب إنطلاقاً من البحر الأحمر ،وأن الشمس كانت على يمين الملاحين

عندما أبحروا حول ليبيا [2] تم تلا هذه الرحلة الكبيرة رحلاتان، انطلقتا من قرطاجة،قام بالأولى هملكون*(Himlcom) في حوالي 450 ق.م والذي أبحر حول شبه الجزيرة الايبرية حتى وصلوا إلى جزر الكاستريد والكورنوال (بريطانيا ،وقام بالثانية حنون ** (Hanon) حوالي 425 ق.م ،حيث سار بمحاذاة الساحل الغربي لليبيا القديمة (ساحل غرب أفريقيا) حتى وصل خليج غينيا [3]

2-السلع التجارية :

حمل الفينيقيون السلع والبضائع التي صنعوها على سفنهم التجارية، وهي أربع مواد هامة مفقودة في كثير من بلاد البحر المتوسط، وهي الأخشاب، والقمح والزيت،

ولخموركما حملوا منتوجات صناعاتهم الرئيسية خاصة الأقمشة والمعادن، والزجاج والفخاريات (1)، وتاجر الفينيقيون مع شبه الجزيرة الإبرية بالفضة والحديد والقصدير، والرصاص ومع بلاد الإغريق ،والبلاد الواقعة بين بحر قزوين والبحر الأسود ومع أرمينيا بالخيل ،والبغال ومع جنوب شبه الجزيرة العربية

وجزيرة دلمون (البحرين) بالعاج والانبوس،ومع بلاد ما بين النهرين بالكتان والمرجان والياقوت،والإرجوان،ومع أرض كنعان بالحنطة،والعسل،والزيت،ومع حلب ودمشق بالخمر والصوف الأبيض،ومع حضر موت بالغنم والطيب والحجر الكريم والذهب أما تجارة التوابل ،فكانت في أيديهم،وأما الأواني النحاسية التي كانت ترد إلى أسواق صور من جزيرة قبرص،فكانوا يسقوقونها إلى جزر الكاستريد،وكورنوال (بريطانيا) ويقيضونها بالمواد الأولية خصوصاً القصدير (2) كما حددت التوراه المناطق التي تمت فيها التجارة خاصة في غرب البحر المتوسط ،فقد ذكرت واردات الفينيقيين من الفضة ،والحديد،والقصدير،والرصاص،كانت من شبه جزيرة إيبيريا ،والرقيق وأواني النحاس الأصفر من أيونيا والكتاب من مصر والضأن والماعز من شبه الجزيرة العربية (3)

الخاتمة

تناولت هذه الدراسة الملاحة البحرية عند الفينيقيين ،ومن خلالها توصلت إلى النتائج الآتية :-

1-كان للدوافع السياسية ،والاقتصادية،والاجتماعية ،دور كبير في خروج الفينيقيين من بلادهم إلى حوض البحر المتوسط.

2- برع الفينيقيون في صناعة السفن ،بفضل توفر المواد الخام الأولية،وفي مقدمتها الأخشاب الجيدة ،التي صنعوا منها عدة أنواع من السفن ،منها الصغيرة السريعة الحركة السفن النصف برميل ،والسفن الحربية الخاصة بنقل الجنود والخيول ،ونوع أخر لنقل الأمتعة والعتاد الحربي ،بالإضافة إلى سفن الاستطلاع .

3-عرف الفينيقيون الأوقات الجيدة للملاحة والتي تبدأ في نهاية شهر مارس ،وتعود السفن إلى الموانئ في بداية شهر أكتوبر ،وهذه الفترة تتزامن مع فصلي الربيع والصيف حيث التأثيرات المناخية مستقرة ،وتقلص الاضطرابات المناخية والبحرية ،وهذه أمر يساعد على ركوب البحر .

4-استفاد الفينيقيون في عملية الملاحة البحرية من ثلاثة عناصر ،وهي مواقع الجزر في حوض البحر المتوسط ،والاستعمال الجيد للتيارات البحرية التي تساعد في عملية الإبحار ،وامتلاك السفن الجيدة .

5-اعتمد الفينيقيون على الرياح المحلية في رحلاتهم البحرية .

6-قام الفينيقيون بالدوران حول ليبيا القديمة (قارة أفريقيا).

7-ظهور أهم الرحالة القرطاجيون ،وهم هملكون الذي وصل إلى الجزر البريطانية وحنون الذي وصل إلى خليج غينيا في غرب ليبيا (غرب أفريقيا).

8-تاجروا وتبادلوا السلع والبضائع مع الشعوب القديمة .

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: الكتب السماوية والمراجع

1- الكتاب المقدس كتاب العهد القديم والعهد الجديد دار الكتاب المقدس في الشرق الأوسط.

ثانياً المصادر الكلاسيكية المترجمة:

1- استرابون،الكتاب السادس عشر وصف بلاد ما بين النهرين وفينيقيا وشبه الجزيرة العربية ،ترجمة محمد المبروك الذويب منشورات جامعة قاريونس،بنغازي،2006م.

2-هيرودوت الكتاب الرابع من تاريخ هيرودوت الكتاب السكتي والكتاب الليبي، ترجمة محمد المبروك الذويب، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، 2003 م

ثالثاً: المراجع العربية

1- أحمد أمين سليم دراسات في تاريخ الشرق الأدنى القديم مصر-العراق -ايران،دار النهضة العربية ،بيروت-لبنان ،1987م.

2- أحمد فخري، مصر الفرعونية –موجز تاريخ مصر منذ أقدم العصور حتى عام 332ق.م، ط4، مكتبة الانجلو المصرية ،1978م.

3-أحمد ارحيم هبّو،تاريخ الشرق القديم – سورية،دار الحكمة اليمانية للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان ،صنعاء –اليمن ،1993م .

3- إبراهيم أحمد رزقانه وآخرون حضارة مصر والشرق القديم دار مصر للطباعة القاهرة د/ت.

4- حسان حلاق ملامح من تاريخ الحضارات السياسي، والاقتصادي والاجتماعي، والعسكري، والديني، الدار الجامعية، بيروت-لبنان،1991م.

5- سامي ريحانا تاريخ الحضارات –شعوب الشرق الأدنى القديم، دار النشر – نوبليس، دمشق د/ت.

6- رشيد الناضوري، المغرب الكبير، جـ1، العصور القديمة أسسها التاريخية الحضارية والسياسية دار النهضة العربية، بيروت،1981م.

8-سعاد ماهر البحرية في مصر الإسلامية وأثاره الباقية وزارة الثقافة دار الكتاب العربي للطباعة والنشر ،1967م.

9-طه باقر مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة، جـ1، منشورات دار البيان بغداد،1973م.

10-عبد القادر خليل عبد المنعم، علاقات مصرية بشرق البحر المتوسط حتى نهاية الدولة الحديثة الهيئة المصرية العامة للكتاب ،1981م.

11-عبد الحميد زايد الشرق الخالد مقدمة في تاريخ وحضارة الشرق الأدنى من أقدم العصور حتى عام 323 ق.م، دار النهضة العربية، القاهرة 1966.

12-عبد الحفيظ فضيل المبار الحضارة الفينيقية في ليبيا، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس – ليبيا 2001م.

13-فاضل عبد الواحد علي،من ألواح سومر إلى التوراة ،وزارة الثقافة والإعلام دار الشئون الثقافة العامة بغداد 1989م.

14-لطفي عبد الوهاب يحي اليونان مقدمة في التاريخ الحضاري دار النهضة العربية بيروت-لبنان ،1979م

15-محمد غانم الصغير، التوسع الفينيقي في غربي المتوسط، ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان،1982م.

16-منير الخوري صيدا عبر حقب التاريخ من 2800 ق.م إلى 1966 منشورات المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع،بيروت-لبنان 1966م .

17-محمد كامل عياد تاريخ اليونان، جـ1، ط3، دمشق ،1980م.

18-محمد ابوالمحاسن عصفور، المدن الفينيقية، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان،1980.

19-محمد بيومي مهران المغرب القديم دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ،1990م.

20-محمد بيومي مهران المدن الفينيقية، تاريخ لبنان القديم دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت –لبنان ،1994م.

21-محمد سهيل طقوش،موسوعة الحضارات القديمة (الميسرة) دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع ،بيروت- لبنان،2011م.

22-محمد سفيق غربال الموسوعة العربية الميسرة دار القلم ومؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر 1965م.

23 -معن عرب، صور حاضرة فينيقيا دار المشرق، بيروت-لبنان،1970م.

24 -محمد حسين فنظر الفينيقيون بناة المتوسط منشورات أليف، تونس،1998م.

25-وهيب أبي فالموسوعة عالم التاريخ والحضارة –ا لعالم من عصور ما قبل التاريخ حتى القرون الوسطى، جـ1، نوبليس، بيروت-لبنان،2003م.

26-هنري.سي.عبودي،معجم الحضارات السامية،ط2،جروس برس،طرابلس-لبنان،1991م .

رابعاً المراجع الأجنبية المترجمة:

1- أ.د.جرني،الحيثيون،ترجمة محمد عبد القادر محمد ،الهيئة المصرية العامة للكتاب،القاهرة،1997م.

2-جون جارستانج،امبراطورية الحيثيين ترجمة دريني خشبه تاريخ العالم ،مج 2،مكتبة النهضة المصرية د/ت.

3-ج.كونتنو، الحضارة الفينيقية، ترجمة محمد عبد الهادي شعيرة، شركة كتب الشرق الأوسط ،1948.

4-فرانسوا ديكرية ،قرطاجة،أوأمبراطورية البحر ،ترجمة عز الدين أحمد عزو،الأهالي للطباعة والنشر ،دمشق،1996م.

5-فيليب حتى تاريخ سورية ولبنان وفلسطين، ترجمة كمال اليازجي،الجزءان الأول والثاني ،ط2،دار الثقافة ،بيروت-لبنان،1957م.

6-كنت.أ.كتشن، رمسيس الثاني فرعون المجد والانتصار، ترجمة أحمد أزهير أمين النهضة المصرية للكتاب، القاهرة،1997 م.

7-كاتلين.م.كينون، الكتاب المقدس والمكتشفات الإثارية الحديثة ترجمة شوقي شعت وسليم زايد دار الجليل للطباعة والنشر، دمشق،1990م.

خامساً المراجع الأجنبية:

(1)Moscati,s,"colonization of Mediterrianean" in sad at nio Moscati,Th Phoenicians I.p.Iauries publishers Londen,New York,2001,pp.51-55.

(2)Harden,Donald,The Phoenicians,And Hudson London,1963.p.63.

سادساً الدوريات:

1- سبنسر ويلز ((البحث عن الفينيقيين)) ترجمة ريك غور مجلة الجيل العربية العصرية مج 26، العدد الثاني، بيروت-لبنان،2005م.

2- فؤاد سالم ابوالنجا((هل كان هناك استيطان إغريقي في قورينائية قبل نزوح الثيرانيين إليها عام 631 ق.م)) مجلة البحوث التاريخية ،السنة الثالثة عشرة ،العدد الثاني،1991 م.

سابعاً الرسائل العلمية:

1- شريف قوعيش،دور البحرية الفينيقية في ربط العلاقات الحضارية الباكرة بين الحوض الشرقي للبحر الأبيض المتوسط وغربه "رسالة ماجستير غير منشورة" جامعة وهران – الجزائر ،2015م.

2- عبد العزيز عبد الفتاح عمر حجازي البحرية القرطاجية دراسة في دورها الحربي ومقوماته (رسالة دكتوراه غير منشوره) جامعة القاهرة، معهد البحوث الإفريقية 1985م.

3- نور الدين راهم،التجارة عند الفينيقيين 1200 ق.م-814ق.م(رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة منثوري- قسطينة-الجزائر،2010.

البرامج الرياضية في وسائل الإعلام دراسة في التلقي والتأثير لدى الشباب

تقديم الدكتور رضوان بلخيري
أستاذ محاضر في الإعلام والاتصال
مخبر البحث في دراسات الإعلام والمجتمع
جامعة العربي التبسي-تبسة-الجزائر

الأستاذة جابري سارة
طالبة دكتوراه الإعلام والاتصال في التنظيمات
مخبر البحث في دراسات الإعلام والمجتمع
جامعة العربي التبسي-تبسة-الجزائر

ملـــخص:

تعد الرياضة من الأنشطة المهمة في حياة الشباب من ناحية النمو و التطور و السلوك الانساني فنجد معظم الدول العربية و الغربية تتخذ من الرياضة وسيلة لرفع شأن مجتمعها تربويا و نحن أيضا كمعنيين و مسؤولين عن نشر الوعي بين أفراد المجتمع عامة و الشباب خاصة لممارسة الرياضات المختلفة ، و هذه المسؤولية تكون على عدة عوامل منها الاسرة و المدرسة و الجامعة ، و كذلك وسائل الاعلام بصورة عامة فهي عامل نشط و أساسي في خدمة هذا الهدف ، و نخص بالذكر الفضائيات التلفزيونية نظرا لأن الصوت و الصورة عاملان مؤثران في الحياة اليومية لكل منا.

ونجد أن الاعلام يؤثر في جمهوره الذي يتمثل في الأفراد والجماعات المتلقين بصورة عميقة، بغرض نشر الثقافة المرتبطة بهذا المجال لدى الأفراد، وتنمية اتجاهات ايجابية نحو ممارسة هذا النشاط. واستثمارها في سلوكياتهم نحو المجتمع، سنتطرق من خلال من خلاله هاته الدراسة إلى عرض مختلف التأثيرات التي قد تحدثها البرامج الرياضية في التلفزيون على اتجاهات الشباب وتوجيه سلوكياتهم ونظرتهم للرياضة والأنشطة الرياضية، وقد اخترنا برامج قناة الجزيرة الرياضية كعينة تمثيلية للدراسة.

الكلمات المفتاحية: البرامج الرياضية، التلفزيون، وسائل الإعلام، الشباب، التأثير، التلقي.

1. إشكالية الدراسة:

بالنظر لما لوسائل الإعلام و قدرتها على التأثير في عقول الشباب و قلوبهم و كأنهم جثة هامدة لا تفكر و تعقل و تحسن التفاعل مع المنبهات المحيطة بها؛ هذا في الوقت الذي أصبحت فيه وسائل الإعلام تخترق جميع مجالات الحياة و تكنولوجيات الاتصال أضحت من الممارسات المفضلة لدى الشباب، و بالتالي كرس الباحثين الأكاديميين جهدا كبيرا في البحث عن العلاقة بين وسائل الإعلام و الاتصال المختلفة و أثرها وتأثيرها على علاقات الشباب و توجيه أفكارهم و اتجاهم و ميولا تهم أكثر مما وظفوا قدرتهم في معرفة فيما يفكر الشباب فعلا.

وبالنظر إلى التطور الهائل في تكنولوجيات الاتصال الحديثة التي تغوي الشباب أكثر من غيرهم، نجد أن هذه الفئة أصبح بمقدورها التعرض إلى سيل من الرسائل الإعلامية سواء على القنوات الفضائية التلفزيونية أو الانترنت أو غيرها إن توفرت لديهم الإمكانيات.

وإذا كان الشباب في بقاع أخرى من العالم يعتبرون من مبتكري هذه التكنولوجيا الحديثة وصناعها فإن الشباب الجزائري يبقون مستهلكين لها وحسب؛ لانعدام فرص اختبار مهاراتهم وقدراتهم على عكس ذلك ما يلاحظ هو جهد تفريغهم من المحتوى والدفع بهم إلى الانغماس في ثقافة التسطيح فما عليهم إلا أن يشاهدوا ما يبث على الفضائيات لكي يلاحظوا مدى مغريات التفريغ.

ومع تنوع وسائل الإعلام من جرائد و إذاعات و إنترنت تبقى الفضائيات التلفزيونية و خاصة الرياضية منها ملاذا خاصا للشباب تحديدا ، نظرا لكثرتها و تنوعها و اختلاف برامجها ففيها يستطيعون التنفيس عن معظم ضغوطاتهم اليومية في الحياة، و من هذا المنظور و بالنسبة للشباب الجامعي فإن البيئة الرمزية التي تقدمها وسائل الإعلام المختلفة و القنوات الفضائية الخاصة مرآة لا تمكن الشباب من رؤية أنفسهم بصورة كاملة في ظل تزايد أوقات الفراغ و البطالة و تكاثر مصادر الاستهلاك، وقد تساهم البرامج الرياضية في القنوات التلفزيونية على اختلاف مضامينها في تشكيل الاتجاهات لدى الشباب وتنمية الوعي الرياضي لديهم من خلال إكسابهم ثقافة رياضية، ومن خلال ملاحظتنا هاته يتجلى التساؤل المطروح التالي: ما مدى تأثير البرامج الرياضية التلفزيونية على الشباب وتشكيل اتجاهاتهم تجاه القضايا الرياضية؟

التساؤلات الفرعية:

- ما هي أهم اتجاهات الشباب الجزائري نحو البرامج الرياضية؟
- ما هي عادات وأنماط التعرض للشباب الجزائري للبرامج الرياضية؟
- ما مدى تأثير التنوع والاختلاف للبرامج الرياضية على قيم وسلوكيات الشباب الجزائري؟

2. أهمية الدراسة:

تعد البرامج الرياضية على غيرها من البرامج التلفزيونية لما تحظى به من اهتمام لدى النشئ والشباب ككل، نظرا لأنها تشبع لهم بعض الحاجيات التي تساعدهم في ملء أوقات فراغهم والترفيه عن النفس والتسلية، وعلى هذا القدر من الاهتمام تأتي هاته الدراسة باحثة وممحصة في مختلف التأثيرات التي قد تحدثها البرامج الرياضية على الشباب الجزائري جراء تلقيهم لمضامينها، وهنا وجب لفت انتباه القائمين على هاته البرامج إلى ضرورة اتباع سياسة اتصالية ناجحة لتوصيل الرسالة المرجوة من البرنامج، و لاشك أن ما من برنامج تلفزيوني يعمل بدون سياسة الاتصال و لكنه قد ينقص اساليب المتابعة و التقييم.

لذلك تتضح الحاجة الى التخطيط السلبي للفضائيات التلفزيونية الرياضية كوسيلة اعلامية خامة إذ أنها تتصل بجمهور كبير في وقت واحد، وتستطيع الان أن تصل الى كل مكان في العالم تقريبا وتؤثر على أداء الناس وتصرفاتهم وأسلوب حياتهم وتظهر أهمية الدراسة فيمايلي:

- هي أنه يمكن للبرامج الرياضية أن تحقق الكثير من المهام ووظائف الاعلام التي تتلخص في الإخبار، التفسير، التنشئة الاجتماعية، التوجيه، الترفيه.
- هي أننا بحاجة الى برامج رياضية هادفة، كمنبر إعلامي هام لتحقيق الكثير من اهداف الرياضة سواء جسمانية أو اجتماعية او معرفية.

إذن فنحن في حاجة ماسة للاستفادة من هذه المزايا بالنسبة للبرامج الرياضية في الفضائيات التلفزيونية للعمل على تطوير الرياضة لنلحق بركب التقدم وبناء غد أفضل للبشرية.

3. **أهداف الدراسة:**

تتمثل أهداف الدراسة في النقاط التالية:

- التعرف أساسا على أهمية البرامج الرياضية بين أوساط الشباب من جهة وانتقائهم للوسيلة المناسبة لهم كالفضائيات التلفزيونية المتخصصة من جهة أخرى.
- تحديد الفرق بين المؤسسات الشبابية العمومية التابعة لقطاع الشباب وبين القنوات الفضائية الخاصة والتي تدخل في نظام القطاع الخاص.
- التعرف على مختلف التأثيرات التي قد تحدثها البرامج الرياضية على الوعي الرياضي لدى الشباب وعلى اتجاهاتهم وسلوكياتهم.

4. **منهج الدراسة:**

إن دراسة أي موضوع ينطلق من نقاط علمية من خلال إتباع خطوات فكرية منظومة وعقلانية هادفة إلى بلوغ نتيجة ما ولا يكون ذلك إلا بإتباع أسلوب لدراسة مشكلة البحث وموضوعه، وانطلاقا من هذه النقطة واعتمادا على مبادئ الدراسة العلمية كانت بداية دراستنا انطلاقا من استخدام المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه عملية تحليلية لتوضيح الطبيعة الحقيقية للظاهرة المراد دراستها عن طريق تحليلها والوقوف على الظروف المحيطة بها أو الأسباب الدافعة لانتشارها.

و يعتبر هذا المنهج الأكثر مناسبة لموضوع الدراسة علما، إذ أننا سنستخدم المنهج الوصفي التحليلي لدراسة فئة هامة من المجتمع وهي فئة الشباب، و التطرق إلى تعرضها لأحد أهم أنواع البرامج التلفزيونية وهي البرامج الرياضية ومحاولة تشخيص مختلف التأثيرات التي تحدثها هاته البرامج على ميولاتهم واستخدماتها.

5. **أدوات الدراسة:**

إن دقة أي بحث تتوقف أساسا على مدى ملائمة أدوات الدراسة لطبيعة وموضوع البحث وإمكانيات الباحث في حد ذاته؛ كما أن أدوات البحث تتماشى إلى حد كبير مع إمكانية الباحث في الحصول على المعطيات المطلوبة والتي بدورها تخدم أهداف الدراسة.

لذلك تم اعتماد بدايته على التقنية المباشرة والتي يقوم فيها الباحث بنفسه بالتعامل مع مصادر البيانات سواء وجها لوجه أو عن طريق أي وسيلة اتصال أخرى متاحة وملائمة، واعتماد أداة تحليل المضمون لقراءة البرامج الرياضية واستمارة الاستبيان.

استمارة الاستبيان:

بمفهومه العام هو قائمة تتضمن مجموعة من الأسئلة معدة بدقة ترسل إلى عدد من أفراد المجتمع الذين يكونون العينة الخاصة بالبحث وتعرف أحيانا بأنها صحيفة تحوي مجموعة من الأسئلة التي يرى الباحث أن إجابتها تفي بما يتطلبه موضوع بحثه من بيانات ترسل إلى الأفراد الذين يتم اختيارهم على أسس إحصائية يجيبون عليها ويعيدونها، يعتبر الاستبيان من أهم وأدق طرق البحث وجمع البيانات وخاصة في البحوث الوصفية.

6- **مجتمع الدراسة:**

يتم اختيار العينة من مجتمع الدراسة والذي تعني به: "مجموع المفردات التي يستهدف اباحث دراستها لتحقيق نتائج الدراسة" ويتمثل مجتمع هذه الدراسة طلبة جامعة العربي التبسي وقد استخدمت أسلوب العينة للأسباب التالية:

-ضخامة مجتمع الدراسة وعدم امكانية حصر مفرداته.

-المجتمع ككل 120 مفردة.

7. عينة الدراسة:

تعتبر عينة الدراسة من ادوات البحث العلمي التي يستعملها الباحث في حالة كون مجتمع الدراسة كبيرا فيتعين عليه اللجوء الى أسلوب العينة و التي تعني : " اختيار جزء صغير من ادوات مجتمع البحث اختيارا عشوائيا، أو منتظما – المعروف لدى الباحثين – بأسلوب العد العشوائي، أو تحكميا قصديا، ليشكل هذا الجزء من وحدات مجتمع البحث المادة الأساسية للدراسة.....فالعينة تعني الجزء الذي يختاره الباحث وفق طرق محدودة، ليمثل مجتمع البحث تمثيلا علميا سليما؛ و قد تم اختيار العينة التمثيلية للدراسة من طلبة الدراسات العليا (دكتوراه – علوم- ودكتوراه الطور الثالث ل.م.د) ومجموعها 90 مفردة بصيغة قصدية تحكمية.

8. تحديد المفاهيم:

1. مفهوم التأثير:

لغة: أثر، يتأثر، تأثيرا، تأثر بالشيء تطلع به.

ويعرف قاموس المصطلحات الإعلامية التأثير على أنه صفة عامة للإشارة إلى النتائج المباشرة المفترضة أو المتصورة.

اصطلاحا التأثير هو ما تحدثه وسائل الإعلام من تغييرات على الأفراد كما يستعمل لوصف اتجاه سائد في الدراسات المتعلقة بوسائل الإعلام.

أي أن التأثير هو إحداث تغيرات في السلوك والتفكير، وهناك بحوث خاصة بالتأثير لقياسه.

التأثير هو نتاج استقبال مجموعة من الرسائل سواء كانت عن طريق اتصال شخصي أو عن طريق وسائل الإعلام، والتي تعمل على تغيير السلوك والقيم والتفكير والأخلاق، ويمكن أن يكون هذا التأثير سلبا وايجابا، ويمكن أن يكون إلى الأحسن أو الأسوأ.

2. السلوك:

إن سلوك الانسان كان ومازال محل اهتمام وانشغال منذ القدم، ولكن أن السلوك أصبح علما قائما بذاته، وبما أن علم السلوك هو نظام لعمي يهتم بتطوير مبادئ تسهم في السلوك الانساني.

يقول " عبد الستار ابراهيم ": يعنون بالسلوك الاشارة الى مختلف نوعي النشاط التي يمكن ملاحظتها أو ملاحقة نتائجها بعبارة اخرى فالسلوك يشير الى كل ما يصدر عن الفرد من استجابات حركية أو عقلية أو اجتماعية عندما تواجه الكائن أي منبهات.

أما "سهير كامل أحمد " فترى بأن كل سلوك يصدر عن الفرد إنما هو مدفوع وغرضي ولا يمكن التعرف على مظاهر السلوك الانساني إلا إذا عرفنا الدوافع التي وراءها ولكي نفهم الناس لا بد من معرفة دوافعهم، وما يرمون اليه من أهداف.

3. الشباب:

لغة: هو الغلام من سن البلوغ إلى الثلاثين، جمعها شبان وشباب وشبيبة.

اصطلاحا: الشباب عبارة عن قطاع كبير من نسبة المجتمع فهو يمثل حوالي نصف المجتمع أو أكثر من ثلثي القوى العاملة المنتجة فهو يمثل أمل كل امة في التفكير وإحراز التقدم.

الشباب إذن فئة تتوسط فئة الطفولة والكهولة، فهي فئة وسطية تحتاج رعاية وعناية خاصة.

4. الاتجاه:

لغة: جاء في قاموس العرب: يقال هذا وجه الرأي، أي هو الرأي نفسه، واتجه له بمعنى انقاد واتبع وشيء موجه إذا جعله على وجهة واحدة لا يختلف.

اصطلاحا: يعرفه أحمد زكي بدوي على أنه حالة من الاستعداد والتأهب العصبي والنفسي، تنتظم

من خلاله خبرة الشخص، وتكون ذات أثر توجيهي او ديناميكي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والواقف التي تستثير هذه الاستجابة، والاتجاهات قد تكون سلبية أو ايجابية، كما قد تكون عامة أو نوعية.

الاتجاه هو عبارة عن توجه ثابت أو تنظيم مستقر للعمليات المعرفية والانفعالية والسلوكية.

9. مدخل نظري الاستخدامات والإشعاعات في وسائل الإعلام:

كانت النظريات المبكرة التي ظهرت قبل عقد الأربعينات من القرن العشرين مثل نظرية القذيفة السحرية أو الاثار الموحدة، تنظر الى الجماهير بشكل سلبي وليس بينها وبين وسائل الاعلام علاقة سوى انها تنتظر في سلبية لكي تنقل لهذه الجماهير معلومات سواء كانت بحاجة لها أم لا.

لكن هذا التباين بين الجماهير ووسائل الاعلام ادى بكثير من الباحثين إلى إدراك مواقف الفروق الفردية والتباين الاجتماعي على السلوك المرتبط بوسائل الاعلام، وصار ينظر الى العلاقة بين الجماهير

ووسائل الاعلام بنظرة تمثلت في التحول من رؤية الجماهير على انها عنصر سلبي غير فعال، إلى رؤيتها على انها فعالة وقادرة على اختيار المضمون والرسائل التي تتناسب معها من سائل الاعلام.

