

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية
تخصص: نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية

أثر برنامج رياضي تروحي مقترح على خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (17-18 سنوات)

إشراف الدكتور:

بعيط رضوان بن جدو

إعداد الطالب:

حنة الهاشمي

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

- أوشن بوزيد: أستاذ التعليم العالي.....جامعة المسيلة..... رئيسا
- صغيري رايح: أستاذ محاضر -أ-.....جامعة المسيلة..... ممتحنا
- منجحي مخلوف: أستاذ محاضر -أ-.....جامعة المسيلة..... ممتحنا
- رويح كمال: أستاذ محاضر -أ-.....جامعة الجلفة..... ممتحنا
- هيزوم محمد: أستاذ محاضر -أ-.....جامعة الأغواط..... ممتحنا

السنة الجامعية: 2017 - 2018

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى والدي الكريمين وأسأل الله
لهما دوام الصحة والعافية وأن يجعلهما من عباده المتقين
الفائزين بجنته النعيم.

كما أهدي عملي هذا إلى أخوتي وأخواتي وكل الأهل والأقارب
وإلى جميع الأصدقاء وإلى الزملاء الأساتذة والعمال في معهد علوم
وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بالأغواط والمسيلة وكل أساتذة
وعمال ثانوية الشهيد مرزوق دحمان بسيدي عامر

شكر وعرفان

الشكر والحمد لله كثيرا على نعمه، والذي وفقني لإتمام هذا البحث.

يطيب لي أن أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف:

د. يعيط بن جدو رضوان

كما أشكر الأساتذة الذين لم يدخلوا على تقديم المساعدة لي.

وأشكر كل الأهل والأقارب والأصدقاء على تشجيعهم لي.

الفهرس

فهرس المحتويات

	الآية الكريمة
	شكر وعرفان
	فهرس المحتويات
	فهرس الجداول
	فهرس الأشكال
أ-ب-ج-د	مقدمة
	الفصل الأول: الخلفية النظرية والدراسات السابقة
02	I- الخلفية النظرية: ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية وقلق الامتحان
02	1-1- مفهوم الترويح
03	1-2- أهداف الترويح
05	1-3- أهمية الترويح
05	1-3-1- الأهمية البيولوجية
06	1-3-2- الأهمية الاجتماعية
06	1-3-3- الأهمية النفسية
07	1-4-2- الأهمية الاقتصادية
07	1-5-2- الأهمية التربوية
08	1-6-2- الأهمية العلاجية
08	1-4- أنواع الترويح
09	1-4-1- الترويح الثقافي
09	1-4-2- الترويح الاجتماعي
10	1-4-3- الترويح الخلوي
10	1-4-4- الترويح العلاجي
11	1-4-5- الترويح التجاري
11	1-4-6- الترويح الرياضي
11	1-5- النظرة الإسلامية للترويح

12	1-6- الترويج والعملية الترويجية
12	1-6-1- مفهوم التعلم
13	1-6-2- شروط التعلم
19	1-6-3- العوامل المؤثرة في الممارسة
21	1-6-4- مبادئ تعليم المهارات الترويجية
21	1-6-5- مناشط الترويج المدرسي للمراحل التعليمية للمراهقة
28	1 - 7- ميثاق الترويج
30	1 - 2- الترويج الرياضي
30	1-2-1- مفهوم الترويج الرياضي
30	1-2-2- أصناف وتقسيمات الترويج الرياضي
31	1-2-3- المقاربات العلمية للنشاط الرياضي الترويجي
35	1-2-4- المذاهب الفلسفية للنشاط الرياضي الترويجي
39	1-2-5- نظريات النشاط الرياضي الترويجي
48	1-3- النشاط البدني التربوي الرياضي
48	1-3-1- النشاط البدني الرياضي
50	1-3-2- الفوائد الصحية للنشاط البدني الرياضي
51	1-3-3- وصفة النشاط البدني والترويجي المعززة للصحة
52	1-4-4- أنواع النشاط البدني الرياضي الممارس في المرحلة الثانوية
55	1 - 3- البرنامج الترويجي
55	1-3-1- مفهوم البرنامج الترويجي
55	1-3-2- أغراض البرنامج الترويجي
55	1-3-3- شروط وضع البرنامج الترويجي
55	1-3-4- تخطيط البرنامج الترويجي
56	1-3-5- عوامل هامة عند تخطيط برنامج ترويجي
59	1-3-6- مبادئ مساعدة في عملية تخطيط برنامج ترويجي
61	1-3-7- نموذج لبرنامج رياضي ترويجي في مراكز الشباب

62	2 - قلق الامتحان
62	2-1 - حالة القلق
62	2-2 - سمة القلق
66	2-3 - القلق كيف عالجہ الإسلام
69	2-4 - تصنيف قلق الامتحان
72	2-5 - مكونات القلق
78	2-6 - عوامل قلق الامتحان
86	2-7 - نظريات قلق الامتحان
90	3 - العلاقة القائمة بين متغيرات الدراسة
93	II - الدراسات السابقة
116	- التعليق على الدراسات السابقة
121	الفصل الثاني: الإطار العام للدراسة
122	1 - الكلمات الدالة في الدراسة
124	2 - إشكالية الدراسة
127	3 - أهداف البحث
128	4 - أهمية البحث
128	5 - فرضيات البحث
130	الفصل الثالث: الإجراءات الميدانية للدراسة
131	1 - الدراسة الاستطلاعية
138	2 - المنهج المتبع في الدراسة
140	3 - مجتمع وعينة الدراسة
140	4 - أدوات جمع البيانات والمعلومات
144	5 - إجراءات التطبيق الميداني للأداة
145	6 - الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
147	الفصل الرابع: عرض ومناقشة وتفسير النتائج

148	1 - عرض النتائج تبعا للفرضيات
166	2 - تفسير النتائج
170	الفصل الخامس: استنتاجات عامة
171	1 - استنتاجات عامة
172	2- توصيات الباحث
173	3 - الآفاق المستقبلية للدراسة
176	4 - المراجع المعتمدة في الدراسة
181	5 - الملاحق
	6 - ملخص الدراسة

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
15	الجدول يوضح متوسط عدد انواع النشاط المتصل باللعب وفقا للسن والجنس	01
142	الجدول يوضح معامل الصدق التميزي لمقياس قلق الامتحان	02
143	الجدول يوضح معامل الصدق التلازمي لمقياس قلق الامتحان	03
144	الجدول يمثل معامل الثبات لمقياس قلق الامتحان	04
145	الجدول يوضح اختبار "ت" (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات أفراد المجموعتين على مستوى أبعاد قلق الامتحان	05
154	جدول رقم (06) يوضح مخطط العام للبرنامج الرياضي الترويجي المقترح	06
158	جدول رقم (07) يوضح درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في محور رهبة الامتحان	07
159	الجدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في رهبة الامتحان.	08
159	الجدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في رهبة الامتحان.	09
160	الجدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى رهبة الامتحان.	10
161	جدول رقم (11) يوضح درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في محور ارتباك الامتحان	11
162	الجدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في ارتباك الامتحان.	12
162	الجدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في ارتباك الامتحان.	13
163	الجدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى ارتباك الامتحان.	14

164	15	جدول رقم (15) يوضح درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في محور توتر أداء الامتحان
165	16	الجدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في محور أداء الامتحان.
165	17	الجدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في محور أداء الامتحان.
166	18	الجدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى توتر أداء الامتحان.
167	19	جدول رقم (19) يوضح درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في محور انزعاج الامتحان
168	20	الجدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في انزعاج الامتحان.
168	21	الجدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في انزعاج الامتحان.
169	22	الجدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى انزعاج الامتحان.
170	23	جدول رقم (15) يوضح درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في محور نقص مهارات الامتحان
171	24	الجدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في نقص مهارات الامتحان.
171	25	الجدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في نقص مهارات الامتحان.
172	26	الجدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في نقص مهارات الامتحان.
173	27	جدول رقم (27) يوضح درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في محور اضطرابات الامتحان
	28	الجدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في نقص اضطراب الامتحان.
174	29	الجدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في نقص اضطراب الامتحان.