و كانت الابحاث في مجال الاستخدامات و الإشعاعات من الابحاث المبكرة في مجال العلوم الاجتماعية المرتبطة بالدراسات الاعلامية على الرغم من انها في ذلك الوقت كانت تسمى بالنظرية الوظيفية ، و قد بدأت هذه الأبحاث خلال عام 1940 عندما ركزت معظم الأبحاث الخاصة

بالاتصال على عملية التأثيرات الخاصة بمضامين وسائل الاعلام اكثر من التركيز على الجوانب المتعلقة باستخدامات و اشباعات لجمهور و حتى في مثل هذه السنوات الاولى حاول بعض الباحثين ان يضيفوا دوافع الأفراد للاندماج أو القيام ببعض السلوكيات بينها و بين غيرها، كالاستماع الى برامج المسابقات بالراديو و المسلسلات النهارية و قراء الكتب الكوميدية بالإضافة الى قراءة الصحف.

وهناك سببين رئيسيين وراء ظهور مدخل الاستخدامات والإشعاعات هما:

الأول: هو المعارضة لفروض تأثير وسائل الاعلام على الجمهور وهو ما يعد اكتشافا للجمهور خاصة في المجتمع الأمريكي.

الثاني: قدم هذا المدخل البديل في العلاقة بين المضمون الاعلامي والجمهور كما قدم البديل في تقسيم المضمون الاعلامي الى فئات حسب الوظيفة التي يقوم بها وليس حول مستوى الاستماع والتذوق المترتب عن التعرض لوسائل الإعلام.

أما البداية الاولى لمصطلح الاستخدامات والإشعاعات كان في مقال كتبه "الياهو كاتز « Eli hu Katz » عام 1959، و ذلك ردا على "برنارد برلسون " "Bernard Burleson" الذي ادعى بأن البحث في مجال الاتصال يبدو ميتا و أوضح " كاتز " بأن السبب وراء وصف هذه البحوث بأنها ميتة هو انها كانت تهدف في دراستها للاتصال إذ جانب واحد و هو تأثير الحملات الاقناعية على الجمهور ، و تسعى إلى الاجابة على سؤال واحد و هو ماذا تفعل وسائل الاعلام للجمهور ، و عندما سعت بحوث الاتصال الى الاجابة على هذا السؤال كان الجواب أن الاتصال الجماهيري له تأثير ضئيل في اقناع الناس و التأثير عليهم ، لذلك قام " كاتز " بطرح سؤال جديد و هو ماذا يفعل الناس بوسائل الإعلام ؟ واستند " كاتز " الى مجموعة من الدراسات التي تناولت الاجابة على هذا السؤال.

و قد صمم هذا المدخل للبحث عن الطرق التي يستخدم بها الجمهور وسائل الاعلام لمواجهة احتياجاتهم ، و يركز المدخل بشدة على دوافع الأفراد لاستخدام وسائل الاعلام ، و منذ الوقت الذي ظهرت فيه مقالة " كاتز " بدأ التركيز نحو هذا المدخل و تطوره و بدأ نموه عبر أدبيات دراسات وسائل الاعلام ، بحيث اننا الان الكثير من الأسباب المختلفة التي تقف وراء اختيارات الجمهور لمشاهدة نوعية معينة من البرامج.

2-الفروض الاساسية لمدخل الاستخدامات والإشعاعات:

يعتمد مدخل الاستخدامات والإشعاعات على ستة فروض وهي:

1. إن أعضاء الجمهور مشاركون فعالون في عملية الاتصال الجماهيري ويستخدمون وسائل الاتصال لتحقيق أهداف مقصودة تلبي توقعاتهم.
2. يعبر استخدام وسائل الاتصال عن الحاجات التي يدركها اعضاء الجمهور، ويتحكم في ذلك عوامل الفروق الفردية، وعوامل التفاعل الاجتماعي وتنوع الحاجات باختلاف الأفراد.
3. التأكيد على أن الجمهور هو الذي يختار الرسائل والمضمون الذي يشيع حاجاته، فالأفراد هم الذين يستخدمون وسائل الاتصال، وليست وسائل الاتصال هي التي تستخدم الأفراد.

4. يستطيع أفراد الجمهور دائما تحديد حاجاتهم ودوافعهم، وبالتالي يختارون الوسائل التي تشبع تلك الحاجات.
5. يمكن الاستدلال على المعايير الثقافية السائدة من خلال استخدامات الجمهور لوسائل الاتصال، وليس من خلال محتوى الوسائل فقط.
6. تتنافس وسائل الاعلام مع وسائل اخرى لإشباع حاجات الأفراد مثل قنوات الاتصال الشخصي كالأندية أو السينما أو غيرها، فالجمهور يكمل احتياجاته التي تشبعها وسائل الاعلام من خلال قنوات ووسائل اخرى.

3 -اهداف مدخل الاستخدامات و الاشباعات:

يسعى مدخل الاستخدامات والإشعاعات إلى تحقيق ثلاث أهداف رئيسية وهي:

1. الكشف عن كيفية استخدام الأفراد لوسائل الاعلام، حيث انهم اعضاء في جمهور نشط يختار ويستخدم الوسائل التي تشبع حاجاته.
2. الكشف عن دوافع الاستخدام لوسيلة معينة من وسائل الاعلام.
3. تسهم النتائج التي يتم الحصول عليها من استخدام وسائل الاعلام الى فهم أعمق لعملية الاتصال الجماهيري.

نتائج الدراسة العامة:

-بعد أن قمنا بتحليل محاور التساؤل الذي يوضح مدى مشاهدة الشباب الجزائري للبرامج الرياضية، وانطلاقا من النتائج المتحصل عليها من خلال تحليل عبارات المحور الأول التي تخدم هذه الفرضية، تبين ما يلي:

- 65% من متابعي قناة الجزيرة الرياضية لان أغلب المبحوثين يعتبرون من المتابعي دائما للباقة الرياضية وسببه يعود الى نوعية البرامج والاحداث الرياضية التي تبثها الباقة.

-كما أن نسبة 60% تتمثل في ان الالعاب الرياضية من البرامج التي يفضلها المتلقي على قناة الجزيرة الرياضية لما تحتويه من اثارة وتشويق خاصة مباريات كرة القدم المحترفة باعتبارها أكثر الرياضات شعبية ومنتشرة حول العالم.

- تبين من خلال تفريغ جداول الدراسة أن نسبة 70% من عينة الدراسة يتابعون مختلف البرامج الرياضية التي تبث على قناة الجزيرة الرياضية.

-كذلك أنها تقدم برامجها بشكل ممتاز وهذا في نظر المتلقي و كان ذلك بنسبة 57% ومن خلال النسب المئوية المتحصل عليها.

- ومن هنا يتضح لنا من خلال النسب المئوية المتحصل عليها عبارات المحور الأول التي تخدم الفرضية الأولى يمكن اثبات صحتها.

- كما أظهرت أين يشاهد المتلقي قناة البرامج الرياضية في قناة الجزيرة الرياضية وتبين من عينة الدراسة التي تتابع قناة الجزيرة من المقهى وذلك بنسبة70%.

- أظهرت الدراسة مع من يشاهد هذه القناة وكانت النسبة الأكبر 57% أنه يشاهدها الاصدقاء وهذا يحقق التساؤل الأول والذي تم مشاهدتها في المقهى وهذا أيضا تتبعا مع الفترات التي يشاهد فيها المتلقي هذه القناة كانت بالتساوي مع الليل والمساء بنسبة متقاربـــــة جدا 40% و42% حيث أن معظم مباريات كرة القدم إما تبث ليلا أو مساءا.

- ومن خلال النسب المئوية التي تحصلنا عليها وحسب ملاحظتنا للفترات المشاهدة ومع من وأين يتم المشاهدة فإننا نستطيع القول إن التساؤل الثاني قد تحقق.

- تظهر لنا من خلال الدراسة الميدانية أن نسبة 57% تنفرد بنوع معين من الرياضات وهي كرة القدم.

-كما أن هذه القناة تنفرد بالعرض الحصري للرياضة وذلك كانت بنسبة 67%.

-كما أن هذه القناة دائما ما تغطي الأحداث الرياضية بسبب امتلاكها لحقوق البث الذي عادة ما تقوم باقتنائه من المالك الحصري أو الوكيل بنسبة 65%كما أن قناة الجزيرة الرياضية تعمل وتساهم في التمسك بالروح الرياضية وكانت اجابات المتلقي اخر موافق بشدة بنسبة 45%.

-كما أن محتوى هذه البرامج يزيد من ثقافة الرياضة لدى الشباب بنسبة 43% كما أن تعتبر من أهم المصادر للمعلومات الرياضية.

-أما ما تعلق بدراسة تأثير برامج الجزيرة الرياضية على السلوك.

-وهذا ما أكد عليه الباحثون أنه بنسبة 52% يتأثر المتلقي أو الشباب بمضامين هذه القناة وكان هذا التأثير مختلط تمازج بين اللغة والمظهر الخارجي.

- كما أن هذه البرامج تزيد في ثقافة المتلقي المعرفية حول السلوكيات الرياضية وكانت نسبتها 62% -كما انها تعكس سلوكه خاصة من خلال أهم الظواهر السلبية المتعلقة بالرياضة.

- انه أبرز العنف في الملاعب من خلال بث حصص وبرامج متخصصة تعمل على التوعية والتوجيه والارشاد.

–ايضا عملت على زرع القيم والمبادئ الرياضية وهذا راجع من خلال نسبة 26% من المتلقين الذين كان تأثرهم هكذا.

-اما في الاخير توصلنا في ختام الدراية إلى أن البرامج الرياضية التي تبث على قناة الجزيرة الرياضية قد عملت على تحقيق سلوكيات متابعيها من خلال التحلي بالروح الرياضية ونبذ العنف بجميع أشكاله والتوجه نحو الممارسة السلمية للرياضة مما ينعكس ليجابا على المشاهد.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع باللغة العربية

1. عبد العزيز شرف: مدخل الى وسائل الاعلام، دار الكتاب اللبنانية، ط 2، بيروت، 1989.
2. نبيل عبد الهادي: منهجية البحث في العلوم الإنسانية، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن 2006.
3. ماثيو صيدير: ترجمة من الفرنسية لـ ملكة أبيض، منهجية البحث العلمي، دليل الباحث المبتدئ في موضوعات البحث ورسائل الماجستير والدكتوراه.
4. محمد عبد الحميد: البحث العلمي في الدراسات الاعلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2000.

5. أحمد بن مرسلي: مناهج البحث العلمي في علوم الاعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 2، 2005.
6. بوعلام بن حمودة واخرون، المفتاح، شركة دار الأمة، الجزائر 1996.
7. محمد فريد عزت. قاموس المصطلحات الإعلامية، دار شروق والتوزيع عمان. د س ن، 2008.
8. محمد عبد الوهاب، استخدام تكنولوجيا الاتصال في التكنولوجيا الاتصال في الإذاعي والتلفزي، دراسة ميدانية وتطبيقية، المكتب الجامعي، الحديث الإسكندرية 2005.
9. حسين ثابت: الاضطرابات السلوكية وتشخيصها أسبابه علاجه، طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة 2001.
10. عبد الستار ابراهيم: السلوك الانساني بين نظرية العلمية والنظرة الدارجة في محمد فرغلي فراج واخرون، السلوك الانساني نظرة علمية، دار الكتاب الجامعية، القاهرة.
11. صبحي السيد: الانسان وسلوكه الاجتماعي، جامعة عين شمس، القاهرة، د ط ن، 1976.
12. أحمد محمد مرسي، المدخل إلى الاتصال الجماهيري، دار بلال للطباعة القاهرة، 2006.
13. ابن منظور: لسان العرب، دار صاور للطباعة والنشر، بيروت، 1968.
14. أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات الاعلام، انجليزي -فرنسي-عربي، دار الكتاب المصري، القاهرة، 1994.
15. مليفن ديفلير وساندرا بول روكيش: نظريات وسائل الاعلام، ترجمة كمال عبد الرؤوف (القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع، 1999.
16. حسين عماد مكاوي وليلى حسين السيد: الاتصال ونظرياته المعاصرة، ط 2 القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2001.
17. محمد عبد المجيد: دراسات الجمهور في بحوث الاعلام. ط 1، القاهرة، عالم الكتب 1993.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. Jay black and Jennings Brgart .Introduction to media Communication 5th edition C United SATES OF AMERICA hill 1998.
2. Weimer J.sevrin and James W.Tankard. Communication Theories: origins; methods; and uses in the mass media، c London 1992 .
3. Glenn g .sparks; media effects research، c Canada Wadsworth، Thomson learning، 2002 .

العقل والإرادة في فلسفتي "اسبينوزا" و"شوبنهاور"
"دراسة تحليلية مقارنة"

د. المهدي عمر مجاهد إبراهيم
د. سعيد إمحمد علي أبو الأجراس

مقدمة:

عرف عصر النهضة فلسفات مهمة مثل فلسفة بيكون "Bacon" (1561ـ1626م)، وهوبز "Hoddes" (1588ـ1679م)، وديكارت "Descartes" (1596ـ1650م)، وفيما بعد فلسفة اسبينوزا "Spinoza" (1632ـ1677م)، وشوبنهاور "Schopenhauer" (1788ـ1860م)، فكان لها أثراً ملحوظاً على المستويين العقلي والتجريبي، فظهرت مذاهب جديدة ومناهج متباينة، تناولت شتى المواضيع المختلفة، كالإلوهية والإنسان والعالم، وكل منها ترسُم دوراً خاصاً لا يتجاوزه في حدود قدرة العقل ومطالب التجربة.

وإذا كان الإنسان قد أصبح بدوره موضوعاً للدراسة العلمية والفلسفية، فإن البحث في حياة الإنسان الوجدانية ومشكلاته المختلفة تقتضي التعرض لدراسة قواه الإدراكية، ويعد الإحساس والإرادة هما أول درجات المعرفة بل هما النافذة الأولى التي يطل منها هذا الإنسان على العالم الخارجي، ولذا نجد ارتباطاً وثيقاً بين علم النفس والفلسفة، فالعقل والإحساس والحركة والإرادة كجزء مهم من الحياة النفسية والوجدانية للإنسان لا تنفصل عما يصدر عن هذا الإنسان من أوامر وقرارات وأعمال يقوم بها وينفذها على أرض الواقع، فجوهر معرفة الأشياء هو الانتقال من الجهل وهو الحالة التي تكون فيها الذات منفصلة عن الموضوع إلى المعرفة.

أن تعرف، يعني أنك إنسان تعقل وبدون هذه المعرفة ستظل أسرار الوجود تؤرقنا، وتجدرنا أكثر في العدمية، وسعادة الإنسان تتوقف على الإنسان نفسه أكثر من توقفها على الضرورة، كل ذلك يقودنا إلى طرح عديد الأسئلة فيما يتعلق بالمعرفة الإنسانية، إمكانيتها، وسائلها، وحدودها، وأدواتها، ودور العقل والإرادة في حياة الإنسان، فما العقل؟ وما الإرادة؟ وما علاقة كل منهما بالآخر؟ وكيف نظر الفلاسفة المحدثون وتحديداً فيلسوفينا (اسبينوزا، وشوبنهاور) إلى تلك العلاقة كنموذج لهذه الدراسة؟ وأيهما يسيطر أو يسّير أو يتبع الآخر؟ وهل ينبع العقل والإرادة من نفس المصدر ويصبان في مصب واحد، أم أنهما منفصلان تماماً وكل واحد منهما له كيانه المستقل وذاتيته التي تختلف اختلافاً جوهرياً عن الآخر؟ وهل يمكن أن يكون العقل مجرد خادم للإرادة، ومن ثم تصبح المعرفة وسيلة من وسائل الإرادة لبلوغ غاياتها في الفرد ومن ثم المحافظة على بقائه وإشباع حاجاته المتعددة؟

أسباب اختيار الموضوع:

حظي مفهوما العقل والإرادة باهتمام العلماء والفلاسفة، فمضى كل منهم يحاول تفسيره من وجهة نظره بناءً على المنهج الذي ينتهجه والمذهب الذي يذهب إليه، مما جعل العلاقة بين هذين العالمين ـ عالم العقل والإرادة ـ ليست واضحة، ومن هنا كان لابد من دراسة هذه العلاقة دراسة موضوعية مستقلة من أجل أن تعم الفائدة ويتحقق الفهم العلمي المجرد لهذه الإشكالية، وبيان ما لأحدهما من تأثير على الآخر أو تأثر.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة في أنها محاوَلةً لرفع الحُجُب عن تلك العلاقة بين العقل والإرادة، وذلك من خلال استعراض وجهات النظر المتعددة، وآراء كل من الفيلسوفين حول هذين المصطلحين. والهدف هو أن نصل بالإنسان إلى حياةً أكثر توازناً، من خلال تحقيق التوازن بين ملكتي العقل والإرادة.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلي توضيح المفاهيم المختلفة للعقل والإرادة، وكيفية عمل كل منهما في إطار البنية المعرفية والعقلية للإنسان، وهل يكمّل أحدهما الآخر أم أنهما منفصلان تماماً؟ وأيهما أقوى في التأثير والتأثر وله الفاعلية واليد العليا في تسيير حياة الإنسان بصفة خاصة والكائن الحي على وجه العموم؟

منهج الدراسة:

نظراً لما تقتضيه طبيعة البحث من الرجوع إلى المصادر المتعلقة بالموضوع فقد كان لزاماً استخدام المنهج التحليلي، الذي يلجأ إلى تفكيك النصوص واستنطاق المفاهيم، كذلك المنهج التاريخي المعتمد على حجج كل فيلسوف، والذي يدعم فيه رأيه بأولوية العقل على الإرادة وأسبقية أحدهما على الآخر، وقولبة كل ذلك من خلال المنهج المقارن لنصل إلى فكرة أوضح وأوسع وأشمل عن الموضوع رغم صعوبة تحديد مفهوم شامل ومتفق عليه من معظم الفلاسفة والمفكرين لمفهومي (العقل) و(الإرادة)؛ نظراً لاختلاف المفكرين باختلاف مذاهبهم ومناهجهم، وكذلك المعنى الواسع والشمولي لهذين المفهومين.

تقسيمات الدراسة:

وقد قسمت الدراسة إلى مقدمة وثلاثة محاور رئيسية وخاتمة تحوي النتائج التي توصل إليها الباحثان وهي على النحو التالي:

الأول: العقل والإرادة في اللغة والاصطلاح الفلسفي.

ثانياً: العقل والإرادة في فلسفتي اسبينوزا وشوبنهاور.

ثالثاً: أولوية العقل على الإرادة بين اسبينوزا وشوبنهاور.

أولاً: العقل والإرادة في اللغة والاصطلاح الفلسفي.

1. مفهوم العقل:

(أ) العقل في اللغة: الحِجْرُ والنهي، وقد سمي بذلك تشبيهاً بعقال الناقة؛ لأنه يمنع صاحبها من العدول عن سواء السبيل، كما يمنع العقال الناقة من الشرود. وهذا ما أكده ابن منظور في مؤلفه "لسان العرب" في باب العين حيث قال: "(عقل) العَقْلُ: الحِجْر والنُّهى ضِدُّ الحُمْق، والجمع عُقولٌ. (...) وعَقَل، فهو عاقِلٌ وعَقُولٌ من عُقَلاء. (...) رَجُل عاقِلٌ وهو الجامع لأمره ورَأْيه، مأْخوذ من عَقَلْتُ البَعِيرَ إذا جَمَعْتَ قوائمه، وقيل: العاقِلُ الذي يَحْبِس نفسه ويَرُدُّها عن هواها، وأُخِذَ من قولهم: قد اعْتُقِل لِسانُه، إذا حُبِسَ ومُنِعَ الكلامَ، والمَعْقُول: ما يعْقِله قلبك. (...) والعَقْلُ: التَّثَبُّت في الأُمور"[ii].

ويطلق لفظ (العقل) في اللغة ويراد به معان متعددة، فقد ورد في المعجم الوجيز: أن العقل هو إدراك الأشياء على حقيقتها[iii]. ومنها التثبت في الأمور؛ وسمي عقلاً لأنه يعقل صاحبه عن التورط في المهالك. ويقال: عَقِل فلان، أي: عرف الخطأ الذي كان عليه، والعاقل هو المدرك الفاهم الحكيم[iv]. فالعقل وفق مدلول لفظه العام قوة يناط بها الوازع الأخلاقي أو المنع عن المحظور والمنكر، ومن وظائفه ـ أيضاً ـ الإدراك الذي يناط به الفهم والتصور، ثم إنه يتأمل فيما يدركه ويقلبه على وجوهه ويستخرج منه بواطنه وأسراره، ويبني عليه نتائجه وأحكامه، وهذه الخصائص في جملتها تجمعها وظيفة (الحُكم)، ومن أعلى خصائص العقل البشري (الرشد) وهو مقابل لتمام التكوين في العاقل الرشيد، ووظيفة الرشد فوق وظيفة العقل الوازع والعقل المدرك والعقل الحكيم؛ لأنها استيفاء لجميع هذه الوظائف، وعليها مزيد من النضج والتمام، وقد يتأتى العقل الوازع من نقص في الحكمة، ولكن العقل الرشيد ينجو به الرشاد من هذا وذاك[v].

إن صاحب النزعة العقلية يشترط في خطوات سيره أن تكون الخطوات التالية مكملة للتي سبقتها وممهدة للتي تلحق بها، بحيث تجئ الخطوات معاً في تضامن يجعلها وسيلة مؤدية آخر الأمر إلى هدف مقصود، ولا فرق في أن يكون السير سيراً بالقدمين على سطح الأرض ليصل السائر إلى مكان يريد الوصول إليه، أو أن يكون السير سيراً عقلياً ينتقل به صاحبه من فكرة إلى أخرى حتى ينتهي إلى حل للمشكلة التي يريد حلها، وذلك هو السير العقلي وعلامته المميزة.

إن النزعة العقلية ـــ بعبارة أخرى ـــ نزعة تتقيد بالروابط السببية التي تجعل من العناصر المتباينة حلقات تؤدي في النهاية إلى نتيجة معينة، وهي اتجاه فكري يهدف إلى تفسير العالم وظواهره، والإنسان وأفعاله على أساس من النظر العقلي.

(ب) العقل في الفكر الفلسفي:

تأتي كلمة عقل في المنظور الفلسفي بمعان عدة يمكن إيجازها في الآتي:

ـ **المصطلح الأجنبي "Nous"**: يوناني الأصل، ويعد "أنكساغوراس" "Anaxagoras" (500ـ428 ق. م) أول من استخدمه للدلالة على العقل الذي يحكم العالم[vi].

أما سقراط "Socrate" (470ـ399ق.م) فقد استخدم هذا المصطلح ليدل به على العقل الذي نظم هذا العالم في أفضل صورة ممكنة[vii]، في حين طور أفلاطون من استخدام سقراط لهذا المصطلح فاستخدمه في محاورة (طيماوس) "Timaeus" للدلالة على (الصانع) "Demiurge"، كما استخدمه في محاورة الجمهورية "Republiec" للدلالة على (مثال الخير)، وعلى المستوى الأخلاقي للدلالة على النفس العاقلة[viii]، وقد عرّف أفلاطون (النوس) بأنه " القوة التي ندرك بها الصور Forms "[ix].

وقد ذهب أرسطو "Aristote" (384ـ322ق.م) إلى أن النوس " ملكة عقلية ندرك بها المبادئ الأولى "[x]، وميز بين نوعين من العقل هما: العقل الفعال أو الفاعل "Active Nous"، والعقل المنفعل "Passive Nous"، الأول خالد أزلي، والثاني زائل فاسد متغير، وبدون الأول لا يمكن للثاني أن يفكر في شيء[xi]، وقد ذهب أرسطو إلى أن النوس يحتوي على صور، وهو والصور شيء واحد.

ـ **العقل بمعنى LOGOS**: المصطلح الأجنبي كذلك "Logos" يوناني الأصل، ويعتبر هيراقليطس (أواخر القرن 16 وأوائل القرن 17 ق.م) "Heraclitus" أول من استخدمه للدلالة على المبدأ الكوني الذي يهب النظام والعقلانية للعالم[xii]، أما الرواقيون "Stoics" فقد وحدّوا بين اللوغوس والله "God" واعتبروا الله مصدر كل

عقلانية في الكون[xiii]، وفي فلسفة (فيلون اليهودي) "Philo Judaes" نجد اللوغوس هو الوسيط الذي خلق الله العالم به والذي نعرف الله به[xiv].

ـــــ العقل بمعنى REASON: جاء في الموسوعة الفلسفية أن العقل ومقابله "Reason" هو ملكة عقلية "Mental Faculty" أو هو قدرة عقلية "Mental capacity" ترتبط بالعاطفة والإحساس والإرادة وإن اختلفت عنه[xv]، وتأتي كلمة العقل بمعنى "Reason" في القاموس الفلسفي بالمعنى العام بمعنى تلك الملكة التي توجد عند أغلب الناس وهي نوعان:

(أ) ملكة حدسية ندرك بها الحقائق والأشياء المجردة كالماهيات "Essences" والكليات "Universals".

(ب) ملكة التفكير وهي تلك التي ننتقل بها من المقدمات إلى النتائج، وتسمى هذه الملكة بالعقل المنطقي "Discursive Reason[xvi]".

ـ العقل بمعنى Lntellect: يقدم اندريه لالاند في موسوعته الفلسفية وتحت مادة عقل (فكر) "Intellect"، حيث يقول: هي " مرادف للإدراك العقلي Entendement بالمعنى (...) عندي أن الإدراك العقلي يُجيبُ عما يسمى عند اللاتينيّين Intellectus، وأن ممارسة هذه الملكة تُسمَّى Intellection تعقلاً، وهو إدراك مميز متصل بملكة التفكير، وغير موجود لدى البهائم "[xvii]، فكلمة عقل حافظت في موردها على شيءٍ أكثر ميتافيزيقيّة، بنحو خاص، وهما مصطلح نفسي يدلُّ على جملة عمليَّات ذهنيّة، وعلى الدوام كان العقل قيمة عرفانيّة علميّة: فهو يطبعُ "مَلَكة معرفةٍ رفيعة" بقدر ما يجري وضعه في تعارض مع الإحساس والحَدْس[xviii].

. العقل بمعنى "Intellect": ورد بالمعجم الفلسفي أنها تعني تحري واستخلاص المعاني الكلية[xix].

(ج) العقل في فلسفة اسبينوزا "Spinoza":

تناول اسبينوزا" بالدراسة طبيعة الذهن وأصله في الجزء الثاني من مؤلفه الرئيسي "الإتيقا". حيث توقف برهانه على مفهوم الفكرة التي ورثها عن ديكارت بعد تكييفها[xx]. وهذا ما صرح به في البديهية السادسة من الجزء الثاني من كتابه "الإتيقا" حيث قال: " إنّ فِكْرَةً صَحِيحَةً لاَ بد أن تَوافِقَ الموضوعَ الذي تُمَثِّلُهُ "[xxi]. ولذلك ينبغي أن تعتمد الطريقة الصحيحة في البحث على فكرة تكفل ذاتها بذاتها أو بتعبير اسبينوزا يتجلى وضوحها من خلال ماهيتها الذاتية[xxii]. وهذا ما أكده بنفسه في تعريفه للفكرة الملائمة "التامة" في شرحه للتعريفات حيث يقول: " بِفِكْرَةٍ مطابِقةٍ، أَعنِي فكرةً تملِكُ، مِن حيثُ النظَرُ إليهَا فِي ذاتِهَا بمعزلٍ عن موضوعٍ ما، كلَّ الخَصَائِصِ أَوِ التسمياتِ الباطنية للفكرةِ الصحيحَةِ[xxiii]". ويطلق اسبينوزا على هذه الفكرة اسم "الفكرة الوافية" والفكرة الصادقة والمفهوم العام، وهي معيار الصدق. وهذا ما أكد عليه بقوله: " فكما أَن النورَ يظهِرُ نفسهُ ويظهِرُ الظلُمَاتِ، فالحقِيقةُ هي قَاعِدَةُ ذاتِهَا وقاعدةُ الباطلِ "[xxiv].

وبما أن اسبينوزا يفسر الفعل بالفكرة المطابقة والانفعال بالفكرة الجزئية، فهو يربط الفعل بالمعرفة والأخلاق، وهكذا يصبح: " كلُّ ما نبذلُ جهداً مِن أَجلِهِ تحتَ قيادَةِ العقلِ ليسَ بِشيءٍ سوى الفهمِ؛ ولا يَعتَقدُ الذهنُ مِن حَيثُ استِخدَامه للعقلِ (...) شيئاً آخرَ صالِحا له سوى مَا يَقودهُ إلى الفهمِ"[xxv]. هذا السعي إلى المعرفة العقلية هو أساس الفعل الحقيقي، فهذه الرغبة في المعرفة وفي العيش على مقتضى العقل إنما هو الفعل الحقيقي، كما أن الشعور الذي يصاحب دوماً الممارسة العقلية شعوراً بالفرح وليس أبداً شعوراً بالحزن، ولما كان الإنسان يبحث دائماً عن الأشياء المفرحة وينفر من الأشياء المحزنة، فإن ما يراه نافعاً له قبل كل شيء هو استخدامه للعقل. فمصلحة الإنسان الأولى وفضيلته الحقيقية تتوقفان على استخدامه

للعقل قدر الإمكان، باعتبار أن الأفعال المطابقة للفضيلة هي الأفعال المطابقة للعقل[xxvi]. وعلى حد تعبير اسبينوزا: " ليس الفعلُ بِمقتضَى الفضِيلةِ وحدها ــ في نظرنا ــ سوى الفِعلِ والحَياةِ وحفظِ وجودنا الذاتِيَّ (...) تحتَ إمرةِ العقلِ، حسبَ المبدَأ القائلِ بالبحث عن النافِعِ الخَاصِ "[xxvii].

ويصور اسبينوزا تقدم العقل البشري نحو مستويات أعلى من المعرفة بأنه إبدال الأفكار غير الملائمة بأفكار ملائمة. ويستطيع كل امرئ أن يبدأ هذا التقدم بنفسه، ولكن لما كان حالاً متناهية فإنه لن يستطيع إكماله إذ أن المثل الأعلى للمعرفة هو معرفة الأفكار البديهية بذاتها، والتي تمثل العلاقة بين الماهيات، ويصر على عدم وجود معرفة حقيقية لا تظهر ذاتها كفكرة لا يمكن الشك فيها وأنها بديهة بذاتها[xxviii].

فالعقل الإنساني عند اسبينوزا ليس جوهراً مستقلاً مثله مثل كل الأشياء الجزئية الأخرى في الطبيعة، وبالتالي فان الوصول إلى المعرفة المتعلقة بطبيعته الحقيقية لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال معرفة سابقة بالعلل الضرورية والأبدية لهذا العقل، وقد أشار اسبينوزا في مقدمة الجزء الثاني "في طبيعة الذهن وأصله" من كتابه الرئيسي"الإتيقا" إلى ذلك بقوله: " انتقِلُ الآن إلى تفسيرِ الأشياء التي تَرَتَّبت بالضرورة على ماهية الله، أي: على الوجود الأزلي واللامتناهي، ولن أفسر في الحقيقة كلّ الأشياء، (...) لكنني سأكتفي بتفسير الأشياء التي يمكنها أن تَقودَنَا بيقين تامّ إلى مَعرفة الذهنِ[xxix] الإنسانيّ وغبطتِهِ القصوى "[xxx].

فالعقل البشري بذاته ــ وفي نظر اسبينوزا ــ إنما هو فكرة، وموضوعه الجسد البشري. وهنا ينبغي أن نتذكر أن الفكر والامتداد هما صفتان نتصور تحتهما جوهراً واحداً، ففي اعتقاد اسبينوزا لا يعدو أن يكون الإنسان كيانا واحدا، فهو نفسٌ إذا نظرنا إليه واعتبرناه من جهة صفة الفكر، وجسمٌ إذا نظرنا إليه واعتبرناه من جهة صفة الامتداد. ويعني هذا أن النفس والجسم هما في الحقيقة شيء واحد لا غير، منظوراً إليه من وجهتين مختلفتين[xxxi]. ففي الإدراك الحسي، والخبرة العادية لا يمتلك العقل إلا أفكاراً مشوشة غير متكافئة تعكس ما يجري في البدن، وهذه الأفكار لا تحمل علامات التكافؤ الداخلية. إننا لا نحصل على معرفتنا عن الموجودات الفردية خارجنا إلا عن طريق انفعالات الجسد بالأشياء الخارجية، ولهذا السبب لا يعطينا الإدراك الحسي إلا أفكاراً مضطربة غير متكافئة. وهذه النقاط الأخيرة هي المتوازي داخل نظرية المعرفة في مذهب اسبينوزا الميتافيزيقي القائل إنه لا يمكن لسلاسل أسباب الأشياء الخاصة أن تصل إلى نتيجة، ولهذا لا يمكن استنتاجها مباشرة من طبيعة الإله، أو من الواقع ككل[xxxii].

والعقل في رأي اسبينوزا هو فكرة الجسم، وبالتالي فإن ما ينطبق على أحدهما ينطبق بالمثل على الآخر، فكما أن العقل يكون واعياً بالجسم من حيث إنه يتأثر أو يتشكل بفعل الأجسام الخارجية، فكأن ذلك العقل لا يعرف نفسه ولا يكون واعياً بذاته إلا إذا كان على وعي ومعرفة بهذه التأثيرات[xxxiii].

وفي نظر اسبينوزا العقل قوة وفضيلة في الإنسان؛ لأنه لا يتطلب شيئاً يتجاوز الرغبة، أي ماهية الإنسان بما هي " الجهدُ الذِي به يسعَى لاستِمرارِ في وجودِهِ "[xxxiv].

وبالتالي فهو الذي ينمي ويطور في الإنسان قدرته على الإثبات وسلطانه على أهوائه، مما ينقص من طابعه السلبي. والعقل فضيلة؛ لكونه قوة، وهذه القوة إنما تنتشر في أصلها انطلاقا من ماهية الإنسان، من الكوناتوس "Conatus"[xxxv]، من الرغبة؛ فالسعادة بالنسبة إلى كل واحد هي علامة قوته وفضيلته. والفضيلة أو قوة العقل إنما هي مطلوبة لذاتها.

ويعتقد اسبينوزا أن كلاً من المعرفة العقلية، والمعرفة الحدسية هما مصدران من مصادر الأفكار والحقائق الضرورية، ومع ذلك فهو يسوق لنا جانبين: تكون فيهما المعرفة الحدسية أفضل من المعرفة

العقلية، حيث أن المعرفة الحدسية على خلاف المعرفة العقلية فهي قادرة على الوصول إلى معرفة الماهيات الجزئية، أما مجال المعرفة العقلية الكلية فهو الحقائق العامة كالمبادئ البديهية التي تمثل الكليات ولا ترجع إلى أي أجزاء خاصةxxxvi.

(د) العقل في فلسفة شوبنهاور"Schopenhauer":

العقل عند شوبنهاور ليس سوى وزير الخارجية، فقد أنتجته الطبيعة لخدمة الفرد، وقد أعد فقط لمعرفة الأشياء طالما هي دوافع للإرادة لا أن يبحث عنها أو يدركها أو يدرك حقيقة وجودها، وهو يرى أن المعرفة العقلية تفترض المعرفة اللاعقلية كأحد شروطهاxxxvii، والعقل لا يستطيع أن يصل إلى المطلق، فإما أن ننصرف عنه إلى الأبد وإما أن نبحث عن وسيلة أخرى لبلوغه غير العقل، بل إن الروابط بين الناس غالباً ما تقوم على الإرادة أكثر مما تقوم على العقل، وما يقوم منها على العقل يكون مصيره التفكك السريع.

فالعقل إذن عنده مجرد أداة في خدمة الإرادة، فهو ذو مكانة ثانوية باعتباره تابعاً للإرادة، وفي هذا قلب للوضع الذي سارت فيه الفلسفة، فقد كان العقل جوهر الإنسان حتى جاء شوبنهاور ليعلن صراحة أن جوهر الإنسان هو إرادته، وهنا تبدو أصالة شوبنهاور الحقيقية.

وفي هذا الصدد يقول شوبنهاور في الجزء الثاني من مؤلفه "العالم إرادة وتمثلاً": " إن العقل هو الظاهرة الثانوية، أمّا الجسم فهو الظاهرة الأولية، أو بعبارة أخرى هو التجلي المباشر للإرادة، والإرادة ميتافيزيقية، بينما العقل فيزيقي "Physical" والعقل مثل ــ موضوعاته ــ هو مجرد مظهر ينتمي إلى عالم الظواهر، بينما الإرادة وحدها هي الشيء في ذاته "xxxviii، والتي تنتمي إلى عالم النومين.

ويضيف شوبنهاور في موضع أخر من نفس المؤلف قائلاً: " إن الإرادة هي جوهر الإنسان، بينما العقل هو الجزء العارض فيه، والإرادة هي المادة بينما العقل هو الصورة "xxxix.

والعقل عنده نوعان، عقل خاضع لمبدأ العلة، وهو العقل الذي نستخدمه في حياتنا العادية، وهو خاضع للإرادة توجهه وفقاً لرغباتها وغاياتها، أما العقل الثاني فهو العقل الذي لا يخضع لمبدأ العلة وهو حر وحريته هذه تمنحه القدرة على تأمل المثل.

ومن المعلوم أن فلسفة شوبنهاور ركزت على الطابع اللاعقلي للوجود، واعتبرته بمثابة الحقيقة الكلية لا الحقيقة الجزئية التي يمكن تجاوزها في مركب أعلىxl، والعقل عند الإنسان الموهوب ورجل العلم يقوم بتنظيم المعرفة وترتيبها أو توصيلها للغير عن طريق الاستدلال والتجريد، ولكنه لا يخلق هذه المعرفة، وهو بذلك يكون أقرب إلى عقل الإنسان العاديxli. وفي هذا الصدد يقول شوبنهاور: " إن رجل العلم (...) الذي يقضي حياته في تعليم ما تعلمه لا يمكن أن نسميه بدقة عبقرياً تماماً مثلما نقول عن الأجسام المولدة للكهرباء بذاتها إنها ليست موصلات للكهرباء "xlii.

والعقل عند فيلسوفنا شيءٌ فيزيقي يعتريه التعب والإرهاق، بل قد يصيبه خلل وفساد دائم كما في الجنون مثلا، " فالعقل يتعب، أما الإرادة فلا تتعب أبداً. فبعد العمل الذهني المضني نشعر بتعب الذهن، تماماً مثلما نشعر بتعب الذراع بعد العمل الجسمي الشاق. فكل معرفة يصحبها مجهود، بينما الماشية على العكس من ذلك هي صميم طبيعتنا، ومظاهرها تحدث دون أي تعب من تلقاء نفسها"xliii.

وتبعاً لذلك، فإن العقل يحتاج إلى النوم والراحة، وفي النوم العميق تتوقف كل معرفة وكل تكوين للتمثلات، أما الإرادة ـ فباعتبارها الجزء الميتافيزيقي في طبيعتنا ـ فهي لا تحتاج إلى النوم، وهي لا تتوقف ولا ترتاح أبداً.

والعقل غالباً ما يطيع الإرادة، ولكن الإرادة لا تطيع العقل أبداً، فنحن لا نريد شيئًا؛ لأننا وجدنا أسباباً له، بل إننا نجد أسباباً له لأننا نريده. وإن كان يبدو العقل أحياناً وكأنه يقود الإرادة، فإنه لا يكون إلا كالدليل الذي يقود سيده فالإرادة هي الرجل القوي الأعمى الذي يحمل على كتفيه الرجل العرج المبصر[xliv].

2. الإرادة في اللغة والاصطلاح الفلسفي:

(أ) الإرادة في اللغة: جاء في مخْتَارُ القاموس في باب الراء مادة} رود{ " الرَّوْدُ: الطَّلَبْ. كالرَّيَادِ والارْتِيادِ. والمُراوَدَةَ. والإرادَةُ: المَشيئَةُ والرَّائِدُ: المُرسَلُ في طَلَب الكَلَأِ. والموْضِعُ: مُرادُ ومُستَرادٌ"[xlv].

كما جاء في لسان العرب باب الراء مادة (ر.و.د): "} رود{ الرَّوْدُ: مصدر فعل الرائد، والرائد: الذي يُرْسَل في التماس النُّجْعَة وطلب الكلإ، والجمع رُوَّاد. (...) ويقال: أراد يريد إرادة، والريدة الاسم من الإرادة. (...) والإرادة المشيئة، وأصله راوده، أي: أراده على أن يفعل كذا؛ إلا أن الواو سكنت فنقلت حركتها إلى ما قبلها فانقلبت في الماضي ألفًا وفي المستقبل ياء، وسقطت في المصدر لمجاورتها الألف الساكنة عوَّض منها الهاء في آخره "[xlvi].

و" تقول: راوَدَ فلان جاريته عن نفسها وراوَدَتْه هي عن نفسه إذا حاول كل واحد من صاحبه الوطء والجماع؛ ومنه قوله تعالى: ﴿ **تُرَاوِدُ فَتَىهَا عَن نَّفْسِهِ** ﴾[xlvii] فجعل الفعل لها، وراوَدْتُهُ على كذا مُرَاوِدُ ورواداً أي: أَردتهُ "[xlviii].

(ب) مفهوم الإرادة في الفكر الفلسفي: هي التصميم الواعي للشخص على تنفيذ فعل معيّن أو أفعال معيّنة؛ هي: " ميل يعقب اعتقاد النفع "[xlix]. وهي أيضاً: " طلب القلب غذاء الروح من طيب النفس، وقيل: الإرادة حب النفس عن مراداتها والإقبال على أوامر الله ـ تعالى ـ والرضا، وقيل: الإرادة جمرة من نار المحبة في القلب مقتضية لإجابة دواعي الحقيقة"[l]، وهي طلب الشيء، أو شوق الفاعل إلى الفعل إذا فعله كفّ الشّوق وحصل المراد، ويشترط في هذا الشوق إلى الفعل أن يشعر الفاعل بالغرض الذي يريد بلوغه وأن يتوقّف عن النزوع إليه توقّفاً مؤقّتاً، وأن يتصور الأسباب الدّاعية إليه والأسباب الصادرة عنه وأن يدرك قيمة هذه الأسباب ويعتقد عليها في عزمه وأن ينفذ في النهاية أو يكفّ عنه[li].

فالإرادة بهذا المعنى العام هي صورة الفاعلية الشخصية، ولها عند الفلاسفة عدة معان:

ـ الإرادة: هي نزوع النفس وميلها إلى الفعل، بحيث يحملها عليه، وهي قوة مركبة من شهوة وحاجة وأمل، ثم جعلت اسماً لنزوع النفس، إلى شيء مع الحكم فيه أنه ينبغي أن يفعل أو لا يفعل، والنزوع الاشتياق، والميل والمحبة والقصد[lii].

ـ الإرادة: هي القوة التي هي مبدأ النزوع، وتكون قبل الفعل[liii].

ـ الإرادة عند شوبنهاور: هي المبدأ الكلي للجهد الغريزي الذي يحقق به كل كائن مثال نوعه ويناضل ضد الكائنات الأخرى لاستبقاء صورة الحياة الخاصة به، " ولما كان ما تريده الإرادة هو الحياة (...) كان من اللّغو أن نقول: إرادة الحياة، عوض أن نقول ببساطة: الإرادة، إذ هما شيء واحد لا غير "[liv].

ومن خلال ما سبق يتضح أن كل إنسان يعي أن هناك قوة تحدد أفعاله، هذه القوة هي ما أُطلق عليها اسم "الإرادة" فكل فعل من أفعال الإرادة يجب أن يكون له موضوع، فمن يريد إنما يريد شيئاً، ونسمي ما يريده موضوع إرادته، والأمر هنا أشبه ما يكون بالتفكير والتذكر، كما أن الموضوع المباشر للإرادة يجب أن يكون فعلاً لنا، وبهذا تتميز الإرادة عن الرغبة والأمر، فإذا كانت

الإرادة والرغبة تتفقان في أن كلتيهما له موضوع يجب أن يكون لديه عنه تصور، إلا أنهما يختلفان في نواح عديدة منها أن موضوع الرغبة والإرادة قد يكون أي شيء يقودنا إلى تعقب الشهوة والعاطفة، كذلك أن موضوع الإرادة يجب أن يكون شيئًا نعتقد أنه في قوتنا ويعتمد على إرادتنا.

وخلاصة القول أن الإرادة هي الفاعلية الدائمة المتجهة إلى جهة معينة، وإن كانت لاشعورية، أو هي النزعة الأساسية لكائن واحد أو لجميع الكائنات، كإرادة الحياة، أو إرادة القوة، أو إرادة الشعور.

(ب) مفهوم الإرادة في الفكر الفلسفي:

لاشك أن كل إنسان يعي أن هناك قوة تحدد أفعاله، هذه القوة هي ما أُطلق عليها اسم "الإرادة" فكل فعل من أفعال الإرادة يجب أن يكون له موضوع، فمن يريد إنما يريد شيئاً، ونسمي ما يريده موضوع إرادته والأمر هنا أشبه ما يكون بالتفكير والتذكر، كما أن الموضوع المباشر للإرادة يجب أن يكون فعلاً لنا وبهذا تتميز الإرادة عن الرغبة والأمر، فإذا كانت الإرادة والرغبة تتفقان في أن كلتيهما له موضوع يجب أن يكون لديه عنه تصور، إلا أنهما يختلفان في نواح عديدة منها أن موضوع الرغبة والإرادة قد يكون أي شيء يقودنا إلى تعقب الشهوة والعاطفة، كذلك أن موضوع الإرادة يجب أن يكون شيئًا نعتقد أنه في قوتنا ويعتمد على إرادتنا.

والإرادة عند بعضهم هي الفاعلية الدائمة المتجهة إلى جهة معينة، وإن كانت لاشعورية، أو هي النزعة الأساسية لكائن واحد أو لجميع الكائنات، كإرادة الحياة، أو إرادة القوة، أو إرادة الشعور.

أما إرادة الحياة فهي عند شوبنهاور المبدأ الكلي للجهد الغريزي الذي يحقق به كل كائن مثال نوعه ويناضل ضد الكائنات الأخرى لاستبقاء صورة الحياة الخاصة به.

ثانياً: الإرادة في فلسفتي اسبينوزا وشوبنهاور:

1. الإرادة في فكر اسبينوزا الفلسفي:

الإرادة عند اسبينوزا لفظ كلي، أو وجود حقيقي في الواقع، أما الوجود الحقيقي في الطبيعة فيتعلق فقط بالإرادات الجزئية الفردية المعينة، وبعبارة أخرى ليس هناك ملكة للإرادة تجعلنا نريد في مواقف معينة، ولا نريد في مواقف أخرى، بل هناك فقط أمثلة متنوعة للمواقف الإرادية، أما إذا تم فهم الإرادة على أنها ملكة قائمة بذاتها، أو كيان مستقل أو منفصل فهي عندئذ تكون على حد تعبير راسل "Ruyssel" (1872.1970م) ـ خرافة ـ ولاشيء غير ذلك[lv].

إن كل شيء في الطبيعة يسعى كما يقول اسبينوزا: " بكلّ ما أوتيَ مِن قوَّةٍ، إلى الاستِمرارِ في وجودِهِ "[lvi].

وهكذا يتضح أن الإرادة ببساطة هي التعبير الدقيق عن ماهية الإنسان، فما يسميه اسبينوزا إرادة هو الكوناتوس أو النزوع للاحتفاظ بالوجود عندما يكون متعلقاً بالعقل، ومن طبيعتها تنتج الضرورة تلك الأشياء التي تؤدي إلى الاحتفاظ والاستمرار في وجود الإنسان، ومن ثم يكون محدداً لأن يفعل هذه الأشياء ، فالإرادة عند اسبينوزا ليست حرة، وليس للعقل على حد قوله ـ إرادة مطلقة ـ أي إرادة حرة؛ لأنه يرغب هذا أو ذاك بواسطة سبب ما يتحكم فيه بدوره

سبب آخر، وهذا الأخير يكون محدداً بدوره بواسطة سبب ثالث، وهكذا إلى مالا نهاية [lvii]، وهذا نتيجة كون العقل الإنساني في حال متناه، ومن ثم فإن كل مراداته يجب أن تحددها أسباب جزئية أو خارجية، وكلما تقدمنا في حصولنا واستيعابنا للمعرفة العلمية للسلوك، وردود أفعال الإنسان أكثر فأكثر كانت أفعالنا تدل على أنها مستمدة من قوانين الطبيعة، وفي هذه الحالة لا يمكننا القول إنه لو أتيح لنا الاختيار فمن الممكن أن نتصرف على خلاف ذلك.

ويقول اسبينوزا في هذا الصدد: " لَيْسَ فِي الذهنِ أي إرادةٍ مُطلقةٍ أو حُرَّةٍ؛ لَكنَّ الذهنَ تُجبِرُهُ على إرادةِ هذا أو ذاكَ عِلَّةٌ، تُجبِرُهَا هي كذلكَ عِلةٌ أخرِى، وهذهِ العلةُ تُجبِرُهَا علةٌ أخرِى، وهَكذا إلى ما لا نِهاية "[lviii]، وهكذا فكل ما يحدث في الوجود يرجع في نهاية الأمر إلى تلك العلة الأخرى، أي إنه يصدر ضرورة عن طبيعة الله المطلقة، غير أنه وفي تأكيده على أهمية العقل يرى أن الإنسان الحر هو ذلك الذي يعمل وفقاً لمناهج العقل، فلا يكون سلوكه ناجم عن الخوف من الموت، بل يكون مبعثه الرغبة وإرادة الخير مباشرة[lix].

2. الإرادة في فكر شوبنهاور الفلسفي:

تحتل فكرة الإرادة عند شوبنهاور ومذهبه مكانة عظمى، فانطلاقاً منها يفسر الوجود والعالم والإنسان، فهي سر الوجود وجوهره المعبر عن ذاتية وآنيته في إن واحد، وهي مصدر التطور المشاهد في كل مظاهر الطبيعة، هذا بالإضافة إلى أثر الإرادة في اكتسابنا للمعرفة والدور الكبير التي تلعبه في مجال الأخلاق[lx].

وهكذا نجد أن مصطلح "الإرادة" عنده لا يشير إلى المعنى الدارج أو المألوف للفظ؛ بل هو يعني بها تلك الرغبة الملحة التي لا تهدأ، فهي قوة عمياء لا عاقلة، أو اندفاع أعمى يحرك كل شيء وبها يتحقق وجودها واستمرارها، ومن هنا كانت الإرادة عند شوربنهاور أساساً للناحية اللاعقلية التي تسود مذهبه باعتبارها قوة لا عاقلة تكون سيداً للعقل أو أن هذه الأخير مجرّد تابعٍ لها[lxi]. وهذا ما صرح به شوبنهاور قائلاً: " إنها الطبيعة العميقة الأشياء، وهي تشكل الجوهر لكل شيء سواء جزئي أو كلي. وهي تبدو في كل قوة عمياء مندفعة في الطبيعة كما تظهر في كل فعل إنساني، ويرجع الاختلاف في هاتين الناحيتين إلى درجة تجلي الإرادة في كل منهما، فهو اختلاف في درجة اللوضوح، وليس اختلافاً في طبيعة الإرادة "[lxii].

ويتضح من ذلك أن الإرادة هي مبدأ الوجود عند شوبنهاور، فهي تتغلغل في جميع الموجودات، ومن هنا يمكن أن نعتبر أن مذهبه في "وحدة الوجود"[lxiii] وإن كانت تختلف عن مثيلاتها عند كل من اسبينوزا، وعند بعض المتصوفين؛ لأنه ينكر وحدة الوجود الدينية، ويأخذ بالمعنى الفلسفي لهذا المفهوم بمعنى أن هذا الوجود يسيطر عليه مبدأ واحد هو الإرادة.

وبالتالي فالإرادة عنده هي إرادة الحياة، بمعنى أنها اندفاع أعمى لا عاقل نحو الحياة، والواقع أن كلمة "اندفاع" هي أنسب الكلمات لمعنى الإرادة عند شوبنهاور؛ لأنها لا تشير إلى شيء محدد بالذات، وقد لاحظ أكثر من باحث في فلسفة شوبنهاور أن مفهوم الإرادة عنده أوسع كثيراً من الاستعمال العادي لهذه الكلمة، فعلى سبيل المثال تقول "مارجريتا بير"" M. Beer": " إن لفظ الإرادة لا يشتمل فقط على الرغبة فحسب، ولكنه يشتمل ـ أيضاً ـ على الغريزة اللاواعية وقوى الطبيعة اللاعضوية "[lxiv].

وتقول الباحثة في فلسفة شوبنهاور هيلين زيمرن "H. Zimmern": " هذا (...) أقرب وأكثر صحة لمعنى الإرادة "will" (...) إذ أنه يستخدم الإرادة في معاني كثيرة وواسعة للغاية، مثل أنها لا تشتمل فقط على الأفعال القصدية؛ ولكنها ـ أيضاً ـ على الغرائز والبواعث "Impulses" والعادات والميول لأي (...) نوع مماثل في حياة الإنسان والوجود الحيواني "[lxv].

وحسب قول هيلين زيمرن: " ليس عمل الإرادة وحركة الجسم بشيئين مختلفين أو توجد بينهما علاقة سببية؛ إذ ليست علاقة كليهما بالآخر علاقة السبب بالمسبب فإنهما نفس الشيء، ولكنهما يحدثان بطريقتين مختلفتين، وليس فعل الجسم سوى فعل الإرادة ذاتها وقد تجسد، وليس فعل الجسم سوى إرادة مجسدة "[lxvi].

والإرادة عند شوبنهاور هي الشيء المطلق الوحيد في الجسم، فهي لا تتعب أبداً ولاتكل، بل إنها تعمل حتى في النوم وتكون كل قوة الإرادة موجهة نحو المحافظة على الجسم[lxvii]، وبالتالي فهي تشكل المقولة الميتافيزيقية الرئيسية في بنيان مذهبه الفلسفي، ففي رأيه أن جوهر الوجود إرادة أو قوة غير عاقلة هي إرادة كلية، وهي نفسها الشيء في ذاته الذي قال به كانط من قبله[lxviii]، والواقع أن جوهر نظرية شوبنهاور في الإرادة يرجع إلى التقسيم الكانطي للعالم إلى عالم الظواهر "Phenomenal"، وعالم الشيء في ذاته "النومين" "Noumenon"؛ إذ أن هناك مظهرين للشيء نفسه شيء كما يظهر (كظاهرة) أو كموضوع خاضع للإدراك، وشيء آخر في ذاته (النومين) كمظهر للإرادة[lxix]. وفي هذا الصدد يضيف شوبنهاور قائلاً: " ومع أن الشيء في ذاته "Thing - in - it self" يوجد مستقلاً تماماً عن الإدراك، ولا يمكن أن يخضع لأي من حواسنا، إلا أنه مع ذلك ـ موجود حقيقة في الواقع وهو بالنسبة إلىَّ ما يعرف باسم: الإرادة "[lxx].

ثالثاً: أولوية العقل على الإرادة بين اسبينوزا وشوبنهاور:

يمكن القول بأن اسبينوزا بعد أن أزال الفارق بين الجسم والعقل، وجعل منهما حقيقة واحدة ذات وجهين أو مظهرين ردم تلك الفجوة بين العقل والإرادة، والقول بأنهما حقيقة واحدة، وكل ما بينهما من فوارق هو في الدرجة لا في النوع؛ إذ لا يوجد بداخل الإنسان قوى أو ملكات لكل منها كيان مستقل قائم بذاته (عقل)، نفس، ذكاء، إرادة، ... إلخ. بل هنالك أفعال فقط.

وحيث إن الإرادة ليست شيئًا منفصلاً عن العقل فإن اسبينوزا يستنتج " أن العقل والإرادة شيء واحد، ونفس الشيء في المجال الإنساني كما هو الحال بالنسبة للمجال الإلهي "[lxxi].

إن إصرار اسبينوزا على توحيد الإرادة والعقل في الإنسان يفترض فيما يرى ولفسون "Wolfson"[lxxii] (1887ـ1974م) صورة التحدي لخصومه، وهم مفكرو العصور الوسطى، حيث إنهم يذهبون إلى توحيد الإرادة والفكر في الله مع الإبقاء عليهما كملكتين متميزتين في الإنسان، كما هما متوحدتان في الله، ولا خلاف بين المجالين في فلسفته[lxxiii].