175	الجدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى اضطراب الامتحان.	30
-----	--	----

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الرقم
49	الشكل يوضح علاقة النشاط البدني بمختلف القوى	01
52	الشكل يوضح هرم الأنشطة البدنية	02
54	الشكل يوضح نموذج لبرمجة سنوية للأنشطة البدنية للسنة الثانية ثانوي	03
64	الشكل نموذج تخطيطي يوضح قلق الحالة وقلق	04
71	الشكل يوضح العلاقة بين القلق والأداء في موقف الامتحان	05
93	الشكل يوضح نموذج للعلاقة القائمة بين متغيرات الدراسة	06
149	الشكل يوضح خطوات التصميم التجريبي	07

مقدمة

من أعظم أسباب نيل السعادة، تحصيل العلم، وربطه بأصوله، وضبطه وإيصاله لمن هو أهلٌ للارتقاء في سلم المعارف فتتنوّر الأفئدة، وتُعصم من الزلل والخلل والزغل، فيَرِدُ المحصّل له مما يشتهي ؛ فهو كالمطية الزلفى والذريعة العظمى فتدفع المماحكة، وترسو الحضارة بمفهومها الواسع الكلي، وعليه فإنّ العلوم من حيث هي يجمعها اسم العلم، ولقد حاول كل من كان شغله الشاغل العلم ابتكار وسائل للوصول إلى هذا المقصد لتأخذ بك إلى برّ الأمان مع تحصيل يضبط فرش وبساط الفكر، وهو ما يُعرف بمناهج التعليم. ولا نشك بأنّ ما نراه الآن في الساحة العلمية هو سلسلة موصولة لا مقطوعة ؛ لأنّها عبارة عن تراكمات مشتركة من كل جنس وبيئة، وهكذا هو العلم مستفاد بشري مشترك بين الشعوب باختلاف ألوانهم وأجناسهم.

وإذا كان ديننا الحنيف قد حثّ وأمر بتحصيل العلم بل وجعله محلّ تفضيل ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ سورة الإسراء الآية 70. فلا أكد بأنّه تفضيل بما يُميّزه عن باقي الأجناس وبما أعطاه الله تعالى من مزايا وفضائل وأخصّصها "العقل" الذي قد رفعه عن مستوى البهيمي وجعله في مصف المكلّف الرّاشد المتحقّق بإنسانيته فهو تكريم لما أن تحقّق بتلك الفضائل والمزايا فهو أمر لتذكر تلك الهدية العظيمة التي أعطاه الله إيّاها وتوظيفها في بابها الذي ينبغي أن يكون عليه، وهكذا هم العلماء قديماً وحديثاً، فلا فرق بين علم وعلم إلا من حيث تعلّقه، وشرفه يكون من هذه الجهة ؛ فكل العلوم شريفة من حيث ذاتها لأنّها آخذة لتحقيق بذلك المسمى.

وإذا كان الله تعالى قد نهى بأن يخوض أحدنا فيما لا يعلم قال تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ سورة الإسراء الآية 36، فهو أمر بمفهوم المخالفة بأن يعلم ويحصّل ما لا يعلم وكلّ الناس في هذا سواء لا فرق بين إنسان وإنسان فوجب تحصيل كل ما يكمل الإنسان في جسمه وفي روحه والآية مؤكّدة لهذا المعنى.

فقد عاجلت الأحكام الشرعية الروح بالأخلاق والتحلي بمحاسن العادات والتخلق بأخلاق سيّد السادات صلى الله عليه وسلم، وكذا كرم الله تعالى الجسم وأناط به أحكاماً خاصّة هيأة ووظيفة اهتماماً وحفاظاً، ومن بين تلك الوسائل الحافظ على هذا المقصد، ولا شك أنّ الوسيلة لها حكم مقصدها تبعاً وما لا يتم الواجب إلّا به فهو واجب مثله أنّ ما اصطلاح عليه الآن باسم الأنشطة البدنية التربوية الرياضية من هذا الجنس أي وسيلة محافظة لما أمر الله تعالى أن يُحافظ عليه فهي بأنواعها وألوانها وأشكالها ما هي إلا ميزان يُحافظ على الجسم ويصونه من أمراض وعلل.

وقد عُلم بالاستقراء التّام الذي لا يتخلف أنّ تلك الأمراض والعلل منها ما هو حسيّ ومنها المعنوي والأخير كثير ومتعدد، كالغضب والقلق والضجر وسيلان الدّهن وعدم التركيز وفقدان العقل كليّة... الخ من الأمراض.

فإذا عُلِمَ فإنّ النشاط الرياضي الترويحي وما يحتويه من أنشطة بدنية تربية رياضية دافعة لكل هذا ومحافظة على ضدها فعُلم بعد هذا أنّها مما يؤكّد معرفته من أوجه عدّة:

أولاً - تحصيلاً للعلم وضبطه.

ثانياً - دفعا للمماحكة والتدرع الفاسد.

ثالثاً - التحقق بالأوصاف الحمودة المطلوبة.

رابعاً - ضبط نجاح الفرد بدنيا، معرفيا، اجتماعيا ونفسيا ومنها نجاح المجتمع لأنّه جزء لا يتجزأ منه والفرد أساس بناء المجتمع.

ولقد ارتأينا في هذه الدّراسة أنّ نجعل مصبّ البحث أثر برنامج رياضي ترويحي مقترح في الجزء الأخير وبالضبط إزالة القلق الذي هو أحد الأمراض القابعة في النفس وجعلنا الامتحان كدليل على هذا وأنّ لها دوراً أكد بإزالة بعض أعراض المرض.

لا شك أنّ استجلاء الماهيات تعدّ من أهمّ مقدمات الدّرس العلمي وبما يُضبط المنهج على وفق ما يقرر وينور وهذه المسألة من تلك فإنّ للتعليم مناهج ووسائل تأخذ للمقصد الأسمى والغاية التي عليها المعوّل كما سبق توضيحه. والبيئة التي تصدرت العنوان (فاعلية برنامج رياضي ترويحي مقترح على خفض قلق الامتحان) فالعنوان يوضّح أنّها دراسة أثر وتشخيص فالأثر هنا ما يحدثه البرنامج الرياضي الترويحي على خفض قلق الامتحان لا نزع كليّة إذ اعدام القلق متعذّر حقيقة وإلّا العلاج يكون بالتكّيف معه والمحاولة من خفض دوره من تشويش الدّهن وضبط سلوكه.

فهل لهذه الدراسة ما يُثبت حقيقتها؟ وهل ممارسة البرامج الرياضية الترويحية كفيلة بخفض القلق وإعادة الدهن وترشيده؟ كل هذه الإشكالات وغيرها سيذكر منها ما له علاقة مباشرة بالتّخصص وهو محور بحثنا في هذه الرسالة كما أنّه لا يخفى بعض الصّعوبات التي تعرضت اليها البحث أثناء تقيّم المادّة وجمعها باعتبار أنّ الموضوع قليل الدراسة ولم يُتناول بهذه الصيغة المباشرة وقد تم تقسيم البحث إلى خمسة فصول:

الفصل الأول: تضمن محورين:

المحور الأول: الخلفية النظرية للأنشطة البدنية والرياضية والأنشطة الترويحية وقلق الامتحان

المحور الثاني: الدراسات السابقة والمشابهة التي تناولت كلى المتغيرين والتعليق عليها

الفصل الثاني: خاص بالإطار العام للدراسة وتشكل من خمس محاور:

المحور الأول: الكلمات الدالة في الدراسة

المحور الثاني: إشكالية الدراسة

المحور الثالث: أهداف الدراسة

المحور الرابع: أهمية الدراسة

المحور الخامس: فرضيات الدراسة

الفصل الثالث: وقد خصص للإجراءات الميدانية للدراسة وقد تضمن ستة محاور:

المحور الأول: الدراسة الاستطلاعية

المحور الثاني: المنهج المتبع في الدراسة

المحور الثالث: مجتمع وعينة البحث

المحور الرابع: أدوات جمع البيانات والمعلومات

المحور الخامس: إجراءات التطبيق الميداني للأداة

المحور السادس: الأساليب الإحصائية المستعملة

الفصل الرابع: وخصص لعرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة وقسم إلى محورين:

المحور الأول: عرض النتائج

المحور الثاني: تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

الفصل الخامس: خاص بالاستنتاجات والبحوث المستقبلية وقسم إلى خمسة محاور:

المحور الأول: استنتاجات عامة

المحور الثاني: توصيات الباحث

المحور الثالث: الآفاق المستقبلية للدراسة

المحور الرابع: المراجع المعتمدة في الدراسة

المحور الخامس: الملاحق

و في الأخير ملخص للدراسة باللغتين العربية والفرنسية وأملنا التوفيق من الله تعالى في هذا المبحث والله الموفق.