إن تصور اسبينوزا للعلاقة بين النفس والجسم يجعل من أفعال الإنسان مؤسسة على الإرادة، والإرادة تحددها أفكار العقل، وتصبح أي قضية أخلاقية بحسب هذا التصور هي: " أن الفعل الحر ينبني على تفكير عقلي يقوم بإقصاء الجسد ورغباته "[lxxiv]، كما أن اسبينوزا يؤكد

أن فعل الإرادة وحركة الجسم ليسا شيئين مختلفين، من الناحية الموضوعية، ولا توجد بينهما رابطة السببية، فلا تربطهما علاقة العلة والمعلول، بل هما شيء واحد، ولكنهما يحدثان بطرق مختلفة تماماً عن الإدراك، وهذا ما يؤكده بقوله: " الإرادةُ والفهمُ هما شيءُ الواحدُ نفسهُ "lxxv.

وبالتالي فإن فعل الجسم ليس شيئاً، لكن فعل الإرادة هو الذي يتخذ موضوعاً، له وهذا صحيح في كل حركة من حركات الجسم، وليس الجسم بأسره سوى إرادة مجسدة، لذا يجب أن تتوافق أجزاء الجسم مع الرغبات الأساسية التي توضح فيها الإرادة نفسها توافقاً تاماً ولا بد أن تكون هذه الأجزاء هي التعبير المرئي لهذه الرغباتlxxvi.

إن اسبينوزا ينفي عن الإله الإرادة، وكذلك العقل في مؤلفه "الإتيقا" إذ يقول: " لا الفهمُ ولا الإرادَةُ ليسا بِمنتمِيينِ إلَى طبِيعةِ اللهِ، (...) وعلاوةً على ذلكَ، (...) إذا كان الفهمُ والإرادَةُ ينتمِيَانِ (...) إلى ماهِيةِ اللهِ الأزليةِ، فينبغِي أن نقصِدَ بهاتينِ الصفتينِ أمراً مخالِفاً بِالتأكيد لما يَعنِيهِ النَّاسُ عَادَةً؛ وذلكَ لأنَّهُ لا بد وأن يختلفَ الفهمُ والإرادةُ اللذانِ قد يُؤَسِّسانِ مَاهِيَةَ اللهِ اختلافاً شديداً عن فهمنَا وعن إرادتنَا وقد لاَ يمكنهمُ الاشتراكُ إلا في الاسمِ "lxxvii.

وبالتالي مادام " الفَهمُ الإلَهيُّ هو العِلةُ الفريدِةُ للأشياءِ، أي أنهُ (...) عِلةٌ لِمَاهِيَاتِهَا ولِجودِهَا على حدٍّ سوَاء، فيجب أنَ يَختلفَ عنِ الأشياءِ سواءٌ بسببِ الماهِيةِ أو بِسببِ الوجودِ "lxxviii. ولذلك " فهمَ اللهِ هو عِلَّةُ ماهِيةِ فَهمِنَا وعلةُ وجودِ هَذا الفهم "lxxix.

ويرى اسبينوزا أن العقل وحده هو القوة التي يتصرف بها الإنسان تصرفاً يمكنه من كبح جماح انفعالاته. وتزداد سيطرة العقل على الانفعالات، ومن شأن هذا أن يقضى على طابعها السلبي الذي تكون فيه الانفعالات الهوجاء، وبذلك تتخلص النفس ـ على حد تعبير سبينوزا ـ من عبودية الانفعالات عن طريق تأمله في ضوء العقل الباهرlxxx.

وإذا بحثنا أكثر عن الإرادة عند "شوبنهاور" نجده يقول: " إن الإرادة هي جوهر الإنسان "lxxxi، ومع ذلك فهي الحقيقة النهائية الداخلية، وهي بمثابة الماهية لكل الأشياء.

وتتجلى الإرادة من بين الظواهر بطريقتين: "الإرادة الفردية" و" الفكرة" التي تصبح تصوراً كاملاً للإرادة بمقدار ما تتجلى في عالم التمثلات، وهي تتمثل في الأنواع التي تمثلها الفكرة بالنسبة لإدراكها على أنها أفضل ما هو فردي، فإرادة الحياة تتجدد باستمرار، بينما الفرد يتلاشىlxxxii.

وبهذا يتضح أن شوبنهاور رأى أن أولوية الإرادة على العقل هي بمثابة الحقيقة الأساسية في الوجود، وفي الانغماس في الغايات الذهنية والتصورية بدرجة خالصة سبيلاً للتخفف من هذه الحقيقة وتمهيداً للخلاص من الفردية الزمنية. وخلاصة الفضيلة تكمن في العدل والإحسان، وهو ما عجز شوبنهاور في كثير من الأحيان عن أن يعيش وفقاً له.

فالمعرفة والعقل عنده ليسا إلا بديلا لوحدة الشعور أو الإرادة التي هي الحقيقة الكامنة وراء كل شيء ومبدأ كل وجود، وجوهر كل التجليات عضوية أو لا عضوية، واكتمال العقل ـ في نظر شوبنهاور ـ إنما يتحقق عندما يجاوز العقل حدود الفردية، ويرتفع بالفن من الموضوعات المفردة إلى الأنماط الكلية، ويتغلغل من خلال المعاناة والتضحية في قدس الأقداس: غبطة الراحة الأبدية (النيرفانا NIRVANA)lxxxiii.

ويبدو جلياً مدى تأثر فكر شوبنهاور بآراء اسبينوزا بخصوص العلاقة الكائنة بين العقل والإرادة فقد أوضح شوبنهاور أن الإرادة هي مبدأ الوجود؛ إذ أنها تتغلغل في جميع الموجودات، ومن ثم نستطيع أن نرد مذهب شوبنهاور في وحدة الإرادة وأوليتها إلى مذهب وحدة الوجود، وإذا كان مذهب وحدة الوجود الديني الذي يعني أن العالم والله جوهرياً شيء واحد، فإن الظواهر المشاهدة في العالم لا تعدو أن تكون ظواهر متنوعة لوحدته المطلقة، ولكن وحدة الوجود عند شوبنهاور تختلف عن مثيلاتها عند اسبينوزا؛ إذ أن شوبنهاور ينكر وحدة الوجود بمعناها الديني ويأخذ بالمعنى الفلسفي لهذا المفهوم، أي إن هذا الوجود يسيطر عليه مبدأ واحد هو الإرادة، كما نلاحظ تأثر شوبنهاور باسبينوزا في أن هذا الأخير قام بالتوحيد بين الإرادة الكونية والله[lxxxiv].

الإرادة هي أساس الواقع "The basis of reality" وجوهر ظواهر الوجود، بل وأكثر من ذلك هي خالقة وموجدة "Creator" للكون "Universe"، وإن الإرادة الإنسانية تكون فحسب مجرد إظهار أو كشف لشمول هذه الإرادة، فالإرادة ليست إلا قناعاً نخفي ورائه الحياة والوجود، فهي جوهر الوجود وحقيقته الباطنة،[lxxxv] تلك الحقيقة الجوانية التي طال البحث عنها، وهي الجوهر الخفي في كل الأشياء أوهي " الشيء في ذاته ".

وقوام شخصية الفرد إنما تكمن في الإرادة، لا العقل؛ إذ أن الشخصية هي استمرار الغرض وثبات الاتجاه، وهذه بعينها هي الإرادة[lxxxvi]، والإرادة عند شوبنهاور هي إرادة عمياء لا دافع لها ولا هدف ولا غاية ولا حدود؛ لأنها تصدر عن اللاشعور؛ ولأنها لا عقلية، فالعقل بجانبها شيء ثانوي في حين أنها أولية، العقل يمثل مجرد ظاهرة، وهي تمثل الشيء في ذاته، وباختصار العقل شيئاً فيزيقياً، فإن الإرادة ميتافيزيقية.

ولأجل مزيد من التوضيح نقول: " إن الوعي أو الشعور يوجد في الحيوان على هيئة رغبات تارة تشبع وأخرى تظل على عُرامها (سعارها) من سرور وغضب أو رغبة ورهبة أو حب وكراهية، وهذا العنصر النزوعي مشترك بين جميع الحيوان والإنسان؛ إلا أن العقل يقل شيئاً فشيئًا كلما هبطنا في سلم الكائنات الحية ويصير أكثر نقصاً ولكننا لا نجد نقصاً يقابله في الإرادة، وتظهر بنفس الخصائص من تعلق شديد بالحياة، واهتمام بالفرد والنوع "[lxxxvii].

ونحن نحس أن فعل العقل أو عمله غير متمتع بالاستمرارية، أعني أن عمله يأتي على فترات؛ وذلك لأن عمل العقل ثانوي، أما الإرادة فإن عملها أو فعلها يتمتع بالاستمرارية حتى في حالات النوم، فإن الإرادة تظل تعمل نظراً لطبيعتها الخاصة من حيث الأولية والجوهرية ومن حيث خصائصها.

كل هذه البينات تشهد بأن الأولية للإرادة لا للعقل وتقول بالنزعة الإرادية التي تجعل من الإرادة لا من العقل والمعرفة الجوهر الحقيقي الباطن للشخصية بل للكون بأسره، بيد أن شوبنهاور يدرك أن في هذه التسمية شيئًا كثيراً من التجاوز فهو يضع للإرادة من الشمول ومن سعة الماصدق ما لم يكن من قبل[lxxxviii].

وقد ذهب هيفدنج "Hoffding"[lxxxix] (1843ـ1931م) في كتابه "تاريخ الفلسفة الحديثة" إلى أن شوبنهاور قد أعطى لمفهوم الإرادة ماصدقاً جديداً يجعلها تمتد إلى ما وراء الحياة الواعية[xc]، فالعقل والجسم إذن أداتان للإرادة، ومظاهر ذلك أن الإرادة هي التي تشكل المخ، وتبني الأوردة

لـدورة الـدم وإرادة التكـاثر هي التي تشـكل أعضـاء التناسـل، وإرادة النمـاء هي التي تجـذب النبـات إلى الشـمسxci. علـى " أنـه يجـب أن يكـون مـن الواضـح أن الإرادة Will تشـتمل أو تتضـمن تـأثير العقـل rationality أو reason بمعنى أن يتضـمن هـذا المبـدأ أو يكـون محصـوراً بمراعـاة أن الإرادة والعقـل لـن يتحقـق كـل منهمـا في الآخـر أو يحتـل كـل منهمـا مكـان الآخـر مطلقـاً؛ لأنـه مـن المسـتحيل أن ننقل أياً منهما كاملاً في الآخر "xcii.

وهكـذا فـإن الإرادة ـ العقـل ـ هي جـوهر الطبيعـة البشـرية والوجـود الإنسـاني والعقـل هـو مجـرد أداة في خدمـة الإرادة، وبينمـا كـان للعقـل السـيادة في فلسـفات سـابقة فإنـه يصـبح مـع شـوبنهاور شـيئاً ثانويـاً باعتبـاره تابعـاً لـلإرادة، وفي هـذا الصـدد يقـول شـوبنهاور: " إن العقـل هـو الظـاهرة الثانويـة، أمـا الجسـم فهـو الظـاهرة الأوليـة، أو بعبـارة أخـرى هـو التجلـي المباشـر لـلإرادة، والإرادة ميتافيزيقيـة بينمـا العقـل فيزيقـي، والعقـل ـ مثـل موضـوعاته ـ مجـرد مظهـر ينتمي إلى عـالم الظـواهر بينما الإرادة وحدها هي الشيء في ذاته التي تنتمي إلى عالم النومين "xciii.

والإرادة هـي الشـيء المطلـق في الجسـم، وإذا كـان العقـل يصـيبه الإرهـاق فـإن الإرادة لا تتعـب أبـداً ولا تكـل؛ بـل إنهـا تعمـل حتى في أثنـاء النـوم، وتكـون كـل قـوة الإرادة في هـذه الحالـة موجهـة نحـو المحافظـة علـى الجسـمxciv، والعقـل غالبـاً مـا يطيـع الإرادة، ولكـن الإرادة لا تطيـع العقـل أبـداً، فـنحن لا نريـد شـيئاً لأننـا وجـدنا أسـباباً لـه، بـل إننـا نجـد أسـباباً لـه لأننـا نريـده، وإن كـان يبـدو العقـل أحيانـاً وكأنـه يقـود الإرادة، فإنـه لا يكـون إلا كالـدليل الـذي يقـود سـيده، فـالإرادة هـي الرجـل القـوي الأعمى الذي يحمل على كتفيه الرجل الأعرج المبصر.

إن عمـل العقـل مرهـون بحسـب حـالات الإرادة، فـالإرادة قـد تعـوق العقـل بشـكل أو بـآخر عـن أداء وظيفتـه، ولكـن العقـل لا يعـوق الإرادة، ففـي حـالات الإرادة مـن عواطـف وشـهوات وخـوف وفـزع يجـد العقـل نفسـه عـاجزاً عـن التـدبير والتفكير، وفي حـالات أخـري قـد تعـين الإرادة العقـل على أداء وظائفـه بشـكل أكمـل، كمـا في حالـة الرغبـة في تحقيـق مصـلحة مـا، ومـن هنـا قيـل: الحاجـة أم الاختـراع .كـذلك فـإن الشـوق أو العاطفـة المعتدلـة قـد تزيـد مـن عمليـات العقـل مـن فهـم وتـذكر وقـدرة على الملاحظـة. وفي مقابـل ذلـك كلـه فـإن الإرادة لا يتوقـف عملهـا على العقـل، فـنحن على سبيل المثال قد نعرف الخير ولا نتبعهxcv.

ومـع هـذا كلـه فـإن نظريـة شـوبنهاور في الإرادة هي ـ بـلا شـك ـ دليـل أصـالته، فقـد جعـل لـلإرادة والاتجـاه اللاعقلانـي السـيادة في مقابـل الاتجـاه العقلي الـذي كـان سـائداً في عصـره، فكـان هـذا قلبـاً للأوضـاع، وبدايـة لاتجـاه فلسـفي جديـد كـان شـوبنهاور أول مـن أرسـى دعائمـه، " فأصـالة شـوبنهاور الكبرى التي لا تقبـل الجـدل تقـوم على إثباتـه القـوي ـ على عكـس الـرأي المـألوف ـ للسـيادة الواسـعة المدى للعناصر الغريزية للطبيعة البشرية، أي الإرادة، على العقل التأملي "xcvi.

وبقـدر مـا يمكننـا أن نتوقـع مـن "شـوبنهاو" أن يوحـد إرادتـه الكونيـة بـالله، ونظريتـه في وحـدة الوجـود ليسـت مختلفـة عـن نظريـة "اسـبينوزا" وفيهـا تتـألف الفضـيلة وفقـاً لـلإرادة الإلهيـة رغـم أن الإرادة عند شوبنهاور إرادة شريرة وهي مصدر كل آلامنا التي لا نهاية لهاxcviii.

ومـن خـلال مـا سـبق يمكننـا القـول بـأن شـوبنهاور اسـتفاد مـن بعـض الفلاسـفة السـابقين عليـه، والمعاصـرين لـه ومـن بـين هـؤلاء الفلاسـفة اسـبينوزا وهيجـل "Heyting"xcviii (1898ـ1980م)،

وشوبنهاور فيلسوف من فلاسفة التشاؤم والذي تشكل الإرادة عنده المقولة الميتافيزيقية الرئيسة في بنيان مذهبه الفلسفي أو في فلسفته الميتافيزيقية، فقد وحد إرادته الكونية بالله، كما عرف نظرية وحدة الوجود، ومن المعروف أن مذهب الوحدة أقدم مذهب ميتافيزيقي في الفلسفة الغربية. فنحن نجده عند طاليس "Thales" (توفي بين عامين:548ـ545ق.م) الذي يرجع جميع الأشياء إلى أصل واحد أو مبدأ واحد، وكذلك انكسماندرس"Anaximandar" (610ـ546ق.م)، وانكسمانس "Anaximenes" (588ـ525ق.م)، بالإضافة إلى شوبنهاور هو الآخر ينادي بالأصل الواحد أو المبدأ الواحدxcix. وبذلك نجده لا يختلف عن نظرية اسبينوزا، وفيها تتألف الفضيلة وفقاً للإرادة الإلهية. ولكن عند هذه النقطة يفضي تشاؤمه إلى تطور مختلف.

كما يظهر تأثير اسبينوزا أكثر على فلسفة شوبنهاور عندما يؤكد هذا الأخير على أن كل الأشياء واحدة، وأن التمييز بينها وبين الآخر تمييز من الظاهر فقط، ويصل إلى هذه البصيرة بالحب، الذي هو دائم التعاطف ويرتبط بألم الآخرين، وحين يُرفع حجاب "المايا" أو "الوهم" يتحمل الإنسان عذاب العالم كله، ويحظى الإنسان الصالح بمعرفة الكل في كل فعل من أفعال الإرادة، وتبتعد إرادته عن الحياة وتنكر طبيعته ذاتها، وهناك يثور فيه فزع من الطبيعة، ويكون وجوده الظاهري تعبيراً عن جوهر ذلك العالم وطبيعته الباطنية، المليئة بمعاني الشقاءc.

فشوبنهاور ـ حسب قول راسل ـ يرفض النزول من الوحدة إلى الكثرة عن طريق القياس المنطقي، وبذلك تكون فلسفته فلسفة في وحدة الوجود لا تدانيها في التمسك بهذه الوحدة فلسفة أخرى، فهذا التشبث لا نجده في الجوهر عند اسبينوزاci.

إن فعل الإرادة وحركة الجسم ليسا شيئين مختلفين، من الناحية الموضوعية، ولا توجد بينهما رابطة السببية، فلا تربطهما علاقة العلة والمعلول؛ بل هما شيء واحد، ولكنهما يحدثان بطرق مختلفة تماماً في الإدراك.

إن فعل الجسم ليس شيئاً، لكن فعل الإرادة هو الذي يتخذ موضوعاً له، وهذا صحيح في كل حركة من حركات الجسم، وليس الجسم بأسره سوى إرادة مجسدة، لذا يجب أن تتوافق أجزاء الجسم مع الرغبات الأساسية التي توضح فيها الإرادة نفسها توافقاً تاماً، ولابد أن تكون هذه الأجزاء هي التعبير المرئي لهذه الرغباتcii، وهنا يظهر تأثير آخر لسبينوزا غير وحدة الوجود، وهو رفض العلة والمعلول، مثلما رفض سبينوزا العلية الخالقة.

وعلى الرغم من اختلاف أسس فلسفتي اسبينوزا وشوبنهاور اختلافاً كبيراً، فإننا نجد لدى هذا الأخير رأيا مشابها إلى حد بعيد لقول اسبينوزا: إن علاقة الذهن بالجسم هي علاقة فكرة بموضوعها؛ إذ يقول بهوية بين الإرادة "التي تعبر عنده عن العنصر النفسي في الإنسان" وبين الأفعال الجسمية، ويصف الجسم بأنه "موضوعية الإرادة "ciii. وقد رأينا في صدد الحديث عن علاقة الفكرة بموضوعها عند اسبينوزا أنه لا يعد هذه العلاقة اتصال بين طرفين متغايرين، وإنما الفكرة عنده هي ذاتها الموضوع، وليس لها كيان بذاتها، فهي الموضوع منظور إليه من خلال صفة الفكر، وفي ضوء هذا الفهم للعلاقة بين الفكرة وموضوعها نستطيع أن نفهم تشبيه اسبينوزا للعلاقة بين النفس والجسم بعلاقة الفكرة بموضوعهاciv.

أما في قوله بحرية الإرادة فنجده يعزو الاعتقاد في حرية تجريبية للإرادة إلى النظرية القائلة ـ وهي نظرية ديكارت واسبينوزا ـ بأن ماهية الفرد تكمن في نفس، وهذه النفس كائن له قدرة على التفكير، والتفكير المجرد قبل كل شيء، أما الإرادة فوظيفة ثانوية للنفس؛ بل إن الإرادة في هذه النظرية هي والحكم العقلي شيء واحد، وكان يجب أن نعكس الآية، فتكون للإرادة الأولوية على الفكر cv.

والواقع أن شوبنهاور قد جانبه التوفيق في عرضه لنظرية حرية الإرادة عند ديكارت واسبينوزا، بل إن في وضع ديكارت الذي عرف بأنه فيلسوف الحرية إلى جانب اسبينوزا فيلسوف الجبرية المطلقةcvi، والحديث عنهما وكأنهما يؤلفان نظرية واحدة في حرية الإرادة أمر لا يقبله المنطق وخطأ فاحش قلما نجد له مثيلا في تاريخ الفلسفة.

والحقيقة أن كلاً من ديكارت واسبينوزا على طرفي نقيض في موقفهما من حرية الإرادة. فديكارت يثبت للإرادة هذه الحرية ويدافع عنها في مؤلفاته "التأملات" و"الرد على الاعتراضات" وفي "مبادئ الفلسفة" بينما يستبعد اسبينوزا حرية الإرادة حيث يقول: " ليس في الذهنِ أي إرادةٍ مُطلقةٍ أو حُرَّةٍ "cvii. ويعد هذا استبعاداً تاماً لحرية الإرادة من مذهبه؛ بل إنه ينفيها عن الجوهر أو الإله نفياً قاطعاً بحيث تسيطر على مذهبه من ألفه إلى يائه جبرية مطلقة صارمة، وهذا ما أكده في قوله: " ليس فِي الذَّهنِ أي فعلٍ إراديّ، وبتعبيرٍ آخر أيُّ إثباتٍ أو نفيٍ "cviii، وهو يرى أن ما نتوهمه من حرية إنما ينشأ عن جهلنا بالعللcix، وإذا كانت إرادة الله لا يمكن أن تكون خلاف ما هي عليه، فلا يمكن للأشياء أن تكون غير ما هي عليهcx.

فشوبنهاور ـ كما أسلفنا ـ تأثر بفكر اسبينوزا واطلع على فلسفته، وأخذ بعض الأمثلة منها، وهذا ما يؤكد عليه شوبنهاور بنفسه قائلا: " سبينوزا لو كان للحجر الذي يقذف في الهواء وعي، لتصور أن انطلاقته في الهواء كانت بمحض إرادته. وأنا أضيف هنا (...) أن الحجر سيكون عندئذ على صواب. فالاندفاع يمثل بالنسبة للحجر ما يمثله الدافع بالنسبة لي، وما يبدو في حالة الحجر معبراً عن التماسك والجاذبية والصلابة، يماثل من حيث طبيعته الباطنية ما أتبينه في نفسي بوصفه إرادة، وهو ما سيدركه الحجر ـ أيضاً ـ بوصفه إرادة لو كانت لديه معرفة مثلما يكون لي، ولا شك أن ما كان يشغل انتباه سبينوزا في مقولته سالفة الذكر هو الضرورة التي تحكم انطلاقة الحجر، وقد كان يريد حقاً أن يحيل هذه الضرورة إلى الضرورة التي تحكم الفعل الفردي الصادر عن إرادة شخص ما"cxi. وبعبارة أخرى حين يفقد الفرد نفسه فيما يتأمله وينسى إرادته، فلا يصبح غير ذات صرفه، ومرآة صافية تنعكس عليها الأشياء، وكأنما لا وجود لغير الأشياء وحدها دون الفرد الذي يتأملها، ويستحيل التمييز بين الذات والحدس بعد أن أصبحا شيئاً واحداً وشعوراً واحداً لا تشغله غير رؤية فريدة حدسية، فإن هذا الذي تعانيه النفس لا يمكن أن يكون الشيء الجزئي بصفته جزئياً، وإنما المثال أو الصورة الخالدة، أو الموضوعية المباشرة للإرادة.

وفي هذه الحالة التأملية الخالصة يصبح الشيء الجزئي مثالاً لنوعه، وينعدم الفرد ليستحيل ذاتاً صرفة؛ لأن الفرد بصفته فرداً لا يعرف غير الأشياء الجزئية، بينما الذات الخالصة لا تعرف غير المُثل.

وفي هذا الجزء نجد أن شوبنهاور يشبه إلى حد كبير اسبينوزا، فالثاني يعتقد أن العقل أبدي حينما ينظر إلى الأشياء خارج الزمان، أي من وجهة نظر الأبدية، ومن هذه المعرفة عنده تتولد راحة النفس، أو أعظم سرور ممكن في هذه الحياة، كما يتولد عنها في أنفسنا حب الله حباً عقلياً خالصاً، وتصل بنا إلى الكمال والفضيلة والسعادةcxii.

الخاتمة:

ها قد وصلنا الآن إلى نهاية هذه الدراسة المتواضعة، وربما تساءل القارئ الذي ظل يتابعنا عن الفائدة التي توصل لها الباحثان من خلال بحثهما "العقل والإرادة في فلسفتي اسبينوزا وشوبنهاور"، ويمكن أن نضع خلاصة لهذا العمل تتمثل في مجموعة من النقاط، لعل من أهمها ما يلي:

1. إن نظرية شوبنهاور في الإرادة هي ـ بلا شك ـ دليل أصالته، فقد جعل للإرادة والاتجاه اللاعقلاني السيادة في مقابل الاتجاه العقلي الذي كان سائداً في عصره، فكان هذا قلباً للأوضاع، وبداية لاتجاه فلسفي جديد كان هذا الفيلسوف أول من أرسى دعائمه.

2 ــ إن مذهب شوبنهاور في وحدة الإرادة وأوليتها يمكن رده إلى مذهب وحدة الوجود، وإذا كان مذهب وحدة الوجود الديني الذي يعني أن العالم والله ـ جوهرياً ـ شيء واحد، فإن الظواهر المشاهدة في العالم لا تعدو أن تكون متنوعة، ولكن وحدة الوجود عنده تختلف عن مثيلتها عند اسبينوزا والمتصوفة؛ إذ أن شوبنهاور ينكر وحدة الوجود الدينية، ويأخذ بالمعنى الفلسفي لهذا المفهوم؛ أي أن هذا الوجود يسيطر عليه مبدأ واحد هو الإرادة.

3. تأثر شوبنهاور باسبينوزا في أن الأخير قام بالتوحيد بين الإرادة الكونية والله.

4. على الرغم من اختلاف أسس فلسفتي اسبينوزا وشوبنهاور اختلافاً كبيراً، فإننا نجد لدى هذا الأخير رأياً مشابها إلى حد بعيد لقول اسبينوزا: إن علاقة الذهن بالجسم هي علاقة فكرة بموضوعها؛ إذ يقول بهوية بين الإرادة ـ التي تعبر عنده عن العنصر النفسي في الإنسان ـ وبين الأفعال الجسمية.

5. وضع شوبنهاور كل من ديكارت واسبينوزا في بوتقة واحدة حينما وضع ديكارت الذي عُرف بأنه فيلسوف الحرية إلى جانب اسبينوزا فيلسوف الجبرية المطلقة، والحديث عنهما وكأنهما يؤلفان نظرية واحدة في حرية الإرادة، والواقع أن شوبنهاور قد جانبه التوفيق في عرضه لنظرية حرية الإرادة عند كل من ديكارت واسبينوزا.

6. الحقيقة أن كلاً من ديكارت واسبينوزا على طرفي نقيض في موقفهما من حرية الإرادة. فديكارت يثبت للإرادة هذه الحرية ويدافع عنها في مؤلفاته "التأملات" و"الرد على الاعتراضات" وفي "مبادئ الفلسفة" بينما يستبعد اسبينوزا حرية الإرادة حيث يقول: " ليس في الذهنِ أي إرادةٍ مُطلقةٍ أو حُرَّةٍ"[cxiii]. ويعد هذا استبعاداً تاماً لحرية الإرادة من مذهبه؛ بل إنه ينفيها عن الجوهر أو الإله نفياً قاطعاً بحيث تسيطر على مذهبه من ألفه إلى يائه جبرية مطلقة صارمة.

7. حين يفقد الفرد نفسه فيما يتأمله وينسى إرادته، فلا يصبح غير ذات صرفه، ومرآة صافية تنعكس عليها الأشياء، وكأنما لا وجود لغير الأشياء وحدها دون الفرد الذي يتأملها حتى يستحيل التمييز بين الذات والحدس بعد أن أصبحا شيئاً واحداً وشعوراً واحداً لا تشغله غير رؤية فريدة حدسية، فإن هذا الذي تعانيه النفس لا يمكن أن يكون الشيء الجزئي بصفته جزئياً، وإنما المثال أو الصورة الخالدة، أو الموضوعية المباشرة للإرادة.

8. أن شوبنهاور يشبه إلى حد كبير اسبينوزا، فالثاني يعتقد أن العقل أبدي حينما ينظر إلى الأشياء خارج الزمان ـ أي من وجهة نظر الأبدية ـ ومن هذه المعرفة عنده تتولد راحة النفس، أو أعظم سرور ممكن في هذه الحياة، كما يتولد عنها في أنفسنا حب الله حباً عقلياً خالصاً، وتصل بنا إلى الكمال، وهذا بالضبط ما نجده عند شوبنهاور الذي يدعو إلى صفاء النفس وخلاصها من شرور العالم بالزهد والتقشف والهروب من لذات الحياة ومغرياتها بالفن.

9. قدَّم شوبنهاور في نظريته في الإرادة شكلاً معدَّلاً لنظرية كانط للشيء في ذاته، فقد اعتبر أن الشيء في ذاته هو الإرادة نفسها في حين اعتبرها كانط في جانب الأشياء في ذاتها، فإذا مارست إرادتي كان ما يناظرها في عالم التجربة حركة جسمي.

الباحثان

---

i ولد اسبينوزا (Baruch Spinoza) في مدينة أمستردام بهولندا في (24 نوفمبر1632م)، وهو فيلسوف يهودي، قام بتغيير اسمه إلى "باروخ" وهي كلمة عبرية معناها مبارك، ولم ينشر هذا الفيلسوف في حياته سوى كتابين هما "مبادئ الفلسفة الديكارتية" (1663م)، وملحقه الصادر بعنوان "خواطر ميتافيزيقية" (1663م)، و"رسالته في اللاهوت والسياسة" (1670م). وبعد وفاته ظهرت له مؤلفات أخرى وهي: الـ"رسالة في إصلاح العقل" (1661م)، و"الإتيقا" (1675م)، و"الرسالة السياسة" (1677.1675م)، و"الرسالة الموجزة في الله والإنسان وسعادته" (1662م)، و"رسالة في النحو العبري" (1677.1676م)، و"رسالة في قوس قزح"، و"حساب الخطوط". وتوفي سنة (1677م). (انظر: جورج طرابيشي، المعجم الفلسفي، دار الطليعة، بيروت، ط2، 1997م، ص359.360.361.

ii– أبن منظور، لسان العرب، دار الحديث طبع . نشر . توزيع، القاهرة، 2013م، المجلد6، ص371.

iii– مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، دار التحرير للطباعة والنشر، القاهرة، 1980م، ص428.

iv– قدري حافظ طوقان، مقام العقل عند العرب، دار القدس، بيروت، بدون تاريخ، ص9.

v– عباس محمود العقاد، التفكير فريضة إسلامية، دار القلم، الطبعة1، بدون تاريخ، ص7.

vi– Long A .A. " NOUS" IN the Routledge Encyclopedia of philosophy , vol ,7, general editor , Edoward craig . ,Routledge , LONODN , 1998,p 43.

vii – Long A.A. OP.CIT , P .43.

viii – Loc . cit , p 45

ix– Blackburn simon " the oxford Dictionary of philosophy " Oxford Universty. LONDON , 1994,p .265.

x– Moutner Ltd , Oxford , LONDON ,1994 ,p 296.

xi – إبراهيم مصطفي إبراهيم، مفهوم العقل في الفكر الفلسفي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2009م، ص75.

xii– Blackbum Simon , op, cit ,. P .224.

xiii– Flew Antonty " A D ictionary of Philosophy " Pan Books Ltd , LONDON , 1984 , p, 215.

xiv – مراد وهبه، المعجم الفلسفي "معجم المصطلحات الفلسفية"، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998م، ص370.

xv– Warnock Y.J.," Reason in the Encyclopedia of philosophy , paul , Edwards, 1972,p 83.

xvi – مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1979م، ص120.

xvii – أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، ترجمة: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت ـ باريس، الطبعة2، 2001م، المجلد2، ص682. 683.

xvii – المصدر نفسه، الجزء الرابع، القضية (26)، ص259.

xviii – أندريه لالاند، مرجع سبق ذكره، ص683.

xix – مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، مرجع سابق، ص20.

xx – ستيوارت هامبشر، عصر العقل "فلاسفة القرن السابع عشر"، ترجمة: ناظم الطحان، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1975م، ص149.

xxi – سبينوزا، الإتيقا، الجزء الأول، البديهية (VI)، ص29.

xxii – كريم متى، الفلسفة الحديثة "عرض ونقد"، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، الطبعة2، 1988م،ص93.

xxiii – سبينوزا، الإتيقا، الجزء الثاني، شرح التعريف (IV)، ص82.

xxiv– المصدر نفسه، الجزء نفسه، القضية (43)، التعليق، ص132.

xxv– المصدر نفسه، الجزء الرابع، القضية (26)، ص259.

xxvi– جلال الدين سعيد، فلسفة سبينوزا، مؤسسات عبدالكريم بن عبدالله للنشر والتوزيع، تونس، 1996م، ص62.61.

xxvii– سبينوزا، الإتيقا، الجزء الرابع، القضية (24)، مصدر سبق ذكره، ص258.

xxviii– ستيوارت هامبشر، مرجع سبق ذكره، ص151.150.

xxix– كلمة ذهن هي ترجمة للمفهوم الفرنسي. وتجدر الإشارة إلى أنه لم يقع أجماع بين المترجمين الفرنسيين بصدد هذا المفهوم. (لمزيد من التفصيل انظر: تعليق أحمد العلمي، في ترجمته لكتاب سبينوزا، الإتيقا، الجزء الثاني، الهامش، أفريقيا الشروق، المغرب، 2010م، ص81.

xxx– سبينوزا، الإتيقا، الجزء الثاني، المقدمة، مصدر سبق ذكره، ص81.

xxxi– جلال الدين سعيد، النفس والجسد عند ديكارت وكبار الديكارتيين، NOIR SUR BLANC للطباعة والنشر، تونس، 1997م، ص91.

xxxii– ستيوارت هامبشر، مرجع سبق ذكره، ص151.150.

xxxiii– سبينوزاأ الإتيقا، الجزء الخامس، القضية (23)، ص341.

xxxiv– المصدر نفسه، الجزء الرابع، القضية (18)، البرهان، ص252.

xxxv– الكوناتوس (Conatus): يعطى اسبينوزا معنى خاص للكوناتوس ويطلق عليه كبيتوس(Cuniitus) أي الإنسان الذي يدرك دافعه وينظر إليه على أنه إرادة (Culry) ففسره على أنه الدوافع الطبيعية. (الباحثان).

xxxvi– H. Joachim : Atudy of the ethic s of the ethics of Spinoza , p . 183.

xxxvii– توفيق غريزي، شوبنهاور وفلسفة التشاؤم، دار الفارابي، بيروت، الطبعة1، 2008م ص102.

xxxviii– Schopenhauer, " the world as will and Idea., vol . II, trans.r.b.haldane.and j,kemp, 3 vols, London: kegan, paul,1883, p141.

xxxix– Ibid, . p412.

xl– Frederck Kopleston < Ahistory of Philosophy , vol .7.p. 54.

xli– سعيد محمد توفيق، ميتافيزيقا الفن عند شوبنهاور، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت،2011م، ص124.

xlii– Schoopenhauer, the art of literature,essays translated by t .b .saunders ,london swan sonnenschein ,1960, p.103.

xliii– Schopenhauer, " the world as will and Idea., vol . II, p429 FF.

xliv– سعيد محمد توفيق، مرجع سبق ذكره، ص70.9

xlv– الطاهر أحمد الزاوي، مختار القاموس "مرتب على طريقة مختار الصحاح والمصباح المنير"، الدار العربية للكتاب، ليبيا . تونس، 1980م، ص266.

xlvi– ابن منظور، مرجع سبق ذكره، المجلد4، ص297.296.

xlvii– سورة يوسف، الآية ﴿30﴾.

xlviii– المرجع نفسه، المجلد نفسه، ص297.

xlix– على بن محمد الجرجاني، التعريفات، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى الباب الحلبي وأولاده، مصر، 1938م، ص11.

l– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

li– جلال الدين سعيد، معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية، دار الجنوب للنشر، تونس، 2004م، ص27.

lii– جميل صليبا، مرجع سبق ذكره، ص58.57.

liii– المرجع نفسه، ص58.

liv– جلال الدين سعيد، معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية، مرجع سبق ذكره، ص29.27.

lv– برتراند راسل، الفلسفة بنظرة علمية، ترجمة: عثمان نويه، ترجمة: زكي نجيب محمود، دار الثقافة، بيروت، الطبعة1، 2008م، ص185.

lvi- المصدر نفسه، الجزء الثالث، القضية (6)، مصدر سبق ذكره، ص160.

lvii- المصدر نفسه، الجزء الثاني، القضية (48)، مصدر سبق ذكره، ص138.

lviii- المصدر نفسه، الجزء نفسه، القضية نفسه، الصفحة نفسها.

lix- زيد عباس كريم، اسبينوزا والفلسفة الأخلاقية، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة2، 2008م، ص211.

lx- السيد شعبان حسن، فكرة الإرادة عند شوبنهور، دار التنوير، بيروت، الطبعة1، 1993م، ص50.

lxi- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

lxii- Schopenhauer ," The world as will and Idea., vol . I. P. 143.

lxiii- مذهب وحدة الوجود الديني، يعني أن الله والعالم جوهرياً شيء واحد، أما الظواهر المشاهدة في العالم لا تعدو أن تكون مظاهر متنوعة لوحدته المطلقة. (الباحثان).

lxiv- Beer .Margrieta ., Schopenhauer, London ; Tc and E. C. Jack , NEW YORK ; Dodge Publishing .co , no. date. p. 39.

lxv- Schopenhauer ," the world as will and Idea., Vol . I., p .134.

lxvi- Ibid . ii., p.p 130,. 141.

lxvii- Ibid . vol .II., p ,463.

lxviii- جاك شورون، الموت في الفكر الغربي، ترجمة: كامل يوسف حسين، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد (76)، 1982م، ص176.

lxix- Antony Flew" <<Adictionary of Philosophy>>., Macmillan Press, London, 1984, P. 257.

lxx- Schopenhauer,. Parerga and Paralipomena . Trans , by Payne , vol, 2. P. 90.

lxxi- Ethics , vol .2 , prop . 4 . carol . p . 381.

lxxii- Harry Austryu Wolfson العالم الأمريكي (1887م . 1974م) أستاذ في جامعة هارفارد في الأدب والفلسفة العبرية. مؤرخ للفلسفة في القرون الوسطى للإسلام واليهودية والمسيحية. انظر بهذا الخصوص روز هنري جرجس رزق، الإلوهية في فكر اسبينوزا بين المؤيدين والمعارضين من الشراح "دراسة تحليلية نقدية"، "رسالة قدمت لنيل درجة الإجازة العالية الماجستير"، غير منشورة، (جامعة الإسكندرية، كلية الآداب، قسم الفلسفة، العام الجامعي 2008م، عدد الصفحات 220)، ص134.

lxxiii- Wolfsan , : The philosophy of Spinoza , 2. P 171.

lxxiv- زيد عباس كريم، مرجع سبق ذكره، ص208.

lxxv- سبينوزا، الإتيقا، الجزء الثاني، القضية (49) اللازمة، ص140.

lxxvi- Durant will : The story of phil osophy , p . 237.

lxxvii- سبينوزا، الإيتقا، الجزء الأول، القضية (17) التعليق، مصدر سبق ذكره، ص51.50.49.

lxxviii- المصدر نفسه، القضية نفسها، التعليق نفسه، ص51.

lxxix- المصدر نفسه، القضية نفسها، التعليق نفسه، الصفحة نفسها.

lxxx- إمام عبد الفتاح إمام، فلسفة الأخلاق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، بدون تاريخ، ص140.

lxxxi- Schopenhauer, "the world as will and Idea., vol . p412.

lxxxii- Scruton Roger : A short History of Modern Philosophy Descartes to Wittgentein , P 170

lxxxiii- النيرفانا لفظ سنسكريتي يطلق عند البوذيين على الخير الأعلى الذي يبلغه الإنسان برجوعه إلى المبدأ الأول، ومحو ذاته الفردية في الكل. (انظر: جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكاتب اللبناني، بيروت، الطبعة1، 1982م، الجزء2، ص514.

lxxxiv- روز هنري جرجس رزق، مرجع سبق ذكره، ص201.

lxxxv- سعيد محمد توفيق، ميتافيزيقا الفن عند شوبنهور، مرجع سبق ذكره، ص304.

lxxxvi- ألبرت اشفيتسر، فلسفة الحضارة، ترجمة: عبد الرحمن بدوي، المؤسسة العامة للتأليف والترجمة والنشر، بدون تاريخ. ص382.

lxxxvii- عبد الرحمن بدوي، شوبنهور، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة2، 1945م، ص196.195.

lxxxviii- فؤاد كامل، الفرد في فلسفة شوبنهور، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1991م، ص13.

lxxxix– هيفدنج هارولد Hoffding Harlad مؤرخ فلسفي دانماركي (1931.1843م) ولد في كوبنهاجن سنة (1843م)، وفيها عاش طوال حياته، وعين أستاذا في جامعة كوبنهاجن من سنة (1915.1883م) وحصل على إجازات علمية في اللاهوت سنة (1865م)، لكنه رفض الانخراط في سلك الكهنوت، حيث تأثر بآراء سورين كيركجور وخاصة بآرائه في المسيحية. واهتم هيفدنج بدراسة المذهب الوضعي في فرنسا. أما عن إنتاجه فهو غزير ومتنوع. (انظر: عبدالرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة1، 1984م، الجزء2، ص ص611.610.

xc– Hoffding :" A. History of modern philosophy ". Vol : 2 p . 306.

xci– السيد شعبان حسن، فكرة الإرادة عند شوبنهور "في الطبيعة والمعرفة والأخلاق"، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة1، 1993م، ص56.

xcii– Zimmern : Shopenhauer : his life and philosophy , LONDON 1932 , P , 140 .

xciii– Schopenhauer : THE World as will and Idea, voll . ii , p, 141.

xciv– Ibid , vol ii , p , 463.

xcv– Ibid , vol ii , p , 459.

xcvi– Zimmern ,Schopenhauer .....P. , 166.

xcvii– برتراند راسل، تاريخ الفلسفة الغربية "الكتاب الثالث"، ترجمة: محمد فتحي الشنيطي، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 2012م، ص336.

xcviii– سعيد محمد توفيق، مقدمة ترجمته لكتاب: آرتو شوبنهاور، العالم إرادة وتمثلا، مصدر سبق ذكره، المجلد1، ص14.

xcix– السيد شعبان حسن، مرجع سبق ذكره، ص72.66.

c– برتراند راسل، حكمة الغرب "الفلسفة الحديثة والمعاصرة" ترجمة: فؤاد زكريا، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1983م، الجزء2، ص201.

ci– Th. Ruyssen; Schopenhauer, Paris, 1911, p. 125. نقلاً عن: فؤاد كامل، مرجع سبق ذكره، ص16. الهامش.

cii– ول ديورانت، مرجع سبق ذكره، ص245.

ciii – A. Schopenhauer., The World as Will and Idea V. (II),. P,18.

civ– فؤاد زكريا، إسبينوزا، دار الوفاء لدنيا الطبعة والنشر، الإسكندرية، الطبعة1، 2009م، ص79

cv– فؤاد كامل، مرجع سبق ذكره، ص34.

cvi– والجدير بالذكر أن اسبينوزا قد أحاط الإنسان بنطاق من الحتمية التي تتصف بها الطبيعة والوجود بأسره. على الرغم من الملاحظات الكثيرة التي تؤيدها شهادة "الوجدان" بأن سلوك الإنسان لا يمكن على الأقل في أحوال معينة أن يوصف بأنه عمليات "منبه . استجابة"، لما يتميز به الإنسان عن الكائنات الأخرى بقدرته على ممارسة الأفعال الحرة. في الوقت نفسه الذي نسلم فيه بمثل تلك الحرية. ينبغي أن نلاحظ تصنيفاً دقيقاً لأفعال الإنسان، إذ أنه ليس حراً في كل أفعاله، فالأفعال البيولوجية والحركات اللاإرادية، لا تدخل في إطار الإرادة الحرة، وهي تلك التي يشير إليها اسبينوزا في أمثلته ويبني عليها موقفه من الحتمية في إطارها السلوكي الإنساني. (لمزيد من التفصيل انظر: إسحاق رمزي، علم النفس الفردي، مطبعة الاعتماد، القاهرة، الطبعة2، 1952م، ص45 وما بعدها.

cvii– سبينوزا، الإتيقا، الجزء الثاني، القضية (48)، ص138.

cviii– المصدر نفسه، الجزء نفسه، القضية (49)، ص139.

cix– وهذا ما أكده سبينوزا في أكثر من موضع حيث يقول في تذييل الجزء الأول: " أن كلَّ النَّاس يولدونَ جاهِلِينَ بعللِ الأشياءِ "، ويضيف في نفس التذييل قائلاً: " أن الناس يَعتقدونَ أنهمْ أحرارٌ، لأنهمْ على وعيٍ بإراداتهمْ وبأفعالهم الإراديَّةِ، وبرغبتهمْ، وأنهمْ لاَ يفكرونَ، ولو في الحلمِ، في العللِ التي تَجعلهمْ يَرغبون ويرِدونَ، لأنهم يَجهلونَ تِلك العللَ ". (انظر: سبينوزا، الإتيقا، الجزء الأول، التذيل، ص72. وكذلك يقول: " أن الناسَ يَظنُّونَ أنفسهمْ أحْرَاراً لِكونِهِمْ وعِينَ بِأفعَالِهِمْ وجاهلِينَ بِالعِلِلِ التي يَكونون مدفوعِينَ بِها ". (انظر: سبينوزا، الإتيقا، الجزء الثالث، القضية (2)، التعليق، ص157.

cx– فؤاد كامل، مرجع سبق ذكره، ص35.

cxi– آرتو شوبنهاور، العالم إرادة وتمثلا، "الكتاب الثاني"، الفقرة (24)، مصدر سبق ذكره، المجلد1، ص232.

cxii– فؤاد كامل، مرجع سبق ذكره، ص46. الهامش.

cxiii– سبينوزا، الإتيقا، الجزء الثاني، القضية (48)، ص138.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: القرآن الكريم:

1. القرآن الكريم، مصحف المدينة بروية حفص عن عاصم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، 1420هـ.

ثانياً: المصادر:

(أ). المصادر باللغة العربية:

1. سبينوزا، الإتيقا، ترجمة: أحمد العلمي، أفريقيا الشروق، المغرب، 2010م.

(ب). المصادر باللغة الأجنبية:

1. A, Schopenhauer ," The world as will and Idea., vol . II, trans.r.b.haldane.and j,kemp, 3 vols, London: kegan, paul,1883.
2. Schoopenhauer, the art of literature,essays translated by t .b .saunders ,london swan sonnenschein,1960.
3. Schopenhauer,. Parerga and Paralipomena . Trans , by Payne , vol

ثالثاً: المراجع:

(أ)- المراجع باللغة العربية:

1. (إبراهيم)، مصطفي إبراهيم، مفهوم العقل في الفكر الفلسفي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2009م.
2. (اشفيتسر)، ألبرت، "فلسفة الحضارة"، ترجمة: عبد الرحمن بدوي، المؤسسة العامة للتأليف والترجمة والنشر، بدون تاريخ.
3. (إمام)، عبد الفتاح إمام، فلسفة الأخلاق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، بدون تاريخ.
4. (بدوي)، عبد الرحمن، شوبنهور، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة2، 1945م.
5. (توفيق)، سعيد محمد، ميتافيزيقا الفن عند شوبنهاور، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2011م.
6. (حسن)، السيد شعبان، فكرة الإرادة عند شوبنهور "في الطبيعة والمعرفة والأخلاق"، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة1، 1993م.
7. (ديورانت)، ول، قصة الفلسفة "من أفلاطون إلى جون ديوي"، ترجمة: فتح الله محمد المشعشع، منشورات مكتبة المعارف، بيروت، الطبعة1، 2004م.
8. (راسل)، برتراند، تاريخ الفلسفة الغربية "الكتاب الثالث"، ترجمة: محمد فتحي الشنيطي، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 2012م.
9. (راسل)، برتراند، حكمة الغرب "الفلسفة الحديثة والمعاصرة" ترجمة: فؤاد زكريا، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1983م، الجزء2.
10. (راسل)، برتراند، الفلسفة بنظرة علمية، ترجمة: عثمان نويه، ترجمة: زكي نجيب محمود، دار الثقافة، بيروت، الطبعة1، 2008م.
11. (زكريا)، فؤاد، إسبينوزا، دار الوفاء لدنيا الطبعة والنشر، الإسكندرية، الطبعة1، 2009م.

12. (سعيد)، جلال الدين، فلسفة سبينوزا، مؤسسات عبدالكريم بن عبدالله للنشر والتوزيع تونس، 1996م.
13. (سعيد)، جلال الدين، النفس والجسد عند ديكارت وكبار الديكارتيين، NOIR SUR BLANCللطباعة والنشر، تونس، 1997م.
14. (شورون)، جاك، الموت في الفكر الغربي، ترجمة: كامل يوسف حسين، ،سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد (76)، 1982م.
15. (طوقان)، قدري حافظ، مقام العقل عند العرب، دار القدس، بيروت بدون تاريخ.
16. (العقاد)، عباس محمود، التفكير فريضة إسلامية، دار القلم، الطبعة1، بدون تاريخ.
17. (غريزي)، توفيق، شوبنهاور وفلسفة التشاؤم، دار الفارابي، بيروت، الطبعة1، 2008م.
18. (كريم)، زيد عباس، اسبينوزا والفلسفة الأخلاقية، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة2، 2008م.
19. (كامل)، فؤاد، الفرد في فلسفة شوبنهور، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1991م.
20. (كرم)، يوسف، تاريخ الفلسفة الحديثة، دار القلم، بيروت، بدون تاريخ.
21. (كريم)، متى، الفلسفة الحديثة "عرض ونقد"، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، الطبعة2، 1988م.
22. (معوض)، أحمد، أضواء على شوبنهور، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة3، 1965م
23. (هامبشر)، ستيوارت، عصر العقل "فلاسفة القرن السابع عشر"، ترجمة: ناظم الطحان، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1975م.

(ب)- المراجع باللغة الأجنبية:

1. H. Zimmern : Shopenhauer : his life and philosophy , LONDON 1932.
2. Long A .A. " NOUS" IN the Routledge Encyclopedia of philosophy , vol ,7, general editor , Edoward craig . ,Routledge , LONODN , 1998. LONDON , 1994
3. Blackburn simon " the oxford Dictionary of philosophy "Oxford Universty. Moutner Ltd , Oxford , LONDON ,1994.
4. Beer .Margrieta ., Schopenhauer, London ; tc and E. C. Jack , NEW YORK ; Dodge Publishing .co , no. date.
5. Flew Antonty " A D ictionary of Philosophy " Pan Books Ltd , LONDON , 1984
6. Hoffding,haraid.:" A. Historyofmodern philosophy trans B.E.MEYER vol.2, NEW YOURK ,dover duplication,1955.
7. Durant will : The story of phil osophy .

8. Scruton Roger : A short History of Modern Philosophy Descartes to Wittgentein
9. Frederck Kopleston < Ahistory of Philosophy , vol .7.
10. H. Joachim : Atudy of the ethic s of the ethics of Spinoza.
11. A. Wolfsan , : The philosophy of Spinoza, 2.
12. Warnock Y.J.," Reason in the Encyclopedia of philosophy , paul Edwards, 1972.

رابعاً: المعاجم والموسوعات:

(أ) المعاجم والموسوعات باللغة العربية:

1. (بدوي)، عبدالرحمن، موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة1، 1984م، الجزء2.
2. (الجرجاني)، على بن محمد، التعريفات، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى الباب الحلبي وأولاده، مصر، 1938م.
3. (الزاوي)، الطاهر أحمد، مختار القاموس "مرتب على طريقة مختار الصحاح والمصباح المنير"، الدار العربية للكتاب، ليبيا . تونس، 1980م.
4. (سعيد)، جلال الدين، معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية، دار الجنوب للنشر، تونس، 2004م.
5. (صليبا)، جميل، المعجم الفلسفي، دار الكاتب اللبناني، بيروت، الطبعة1، 1982م، الجزء1.
6. (طرابيشي)، جورج، المعجم الفلسفي، دار الطليعة، بيروت، الطبعة2، 1997م.
7. (لالاند)، أندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، ترجمة: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، الطبعة1، 1996م، المجلد2.
8. (ابن منظور)، جمال الدين، لسان العرب، دار الحديث طبع . نشر . توزيع، القاهرة، 2013م، المجلد64.
9. (وهبه)، مراد، المعجم الفلسفي "معجم المصطلحات الفلسفية"، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998م.
10. مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1979م.
10. مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، دار التحرير للطباعة والنشر، القاهرة، 1980م.

(ب) المعاجم والموسوعات باللغة الأجنبية:

1. Antony Flew" <<Adictionary of Philosophy>>., Macmillan Press, London, 1984.

خامساً: الرسائل الجامعية:

1. (رزق)، روز هنري جرجس، الإلوهية في فكر اسبينوزا بين المؤيدين والمعارضين من الشراح "دراسة تحليلية نقدية"، "رسالة قدمت لنيل درجة الإجازة العالية الماجستير"، غير منشورة، (جامعة الإسكندرية ـ كلية الآداب ـ قسم الفلسفة 2008م، عدد الصفحات 219).
2. (محمود)، وفاء عبد الحليم، مفهوم الأخلاق لدى ديكارت وسبينوزا وجون لوك "دراسة تحليلية مقارنة"، "رسالة قدمت لنيل درجة الإجازة العالية الماجستير"، غير منشورة، (جامعة الإسكندرية، كلية الآداب . قسم الفلسفة، 1988م، عدد الصفحات 298).

المفهوم الحديث للمنهج في مرحلة رياض الأطفال

د. موسى أحمد البوسيقي

❖ مقدمة:

إنّ تهيئة الأطفال وإعدادهم للمستقبل يعتبر عملية هامة تحمل في طيّاتها مسؤوليات وأعباء كبيرة خاصةً في ظل العصر الذي نعيش فيه والذي يتّسم بالتقدم العلمي السريع والانفجار المعرفي الهائل، والثورة التكنولوجية والإلكترونية التي أصبحت سمة ظاهرة في الألفية الثالثة، مما يُلقي على عاتق المسؤولين عن الإعداد والتخطيط لمرحلة رياض الأطفال مسؤولية التفكير الجاد والدراسة المستفيضة لتطوير مرحلة رياض الأطفال بما يلبّي متطلبات الحياة المعاصرة وتحقيق حاجات الأطفال لمجابهة تحدّيات المستقبل.

ونظراً لأهمية المناهج الدراسية ودورها الفعّال في إعداد الإنسان للحياة وانطلاقاً من مكانتها البالغة وأهميتها الكبيرة في العملية التربوية في جميع المراحل الدراسية وخاصة في مرحلة الأساس وهي مرحلة رياض الأطفال، فقد أصبح الاهتمام ببنائها وتطويرها ضرورة تربوية ملحّة، ويُعد هذا البحث مساهمة متواضعة للتعريف بمناهج رياض الأطفال وإبراز السمات التي تميّزها عن مناهج المدرسة الابتدائية وغيرها من المراحل التعليمية.

❖ مشكلة البحث:

مازالت نظرة المجتمع إلى مؤسّسات رياض الأطفال بأنها تهدف إلى تعليم أساسيات المعرفة الثلاث: القراءة، الكتابة، الحساب، مثلها مثل المدرسة الابتدائية، حيث تُشير العديد من الدراسات(1) أنّ رياض الأطفال في ليبيا وغيرها من البلدان العربية مازالت تركّز على الجانب المعرفي، حيث أنّ المناهج المعتمدة فيها تقوم على الحفظ والاستظهار لا على الاستقلالية واكتشاف المواهب وغرس الاتجاهات، وتهمل تنمية الجوانب الأخرى في شخصية الطفل مثل الجانب الجسمي والجانب النفسي والجانب الاجتماعي.