الفصل الأول

الخلفية النظرية للأنشطة الرياضية الترويحية
وقلق الامتحان والدراسات السابقة

I- الخلفية النظرية: ممارسة الأنشطة الترويحية وقلق الامتحان

1- الترويح

1-1- مفهوم الترويح:

إن مصطلح الترويح بلفظه العربي لم يستخدم إلا قليلا في الكتابات الاجتماعية العربية بل استخدمت في مكانها أفضا أخرى مثل الفراغ واللهو واللعب، وفي اللغة العربية مشتقة من الفعل راح ومعناها السرور والفرح (Rmed CASA , P 42 , bianca,1968).

إن مصطلح الترويح Récréation يعني إعادة الخلق ذلك أن المقطع الأول من المصطلح Ré يعني إعادة، بينما الجزء منه création يعني الخلق، ويفهم أيضا من مصطلح الترويح على أنه التجديد أو الانتعاش لممارسة نشاطاته. ويرى رومي Rommey أن الترويح هو نشاط ومشاعر ورد فعل عاطفي وأنه سلوك وطريقة لتفهم الحياة. بينما يوضح Nash أن وقت الفراغ هو تلك الأوجه من النشاط التي تجلب للفرد السعادة وتتيح له فرصة للتعبير عن الذات وتتفق ودوافع وتتوافر فيها حرية الاختيار.

ويشير " دو جازيا " De Grazia إلى الترويح بأنه النشاط الذي يسهم في توفير الراحة للفرد من عناء العمل ويوفر له سبل استعادة حيويته.

بينما يرى " كروس " Kraus أن الترويح هو تلك الأوجه من النشاط والخبرات التي تنتج عن وقت الفراغ، والتي يتم اختيارها وفقا لإدارة الفرد وذلك بغرض تحقيق السرور والمتعة لذاته واكتساب العديد من القيم الشخصية والاجتماعية (محمد الحماحي، 1988، ص 29).

يرى " غوردن " Gordon أن الترويح يعني النشاط والأعمال التي يقوم بها الفرد أو الجماعة خلال وقت الفراغ (الوقت الحر)

أما " فولكي " P,Foulquie يرى أن الترويح هو زمن نكون خلاله غير مجبرين على عمل مهني محدد ويستطيع كل واحد منا أن يقضيه كما يشاء أو كما يرغب (Paul foulquie: 1978 , 203)

ومن أهم التعريفات المستخدمة كثيرا في الدراسات المختلفة تعريف " بتلر " Petller: أن الترويح يعد نوعا من أوجه النشاط التي تمارس في وقت الفراغ والتي يختارها الفرد بدافع شخصي لممارستها والتي يكون من نواتجها اكتسابه للعديد من القيم البدنية والخلقية والاجتماعية والمعرفية.

1-2 أهداف الترويح:

يرى محمد الحماحي أن للترويح الرياضي (الرياضة للجميع) إسهامات في التأثير الإيجابي على العديد من جوانب نمو المشاركين في ممارسة أوجهه نشاطية، كما يهدف الترويح الرياضي إلى الوقاية من المتغيرات المدنية الحديثة وإلى زيادة المردود الإنتاجي لهؤلاء المشاركين في برامجهم، ولذا فقد قام الحماحي بتحديد أهداف الترويح الرياضي وفقاً لطبيعته تلك الأهداف وذلك على النحو التالي: (محمد الحماحي، ص 86):

الأهداف الصحية: وهي الأهداف المرتبطة بوجه عام بصحة الممارس بانتظام لمناشطها وتتضمن:

- تطوير الحالة الصحية للفرد.
- تنمية العادات الصحية المرغوبة.
- الوقاية والإقلال من فرص الإصابة بأمراض القلب والدورة الدموية.
- زيادة المناعة الطبيعية للجسم ومقاومته للأمراض.
- الحد من الآثار السلبية للتوتر النفسي وللقلق للتوتر النفسي.
- التغذية الجيدة والمناسبة وفقاً لنوع الجهد المبذول في ممارسة النشاط.
- المحافظة على الوزن المناسب للجسم.

الأهداف البدنية: وتشمل الأهداف التي تهتم بالحالة البدنية للممارس بانتظام لمناشطها وهي:

- تنمية اللياقة البدنية.
- تحديد تشايط وحيوية الجسم.
- المحافظة على الحالة البدنية الجيدة.
- الاحتفاظ بالقوام الرشيق.
- الوقاية من بعض انحرافات القوام.
- تصحيح بعض انحرافات القوام.
- الاسترخاء العضلي والعصبي.
- مقاومة الانهيار البدني في سن الشيخوخة.

الأهداف المهارية: وهي الأهداف المرتبطة بتعليم وتنمية المهارات الحركية بوجه عام وتشمل:

- تنمية الرغبة واستثارة دافعية الفرد نحو ممارسة النشاط الحركي.
- تحقيق السعادة لحياة الفرد والترويح عن ذاته.

- إشباع الميل للحركة أو اللعب أو لهواية الرياضة.
- التعبير عن الذات وتفرغ الانفعالات المكبوتة.
- الحد من التوتر النفسي والعصبي الناتج عن ظروف الحياة في المجتمعات المعاصرة.
- تحقيق الاسترخاء والتوازن النفسي للفرد.
- تنمية مفهوم الذات.
- إشباع الدافع للمغامرة، والدافع للمنافسة.
- الأهداف الاجتماعية:** وهي تلك الأهداف التي تحتم بالجانب الاجتماعي للفرد الممارس بانتظام لمناشطها وتتضمن:
 - التغلب على ظاهرة العزلة الاجتماعية التي تسود المجتمع المعاصر بتكوين علاقات وصداقات مع الآخرين من الأفراد والجماعات.
 - إشباع الحاجة من الالتقاء بالآخرين من ذوي الميول والاهتمامات المشتركة.
 - تحقيق التوافق الاجتماعي للأفراد والجماعات الممارسين لمناشطها.
 - المشاركة في الاحتفالات والمهرجانات الرياضية والتعاون بين الجماعات وبعضها في تنظيمها
 - المشاركة في تشكيل السلوك الجماعي السوي.
 - تنمية مهارات التواصل والتفاوض بين الجماعات وبعضها لدعم العمل الجماعي.
 - تهيئة الفرص لممارسة التخطيط الجماعي للنشاط والتدريب.
 - ممارسة الحياة الاجتماعية الديمقراطية للنشاط والتدريب.
- الأهداف الثقافية:** وتشمل الأهداف المرتبطة بتزويد الفرد بالعديد من أنواع المعرفة وتشمل:
 - تزويد الفرد بالثقافة الرياضية وتشكيل وتنمية مدركاته بأهمية الرياضة للجميع في الحياة العصرية
 - تشكيل اتجاهات إيجابية لدى الأفراد والجماعات نحو ممارسة مناشطها.
 - التعرف على العديد من المناشط للترويج والتعرف على الألعاب الشعبية.
 - إدراك الفرد لقدرات ولحاجات الجسم للحركة.
 - التعرف على عوامل الأمان والسلامة المرتبطة بممارسة وبطبيعة مناشط الترويج الرياضي.
 - تعلم الفرد الممارس لمناشط الرياضة للجميع وكيفية الوقاية من الإصابات وطرق معالجتها في حالة حدوثها
 - فهم أفضل للبيئة المحيطة بالفرد.

الأهداف الاقتصادية: وهي تعبر عن الأهداف التي ترتبط بإنتاجية الأفراد والجماعات الممارسين للترويح الرياضي وتتضمن:

- زيادة الرغبة والتحفيز للعمل وزيادة الكفاءة الإنتاجية للفرد.
- زيادة الإنتاج القومي للدولة.
- تحسين نوعية الحياة للأفراد والجماعات والتقليل من النفقات العلاجية.
- التقليل من الفائض الإنتاجي للمجتمع والناتج عن خفض معدلات الجريمة والتقليل من انتشار تعاطي المخدرات بين الأفراد.

1 - 3- أهمية الترويح:

يعد الترويح مظهر من مظاهر النشاط الإنساني وله دور هام في تحقيق التوازن بين العمل والراحة من عناءه، وله في تحقيق السعادة للإنسان، وتشير الجمعية الأمريكية للصحة والتربية البدنية وللترويح (AAHPER) إلى إسهامات الترويح في الحياة العصرية، في النقاط التالية:

- التحرير من الضغوط والتوتر العصبي المصاحب للحياة العصرية.
- توفير حياة شخصية زاخرة بالسعادة وبلا استقرار.
- تنمية ودعم القيم الديمقراطية (محمد الحماحي، ص 34).
- وقد أجمع العلماء على مختلف تخصصاتهم في علم البيولوجيات وعلم النفس والاجتماع بأن الأنشطة الرياضية والترويحية هامة للعموم وللخواص بالذات وفيما يلي عرض لهاته الأهمية من مختلف النواحي:

1 - 3 - 1- الأهمية البيولوجية:

يؤثر التدريب وخاصة المنظم على التركيب الجسمي، حيث تزداد نحافة الجسم وثقل سمته دون تغيرات تذكر على وزنه وقد فحص " ويلز " وزملائه خمسة شهور من التدريب البدني اليومي على 34 مراهقة وأظهرت النتائج تغيرات واضحة في التركيب الجسمي، حيث يزداد نمو الأنسجة النشطة ونحافة كتلة الجسم في مقابل تناقص في نمو الأنسجة الدهنية (أمين أنور خولي، 1992، ص 150)

لممارسة أوجه نشاطات الترويح وبخاصة الترويح البدني أو الترويح الرياضي بانتظام العديد من التأثيرات الإيجابية في النمو العضوي للفرد المشارك في نشاطاته، وفيما يلي أهم تلك التأثيرات:

- الحصول على القوام المعتدل والرشيقي والبعد عن النمط البدني.
- زيادة مرونة وكفاءة مفاصل الجسم وزيادة حجم العظام وتحسين كفاءتها ومعالجة ألام المفاصل والظهر

- تطوير اللياقة البدنية والمحافظة على مستوى لائق من عناصرها.
- رفع كفاءة عمل الجهازين الدوري والتنفسي.
- الإقلال من احتمال الإصابة بأمراض القلب والأوعية الدموية.
- التخلص من الطاقة الزائدة على احتياجات الجسم مما يسهم في تحقيق الاسترخاء البدني والعصبي للجسم وتحديد نشاط وحيوية الفرد.
- الوقاية من التعب الذهني.
- زيادة قدرة الفرد على مضاعفة إنتاجه في العمل (أمين أنور الخولي، ص 65)

1- 3- 2- الأهمية الاجتماعية:

- استعرض " كوكلي " Coakly الجوانب والقيم الاجتماعية للترويح فيما يلي:
- الروح الرياضية، التعاون، تقبل الآخرين، التنمية الاجتماعية، المتعة والبهجة، اكتساب المواطنة الصالحة، التعود على القيادة والتبعية، الارتقاء الاجتماعي والتكيف (لطفي بركات أحمد، 1984، ص 65)
 - كما أن لممارسة أوجه نشاطات الترويح العديد من التأثيرات الاجتماعية على الفرد ومن أهم تلك التأثيرات:
 - * - تنمية القيم الاجتماعية المرغوبة وذلك كالتعاون واحترام القانون واحترام الغير والمواعيد، وخدمة الآخرين.
 - * - تكوين وتوطيد العلاقات وذلك من خلال المشاركة في جماعات اللعب أو في جماعات الهوايات.
 - * - تقدير العمل الجماعي.

1- 3- 3- الأهمية النفسية:

- تؤكد مدرسة التحليل النفسي (سيجموند فريد) على مبدئين هامين بالنسبة للرياضة والترويح:
- السماح لصغار السن بالتعبير عن أنفسهم خاصة خلال اللعب.
 - أهمية الاتصال في تطوير السلوك، حيث من الواضح أن الأنشطة الترويحية تعطي فرصا هائلة للاتصالات بين المشارك والرائد، والمشارك الآخر.
- أما مدرسة الجشطالت فهي تؤكد على أهمية الحواس الخمس في التنمية البشرية حيث أن الأنشطة الترويحية تساهم في تنمية الحواس.
- أما " ماس لو " فيركز على إشباع الحاجات النفسية، كالحاجة للأمن والسلامة، وإشباع الحاجة للانتماء وتحقيق الذات وإثباتها، والمقصود بإثبات الذات أن يوصل الشخص إلى مستوى عال من الرضا النفسي والشعور بالأمن والانتماء، ومما

لا شك فيه أن الأنشطة الترويجية تمثل مجالاً هاماً يمكن للشخص تحقيق ذاته من خلاله (حوام رضا الفوزني، 1978، ص 78).

ويمكن حصر أهم تأثيرات الترويج على الجانب النفسي فيما يلي:

- إشباع الميول والدوافع المرتبطة باللعب وبالهوايات.

- تحقيق السرور والسعادة في الحياة.

- تنمية الصحة الانفعالية للفرد وإعادة توازنه النفسي.

- زيادة القدرة على الإنجاز وإثبات الذات.

- تنمية الثقة بالنفس والتحرر من الخوف.

- التعبير عن الذات.

- التخلص من الميول للعدوانية.

1-3-4 الأهمية الاقتصادية:

لا شك أن الإنتاج يرتبط بمدى كفاءة العامل ومثابرته على العمل واستعداده النفسي والبدني، وهذا لا يتأثر إلا بقضاء أوقات فراغ جيدة في راحة مسلية، وإن الاهتمام بالطبقة العاملة في ترويحها وتكوينها تكويناً سليماً قد يمكن من الإنتاجية العاملة للمجتمع فيزيد كميته ويحسن نوعيتها.

لقد بين " فرنارد " في هذا المجال أن تخفيض ساعات العمل من 96 ساعة إلى 55 ساعة في الأسبوع يرفع الإنتاج بمقدار 15 بالمائة في الأسبوع.

1-3-5 الأهمية التربوية:

بالرغم أن الرياضة والترويج يشتملان الأنشطة الثقافية فقد أجمع العلماء على أن هناك فوائد تربوية تعود على المجتمع المشترك أهمها:

- تعلم مهارات وسلوك جديدين.

- تعلم الذاكرة وتنشيطها.

- اكتساب القيم

1 - 3 - 6 الأهمية العلاجية:

يعيد الترويح والألعاب الرياضية الحركات الحرة توازن الجسم، فهي تخلصه من التوترات العصبية ومن العمل الآلي، وتجعله كائناً أكثر مرحاً وارتياحاً فالبينة الصناعية وتعقد الحياة قد يؤديان إلى انحرافات كثيرة، كالإفراط في شرب الكحول والعنف، وفي هذه الحالة يكون اللجوء إلى البيئة الخضراء والهواء الطلق والحمامات المعدنية وسيلة هامة للتخلص من هذه الأمراض العصبية وربما تكون خير وسيلة لعلاج بعض الاضطرابات العصبية.

1-4- أنواع الترويح:

لقد قام العديد من المربين والمهتمين بالترويح بتصنيفه أوجه نشاطه في عدة مستويات وذلك وفقاً للفلسفة واتجاه كل منهم وفقاً لفلسفة مجتمعاتهم نحو الترويح ومناشطه، ولذا تعددت تصنيفات مستويات وأنواع مناشط الترويح، وفيما يلي توضيح لأهم تلك التصنيفات فقد قسمه أحد الباحثين إلى:

نشاط ترويحي فعال: ويدل على النشاطات الترويحية المبدعة كالرياضة والغناء والرسم... الخ

نشاط ترويحي غير فعال: وهناك نشاط غير عملي، يقف صاحبه موقف المتفرج أو المستمع (محمد نجيب توفيق، 1967 ص 60).

المشاركة الإيجابية: ويتمثل في الممارسة الفعلية لمختلف أوجه مناشط الترويح.

المشاركة الاستقبالية: وهي تلك المشاركة التي يتم من خلالها استقبال الفرد لنشاط خارجي عن طريق الحواس سواء بالمشاهدة أو الاستماع.

المشاركة السلبية: وهي ذلك النوع من المشاركة لا تتطلب القيام بأي نشاط إيجابي أو استقبالي، وذلك كما هو الحال في النوم والاسترخاء.

وكذلك ترى عطيات خطاب أن هناك العديد من العوامل الأخرى التي تحدد تقسيم المناشط الترويحية في وقت الفراغ وهي:

نوع الترويح: الترويح الرياضي، الترويح الثقافي، الترويح الاجتماعي، الفني، الخلوي، العلاجي.