فينبغي علينا أن نغيّر نظرتنا إلى هذه المؤسّسات ونواكب العصر باتّباع التطورات التي حدثت في مجال التربية في مرحلة الطفولة المبكّرة، بحيث يُصبح من أهم اهدافها تنمية الطفل في جميع جوانب شخصيته وتحقيق النمو الشامل والمتكامل له.

ويحاول الباحث في هذا البحث التعريف بالمفهوم الحديث لمناهج رياض الأطفال ومكوّناته، مساهمةً في تطوير هذه المؤسّسات وبذلك تتحدّد مشكلة البحث في **التساؤلات الآتية:** -

1-ما هو المفهوم الحديث لمناهج رياض الأطفال؟

2-ما هي خصائص مناهج رياض الأطفال؟

---

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **خطة تطوير التعليم في الوطن العربي**، تونس، 2008.

3-ما هي أهداف مناهج رياض الأطفال؟

4-ما هو محتوى مناهج رياض الأطفال؟

5-ما هي طرائق التدريس المستخدمة في رياض الأطفال؟

6-ما هي الوسائل التعليمية والألعاب المستخدمة في رياض الأطفال؟

7-ما هي أساليب التقويم المستخدمة في رياض الأطفال؟

❖ **أهداف البحث:**

يهدف البحث إلى التعريف بالمفهوم الحديث لمناهج رياض الأطفال وعناصره من خلال الآتي:-

1-التعريف بالمفهوم الحديث لمناهج رياض الأطفال.

2-التعرّف على خصائص مناهج رياض الأطفال.

3-التعرّف على أهداف مناهج رياض الأطفال.

4-التعرّف على محتوى مناهج رياض الأطفال.

5-التعرّف على طرائق التدريس المستخدمة في رياض الأطفال.

6-التعرّف على الوسائل التعليمية والألعاب المستخدمة في رياض الأطفال.

7-التعرّف على أساليب التقويم المستخدمة في رياض الأطفال.

❖ **أهمية البحث:**

تكمن أهمية البحث في تناوله للتعريف بالمفهوم الحديث للمنهج في أهم المراحل التعليمية وهي مرحلة رياض الأطفال، كما تكمن أهمية البحث في أنه يُمكن أن يُفيد القائمين على تخطيط وإعداد المناهج في هذه المرحلة والقائمين على تدريسها من معلّمات ومشرفات ومديرات.

❖ **منهج البحث:**

اعتمد الباحث المنهج الاستنباطي الذي يعتمد على القراءات الموسّعة للمصادر والمراجع ذات العلاقة بموضوع البحث.

❖ **حدود البحث:**

يقتصر البحث على الإجابة على التساؤلات المحدّدة.

المفهوم الحديث لمناهج رياض الأطفال[1]:

هو كل ما تحتوي عليه الروضة من مواقف وخبرات وأنشطة وأساليب ووسائل، تتّجه في مجموعها نحو تحقيق التكامل في مظاهر نمو الطفل المختلفة، ويتميّز المنهج في الروضة بالتكامل والشمولية والمرونة والاستمرارية.

---

[1] ناهد فهمي حطيبة. **منهج الأنشطة في رياض الأطفال**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2009، ص16.

ويشمل تنمية جميع جوانب شخصية الطفل ويُراعي التوازن بينها، ويتّسم أيضاً بالاتِّساع، فهو لا يقتصر على المعلومات بل يشمل جميع الخبرات والأنشطة والمهارات التي تُقدّم للطفل، ويُراعى الفروق الفردية بين الأطفال وينظر إلى الطفل نظرةً إيجابيةً حيث يجعله محور العملية التعليمية.

- خصائص مناهج رياض الأطفال: -

1-الشمولية:

المقصود بالشمولية أن تُقدّم خبرات وأنشطة للطفل ليكتسب منها مجموعة من المفاهيم والمهارات، بحيث تُحقّق له النمو الشامل لجميع جوانب شخصيته الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية[2].

2-المرونة ومراعاة الفروق الفردية:

يتّصف منهج الرَّوضة بالمرونة بحيث يلائم الأطفال جميعاً، ويسمح للفروق الفردية بينهم بالظهور بشكل واضح وملموس، وتراعى هذه الفروق مراعاة حقيقية، وذلك بتنوُّع النشاط الذي يمارسه الأطفال، بحيث يجد فيه كل طفل ما يشبع حاجاته ويلبّي رغباته، ممَّا يسمح للفروق الفردية بينهم بالظهور.

3-الاستمرارية:

هي أن تكون الخبرات التي تُقدّم للطفل في الروضة استمرار وتكميل للخبرات التي مرّ بها الطفل في البيت، وأساس للخبرات التي ستقدّم له في مرحلة التعليم الأساسي.

4-التكامل:

هو إلغاء الفواصل بين المواد المختلفة، وذلك بأن يُبنى المنهج على شكل وحدات تدور حول موضوعات معيّنة، وعلى أن تُنفّذ على شكل أنشطة متنوعة بعضها يُنمّي المفاهيم والمعارف، وبعضها يُنمّي الميول والاتجاهات، ويُنمّي البعض الآخر المهارات العقلية والاجتماعية والحركية[1].

وهذه الخصائص تجعل المنهج في الروضة، يختلف اختلافاً جوهرياً عن المناهج في المراحل الدراسية الأخرى، فينبغي استغلال هذه المزايا لصالح الطفل فلا نُرهقه بتعلُّم أشياء كثيرة، لا صِلَةَ لها باهتماماته، ولا تُسهم في تنمية فكره أو وجدانه أو مهاراته المختلفة.

- عناصر مناهج رياض الأطفال:

يتكوّن المنهج من مجموعة من العناصر هي الأهداف، والمحتوى، والطرائق والأساليب التدريسية، والوسائل التعليمية، والتقويم، وفيما يلي توضيح لذلك: -

1-أهداف مناهج رياض الأطفال:

---

[2] محمد فؤاد الحوامدة، زيد سلمان العدوان. **مناهج رياض الأطفال**، عمان، عالم الكتب الحديثة، 2009، ص23-25.

[1] ناهد فهمي حطيبة. **مرجع سابق**، ص16-17.

تهدف رياض الأطفال التي تُطبّق المنهج التقليدي إلى تعليم الطفل المهارات الأساسية، وهي القراءة والكتابة والحساب، وتُركّز على الجانب المعرفي، مهملةً بذلك الجانب الوجداني والحركي، ويكون أسلوب التعلّم عادةً تقليدياً، وذلك عن طريق التكرار والإعادة، وبذلك يُركّز المنهج على أساليب الحفظ والتذكّر، ويتمركز حول المواد الدراسية ليقدَّم للطِّفل وحدات مواد يتمركز حولها، ويهتم بمضمونها وأبعادها، ولا يربطها بذات الطفل فتُعْرض على الطفل جامدةً، وتُقدّم له من خلال برامج تُقيّد الطفل والمعلمة، حيث تجد نفسها مطالبة بتعليم الطفل خبرات عددية وحسابية ولغوية واجتماعية وفنية ودينية، ممَّا يكون الطفل غير مستعد لها في هذه الفترة المبكّرة من العمر، التي يتمركز فيها حول ذاته، هذا بالإضافة إلى الدور السلبي للطفل في المنهج التقليدي، والذي عليه الاستجابة للمعلمة بصفة مستمرة، فيُحرم بذلك من المبادرة أو التدخل إلاَّ إذا طُلب منه ذلك[1].

أمَّا رياض الأطفال التي تُطبّق المناهج الحديثة، فتهدف إلى تحقيق النمو الشامل والمتكامل للطفل، وتدريبه على مهارات التفكير وإكسابه الاتجاهات والعادات والتقاليد المناسبة، مع الاهتمام بتنمية ميوله ومواهبه، وتعويضه عمّا فاته من خبرات، أو ما يُعانيه من نقصٍ في أسرته، ويتم كلُّ ذلك باستخدام أساليب مناسبة، مثل التعلُّم بالاكتشاف، والتعلُّم بأسلوب حل المشكلات، أو بأسلوب التعلُّم التعاوني وغيرها.

وتتميَّز المناهج الحديثة بأنَّها غير مُقيَّدة عادةً بمحتوى أو مفردات أو مضمون جامد، وإنَّما يكون محتواها مرناً ومعرَّضاً للحذف والإضافة تبعاً للظروف المحيطة، كما أنَّ الطِّفل لا يتقيَّد في اكتسابها والتفاعل مع مفاهيمها بوقت محدَّد، ولكنَّها تسمح لكل طفلٍ بالتحرُّك تبعاً لسرعته الخاصة، ووفقاً لقُدراته الذاتية[2].

وبعكس المنهج التقليدي، فإنَّ المنهج التربوي الحديث يتمركز حول الطفل والخبرات التعليمية المقدّمة له والمرتبطةً بذاته، وتنبثق من داخل نفسه، وتحقِّق مطالب نموّه، وتُشبع حاجاته، وتُركّز الخبرات التعليمية المقدَّمة على مجالات النمو المعرفية والوجدانية والحركية للطفل وتُركّز المناهج التربوية الحديثة على اكساب الطفل المهارات الحياتية المختلفة، والتي تُمكّنهم على الاعتماد على ذواتهم، والاستقلال النفسي وتُشعرهم بالثقة في النفس ويكون دور الطفل إيجابياً حيث يتحدّد بالمبادرة والتدخل والإيجابية والفاعلية.

وللتعرُّف على بعض أهداف المناهج التربوية الحديثة لرياض الأطفال، نأخذ على سبيل المثال أهداف المنهج العربي لرياض الأطفال، والذي تمّ بإشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمنظمة

---

(1) سعدية محمد بهادر. **مرجع سابق**، ص35.

(2) محمد فؤاد الحوامدة، زيد سلمان العدوان. **مناهج رياض الأطفال**، عمان، عالم الكتب الحديثة، 2009، ص197.

الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، حيث جاءت شاملة لجميع مجالات النمو عند الطفل وهي مجال النمو النفس حركي، ومجال النمو العقلي والمعرفي، ومجال النمو الاجتماعي والانفعالي وهي كما يلي[1]:-

أ-أهداف النمو في المجال النفس حركي: -

- تنمية المهارات والتحكم فيها: العضلات الكبرى والصغرى من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة المرتبطة بالوحدة.
- تنمية مهارات التأزير البصري العضلي.
- تنمية مهارات الإدراك السمعي والبصري والحسّي والتذوقي.

ب-في مجال النمو العقلي المعرفي: -

- تنمية قدرات الطفل على التفكير الابتكاري والتخيّل.
- تنمية قدرات الطفل على التفكير الناقد.
- تنمية مهارات الملاحظة المنظّمة والتجريب والاستكشاف.
- تنمية قدرات الطفل على حل المشكلات.
- تشجيع الطفل على الفحص والتعامل مع الأشياء بيديه.
- تنمية مهارات الاستنتاج والتنبّؤ.
- تنمية قدرات الطفل على التعبير الشفوي.
- تنمية مهارات التحدث والاستماع.
- تنمية قدرات الطفل على الحوار والمناقشة.
- تهيئة الطفل للقراءة والكتابة.
- تنمية مهارات ومفاهيم التصنيف والترتيب والتسلسل.
- تنمية مهارات ومفاهيم الوصف والمقارنة.
- إكساب الطفل مفاهيم ما قبل العدد (التناظر الأحادي-التكافؤ-الانتماء).
- إكساب الطفل المفاهيم العلمية.
- إكساب الطفل بعض المفاهيم المرتبطة بالزمان والمكان.
- إكساب الطفل بعض المفاهيم البيئية والصحية.

ج-النمو الاجتماعي والانفعالي: -

---

[1] نادية محود شريف، وآخرون. **المنهج العربي لرياض الأطفال**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2006، ص34-35.

- تقدير عظمة الخالق في كُلِّ ما خلق.
- تنمية الوازع الدِّيني.
- تنمية الشعور بالانتماء (للأسرة – للوطن ...).
- تعويد الطفل على تحمّل المسؤولية والمشاركة الإيجابية والتعاون.
- تعويد الطفل على النظام واحترام القواعد.
- تعويد الطفل على العمل الجماعي والتعاوني.
- تعويد الطفل على احترام الآخرين.
- تعويد الطفل على احترام ملكية وحقوق الآخرين.
- مساعدة الطفل على الاستقلالية.
- إكساب الطفل مهارات التعامل الحياتية (السلوكيات).
- إكساب الطفل مهارات التعلُّم الذاتي.
- إكساب الطفل مهارات اتخاذ القرار.
- إكساب الطفل المهارات الاجتماعية المرتبطة بالتواصل والتفاعل مع الآخرين.
- تنمية الشعور بالثقة في النفس.
- تنمية قدرة الطفل على التعبير عن المشاعر (سرور-حزن-غضب-فرح) وضبطها والتحكّم فيها.
- تقديم الأدوار المختلفة للمُحيطين به في البيئة.

تعتبر الأهداف السابقة الذكر الأهداف الخاصة بكل وحدة من وحدات المنهج، وتمثل هذه الأهداف مستوى آخر من مستويات الأهداف، وهي أهداف مستمدّة من الأهداف العامة لرياض الأطفال، والتي تنبثق بدورها من فلسفة التربية والمجتمع، وتسعى أهداف الوحدات إلى العمل على تحقيق النمو الشامل المتكامل، باعتبار أنّ الطفل كيان متكامل، وأنَّ أهداف المنهج هي العمل على تحقيق التوازن في النمو في المجالات الثلاثة، المعرفي والحركي والوجداني، لذلك فإنَّ الأهداف في هذا المستوى تتحدّد في إطار كل وحدة من الوحدات المناسبة لمستوى سنِّ الطِّفل واستعداداته، وتسعى إلى إكسابه المفاهيم والمهارات والقيم والعادات والاتجاهات في مختلف مجالات المعرفة دون الفصل بين هذه المجالات، فمن خلال أنشطة الخبرات المتكاملة يكتسب الأطفال المفاهيم والمهارات اللُّغوية والرياضية والعلمية والدينية والحركية والفنِّية، دون فصل مقصود بينهم، فالموقف التعليمي كلٌّ متكامل لا يتجزأ ولا تنفصل خبراته، كذلك فإنَّ الأهداف السابقة تعتبر أقل خصوصية من الأهداف السلوكية، لذلك يتمُّ ترجمتها إلى أهداف سلوكية يُمكن ملاحظتها وقياسها.

2-محتوى مناهج رياض الأطفال:

عندما كانت وظيفة رياض الأطفال الرئيسة هي إعداد الطفل للالتحاق بالمدرسة الابتدائية، انحصر المنهج في تقديم بعض المواد الدراسية في ضوء خطة دراسية تُشبه خطة الدراسة في المرحلة الابتدائية، تشمل مجموعة من المواد مثل: اللُّغة، الدّين، العلوم، الحساب، الرسم، وقد تنبّه رجال التربية إلى عيوب هذا المنهج ومشكلاته، فاتجهوا إلى استخدام منهج الوحدات الدراسية أو منهج الخبرة المتكاملة والنشاط ويُسمّى أحياناً منهج الأنشطة، ويُعالج هذا المنهج بعض عيوب منهج المواد الدراسية فيما يتعلَّق بوحدة الموضوعات الدراسية التي تُقَدَّم للأطفال[1].

وتمَّ اختيار هذا المنهج في كثيرٍ من دول العالم، باعتباره أكثر المناهج ملاءمةً لطبيعة طفل الروضة، حيث يتكوَّن هذا المنهج من جميع عناصر العملية التعليمية، ويأخذها في اعتباره لخدمة الطفل وتطوُّره ونُموِّه داخل البيئة التربوية، ويشمل المحتوى وأهدافه والمعلمة والمبنى والإدارة وجميع العناصر المؤثرة في تربية الطفل، ويتكون منهج الخبرة المتكاملة والنشاط من مجموعة موضوعات رئيسة لخبرات محدَّدة، تساوي في عددها عدد الأسابيع التي يقضيها الطفل داخل الروضة، على مدار العام الدراسي، ويُسمّى كل موضوع منها وحدة مثل: وحدة من أنا، ووحدة روضتي، ووحدة صحتي وسلامتي، ويُراعى فيها أن تكون نابعة من البيئة، وتناسب مستوى نضج الأطفال وتُراعي تدرُّج نمو الطفل، فتقدّم مجموعة من المفاهيم المترابطة، وتقدّم بشكل متدرّج من السهل إلى الصعب، مثل المفاهيم الرياضية، وتُراعي هذه الخبرات أيضاً ربط الطفل ببيئته الطبيعية والاجتماعية وما يتعلق بها، بتكوين عادات واتجاهات وميول ومهارات واهتمامات لدى الطفل، نحو ذاته وأسرته وروضته ووطنه.

ممّا سبق يُمكن استخلاص مجموعة من الخصائص لمنهج الخبرة المتكاملة والنشاط كما يلي:-

1- يمارس الطفل فيه مجموعة من الأنشطة البحريَّة، والموجهة نحو هدفٍ معيّن.
2- يساعد على توثيق العلاقة بين الأطفال وبين البيئة الطبيعية من حولهم.
3- يتمُّ العمل على تنمية جميع جوانب شخصية الطفل مع مراعاة الفروق الفردية.
4- يتيح متابعة نمو كل طفل على حدة واستخدام الأساليب والتقنيات الحديثة في تقويم الأطفال والأنشطة المختلفة.
5- يعتبر الطفل محور العملية التعليمية ويكون دور المعلمة التوجيه والإرشاد والتقويم.

3-الخبرات التعليمية في رياض الأطفال:

يمر الإنسان في حياته بمجموعة من الأحداث التي تعتبر تفاعل يحدث بين كل من الإنسان والبيئة، ونتيجةً لهذا التفاعل يحدث ما يُسمّى باكتساب الخبرات، فالخبرة مفهوم يُعبّر عن المعلومات التي يكتسبها الإنسان، من خلال احتكاكه مع الآخرين، وتفاعله مع الظروف والأحداث التي تواجهه في حياته العملية،

[1] ناهد فهمي حطيبة. **مرجع سابق**، ص23.

وتُعرّف الخبرة لدى الأطفال بأنها "عملية التفاعل بين الطفل وبين الظروف الخارجية في البيئة، سواءً كانت بيئة طبيعية أو فكرية أو اجتماعية". وللخبرات أنواع كثيرة منها خبرات لاكتساب المعلومات ومنها لاكتساب الاتجاهات والمهارات ومنها خبرات لتنمية الميول والاهتمامات[1].

وللخبرات التعليمية في رياض الأطفال أنواع متعدّدة، منها الخبرات اللغوية والتي تهدف إلى تعلم الطفل القدرة على التعبير، وتسمية بعض الكلمات والتمييز البصري للأشكال، وإدراك التشابه والاختلاف في الصوت والصورة، ومنها الخبرات الاجتماعية، والتي تهدف إلى توجيه الأطفال إلى التعاون واحترام القواعد والتعليمات، واحترام مُمتلكات الغير والجماعة، وتهدف أيضاً إلى تعلُّم الأطفال مجموعة من القيم والعادات والتقاليد.

ومن الخبرات التعليمية في رياض الأطفال، والتي تُقدّم الرياضيات للطفل في شكل ألعاب، حيث يتعلَّم من خلالها بعض المفاهيم الرياضية، مثل التصنيف والتسلسل والأعداد والطول والوزن والحجم، ومنها الخبرات العلمية المناسبة لطفل الروضة وترتبط بصفةٍ أساسيةٍ بحواسه وبملاحظاته الشخصية، التي يكتسبها من خلال خبرات مباشرة وتفاعل حقيقي مع الأشياء، كذلك من الخبرات التي يتعلّمها الطفل كالخبرات الدينية والخُلقية، والتي تهدف إلى تعليم الطفل حُسن المعاملة مع النفس ومع الآخرين، وأن ينشأ الطفل على حبِّ فعل الخير، والمساهمة في مجالات الإحسان والتضحية ومساعدة الآخرين، وتنمية القيم الخُلقية كالصدق والأمانة والمشاركة، ويتم ذلك من خلال الأنشطة القصصية، ومن خلال القُدوة الحسنة والخبرات الحسيّة المباشرة.

4-طرائق التدريس المستخدمة في رياض الأطفال:

يعتبر لفظ التدريس من أكثر الألفاظ شيوعاً في حياتنا التربوية، وهو يُعنى بتزويد المتعلِّم بالخبرات المتنوعة، التي تسهم في تشكيل شخصيته وتهدف إلى إحداث تغيُّر مرغوب في سلوكه، ويعرَّف التدريس بأنَّه "عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة أطراف العملية التربوية لتحقيق نمو متكامل في جميع جوانب شخصية المتعلِّم"[1].

وتُعرَّف الطريقة بأنَّها "جميع أوجه النشاط الموجَّه، الذي يقوم به المدرِّس في إطار مقتضيات مادة تدريسية وخصائص نمو تلاميذه، وظروف بيئته بُغْيَةِ مساعدة تلاميذه على تحقيق التَّعلم المرغوب، والتَّغَيُّر المنشود في سلوكهم"، وبالتالي مساعدتهم على اكتساب المعلومات والمعارف والمهارات والعادات والاتجاهات والقيم المرغوبة وتختلف أساليب تقديم الأنشطة لطفل الروضة وفقاً لدرجة تدخل المعلمة وفعالية الطفل في النشاط، فإذا عملت المعلِّمة على إلقاء المعلومات بصورة مباشرة واستقبالها للأطفال دون تدخل فاعل

---

[1] محمد فؤاد الحوامدة، زيد سليمان العدوان، **مرجع سابق**، ص289-292.

[1] سهيلة محسن الفتلاوى. **تعديل السلوك في التدريس، فلسطين**، دار الشروق، 2005، ص38.

منهم، نقول إنَّ هذا السلوب هو أسلوب الإلقاء، وإذا كان التفاعل تبادلي بين المعلمة والأطفال خلال الحوار وإدارة المناقشات، فإنَّ هذا الأسلوب يُعْرف بأسلوب الحوار والنِّقاش، وإذا توفَّرت فعالية الطفل وإيجابيته في النشاط وممارسته لعمليات الفحص والتجريب والاكتشاف، فإنَّ هذا الأسلوب يُسمَّى بأسلوب الاكتشاف، ويعتمد نجاح الموقف التعليمي بدرجة كبيرة على اختيار الطرق والأساليب المناسبة للموقف[1].
ويُمكن توضيح أهم الطرائق المستخدمة في الروضة كما يلي: -

أولاً: طريقة الإلقاء:

تعتمد هذه الطريقة على المعلِّم، فهو الذي يُهيمن على سير الدَّرس، وهو الذي يُقدِّم المعلومات، ويعرض حل المشكلات، وهو الذي يلقي ويحاضر دون تفاعل من المتعلمين، كما أنَّه لا يهتم بردود أفعالهم، ولا يسمح بالمناقشة، وبالرغم من النقد الذي يوجه إلى هذه الطريقة من حيث الموقف السلبي للمتعلِّم إلاَّ أنه يُمكن الاستفادة منها وذلك بإدخال طريقة المناقشة عليها، فليس من الضروري أن تكون قاصرة على الإلقاء، بل قد يلقى المعلم بعض الأسئلة، وكذلك يمكن أن يشجع المناقشات والتعليقات داخل الدَّرس[2].

وتكاد تكون طريقة الإلقاء من أكثر طرائق التدريس شيوعاً في رياض الأطفال التقليدية على الرغم من عدم جدواها في تحقيق النمو المتكامل للأطفال[1].

ويكون التواصل في هذه الطريقة أُحَادِي الاتجاه، حيث تكون المبادأة من قبل المعلمة، فتقوم بتجميع الأطفال حولها وتوضح لهم أنشطة البرنامج اليومي، وتثير اهتمام الأطفال لموضوعاتها، أو تلقي بعض التوجيهات الخاصة بالنظام، أو تحكي خبرة ما مرَّت بها، أو تخبر الأطفال عن مناسبة ما، أو تحكي قصة أو تُعرفهم بأسماء أدوات أو حيوانات أو غير ذلك، كما يمكن للمعلمة أن تتخلص من رتابة هذا الأسلوب بتعدد اتجاهات الإلقاء، فتجعله مرة من الطفل إلى المعلمة، ومرة أخرى من طفل إلى أقرانه، ممَّا يحدُّ من الملل الذي قد ينتاب الأطفال، وعلى المعلمة أن تكون على قناعة تامة بأنها ميسرة لعملية التعلُّم وليست ناقلة للمعرفة، وأنَّ اعتمادها على الإلقاء ينبغي أن يكون محدوداً.

ثانياً: طريقة الحوار والمناقشة:

تعتمد هذه الطريقة على تبادل الآراء والأفكار، وتفاعل الخبرات بين المُعلِّم والطلاب، وهى تسهم في تنمية التفكير الناقد من خلال الأدلة التي يُقدِّمها الطفل ولدعم إجابته في أثناء المناقشة، وهناك ثلاثة أنواع من المناقشة هي: مناقشة مضبوطة كلِّياً حيث يكون عدد الأسئلة التي يطرحها المعلم أكبر من تلك التي

يطرحها الطلاب، ومناقشة مضبوطة يساوى فيها عدد أسئلة المعلم مع الطلاب، ومناقشة حرة يكون فيها عدد أسئلة الطلاب أكبر من أسئلة المعلم[2].

وتُعدُّ هذه الطريقة مناسبةً لأطفال هذه المرحلة، حيث أنَّ من سِمات أطفال الروضة، ميلهم إلى الكلام والتحاور مع بعضهم البعض أو مع المعلمة، سواءً دعتهم المعلمة إلى ذلك أم لا، وحوارات الأطفال ومناقشاتهم تمثل وسطاً جيداً للتعبير عن الأفكار والخبرات الشخصية، وتكسب الأطفال الثقة بالنفس، وتنمي لديهم مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين، والحوار والمناقشة يرتكز كل منهما على ركيزتين أساسيتين هما، الاستماع والتحدث، واللَّتان يُمثِّلان أهم المهارات اللغوية، التي ينبغي أن يسعى المنهج إلى تنميتها في هذه المرحلة.

ولكي يتحاور الطفل ويناقش، لابدَّ من أن نقدِّم له مثيراً يدفعه لذلك، يتمثل في موقف ما، أو سؤال توجهه المعلمة يتطلَّب توضيح فكرة أو حل مشكلة ما، أو إبداء رأي شخصي، وقد تطرح المعلمة مشكلة ما، ومن خلال العصف الذهني الذي يمارسه الأطفال يتحاورون ويناقشون بدائل عديدة لحل المشكلة، وقد يكون الحوار والنقاش حول قصة حكتها المعلمة، يعرض الأطفال أراءهم حول أحداثها وشخصياتها، وبذلك تكون طريقة الحوار والمناقشة طريقة حيوية وفعَّالة للارتقاء بتفكير الأطفال، وبلغتهم وتعويدهم التفكير المنطقي، ومساعدتهم على إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، بالإضافة إلى تعلمهم آداب وأسس الحوار والنقاش.

ثالثاً: طريقة التعلُّم باللَّعب:

يعتبر اللَّعب من أهم الأساليب المناسبة في تعلُّم طفل الروضة، حيث يجعل الطفل إيجابياً أثناء اللعب ويزيد من دافعيته، لوجود التعزيز الفوري المستمر، ويجعل التعلم متعة، كما أنَّه مناسب لإحداث التكامل بين الأنشطة المختلفة، وهناك عدة أسباب تدعو لاستخدام أسلوب اللعب في تعلُّم طفل الروضة منها ما يلي[1]:

1. تُوفِّر الألعاب الفرص اللاَّزمة للأطفال للتفاعل مع مواقف حقيقية مشابهة للواقع، وتساعدهم على التفاعل الاجتماعي المرغوب فيه.
2. تُقدِّم الألعاب للمعلمة معلومات تشخيصية عن قدرات الأطفال، والتي من خلالها يمكن مساعدة الأطفال، وتصحيح أخطائهم، أو تحسين بيئة التعلم.
3. تعمل الألعاب على إزالة مخاوف المتعلم، وتقضي على المشكلات المتعلقة باللغة لدى طفل الروضة.

4. يتوفر في الألعاب الإثارة والتشويق والمتعة.
5. التعبير عن الانفعالات بحرّية دون خوفٍ من التعرُّض للعقاب.
6. اكتساب القيم وتنمية الميول والاهتمامات المختلفة.
7. نمو المهارات الحركية واستخدام العضلات الكبرى والصغرى، وتدعيم عمليات التآزر بين أعضاء الحس وأعضاء الحركة.
8. نمو وتطور المهارات اللغوية من استماع وتحدث وفهم وتعبير، وإدراك لمعاني الكلمات، وإثراء الرصيد اللغوي للأطفال.

رابعاً: طريقة التعلُّم بالاكتشاف:

يميل الطفل للفحص والاكتشاف والتجريب بدافع الرغبة في المعرفة واكتشاف البيئة المحيطة به، ويتيح اللعب فرصة كبيرة للأطفال للتعامل مع الأشياء وتداولها وجمع المعلومات عنها، وفحصها واكتشاف خصائصها ووظائفها، وأثناء ذلك يكتسب الطفل المفاهيم بطريقة غير مباشرة، وتزداد دافعيته للتعلُّم ويحتفظ بها في ذاكرته لفترة أطول، وتصبح عملية الاكتشاف بالنسبة للطفل مثيراً قوياً للتعلُّم، خاصَّةً عندما يكون مصدر الدوافع منبعثاً من ذات الطفل وليس مفروضا عليه[1].

خامساً: طريقة التعليم التعاوني:

نظراً للأهداف المتنوّعة للتعليم التعاوني، والتي تشمل الأهداف المعرفية والاجتماعية، لذلك يعتبر هذا الأسلوب من أهم أساليب التعلُّم في الروضة، ويتطلَّب التعليم التعاوني تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم حول موضوعٍ مَّا، وأن يُعَلِّم بعضهم بعضاً ويساعد بعضهم الآخر، من أجل أن يكون مصدر الدوافع منبعثاً من ذات الطفل وليس مفروضاً عليه. وتُعرِّف منظَّمة اليونيسكو التعليم التعاوني على أنَّه أحد نتاجات التربية المعاصرة، حيث يتعاون الطلبة من خلاله لتعليم أنفسهم، بأنفسهم ضمن المجموعة الواحدة، من أجل تحقيق هدف مشترك بينهم[1].

وفي هذا الأسلوب العديد من طرائق تقسيم الأطفال، والتي منها أسلوب المجموعات الصغيرة، حيث يتم تنظيم الأطفال في مجموعات يتراوح عدد أفرادها بين (3-4) أطفال غير متجانسين، ثم تقترح المعلمة مشكلة مّا، وتتابع سلوكهم الإتصالي فيما بينهم، بهدف تنمية مهارات التفكير المنطقي والبحثي، ويكون الاعتماد في التفكير على الخبرات السابقة وبعض المعارف.

سادساً: طريقة التعلم بالحاسوب:

استخدام الحاسوب يُشَجِّع الأطفال على اكتساب مهارات التعلم الذاتي، ويحفِّزُهم على التفاعل في الموقف التعليمي، كما ييسر تقديم بعض الموضوعات التي تتسم بالصعوبة والتجريد، وذلك عن طريق استخدام أساليب النمذجة والمحاكاة التي تعتمد على الصوت والصورة والحركة والألوان، ممَّا يساعد على جذب الانتباه والقدرة على التركيز[1].

سابعاً: طريقة التعلم بالقصة:

تعتبر القصص من الأنشطة التربوية الأساسية في البرنامج اليومي للروضة، لما للقصة من تأثير في تكوين شخصية الطفل، وتربية ذوقه وخياله وتهذيب أخلاقه وإكسابه الاتجاهات والقيم والعادات المرغوبة، وتُعدُّ القصة من أقوى عوامل الاستثارة في الطفل، ومن أبرز أنواع أدب الأطفال في التجسد الفني بالكلمة، حيث تتَّخذ الكلمات فيها مواقع فنية، كما تتشكَّل فيها عناصر تزيد في قوة التجسيد، من خلال خلق الشخصيات وتكوين الأجواء والمواقف والحوادث، وهي بهذا لا تعرض معاني وأفكار فحسب، بل تقود إلى إثارتها العمليات العقلية المعرفية، كالإدراك والتخيُّل والتفكير[2].

ثامناً: طريقة التعلُّم من خلال الأناشيد:

يميل الطفل ميلاً طبيعياً للموسيقى والغناء والأناشيد، فالطفل في طفولته المبكرة يبدأ في ترديد الأصوات الملحنة تلقائياً في سعادة واضحة، ويراعى في الأناشيد المقدَّمة للطفل الشروط التالية:

1. أن تكون ذات مقاطع قصيرة وكلمات سهلة النطق.
2. يجب الربط بين الأغنية والنشيد وموضوع الخبرة.
3. يمكن تأدية النشيد بمصاحبة الحركات الإيقاعية المعبِّرة عن معاني كلماته.
4. يفضل التنويع من الأناشيد بين فردية وجماعية.

تاسعاً: طريقة التعلُّم من خلال الرحلات والزيارات:

تعتبر الرحلات التعليمية أسلوب مناسب لتنفيذ برنامج الروضة، حيث يتم عن طريقها دراسة الأشياء في بيئتها الطبيعية، ويكتسب الطفل من خلالها الخبرات الواقعية المرتبطة بالحياة اليومية، وتحقق أهداف المرحلة التعليمية العديد من الأهداف التربوية المناسبة لطفل الروضة، مثل اكتساب المعلومات الحياتية وتحمُّل المسؤولية[1].

5-الوسائل التعليمية والألعاب في رياض الأطفال:

تعتبر الوسائل التعليمية عنصراً هاماً لا يمكن الاستغناء عنه في عملية التعليم والتعلُّم، وتعرف الوسائل التعليمية بأنَّها "مجموعة من الأدوات والمواد والأجهزة التعليمية التي يتم توضيحها ضمن إجراءات استراتيجية التعلم، بُغية تسهيل عملية التعليم والتعلُّم، وهي تشمل الوسائل السمعية والبصرية، والمجسَّمات، والأشكال، والصور، والألعاب التعليمية، والنباتات، والحيوانات، والأشياء المستمدَّة من البيئة، والأفراد كرجل الشرطة، ورجل الإطفاء، والحاسب الآلي، والكتاب وغيرها"، كما يعتبر اللَّعب حاجة من حاجات الطفل الأساسية، وله دورٌ هامٌّ في عملية النمو لدى الأطفال، ويُعدُّ اللعب من أفضل الوسائل التعليمية، التي تتيح للطفل عنصر التشويق وجذب الانتباه للمادة التعليمية، وللَّعب دورٌ كبيرٌ في تفريغ الطاقات والانفعالات النفسية التي تؤثِّر على الطفل تأثيراً سلبياً[2]. لذلك ينبغي أن يتوافر بالروضة العديد من الأدوات والألعاب والتي منها ما يلي:-

1-الأدوات الكبيرة الثابتة في الساحات الخارجية كالأرجوحات والزلاَّقات والصناديق الكبيرة، وأدوات الاتِّزان، والأدوات الدوَّارة، وهياكل السيارات والطائرات.

2-الأدوات والألعاب المتحرِّكة التي يستعملها الأطفال في الساحة أو قاعة الألعاب، مثل: عربات الدفع وصناديق الرمل، وطوب البناء والدراجات ومجموعة الصناديق والأواني ذوات الأحجام والأشكال المختلفة.

3-الألعاب والأدوات التي تستخدم داخل الصف وهي أنواع متعدِّدة منها: -

أ-ما يكسب الطفل مهارة الحركة وبخاصَّةٍ حركة الأصابع، مثل المكعَّبات الصغيرة واللوحات المثقوبة للخياطة، والتطريز والحروف المجسَّمة والأوراق الملوَّنة وغير ذلك.

ب-أدوات الحل والتركيب والتي يشكل الطفل منها غرفة أو حديقة أو أشكالاً أخرى، ومواد علمية توضع في زاوية من الصف، مثل نماذج مختلفة لأنواع الحبوب، والأوراق والأشجار، وشرائح الحشرات والطيور المعروفة، وأنواع المغناطيس، وأنواع الموازين المختلفة، وكذلك المكاييل.

ج-الأدوات المنزلية التي تستخدم في الأكل وعلى المائدة والمطبخ، والكراسي الصغيرة وغيرها، وأدوات خاصة بالزراعة وأعمال الحديقة والبستنة، مثل نماذج الجرَّارات والحفَّارات، وأقفاص الطيور والدجاج، وأحواض الأسماك والأزهار.

6-التقويم في رياض الأطفال:

التقويم في قواميس اللغة لفظ مشتق من الفعل (قوَّم) وقوَّم الشيء بمعنى قدَّره ووزنه وحكم على قيمته، أمَّا في الاصطلاح فهو يعني العملية المركَّبة التي يحكم بها المعلم والتلاميذ ما إذا كانت أهداف المدرسة قد تحقَّقت، ويُعدُّ التقويم عمل إيجابي وأساسي في برنامج الروضة، وعلى أساسه تبنى الأنشطة في المستقبل، كما يعمل على توثيق الصلة بين الروضة والمجتمع، وعلى زيادة الاتصال بينهما، ويحفزهما على

التعاون معاً، من أجل مصلحة الأطفال، وهو كذلك عامل هام في تطوير المنهاج نحو الأفضل، وفي تشجيع العاملين على التفكير الجدي المستمر في التطوير، والتقويم جزء من التخطيط والتعليم في الروضة، وعامل ملازم للفلسفة التي تضع في الاعتبار قدرات الفرد الخاصَّة، والعمل على إيجاد بيئة تعليمية تفيد من هذه القدرات[1].

كما يجب أن يكون التقويم شاملاً، ويتَّخذ أشكالاً عِدَّة فيشمل مظاهر النمو عند الطفل في جميع جوانبه الشخصية، العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية، ويشمل تقويم المعلمات والمناهج والأنشطة والمباني والتجهيزات المختلفة، ومن الضروري أن يتم التقويم على أسس موضوعية، وليس على أسس ذاتية تخضع للمزاجية، أو الاكتفاء بنقل انطباعات المعلِّمين عن الأطفال لوالديهم، فإذا دلَّت هذه الانطباعات على أنَّ الطفل يتعلَّم بسرعة ويبدي اهتماماً بالأرقام والكتب، ويسلك مع الآخرين سلوكاً مقبولاً، لقي منا عند ذلك كل تشجيع وتأييد، وإذا كان الانطباع غير ذلك، زاد هذا التقويم من احتمال فشل الطفل في نظر والديه، ومن إعاقة تقدمه، دون أن تتخذ الإجراءات والخطوات العلاجية اللاَّزمة لتلافي نواحي القصور عند الطفل ، سواء من قبل والديه، أو من قبل المعلمة، وإذا كنا على علم مسبق بالمعوِّقات التي تعترض إجراءات التقويم، تَطَلَّبَ منَّا ذلك أن نكون أكثر حذراً في تقويمنا وفي اعتماد أساليب أخرى أكثر موضوعية من ذي قبل.

- **مفهوم التقويم:**

تتعدَّد مفاهيم التقويم في المجال التربوي والتي منها ما يلي:

1. التقويم "هو عملية إصدار حكم بناءً على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن فكرة أو ظاهرة أو موقف أو سلوك"[1].
2. التقويم هو العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي القوة والضعف في العملية التعليمية أثناء سيرها (تشخيص)، واقتراح الوسائل لتلافي أيَّ قصورٍ قد يظهر فيها لتصحيح مسار العملية التعليمية (علاج)[2].
3. التقويم كما عرَّفه "بلوم" على أنَّه "عملية إصدار حكم لهدف مَّا، على قيمة الأشياء، أو الأشخاص، أو الموضوعات، أو الأفكار بناء على معايير، أو مستويات ، أو محكَّات"[3].

من المفاهيم السابقة للتقويم نجد أنَّها تتَّفق جميعاً في أنَّ عملية التقويم عبارة عن تشخيص الواقع ثم معالجة القصور الموجود وإصلاحه، وتدعيم مواطن النجاح وتعزيزها.

ومن خلال ذلك يُمكن تعريف التقويم في العملية التعليمية بأنَّه " تشخيص الواقع لاكتشاف مَواطن القوَّة وتدعيمها واكتشاف مَواطن الضَّعف وعلاجها".

- الفرق بين التقويم والتقييم:

التقويم يعني بيان قيمة الشيء أيضاً كما في التقييم، ولكن التقويم لغوياً هو الأصل، حيث أنَّ الياء في التقييم أصلها واو، ولذا نقول أنَّ مصطلح تقويم هو الأعم والأشمل، ويعني الإصلاح بعد التشخيص، ويقول الرَّسول صلَّى الله عليه وسلَّم وآلة: "رحم الله امرأ قوم لسانه"، أي إصلاح اعوجاجه وقَوَّمَ الشيء أي عدله وصحَّحه، أمَّا عملية التقييم فتتوقف عند عملية إصدار الحكم أي التشخيص فقط في ضوء معيار معيَّن[1].

والتقويم في رياض الأطفال يختلف عنه في مراحل التعليم الأخرى، حيث إنَّ ملاحظة نمو الأطفال وتقويمهم يجب أن تستمر بمقاييس النضج العضوي والاجتماعي، وجوانب النمو العقلي والنفسي الحركي والوجداني، وبذلك يمكن تحديد أهم الأهداف التربوية لعملية التقويم في رياض الأطفال كما يلي[2]:

1-مساعدة أولياء الأمور ومعلميهم على تفهُّم أطفالهم بصورة صحيحة ومتابعة نموِّهم في جوانبه المختلفة، ودراسة مشكلاتهم اليومية في البيت والروضة، مما يُقَوِّي الصلة بين البيت والروضة.

2-اكتشاف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مبكِّراً ممَّا يُسهِّل معالجتهم قبل استفحال الأمر.

3-معالجة المشكلات السلوكية والتوتُّرات النَّفسية للأطفال، الناتجة عن التفاعلات الاجتماعية داخل الأسرة أو الروضة، وإتِّباع الأساليب التربوية لمعالجتها.

4-الإسهام في الكشف عن الأطفال ذوي المهارات والقدرات الخاصة ومن ثم توجيهها إلى طريقها الصحيح.

5-العمل على تقويم عمل الروضة للوقوف على مواطن القوَّة والضَّعف، وذلك بغرض معالجة أي قصور، والمساهمة في تطوير الروضة.

- أنواع التقويم في رياض الأطفال:

للتقويم أنواع متعدِّدة فقد يكون مبدئياً لمعرفة مستوى المتعلِّم، ويكون مصاحباً للمواقف التعليمية، ويكون نهائياً للتعرُّف على مدى تحقيق الأهداف، ومن أنواع التقويم ما يلي: -

أولاً: التقويم القبلي:

ينبغي على المعلِّمة التعرُّف على المستوى الحالي لكل طفل، لأنَّ ذلك يزودها بمؤشرات عن نقطة البدء التي يمكنها أن تبدأ بها مع الأطفال، كما يوضِّح لها طبيعة الفروق الموجودة بين أطفالها، بحيث تستطيع أن تنوِّع وتعدِّد من الأنشطة والتطبيقات التي تلبي احتياجات واهتمامات الأطفال.

ولا يحتاج التقويم القبلي إلى إعداد اختبارات أو أدوات خاصَّة، وإنَّما يكفي أن تُقدِّم لها بعض الأنشطة والمناقشات عن الموضوع المقدَّم لهم، لتتعرَّف من خلال ذلك على الاختلاف أو التجانس المتوفر بين أطفال هذا الصف أو ذاك، لتتمكَّن من تقديم الأنشطة بطريقة مناسبة لهذه الإمكانات المختلفة، كما أنَّ هذا التقويم يساعد المعلِّمة في اختيار أسلوب التدريس المناسب، والتعرُّف على الأطفال الذين يحتاجون إلى رعاية خاصَّة والأطفال المتميِّزون، ويُمكن إجمال أهم فوائد التقويم القبلي في النقاط التالية:

أ-تحديد مدى امتلاك الطفل للمهارات المطلوبة، ودرجة استعداده لتلقي الخبرات الجديدة.

ب-تحديد مدى ما اكتسبه الأطفال من هذه الخبرات.

جـ-اختيار المعلِّمة لأنسب الطرق لتقديم الخبرة والأنشطة والتطبيقات.

ثانياً: التقويم البنائي والتشخيصي:

يكون التقويم البنائي مصاحباً لعملية تنفيذ الأنشطة المتنوعة، التي يقوم بها الأطفال، وذلك بقيام المعلِّمة بملاحظة أداء أطفالها بصورة مستمرّة ومتكرِّرة، وذلك بغرض تعديل وتحسين العمليات والممارسات الصفِّية، وتصحيح مسارها وصولاً بالأطفال إلى مستويات أداء عالية.

كما أنَّ التقويم البنائي يساعد في تقديم المعونة للطفل أثناء تعلُّمه واكتسابه للخبرات، ويساعد على إحراز وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من كُلِّ وحدة من الوحدات، وهو يساعد أيضاً في إعطاء صورة للمعلِّمة عن مدى تحقُّق هذه الأهداف، ويعرفها بمستويات الأطفال ونواحي القصور أو القوة الموجودة لدى كل منهم، كما يمكن للمعلمة أن تكتشف بعض الأخطاء في أداءها إن وجدت، فقد يكون القصور ليس راجعاً للأطفال بمفردهم، بل ربما يكون أداء المعلِّمة وأسلوبها في التعامل أو المناقشة أو العرض غير مناسب للأطفال، وقد يكون القصور في أساليب التدريس، أو في الأنشطة نفسها وأدوات تنفيذها، فتحتاج المعلِّمة في هذه الحالة إلى مراجعة دقيقة لكل ممارساتها مع الأطفال بغرض تحسينها وتعديلها، بما يناسب قدرات وإمكانيات الأطفال، لذلك يمكن أن نسمي التقويم البنائي بالتقويم التشخيصي، أي أنَّه يساعد على اكتشاف محل القصور في العملية التربوية والتعليمية، ويمكن تحديد أهم فوائد التقويم البنائي في النقاط التالية[1]:

1- ترشيد تعلُّم الأطفال وتوجيههم ومراقبة التقدُّم نحو الأهداف.
2- التعرُّف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة.
3- مراجعة المعلِّمة لأسلوبها في ممارسة عملية التعليم والتعلُّم.
4- مراجعة الأنشطة والأركان للتعرُّف على سلبياتها.

ثالثاً: التقويم النهائي:

يأتي هذا النوع من التقويم في نهاية الفصل الدراسي أو السنة الدراسية أو نهاية برنامج ما، ويهدف هذا التقويم إلى إصدار حكم على مدى تحقق الأهداف، ومدى نجاح المنهج بكامله، في الارتقاء بمستوى نمو الأطفال، مقارنة بما كانوا عليه قبل تلقي المنهج وعند بداية التحاقهم بالروضة.

- أسس ومبادئ التقويم في رياض الأطفال:

للتقويم أسس ومبادئ يجب أن تراعيها المعلِّمة والتي أهمها ما يلي: -

1-التقويم لابدَّ وأن يكون عملية شاملة:

أي ينبغي أن ينظر لنمو الطفل نظرة شاملة ومتكاملة، بحيث يتم التعرُّف على مدى ما تحقَّق من أهداف معرفية عقلية ووجدانية نفسية وحركية، لذلك فإنَّ التقويم يجب أن لا يقف عند تقويم الجوانب العقلية المعرفية السطحية كالحفظ والتذكر، بل ينبغي الاهتمام بتقويم مدى نمو الطفل في مهارات التفكير المختلفة، ومدى ما اكتسبه من مهارات التفكير الإبداعي والتحليلي، وقدرته على التفكير بصورة ناقدة، وقدرته على المبادأة واتخاذ القرار ومشاركته وإيجابيته مع أقرانه، كما أنَّ الشمولية تعني تقويم المواضيع والخبرات، المقدَّمة خلال المنهج.

2-أن تكون عملية التقويم عملية مستمرّة ومتكرّرة:

عندما تكون عملية التقويم متكرِّرة، تتَّضح بجلاء جوانب القوَّة والضَّعف، وبذلك يمكن الوصول إلى أحكام دقيقة وصادقة عن نمو الطفل، تساعد على إجراء العلاج اللازم لبعض الأطفال، الذين يعانون من بعض صعوبات التعلُّم، والذين يعانون من مشكلات سلوكية أو انفعاليه.

3-أن تعتمد عملية التقويم على أدوات وأساليب تتوفَّر لها العلمية والدقَّة والموضوعية:

ينبغي العمل بمبدأ الموضوعية التَّامة، والبعد عن التأثُّر بالعوامل الذاتية، واستخدام أساليب متنوعة لإجراء عملية التقويم، من بطاقات وأدوات لملاحظة سلوك الأطفال، ومتابعة جوانب النمو المختلفة، وكلَّما كانت البطاقة أو الأداة المستخدمة دقيقة وشاملة لجوانب متعدِّدة من نمو الطفل، كلمَّا زادت

قيمتها وأهميتها، كما أنَّها لابدَّ وأن تكون سهلة التطبيق والاستخدام، وبعيدة عن تحيزات المعلمة وقادرة على مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.

4-أن تكون عملية التقويم مرتبطة بأهداف محدَّدة:

من شروط عملية التقويم الناجحة ارتباطها بالمُخرجات والأهداف المراد تحقيقها، وبدون هذا الارتباط لا تساعد عملية التقويم في الوصول إلى أحكام واتخاذ قرارات تؤدي إلى مواجهة السلبيات، لذلك تعتبر عملية تحديد الكفايات التعليمية والمهارات الفرعية، هي نقطة البداية لعملية التقويم، ويعتبر مفهوم الكفايات من المفاهيم المهمة في المجال التربوي، حيث أنَّها تمثل نمطاً مركباً من المهارات والأداءات، التي يمكن أن يظهرها الطفل بعد مروره في خبرة تعليمية معيَّنة، بذلك ينبغي ضرورة تحديد مجموعة المهارات الفرعية، المكونة لكلِّ كفاية من الكفايات التعليمية، لذلك يجب وضوح الكفايات المراد أن يتعلَّمها الأطفال قبل أن تبدأ المعلِّمة في تقديم المنهج، بحيث ينطوي هذا التوضيح على إبراز الجوانب المعرفية والوجدانية والحركية لكل كفاية تعليمية.

ومثل ذلك الكفاية الاجتماعية الآتية: (أن يتكوَّن لدى الطفل مفهوم إيجابي، عن ذاته يساعده على التكيُّف الشخصي والاجتماعي) فإنَّ هذه الكفاية الاجتماعية يمكن تحليلها، إلى عدد من المهارات والأداءات الفرعية التالية: -

أ- أن يتعرَّف على ذاته بتعريفه اسمه وجنسه وعمره ومكان سكنه.

ب- أن يتعرَّف على اسمه ثلاثياً.

ج-أن يُظهر مهارات التكيُّف الاجتماعي والتعامل مع الآخرين بسهولة.

د-أن يَظهر مهتماً لجوانب القوَّة والتميُّز لديه.

إنَّ وضوح العلاقة بين التقويم والأهداف، يساعد على تخير أنسب أساليب التقويم اللازمة لكل موقف، فربَّما كان الهدف المراد قياسه يرتبط بنشاط خارج الفصل، أو بنشاط تعاوني يشارك فيه مجموعة من الأطفال، وفي هذه الحالة يحتاج الأمر إلى ترتيب الموقف الذي من شأنه أن يظهر لها هذا السلوك التعاوني، والذي من خلاله تستطيع أن تحكم على مدى اكتساب الطفل لمهارة العمل التعاوني أو إخفاقه في ذلك.

كما أنَّ تقويم المعلِّمة للأطفال باستخدام الكفايات التعليمية والمهارات الفرعية، يساعدها أيضاً على تقويم عملها وأدائها، فإذا أخفق عدد كبير من الأطفال في تعلُّم خبرة ما فيجب عليها مراجعة نفسها، فربما كان العيب في أسلوبها في اختيار الأنشطة المناسبة، أو ربما كان في أسلوبها في ترتيب الأركان أو في علاقتها وتفاعلها معهم، فعليها أن تراجع الأهداف التي حددتها، فربما كانت الأهداف لا تناسب مستوى نمو الأطفال وقدراتهم فعليها عند ذلك تحديد أهداف مناسبة.

- أساليب التقويم في رياض الأطفال:

أولاً: الملاحظة:

من أهم أساليب تقويم طفل هذه المرحلة العُمرية هو أسلوب الملاحظة والمقابلة والتسجيل لتلك الملاحظات، حيث يعطي هذا الأسلوب صورة حقيقية وواقعية عن سلوك الطفل في مواقف حقيقية وواقعية، وقد تلجأ المعلِّمة إلى أسلوب الملاحظة من خلال جمع البيانات عن استجابات الأطفال للأنشطة التي يمارسونها، بهدف التعرُّف على سلوكياتهم ودوافع هذه السلوكيات.

وعند استخدام الملاحظة يجب مراعاة الأمور التالية:-

1- أن تُحدَّد أنماط السلوك المُراد ملاحظتها وتقويمها بصورة دقيقة وبصورة مُسبقة، قبل القيام بعملية الملاحظة.
2- أن تُحدَّد الصِّفات المُراد ملاحظتها بصياغة سلوكية وبصورة تمكِّن من ملاحظتها وقياسها.
3- الابتعاد عن الذاتية في تفسير الأمور التي يتم ملاحظتها.
4- أن يكون الحكم عن السلوك في ضوء فهم طبيعة المرحلة العُمرية التي يمر بها الطفل.
5- أن يكون ظهور السلوك أو الصفات الملاحظة عدداً من المرَّات حتى نطمئن إلى أنَّ ما نقيسه هو ظاهرة حقيقية ولها وجود.
6- أن تجمع الملاحظات في أثناء الأنشطة التفاعلية التلقائية للطفل في الساحة، أو في أثناء تفاعله مع أقرانه، أو أثناء قيامه بإنجاز مهمة ما في مجموعة تعاونية، أو في أثناء إنجازه لعمل فردي ذاتي، أو في أثناء ممارسة أنشطة البحث والاستكشاف.

- كيف تُخطِّط المعلِّمة لعملية الملاحظة:

لاشكَّ أنَّ المعلِّمة لا تستطيع أن تراقب مجموعة من الأطفال في وقت واحد، كما أنَّه لا يمكنها أن تُقدِّم الكفايات المختلفة لدى الطفل في موقف تعليميٍّ واحد، فعليها أن تُحدِّد مجموعة الأطفال المراد ملاحظتهم في كل فترة من فترات اليوم الدراسي، وما هي نوعية وطبيعة المواقف التي ستلاحظ فيها مجموعة الأطفال المختارين، فعلى المعلِّمة أن تتابع أطفالها في توقيتات مختلفة من اليوم الدراسي، وفي نوعيات مختلفة من الأنشطة والخبرات، وذلك لأنَّ أداء الأطفال لا يكون متساوياً على مدار اليوم الدراسي، فهم مثلاً في الفترة الصباحية أكثر نشاطاً وحيوية منهم في نهاية اليوم الدراسي، فينبغي مراعاة كل ذلك عند إجراء عملية التقويم.

ثانياً: الاختبارات:

تُعدُّ الاختبارات من أهمِّ وسائل التقويم، وأكثر انتشاراً واستخداماً في رياض الأطفال، حيث يمكن تقسيمها إلى الأقسام التالية:-

1- **اختبارات الصواب والخطأ:** حيث تقوم بقراءة مجموعة من العبارات ، ويطلب من الطفل قول صحٍّ أو خطأ، أو عرض مجموعة من الصور ويطلب من الطفل اختيار الصورة الصحيحة، ويجب أن تكون العبارة قصيرة والصورة واضحة حتى يستطيع إدراكها والحكم عليها.

2- **اختبارات الاختيار من متعدِّد:** وهو يقيس قدرة الطفل على اكتساب المعلومات وفهمها، حيث يطلب من الطفل اختيار أدق صورة أو عبارة صحيحة، ويجب أن يتغيَّر موضع الصورة أو الإجابة الصحيحة فتذكر المعلِّمة الإجابة الصحيحة مرّةً في الأَّول، ومرّةً تكون في الوسط، ومرَّةً تكون في الآخر.