سن الممارس: الترويح للأطفال، للشباب، لكبار السن.

نوع الجنس: الترويح للذكور، للإناث، مختلط.

عدد الممارسين: الترويح الفردي، الترويح الجماعي.

نوع التنظيم: الترويح المنظم، الترويح الغير منظم.

فصول السنة أو العوامل الجوية: الترويح في الصيف، الترويح في الشتاء، الترويح في الخلاء، الترويح في الأماكن المغلقة أو غير مكشوفة.

مجال الإشراف: الترويح في الأسرة، الترويح في المدارس أو المعاهد العليا، أو الجامعات، أو في الأندية
طبيعة الممارسة: الترويح الإيجابي، الاستقبالي، السلبي.

1-4-1 الترويح الثقافي:

يشتمل الترويح الثقافي على أوجه متعددة من النشاط الذي يلعب دوراً أساسياً في تنمية الشخصية الإنسانية وفتحها
وضوري لمعرفة الفرد لوسطه، ويساهم في إدماج الإنسان في بيئته الاجتماعية، وأهم مناسبات الترويح الثقافي:

- القراءة: مثل قراءة الصحف والروايات والقصص..... الخ.
- الكتابة: مثل إصدار نشرية أو صحيفة مطبوعة..... الخ.
- المحاضرات والندوات والمناظرات وحلقات البحث..... الخ.
- الإذاعة والتلفزيون.

الترويح الفني:

يطلق البعض على الأنشطة الترويحية الفنية مصطلح الهوايات الفنية وهي أنشطة تتمتع الفرد بالإحساس بالجمال والإبداع
والابتكار والتذوق، ويمكن تقسيم مستويات الهوايات كالتالي:

- هوايات الجمع: مثل جمع العملات والطوابع، الأشياء الأثرية القديمة، التوقيعات، الأزرار.
- هوايات التعلم: مثل التصوير، علم النبات، الفلسفة، التاريخ، فن الديكور، التدبير المنزلي، علم الطيور.... الخ
- هوايات الابتكار: مثل فن الخزف، الرسم، الزخرفة، الفخار، الأشغال اليدوية والحياكة... الخ

1-4-2 الترويح الاجتماعي:

تتنوع أشكال الترويح الاجتماعي كالموسيقى، الدراما، الفن بمختلف أنواعه أو نوع من مناسبات الترويح الذي يتم ممارسته
من فردين أو أكثر.

ويرى كل من رينولد كارلسون، جانيت مالكين، تيودور ديب، جيمس بيرسون أنه يمكن تصنيف مناسبات الترويح
الاجتماعي وفقاً لما يلي:

- المحادثة.
- أوقات للشاي والقهوة.
- الحفلات.

- المآدب.

- لعب الحجرات.

- النشاط الرياضي الجماعي.

- النزهاء الخلوية.

- المسابقات الخاصة.

1-4-3 الترويح الخلوي:

المقصود بالترويح الخلوي هو ذلك النوع الذي يشمل برامجه المختلفة أوجه النشاط التي تتم بعيدا عن الأماكن المغلقة والتي تتم خارجها.

ويشير كراوس Kraus إلى أن برامج الترويح الخلوي تتضمن المناشط ذات العلامة المباشرة وبعوامليها والتي من خلالها يستمتع الفرد بجمال وبفهم الطبيعة.

تشير عطيات الخطاب إلى أنه يمكن تقسيم مناشط الترويح الخلوي لأنماط النشاط التالية:

- النزهاء والرحلات: والمقصود بالنزهات هو الخروج إلى الحدائق والنزهات للاستمتاع بالطبيعة في وقت الفراغ، أما الرحلات فإن وقتها يمتد أكثر من وقت النزهاء وقد تكون الرحلة قصيرة لمدة يوم واحد أو طويلة تستغرق أكثر من يوم واحد.

- التجوال والترحال: والمقصود بالتجوال تلك الرياضة الخلوية التي تعتمد على المشي لعدة ساعات ويتم خلالها الخروج لزيارة المناطق الطبيعية وتصنيفات التجوال هي: تجوال هواة الجمع، تجوال الطبيعة، تجوال التقابل. تجوال الزيارة. أما الترحال أو السياحة فالمقصود بهما هو الخروج في رحلات طويلة سواء داخل البلاد أو خارجها.

- الصيد والقنص: وذلك كصيد الأسماك وقنص الطيور والحيوانات.

- المعسكرات: وهي تعتمد على الخلاء والاستفادة من الطبيعة وعناصرها في تنظيمها وإقامتها

1-4-4 الترويح العلاجي:

عرفت الجمعية الأهلية الترويح العلاجي بأنه خدمة خاصة داخل المجال الواسع للخدمات الترويحية التي تستخدم للتدخل الإيجابي في بعض نواحي السلوك البدني أو الانفعالي أو الاجتماعي لإحداث تأثير مطلوب في السلوك ولتنشيط نمو وتطوير الشخصية وله قيمة وقائية وعلاجية لا يذكرها الأطباء، حيث يساعد مرضى الأمراض النفسية في التخلص من الانقباضات واستعادة ثقتهم بأنفسهم وبالأخرين ويجعلهم أكثر سعادة وتعاوناً.

1-4-5 الترويح التجاري:

الترويح التجاري هو مجموعة الأنشطة الترويحية التي يتمتع بها الفرد نظير مقابل مادي، ويرى البعض أن الترويح التجاري يدخل في نطاق السينما والمسرح والإذاعة والتلفزيون والصحف والجرائد وغيرها من المؤسسات الترويحية الأخرى ذات الطابع التجاري، وهو يعتبر تجارة رابحة لأصحاب رأس المال، أما في المجتمعات الاشتراكية تعتبر العديد من المؤسسات الترويحية التجارية مؤسسات لخدمة ورعاية جميع أفراد الشعب للمساعدة في تنميتهم تنمية شاملة وهي ملك للدولة وتستغلها لصالح الشعب وليس لصالح رأس المال

1-4-6 الترويح الرياضي:

يعتبر الترويح الرياضي من الأركان الأساسية في برامج الترويح لما يتميز به من أهمية كبرى في المتعة الشاملة للفرد، بالإضافة إلى أهميته في التنمية الشاملة للشخصية من النواحي البدنية والعقلية والاجتماعية. إن مزاوله النشاط البدني سواء كان بغرض استغلال وقت الفراغ أو كان بغرض التدريب للوصول إلى المستويات العالية يعتبر طريقا سليما نحو تحقيق الصحة العامة، حيث أنه خلال مزاوله ذلك النشاط يتحقق للفرد النمو الكامل من النواحي البدنية والنفسية والاجتماعية بالإضافة إلى تحسين عمل كفاءة أجهزة الجسم المختلفة كالجهاز الدوري والتنفسي والعضلي والعصبي (إبراهيم رحمة، 1998، ص 09).

1-5 نظرة الدين الإسلامي للترويح:

ينظر الدين الإسلامي للترويح على أنه ضرورة من ضروريات الحياة وأنه أحد النظم والأنشطة الاجتماعية التي يهتم بها المجتمع الإسلامي وهو أيضا ضرورة تسهم في بناء وتطوير شخصية المسلم، لذا فالدين الإسلامي يحرص على استثمار أوقات الفراغ وعلى حسن استغلال الوقت بين العبادة والعمل والترويح عن النفس، وقد روى الطبراني عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قوله: " أن أحب الأعمال إلى الله سبحانه وتعالى بعد الفرائض، إدخال السرور على المسلم " وان كان الإسلام قد أباح الترويح عن النفس إلا أنه أكد على عدم الاسترسال في ذلك حتى لا يضيع معظم وقت المسلم هباءً أو يؤثر ذلك على عبادته وعمله حيث حذر الله سبحانه وتعالى من إضاعة الوقت فيمالا يفيد إذ يقول سبحانه وتعالى " الذين اتخذوا دينهم لهوا ولعبا وغرتهم الحياة الدنيا فاليوم ننسأهم كما نسأ لقاء يومهم هذا وما كانوا بآياتنا يجحدون " صدق الله العظيم (الأعراف، الآية 51) ونستخلص من ذلك أن الدين الإسلامي ينظر إلى الترويح على أنه وسيلة وليس غاية فهو وسيلة تربوية واجتماعية وعلاجية يقصد بها تجديد نشاط المسلم وتنمية حيويته وإشباع حاجاته البدنية والنفسية والعقلية، وذلك حتى يحقق المسلم الخير في دنياه وآخرته.