3- **اختبارات المُزاوجة:** وهي تتكون من قائمتين كل قائمة على شكل عمودي، وتوضع صور في العمود الأوَّل لها علاقة بصور العمود الثاني، ويطلب من الطفل اختيار صورة من العمود الأوَّل بما يناسبها في العمود الثاني.

4- **اختبار التكميل:** حيث تقرأ المعلِّمة عبارة مّا ويُطلب من الطفل تكملة الكلمة النَّاقصة في تلك العبارة.

5- **اختبار الترتيب:** وفيه تُقدِّم المعلِّمة عدَّة صور لأحداث متتابعة، وعلى الطفل ترتيب هذه الصور في تتابع، وهذا الاختبار يقيس قدرة الطفل على ربط المعلومات وتنظيمها.

ممَّا سبق يتَّضح أنَّ التقويم في رياض الأطفال ركن أساسي ولا يمكن أن تحقق رياض الأطفال أهدافها إلا بوجوده، فينبغي أن يكون مبنياً على أسس علمية بعيداً عن التحيُّزات الشخصية أو المزاجية وعدم الموضوعية، وأن يكون قبل بداية العملية التعليمية وذلك لمعرفة مستوى النمو في الجوانب المختلفة لشخصية الطفل للانطلاق من ذلك المستوى، وكذلك أن يكون التقويم مصاحباً لخطوات العملية التعليمية لمتابعة التطوُّرات الحادثة في سلوك الطفل، وأن يكون في نهاية العملية لتحديد المستوى النهائي الذي وصل إليه نمو الطفل في الجوانب المختلفة، ويتَّضح أنَّ أهم الأساليب لتقويم طفل الروضة هو أسلوب الملاحظة المنظمة وأسلوب الاختبارات البسيطة والمتعددة .

المراجع

1-السيد عبد القادر شريف. التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2007.

2-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، خطة تطوير التعليم في الوطن العربي، تونس، 2008.

3-المبروك عثمان أحمد، عمارة بيت العافية، سعد المقرم. طرق التدريس، طرابلس، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، 1990.

4-جمال عبد الفتاح العساف، رائد فخر أبو لطيفة. مناهج رياض الأطفال، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2014.

5-رافد الحريري. نشأة رياض الأطفال، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2010.

6-سعدية محمد بهادر. برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2003.

7-سمير عبد الوهاب أحمد. قصص وحكايات الأطفال، عمان، دار المسيرة للنشر والطباعة، 2009.

8-سهيلة محمد الفتلاوي. تعديل السلوك في التدريس، فلسطين، دار الشروق، 2005.

9-طارق عبد الحميد البدري. إدارة دور الحضانة ورياض الأطفال، عمان، دار الفكر، 2007.

10-عاطف عدلي فهي. معلمة الروضة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2007

11-محمد السيد علي. التربية العملية وتدريس العلوم، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2007.

12-محمد فؤاد الحوامدة، زيد سليمان العدوان. مناهج رياض الأطفال، عمان، عالم الكتب الحديث، 2009.

13-مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي. علم النفس التربوي، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2004.

14-مصطفى رسلان، عبد الجليل حماد. طرق تدريس التربية الدنية والإسلامية، القاهرة، دار الكتاب المصري، 1992.

15-نادية محمود شريف، وآخرون. المنهج العربي لرياض الأطفال، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2006.

16-ناهد فهمي حطيبة. منهج الأنشطة في رياض الأطفال، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2009.

ПУТЬ ОТ ОБЛАДАНИЯ ЗАДАТКАМИ К ПРОЯВЛЕНИЮ СВОЙСТВ: ИЕРАРХИЯ И СЕМАНТИКА ПОНЯТИЙ В ФИЗКУЛЬТУРЕ И СПОРТЕ

С.В. Малахов, К. А. Пардонова. Белорусский государственный университет физической культуры. Минск, Беларусь

مسار امتلاك المدخلات للتوضيح للمفاهيم في التربية البدنية والرياضية

س.ف. مالاخوف – ك.أ. باردونوفا
جمهورية روسيا البيضاء

The article attempts to interpret the terms that are often used in the process of communication between sports and physical training specialists, but, often, in different ways, they are also understood. The claims of individual authors to originality in the designation of well-known, having a long-defined meaning, concepts, are not always, in our opinion, justified. The purpose of our publication is to call for communication in one, understandable for all, language of sports-specific terms.

В статье предпринята попытка интерпретации терминов, часто используемых в процессе общения специалистов спортивной и физкультурной практики, но, зачастую, по-разному ими же и понимаемых. Претензии отдельных авторов на оригинальность в дефиниции известных, имеющих давно обозначенный смысл, понятий, не всегда, по нашему мнению, оправданы. Целью нашей публикации является призыв к общению на одном, понятном для всех, языке специфичных для спорта терминов.

Практика общения со специалистами в области физического воспитания и спорта показывает, что многие из них, общаясь на предмет проблем воспитания физических качеств (или, скажем, формирования двигательных умений и навыков), довольно часто отождествляют (или употребляют как синонимы) далеко не тождественные по смыслу понятия. С целью конкретизации наиболее часто употребляемых слов из делового лексикона наших коллег мы позволили себе провести семантическое исследование специфичной для нашего рода деятельности терминологии и предприняли попытку формирования своего рода «иерархического ряда» обозначенных ниже понятий.

Каждому тренеру (педагогу физического воспитания) хорошо известно, что для достижения успеха в спорте необходимо, как минимум:

– обладать набором определенного рода предрасположенностей к конкретному виду деятельности;

– обладать определенными чертами характера, темперамента и пр.;

– иметь желание и волю выполнять непростые задания и пр.;

– регулярно и упорно трудиться;

– уметь терпеть, надеяться и верить и т.д.

Нам часто приходится слышать, что кто-то из спортсменов «талантливее других», «особенно талантлив» или даже гениален. Но какую смысловую нагрузку несут в себе эти схожие по смыслу слова? Если обратиться к энциклопедическим источникам, то оказывается, что талант и гениальность вряд ли проявятся без наличия т.н. диспозиций, а также возможностей их реализовать. В истоках всего лежат, видимо, задатки. *Задатки* (применительно к спорту) – врожденные анатомо-физиологические особенности организма, служащие базой для развития способностей. Они трактуются также как природная предрасположенность к какому-либо виду деятельности (предпосылки способностей).

Способности, в свою очередь – индивидуальные свойства личности, характеризующие склонность к какой-либо деятельности, *необходимые условия* для ее успешного осуществления. Способности формируются из задатков и определяются также как «свойства личности, являющиеся условиями успешного выполнения какой-либо деятельности». Таким образом, можно сказать, что *способность* – особенность человека, позволяющая ему наиболее успешно осуществлять какую-либо деятельность.

Со способностью, проявляющейся в результате деятельности, связано понятие *возможности* как *потенции*, характеризующей и объясняющей допустимость предстоящего направления развития способности. Наличие *потенциально высоких способностей* у человека обозначается понятием *одаренности*. Одаренность не обеспечивает успех, она только свидетельствует о возможности его достижения, это – совокупность способностей, обусловливающих успешность какого-либо вида деятельности.

Еще более *высокий* уровень развития способностей называют *талантом*, а *наивысшую* степень развития способностей, позволяющую стать исторической личностью, дающую человеку возможность успешно и оригинально выполнять какую-либо сложную деятельность – *гениальностью* [1–5].

Но, по нашему мнению, все выше обозначенные понятия ближе по смыслу к диспозициям, нежели к итогам их реализации в жизни. В то же время, результативность

спортивной деятельности оценивается, как правило, по количественным или качественным показателям (секунды, очки, килограммы, метры, баллы и т.п.). Таким образом, степень воплощения «допустимого» в «существующее», видимо, более полно отражается в понятиях «качество» и «свойство». Причем, если *качество* – совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности выполнять определенные функции, то *свойство* – характерная сторона проявления качества объекта, отличительная особенность применения качества. Пример: из двух спортсменов, обладающих равным уровнем развития комплекса основных физических *качеств,* одному, в отличие от другого, более *свойственно* проявлять их в экстремальных (соревновательных) условиях.

В качестве выводов нашего исследования мы хотели бы предложить «путь от задатков к свойствам» в практике формирования двигательных умений и навыков, воспитании физических (двигательных) качеств расположить в следующей иерархической последовательности: задатки – способности – возможности – качества – свойства.

Авторы будут благодарны всем, кто готов принять участие в обсуждении обозначенной проблемы. Наш контактный e-mail адрес: msv2480@mail.ru

Литература:

1. Советский энциклопедический словарь : [ок. 80000 сл.] / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Сов.энцикл., 1989. – 1630 с.

2. Философия науки / под ред. С. А. Лебедева : учеб. пособие для вузов. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический Проект ; Альма Матер, 2007. – 731 с.

3. Каплуненко, А. М. Концепт – Понятие – Термин: эволюция семиотических сущностей в контексте дискурсивной практики / А. М. Каплуненко // Азиатско-Тихоокеанский регион: диалог языков и культур : сб. науч. докл. междунар. конф., 20–31 янв. 2007г. / сост. О. М. Готлиб. – Иркутск : ИГЛУ, 2007. – С. 115–120.

4. Дианова, Г. А. Термин и понятие : проблемы эволюции (к основам исторического терминоведения) / Г. А. Дианова. – М. : Еврошкола, 2000. – 160 с.

5. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, эзотеризм, политэкономия / сост. и науч. ред. С. Ю. Солодовников. – Минск : МФЦП, 2002. – 1008 с.

Особенности познавательного критерия здорового образа жизни студентов-экологов

О.Н.Онищук, Н.А.Гришанович, М.М.Круталевич,
М.Н.Цыганенко, В. Дробышева, Л.А.Глинчикова
МГЭИ им. А.Д.Сахарова БГУ,
Балтийский федеральный университет имени И.Канта
(г.Минск, Республика Беларусь;
г.Калининград, Российская Федерация)

ملامح المعيار المعرفي كطريقة صحية لحياة طلاب البيئة

أ.ن. أونيشوك – ن.أ. غريشانوفيتش – م.م. كروتاليفيتش – م.ن. تسيغانينكا – ف. دروبيشيفا – ل.أ. غلينشيكوفا
جمهورية روسيا البيضاء

Актуальная проблема формирования здорового образа жизни самым непосредственным образом связана с реальной экологической ситуацией. В данной статье рассматриваются особенности познавательного критерия здорового образа жизни у будущих специалистов-экологов в сравнении с аналогичными критериями у молодежи республики в целом.

Ключевые слова. Здоровый образ жизни, студенты, молодежь, познавательный критерий.

Введение. В современном обществе человек проживает в условиях экологически неблагоприятной среды, что отрицательно сказывается на состоянии здоровья. В Республике Беларусь заболеваемость населения по основным группам болезней с впервые установленным диагнозом выросла в 2016 году по сравнению с 2015 годом на 2,1 %, при этом в возрасте до 17 лет – на 3 % [1].

По определению, данному Всемирной организации здравоохранения, здоровье человека – это состояние физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Считается, что вклад различных факторов в состояние здоровья следующий: образ жизни – 50%; наследственность (генетический фактор) – 20%; окружающая среда – 20%; уровень медицинской помощи – 10% [2]. Однако имеются и другие представления. Например, по мнению российских ученых на уровень здоровья оказывает влияние человеческий фактор – 25% (физическое здоровье – 10%, психическое здоровье – 15%); экологический фактор – 25% (экзо экология – 10%, эндо экология – 15%); социально-педагогический фактор – 40% (образ жизни: материальные условия труда и быта – 15%, поведение, режим жизни, привычки – 25%); медицинский фактор – 10% [3].

Результаты исследования. В студенческом возрасте в связи со значительными интеллектуальными и физическими нагрузками для сохранения работоспособности и высокого уровня компетентности особое значение имеет ведение здорового образа жизни. В процессе формирования здорового образа жизни некоторые исследователи выделяет три критерия: познавательный, операциональный и оценочный. Познавательный критерий включает знания,

общекультурный уровень и образованность студентов, теоретическая подготовка и отношение к физической культуре; операциональный – оптимальный двигательный режим студентов, а также самоконтроль и коррекция состояния здоровья; оценочный – уровень и динамика показателей, характеризующих физическое состояние студентов, а также место здоровья в иерархии их ценностей [4].

Ранее изложенный вклад различных факторов в состояние здоровья относится к познавательному критерию формирования здорового образа жизни. Учитывая значимую роль теоретической подготовки для дальнейшей практической реализации знаний, в том числе и относительно здорового образа жизни, нами поставлена **цель статьи** – выявить особенности познавательного критерия в формировании здорового образа жизни студентов-экологов**.**

В 2017 году сделан национальный доклад «О положении молодежи в Республике Беларусь в 2016 году», в котором содержатся данные государственной статистики по различным вопросам молодежи. На начало 2017 года проведено обследование молодежи (16–29 лет) по вопросам ранжирования факторов, влияющих на состояние здоровья. В таблице приведены результаты данного анкетного опроса [1].

Таблица – Мнение молодежи о факторах, влияющих на состояние здоровья (удельный вес, %) [1]

Факторы, влияющие на состояние здоровья	мужчины	женщины	молодежь в возрасте 16–29 лет
экологическая обстановка в Республике Беларусь	51,3	57,3	54,2
образ жизни	50,0	57,3	53,5
вредные привычки	53,3	51,4	52,4
особенности питания	29,5	32,9	31,1
недостаточная забота о здоровье	29,7	28,1	28,9
наследственность	24,9	23,8	24,4
медицинское обслуживание	6,9	9,3	8,0
другие факторы	0,2	0	0,1

По мнению половины из опрошенной молодежи наибольшее влияние на состояние собственного здоровья оказывает экологическая обстановка – 54,2 % от числа опрошенных. Аналитики это связывают с наличием у населения «чернобыльского синдрома», то есть с осознанием и боязнью негативных влияний на состояние здоровья экологической обстановки в Республике Беларусь, возникшей после катастрофы на Чернобыльской атомной электростанции в 1986 году.

Следующую позицию в ранжировании факторов, влияющих на состояние здоровья, занимает образ жизни – 53,2 %; далее следуют вредные привычки – 52,4 %; особенности

питания – 31,1 %; недостаточная забота о здоровье – 28,9 %; наследственность – 24,4 %; медицинское обслуживание – 8 % и другие факторы – 0,1 % [1].

Нами проведено анкетирование студентов, обучающихся в учреждении образования «Международный государственный экологический институт имени А.Д.Сахарова» Белорусского государственного университета. Всего приняло участие 80 студентов 1–4 курсов по 20 человек с каждого курса. Результаты анкетирования студентов представлены на рисунке.

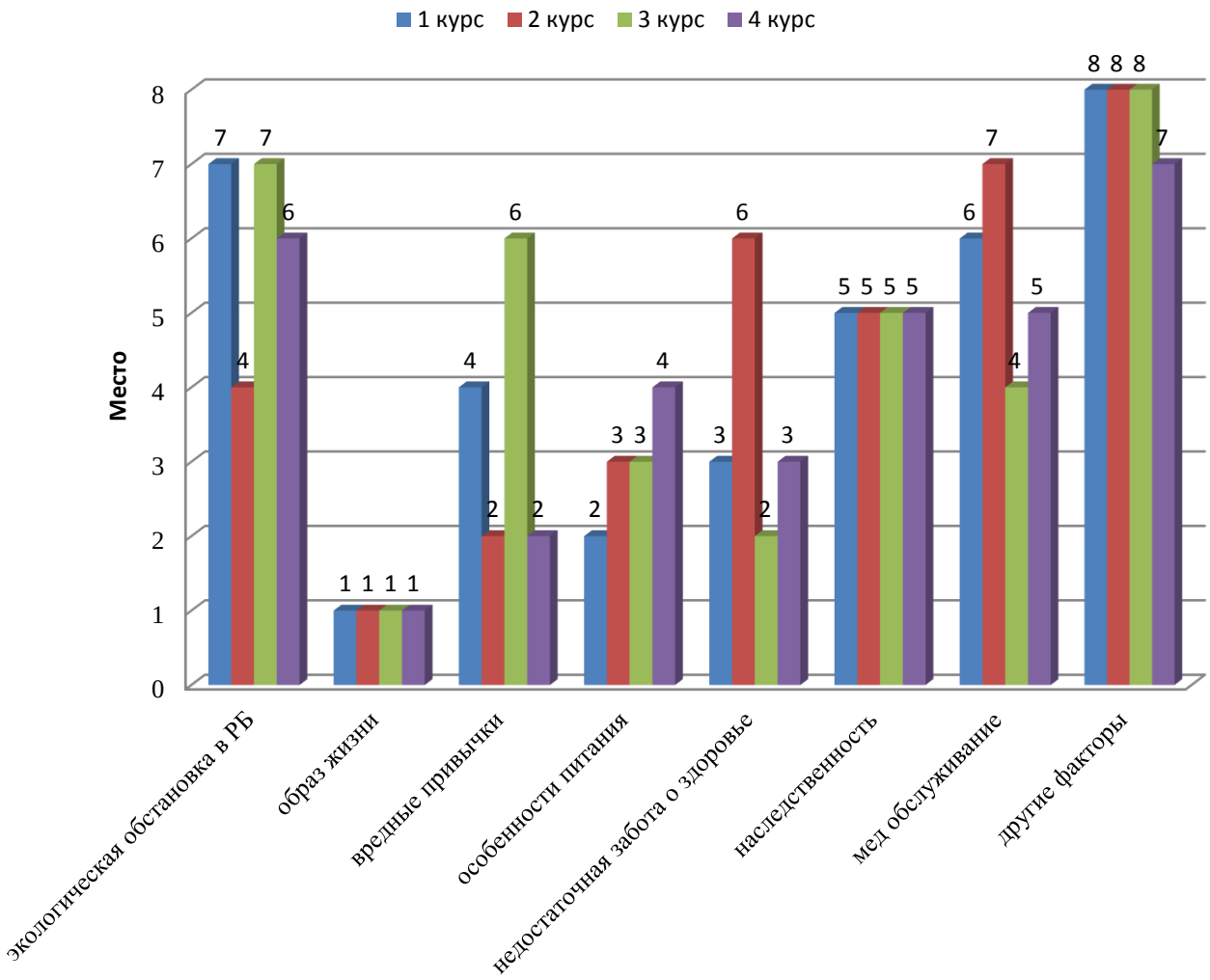


Рисунок – Ранжирование студентами 1–4 курсов факторов, влияющих на состояние здоровья

По мнению опрошенных студентов (1–4 курсы) наибольшее влияние на состояние здоровья оказывает образ жизни. Эти результаты совпадают с данными Всемирной организации здравоохранения.

Вторую позицию в ранжировании факторов, влияющих на состояние здоровья, занимают у студентов 2 и 4 курсов вредные привычки; у студентов 1 курса – особенности питания; у студентов 3 курса – недостаточная забота о здоровье. Как видим, на данной позиции появились различия во мнениях, однако, общим из указанных факторов является то, что они зависимы от активности студента.

На третьем месте у студентов 2 и 3 курсов находятся особенности питания, в то время как у обучающихся 1 и 4 курсов выбрана позиция «недостаточная забота о здоровье».

Особый интерес вызывает ранжирование студентами различных курсов позиции «экологическая обстановка в Республике Беларусь». Только студенты 2 курса поставили ее на четвертое место, остальные обучающиеся – шестое (4 курс) и седьмое место (1 и 3 курсы).

Четвертое место у студентов 1 курса заняла позиция «вредные привычки», между тем как у обучающихся 4 курса – «особенности питания», а 3 курса – «медицинское обслуживание».

Пятое место у студентов всех курсов заняла позиция «наследственность». Почти также единогласно студенты выбрали позицию «другие факторы» на последнее (1–3 курсы) и предпоследнее место (4 курс).

Заключение. Таким образом, у студентов, обучающихся в учреждении образования «Международный государственный экологический институт имени А.Д.Сахарова» Белорусского государственного университета познавательный критерий здорового образа жизни, определенный на основе результатов ранжирования факторов, влияющих на состояние здоровья, отличается от результатов такого же анкетирования молодежи Республики Беларусь. Так у студентов в целом выявлена более активная и позитивная позиция и понимание значимости роли своего поведения в сохранении и укреплении здоровья.

Библиографические ссылки

1. О положении молодежи в Республике Беларусь в 2016 году. Национальный доклад [Электронный ресурс] / С. А. Кулеш, Е. С. Игнатович, Е. И. Дмитриев. – Электрон. текст. дан. с ил. – Минск : РИВШ, 2017.

2. Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.who.int/suggestions/faq/ru/. – Дата доступа: 10.11.2018.

3. Физическая культура : электронный учебно-методический комплекс для студентов / М. М. Круталевич, О. Н. Онищук, И. П. Аверина [и др.] ; регистр. свид-во № 1771815679 от 31.05.2018 г. МГЭИ имени А.Д.Сахарова БГУ.

4. Физическая культура : учеб. пособие / В. А. Коледа [и др.] ; под общ. ред. В. А. Коледы. – Минск : БГУ, 2005. – 211 с.

ПРИЧИНЫ БОЛИ В ПОЯСНИЦЕ И МЕТОДЫ ЛЕЧЕНИЯ

Досин Юрий Михайлович, Аль бшини фатхи Али, и Акрм Аль амари Банур

أسباب الام في العمود الفقري وطرق علاجها

دوسين يوري ميخايلوفيتش – فتحي علي البشيني – أكرم العماري بنور

Позвоночник – это основа опорно-двигательной системы человека. Он состоит из позвонков, между которыми находятся межпозвонковые диски (МПД). Два соединенные межпозвонковым диском позвонка образует позвоночно-двигательный сегмент или позвонковый сустав. МПД обеспечивают подвижность позвоночника, его упругость, эластичность. С возрастом, или впоследствии чрезмерных физических нагрузок у МПД образуется трещина и студенистое ядро выбухает в нее. Происходит формирование грыжи диска. Когда грыжа МПД приобретает значительные размеры, происходит сдавливание корешка нерва (радикулопатия), сосудов (радикулоишемия), мозга (миелоишемия).

Необходимо обращать особое внимание на боли в нижнем отделе позвоночника, которые появляются в поясничном отделе позвоночника и имеют различные причины, такие как: вредные привычки, плохая осанка. Данные проблемы на более позднем этапе могут привести к серьезным проблемам в осанке человека и к серьезным болям в нижней части спины. Поэтому очень важно следовать профилактическим программам и приобретать правильную осанку, обращать внимание на окружающие факторы, влияющие на осанку, как в профессиональной деятельности (чрезмерная усталость и плохое питание), так и на эмоциональное и психологическое состояние.

Фрист подтверждает, что плохая осанка имеет различное отрицательное влияние на здоровье человека. Практически все системы и органы организма страдают при плохой осанке. (Фрист, 1,26).

Усама Рияд обращает внимание на то, что хорошая осанка улучшает функциональное состояние органов организма и также уменьшает давление на рабочие мышцы спины, что смягчает усталость. (Усама Рияд 99).

Боли в нижней части позвоночника, которые появились по причине спортивных травм, можно устранить с помощью лечебных упражнений и использования некоторых электрических приборов. Абдель Фатах Лютфи обращает внимание на важность усиления рабочих мышц спины и приобретения хорошей физической и подвижной формы и развития общего баланса между различными группами мышц (2,499).

Цели исследования:

Наиболее частые причины боли в нижнем отделе позвоночника и способы их лечения.

Проблема исследования:

Специалисты, в процессе их работы в центрах и отделениях физиотерапии в Ливии, обратили внимание на наиболее частые жалобы на боли в нижнем отделе позвоночника. Несмотря на то, что причины болей в нижнем отделе позвоночное многообразны, их

устранение возможно с помощью лечебных упражнений и некоторых электрических приборов (1,7).

Причины развития ранних остеохондрозов связаны со сколиозом, нарушениями осанки, плоскостопием и другими деформациями стоп, разницей в длине нижних конечностей, излишней нагрузкой на позвоночник, наследственной предрасположенностью, травмами (переломы, смещения позвонков), растяжения связок, заболеваниями крупных суставов, слабым мышечным корсетом. Также, предрасположены к остеохондрозам курильщики (никотин разрушает молекулу кальция), любители кофе и газированных напитков (кофе и газированные напитки вымывают кальций из костей). (3,50).

Объект исследования был выбран из числа женщин с болями в спине, посещающих отделение физиотерапии в больнице Аби салим. Их число составило 78. Они определялись выборочным методом, и их возраст составлял от 30 до 48 лет. Были изучены истории болезней и причины появления болей в нижнем отделе позвоночника. Эти причины отражены в таблице 1.

Таблица 1. Причины появления болей в нижнем отделе позвоночника у женщин.

Причина болей	Количество больных	Процентное соотношение
Различные травмы	15	20%
Чрезмерный поясничный изгиб	18	24%
Наследственные факторы	13	17,33%
Профессия (сидячая)	16	21,33%
Обувь (высокий каблук)	7	9,33%
Психологическое состояние	4	5,33%
Менструальный цикл	1	1,33%
Иные причины	1	1,33%

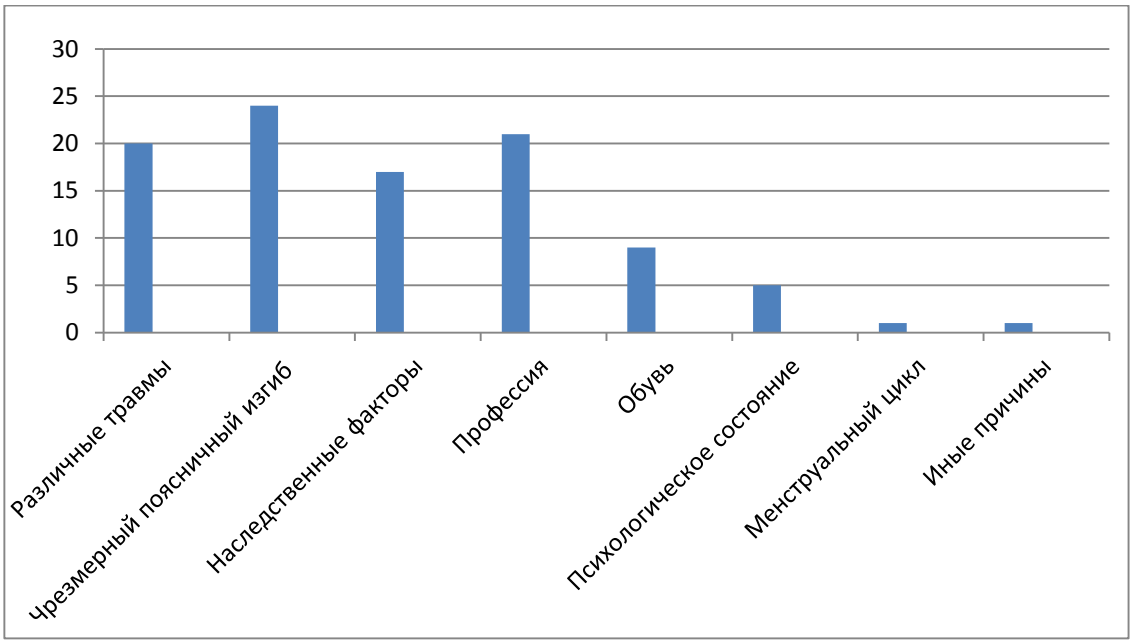


Диаграмма 1. Причины появления болей в нижнем отделе позвоночника у женщин.

Заключение:

Необходимо обращать особое внимание на лечение всех причин данных проблем различными способами для сохранения хорошей осанки, приобретения хорошей физической формы и подвижности позвоночника, а также баланса между рабочими мышцами организма и, особо, между рабочими группами спины. Необходимо укреплять мышцы спины различными физическими упражнениями, учиться правильно поднимать тяжести и правильно сидеть за рабочим столом и за компьютером.

Литература

1- Хильми Хасан Ода. Анатомия для спортсменов. Женский факультет физической культуры (Аль-Заказик - Египет) с.26.
2- Абдэльхаким Мухамед Тутия. Хирургическая ортопедия. Издательство «Ливия», Бенгази. 2008. С.499
3- Здаровы лад жыцця. №8 (151)/ Жнівень 2012- с. 50.