1-6 الترويج والعملية التعليمية:

1-6-1 مفهوم التعلم:

يعرف جيتس التعلم بأنه عملية اكتساب الوسائل التي تعين على إشباع الدوافع وتحقيق الأهداف، وهذا يكون دائما في شكل حل المشكلات.

ويرى حامد عبد القادر إلى التعلم على أنه التحسن المستمر في المعرفة والمهارة العملية عن طريق التدريب، أو أنه نشاط جسمي عقلي يصل به الكائن الحي إلى تعديل خبراته السابقة واكتساب خبرات ومهارات جديدة.

وكذلك ترى انتصار يونس أن عملية التعلم تمثل النشاط العقلي الذي يحدث حين يمارس الإنسان نوعا معينا من الخبرة الجديدة التي لم يسبق أن مرت به في مواقف سابقة، وينتج عن ذلك تعديل في السلوك (محمد الحماحي وعائدة عبد العزيز، 2006، ص 232).

أما أحمد زكي صالح فيرى أن التعلم من الوجهة العلمية هو عملية فرضية، أي مفهوم نفترض حدوثه، كما يستدل على حدوث التعلم من التغيرات التي تطرأ على السلوك نتيجة وجود الكائن الحي في موقف تعليمي معين، وهذه التغيرات تحدث تحت شروط الممارسة وليست نتيجة لعوامل تؤثر عليه تأثيرا وقتيا معينا كالتعب أو النضج ومن خلال دراستنا للتعريفات السابقة للتعلم يمكننا أن نتوصل إلى:

- التعلم تكوين فرضي، أي لا يخضع بطريقة مباشرة لإحدى طرق القياس، بل نستدل على حدوثه عن طريق الآثار التي يحدثها والنتائج المترتبة عليه والتي نستطيع قياسها كما تحدث في سلوك الفرد في مواقف مختلفة.

- نواتج التعلم هي تغير Change أو تعديل Modification في السلوك Behavior أو في الخبرة Experience.

- يتطلب التعلم مواجهة خبرة أو مهارة جديدة أو موقف لم يسبق أن مر به المتعلم من قبل.

ويستدعي ذلك تفاعل المتعلم مع الموقف الذي يواجهه، أي قيامه بنشاط جسمي وعقلي

- التحسن في المعرفة أو المهارة العملية يكون نتيجة للممارسة الموجهة

وللتعلم أهمية حيوية في ممارسة الفرد لأوجه نشاط أوقات الفراغ، فالترويج باختلاف أنواعه وبتعدد مجالاته وبرامجه يتطلب من الفرد أن يكون على قدر معين من المهارات، وهذا لا يمكن اكتسابه إلا من خلال عملية التعلم، فالفرد في وقت فراغه لن يستطيع ممارسة أي نوع من النشاط سواء كان ذلك نشاطا رياضيا أو فنيا أو ثقافيا أو اجتماعيا، إلا إذا كان ملما بعدد من المهارات المرتبطة بنوع النشاط الذي يفضلُه عن غيره والذي يقبل عليه في وقت فراغه بدافع الاستمتاع به.

ولذا ينبغي الاهتمام بتعليم الفرد تلك المهارات وتكوين الاتجاهات الإيجابية لديه نحو الترويح واستثمار وقت الفراغ والتأكيد على أن هذا التعليم يجب أن يولى كل العناية ابتداءً من مرحلة رياض الأطفال، إذ تهتم التربية الحديثة بالطفل فينادي جون ديوي John Dewey " ليكن الطفل هو نقطة البداية وهو الغاية من عملية التربية " فهي تراعي ميوله الحاضرة وتتخذ من حاجاته النفسية أساساً لتربيته.

1-6-2 شروط التعلم:

أولاً: النضج

يعد النضج شرطاً من الشروط التعلم المهادف المقصود، ويقصد بالنضج تلك التغيرات الداخلية التي تطرأ تدريجياً على المتعلم والتي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي والعضوي (محمد الحماحي وعائدة عبد العزيز، ص 234). فالتغيرات التي ترجع إلى النضج هي تغيرات سابقة على الخبرة والتعلم، ومن أهم أنواع النضج التي تؤثر في تعلم الفرد لمهارات ولما نشط الترويح: النضج العضوي والنضج العقلي.

أ- النضج العضوي

يقصد بالنضج العضوي، النمو الحسي السوي لأعضاء الجسم المتصلة بالوظيفة التي يتعلم الفرد في مجالها، فمن الواضح أن الطفل لن يستطيع تحصيل أدنى نجاح في تعلمه إذا كانت التكوينات العضوية اللازمة لهذا التحصيل لم تنم النمو الكافي، ولقد أجريت أبحاث تجريبية للتدليل على العلاقة بين النضج العضوي والتعلم، إلى حد يتوقف التقدم في التعلم على درجة النضج التي يكون عليها الكائن الحي.

كما توصل جينكينز Jenkins من دراسته التي أجراها على البنين والبنات إلى أن للنضج أثراً على تعلم المهارات الحركية التي كانت موضع اختبارهم وهي: الوثب، الرمي، القفز، التصويب على الهدف بكرة القاعدة (بيسبول)، العدو. ولذا فإن تعليم الطفل في سنوات عمره الأولى بعض مهارات مناشط وقت الفراغ والترويح كالألعاب والشطرنج والعزف على الجيتار والانزلاق على الماء والغطس والبياردو وصيد الأسماك والقنص والنحت... الخ، لن يؤدي إلى تحقيق النتائج المرجوة من العملية التعليمية بالرغم من توفير فرص التعليم للأطفال، وذلك لأن هذه المهارات تتطلب خصائص حركية وعقلية تفوق مستوى نضج الأطفال في هذه السن، في حين يمكن تعليم صغار الأطفال المهارات الأساسية - كالجري والوثب والقفز والرمي والتسلق والتعلق والدفع والشد وركوب الدراجات ذات الثلاث عجلات والقصص الحركية والألعاب التمثيلية والغناء وألعاب الكرة والأطواق والصولجانان والحبال وألعاب الدمى والمكعبات والصلصال...

ولذلك يجب تزويد المدارس الابتدائية ودور الحضانه ورياض الأطفال بالكثير من أدوات وأجهزة اللعب المناسبة والتي تعد في ذات الوقت تعليمية, لأن الأطفال في هذه السن يكون خيالهم حصبا، فهم يبتكرون ويقلدون ويكثرون من الافتراض .Mekebelief

ب- النضج العقلي:

يقصد بالنضج العقلي درجة النمو العامة في الوظائف العقلية المختلفة المتعلقة بالأمر الذي يتعلمه الطفل. ومن الأبحاث التي أجريت في هذا المجال ما قام به كل من: استرود Stéroïde وبييل Pyle، فالأول أجرى تجاربه على حفظ الشعر، والثاني أجرى تجاربه على حفظ النثر، ولقد اثبت كل منهما أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى النضج العقلي وسرعة التعلم، كما أن اختبارات برت للاستدلال والتفكير Burt Reasoning Test تؤكد على إيجابية العلاقة بين المستوى النضج والتعلم.

و لقد أثبتت الدراسات التي قام بها استراير Starayer لمعرفة أثر النضج على النمو اللغوي ودراسات جيتس Gates للكشف عن العلاقة بين مستوى النضج والتذكر، والدراسة التي قام بها جيرسيلد Jersild لمعرفة تأثير النضج على سرعة تعلم الأطفال لأسماء الألوان، أن قدرة الطفل على الإفادة من فرص التدريب تتحسن بزيادة نضجه (محمد الحماحي وعائدة عبد العزيز، ص 235).

ومن التجارب والأبحاث السابقة يتضح أن النضج يعد من أهم العوامل المؤثرة في عملية التعلم وشرط أساسي لحدوثه ومن خلاله نستطيع معرفة ما يمكن أن يؤديه الطفل من نشاط وما لا يستطيع تأديته، ولذا توجد صلة وثيقة بين التعلم والنضج بالرغم من وجود فروق بينهما، إذ أن التعلم يعتمد على النضج، كما أن النضج يحدد إمكانية سلوك الفرد وما يستطيع القيام به من نشاط ومقدار ما يكتسبه من مهارات وخبرات وقيم واتجاهات.

وكذلك قام كل من ليمن وويتي Lehman and Witty بدراسة ألعاب الأطفال دراسة تفصيلية، فدرسوا ألعابهم في سن الثامنة إلى ما بعد سن الثانية والعشرين. ووجدا أنه كلما زاد الطفل سنا قل عدد أنواع النشاط المتصل باللعب ففي سن السادسة عشرة يصبح عدد أنواع النشاط المتصل باللعب نصف العدد تقريبا الذي كان عليه عندما كان الطفل عمره ثمان سنوات، كما وجدا أن ألعاب الأطفال تميل إلى الجماعية بعد سن الثامنة.

و لقد أرجع ليمن وويتي تغير عدد أنواع النشاط المتصل باللعب نتيجة لتقدم السن إلى:

- دمج أنواع النشاط كانت منفصلة من قبل عن أنواع أخرى, ليكون النشاط أكثر شمولاً وتعقيداً.

- ميل الكبار إلى ممارسة أنواع مختارة من النشاط في أوقات فراغهم والجدول التالي يوضح متوسط عدد أنواع النشاط المتصل باللعب لكل سن ابتداء من سن (8) إلى سن (22) وذلك لكل من البنين والبنات.
- و الجدول الآتي يوضح أنواع النشاط المتصل باللعب وفقا للسن والجنس (محمد الحماحي، وعائدة عبد العزيز، ص 238):

متوسط عدد أنواع النشاط المتصل باللعب		السن
بنات	بنين	
34.44	40.11	8
34.75	38.45	9
34.89	32.57	10
30.65	32.29	11
28.32	31.40	12
26.30	22.48	13
23.85	25.13	14
22.04	21.59	15
19.77	20.45	16
18.33	20.79	17
19.90	19.39	18
18.21	19.04	19
18.59	18.40	20
19.57	20.29	21
16.53	17.81	22

جدول رقم (01) يوضح متوسط عدد أنواع النشاط المتصل باللعب وفقا للسن والجنس

يجب على المربين الاهتمام بتعليم الطفل المهارات الحركية المتصلة باللعب منذ صغره ومتى يسمح له المستوى نضجه بتعلم هذه المهارات، ليكون لها سمة الاستمرارية في حياته، إذ أن تعلم هذه المهارات يتيح للطفل مجالا واسعا للاختيار من بينها ما يروق له لاستثمار أوقات فراغه وذلك في سنوات رشده.

فالمناشط التي يتخذ منها الكبار هوايات لاستثمار أوقات الفراغ تتوقف على مدى ومناسبة الفرص التي تتاح لهم لاكتساب هذه المهارات في المرحلتين التعليميتين: الابتدائية والإعدادية.

وخلاصة القول أنه يجب على المربين عند تعليم مهارات أوقات الفراغ والترويح، وسواء كان التعلم خاصا بالجانب الحركي Psychomotor، أو بالجانب المعرفي Cognitive، أو بالجانب الوجداني Affective، مع مراعاة أن يتفق موضوع التعلم مع مستوى نضج المتعلم، وبالتالي مع مستوى استعداداته وقدراته وإمكاناته، وذلك لأن المتعلم إن لم يكن قد وصل إلى مستوى النضج الذي يتطلبه تعليم المهارة، فإن عملية التعلم لن يكتب لها النجاح.

ويرى زيدان أن الدوافع هي الطاقات التي ترسم للفرد أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيأ له أفضل تكييف ممكن مع بيئته الخارجية.

ويعرف الدافع وفقا لرأي Lagache ووفقا للنظرية الديناميكية للدوافع بأنه مثير مستمر يسيطر على الفرد وسلوكه حتى يستجيب الفرد بشكل يؤدي إلى زوال هذا المثير. (محمد الحماحي وعائدة عبد العزيز، ص 240).

ويوضح علاوي وسوران Seurin أن سلوك الفرد لا يصدر عن دافع واحد، فغالبا ما يكون سلوك الفرد نتيجة لعدة دوافع متداخلة بعضها مع البعض الآخر، أو يكون نتاج مجموعة من الدوافع.

ومن الأسس التي تقوم عليها الدوافع مبدأ الفرضية purposivism، ويشير إلى أن الدوافع توجه السلوك نحو غرض أو هدف، ومبدأ الحتمية الديناميكية Dynamic Determinism ويقصد به أن كل سلوك له مسببات، وهي توجد في الدوافع.

ولقد اتفقت معظم النظريات المفسرة لعملية التعلم على أنه ما من نوع من أنواع السلوك الذي يقوم به الفرد إلا وينشأ عن التفاعل مع عاملين وهما: دوافع وحاجات ذاتية، ظروف البيئة المحيطة وما بها من مثيرات.

إذ يشير بيرد Bird إلى أن مصطلح الدوافع هو مصطلح عام أطلق للدلالة على العلاقة الديناميكية بين الكائن وبيئته بينما يرى هولاند Holland أن الفرد يعد نتاج التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية والعوامل الاجتماعية والثقافية، وأن لهذه العوامل دورا هاما في تشكيل قيم وميول ودوافع الفرد واستعداداته العقلية والوجدانية.

وتعد استشارة الدافعية للتعلم ذات أهمية بالغة في مجال أوقات الفراغ والترويح وذلك للأسباب التالية:

- يتميز الترويح بتعدد مجالاته وبرامج مناشطه، مما يتطلب توضيح الأهداف المرتبطة به لاستشارة الدافعية نحو مناشط وقت الفراغ والترويح، وذلك لزيادة الطلب عليها.
- تتميز الحياة المعاصرة بالتوتر العصبي والقلق، ومن هنا تظهر الحاجة إلى الترويح، وفي هذا الصدد يوضح هانز سيلي Hanz Sally في كتابه (stress of life) الحاجة إلى الألعاب البدنية والهوايات وأوجه النشاط الأخرى للتقليل وللتخلص من التوتر وضغوط الحياة العصرية. (محمد الحماحي وعائدة عبد العزيز، ص 241).
- زيادة وقت الفراغ نتيجة للتقدم في العلوم والتكنولوجيا وما ترتب على ذلك من مشاكل وفي هذا الصدد يقول روبرت ميليكين Robert Miliken الحائز على جائزة نوبل في العلوم أن عصر الاختراع تمخض عن عصر الاكتشاف، وعصر الاكتشاف تمخض عن عصر القوة، ثم جاء عصر القوة بالفراغ ومشاكله المستعصية، ولذا يتحتم استشارة الدافعية لمناشط الترويح لاستثمار وقت الفراغ فيما يفيد ويعود بالنفع على الفرد.
- الكبار دائما يكونون في أشد الحاجة إلى الترويح ولذلك يجب الاهتمام بتعليمهم مهاراتهم إن لم يكونوا على دراية بها وذلك يتأتى من خلال استشارة دوافعهم لتعلمها.
- ومن ثم فإن للدوافع أهمية حيوية في عملية التعلم، ولذا يجب على المربين مراعاة استثارة دوافع المتعلم عند تعليمه للمهارات، وذلك لأن المتعلم سوف يتفاعل مع الموقف التعليمي الجديد إذا تمت استثارة دوافعه وبالتالي سوف يكون إيجابيا في عملية التعلم، مما يؤدي إلى التعلم بصورة أفضل مما لو لم يكن لدى المتعلم دوافع لتعلم هذا النوع من المهارات، ومن ثم يجب على المربين مراعاة النقاط التالية لاستثارة دافعية المتعلمين لتعلم المهارات المرتبطة بالمناشط المختلفة للترويح.
- زيادة خبرة المتعلمين المعرفية بموضوع الترويح وذلك بتوضيح ماهيته وأهميته في الحياة العصرية للاستماع بأوقات الفراغ
- اهتمام وسائل الإعلام بتقديم برامج وفقرات عن الترويح وعن كيفية استثمار أوقات الفراغ، إنما يسهم في استثارة دافعية الأفراد لتعلم مناشطه.
- توفير الإمكانيات المرتبطة بمجال الترويح لأن ذلك يدفع بالمتعلمين إلى ممارسة مناشطه، فعدم توفر الإمكانيات كثيرا ما كان سببا من أسباب عدم الممارسة في أوقات الفراغ.
- الاهتمام بتقديم وعرض المهارات المرتبطة بالمناشط المختلفة بمجالات الترويح أمام المتعلمين، لما لذلك من أثر في تشويقهم لتعلم هذه المهارات وإتقانها.
- إقامة الحفلات والمعارض والعروض والمهرجانات والمسابقات في المجالات المختلفة للترويح، لجذب انتباه المتعلمين إلى مناشط لم تكن تستثيرهم قبل، وتكوين الميل والاتجاه نحو تلك المناشط.

- تركيز الانتباه حول الموضوعات المطلوبة تعلمها، إذ أكد كل من ميلز Miles وكليز Killer من خلال نتائج دراستهما على أن مستوى أداء المتعلم يرتفع بشكل ملموس عندما يكون على درجة عالية من فهم للموضوعات وللأهداف المراد تعلمها.
- ربط الخبرات بحاجات المتعلمين وذلك حتى تكون الخبرات التي يمرون بها مناسبة لهم وتفيدهم في واقع حياتهم.
- مراعاة تحدي مستوى المهارة لقدرات المتعلم - دون إنهاك لقواه - مما يؤدي إلى تحفيزه إلى إثبات ذاته في تعلمه المهارة ولتحقيق نجاح يزهو به.
- تحقيق المتعلم لحاجته إلى الانجاز ، إذ يرى اتكنسون Atkinson أن الميل إلى تحقيق النجاح هو ميل دافعي متعلم، كما ترتبط الحاجة إلى الانجاز Need for Achievement بالحاجة إلى النجاح Need for Success.
- التشجيع المستمر للمتعلمين، وكذلك معرفتهم بمدى التقدم الذي حققوه، يدفعهم إلى مزيد من النجاح في عملية التعلم.

الممارسة: practice

تعد الممارسة شرطاً من شروط التعلم، والمقصود بالممارسة ليس مجرد تكرار الموقف التعليمي من غير هدف، وإنما المقصود بها التكرار الموجه لغرض معين، ليؤدي ذلك إلى تحسين الأداء، فالتكرار وحده من غير أن يعرف المتعلم الأخطاء التي يرتكبها أثناء أداء قد تؤدي إلى تثبيت هذه الأخطاء وإلى إعاقة عملية التعلم ذاتها، ومن هنا تأتي أهمية التوجيهات وأهمية الإرشادات التي يتلقاها المتعلم أثناء تعلمه، حيث أن البحوث العلمية التي تناولت دراسة هذه الناحية تشير إلى أهمية عملية التوجيه أثناء الممارسة لتحصيل موضوع التعلم. (محمد الحماحي، ص 244)

فأبحاث جودينوف وبريان Goodenough and Brian تشير إلى أهمية التوجيهات والإرشادات التي يقدمها الراشدون إلى الأطفال وأثر ذلك على سرعة ودقة تعلمهم لبعض الألعاب كرمي الحلقات والبيسبول وغيرها من المهارات، وخاصة إذا كانت هذه التوجيهات ملائمة لمستوى قدرات الطفل.

و لذلك عند تعليم المهارات الترويجية يجب مراعاة أن يتدرب المتعلمون على أداء المهارات وقتاً كافياً حتى يتم لهم تعلمها وإتقانها، وكذلك توجيه المتعلمين من آن لآخر إلى الأداء الصحيح للمهارة من خلال الإرشادات التي يلقيها المربون عليهم. إذ أن فكرة ترك الأطفال يتعلمون من خلال النشاط الحر دون أن يوجههم الكبار، وأنها أفضل الطرق لتعلم المهارات استناداً إلى أن ذلك لا يؤثر على تلقائيتهم ولا يحد من إبداعهم ابتكارهم تعد فكرة غير صائبة.

فرما يفيد النشاط الحر في الكشف عن ميول وقدرات الأطفال ولكنه لن يفيد في تعلم المهارات، لان الطفل دائما يكون في حاجة إلى توجيه من الكبار، فتعلم الهوايات كالألعاب والرسم والعزف الموسيقي والتصوير الفوتوغرافي وعمل النماذج... الخ يتطلب توجيهات يقدمها المربون إلى الأطفال ليستفيدوا منها دون أن يؤثر ذلك على تلقائيتهم وإبداعهم. فأبحاث جاتريدج وأسبورن Gutteridge and Osborne تشير إلى أن الطفل قد يخفق في الاستفادة إلى أقصى حد ممكن من الإمكانيات المتوفرة على النطاق واسع في المدارس والمخيمات إذا بلغ مرحلة يكون فيها نشاطه مجرد تكرار لسلوك معين وبطريقة مألوفة , بينما يكون من الممكن أن يستفيد الطفل من توجيهات الكبار في اكتساب عدد أكبر من المهارات، وذلك لأن الممارسة تتيح الظروف الكافية لأن يظهر المتعلم ما يمكن أن يكون قد حدث له من تغير في أدائه، ولكنها لا تضمن دخول هذا التغير في الأداء. وهكذا لا يحدث تعلم دون ممارسة وبالتالي فالممارسة تعد شرطاً للتعلم، بل هي الشرط الوحيد الذي يمكن من خلاله الحكم على حدوث التعلم.

1-6-3 العوامل المؤثرة في الممارسة:

لقد أوضحنا من قبل أن الممارسة تهيأ الطريق لكي يتم التعلم، إذ أنه لا يمكن الحكم على أن التعلم قد تم إلا إذا تكرر الموقف التعليمي وظهر تحسن في الأداء واستمر هذا التحسن حتى وصل إلى مرحلة لم يعد فيها تكرار الموقف في إضافة أي تعديل أو تغيير في أداء إلا أن الممارسة تتأثر بالعديد من المتغيرات أو العوامل والتي من أهمها ما يلي:

النضج:

تشير نتائج الأبحاث والدراسات العلمية أن قدرة الطفل على الاستفادة من التدريب تتحسن بزيادة درجة نضجه، ففترة قصيرة من التدريب في مرحلة متأخرة من الطفولة تؤدي إلى درجة الإتقان لبعض المهارات تساوي ما تؤدي إليه فترة طويلة من التدريب في سن مبكرة، وهذا ما توصل إليه كل من شيرلي Shirley وجيزل وطومسون Gisill and Thompson وهيلجراد Hilgrad من خلال دراستهم التي أجروها. ولذا فهناك مستوى من النضج يكون عنده الطفل على استعداد لتقبل أنواع من التدريب على بعض من المهارات والمناشط والهوايات المرتبطة بمجالات الترويح، لأنه في هذا الوقت يكون قد نضج نضجا كافيا في الجوانب التي يتطلبها التدريب لكي يحقق النتائج المرجوة منه. (عايدة عبد العزيز، ص 246)

الفروق الفردية:

يقصد بالفروق الفردية في التعلم أنه إذا كانت مجموعة من المتعلمين تتحد في صفات معينة فإنها تختلف فيما بينها في مقدار هذه الصفات، فالمتعلمون يختلفون فيما بينهم في نواح كثيرة، فهم يختلفون في قدرتهم العقلية وفي قدراتهم الفسيولوجية وفي نواحيهم المزاجية، وهذه الفروق جميعا تؤثر في قدراتهم في التعلم. وتشير نتائج البحوث والدراسات العلمية إلى أن المقدار المتساوي في الممارسة يزيد ولا ينقص من الفروق الفردية، وأن التعلم الجيد لا يزيل الفروق الفردية، إنما يبرزها.

طريقة عرض موضوع التعلم:

أوضحت نتائج الدراسات العلمية أن التعلم البصري يعد من أنجح طرق عرض موضوعات التعلم، إذا أخذنا كلا من الحواس المختلفة على حدة، ولكن يفضل أن يكون العرض بصري وسمعي لمادة التعلم لأن ذلك يسهم في سرعة إتمام عملية التعلم.

ولذلك يجب عند تعليم المهارات الترويجية استخدام الرسوم والصور المختلفة، والعرض من خلال الفانوس السحري والسينما والجسمات وتقديم التحليل الحركي للمهارة أو الشرح اللفظي لمكوناتها... الخ وذلك لتوضيح طريقة الأداء للمتعلمين بوحدة أو بأكثر من الوسائل التعليمية.

و من خلال عرض موضوع التعلم، وباختيار طريقة العرض المناسبة لطبيعة المتعلمين وطبيعة موضوع التعلم، فإنه يمكن للمتعلم إدراك المهارة ككل، مما يسهل عليه التدريب على المهارات المراد تعلمها.

طبيعة موضوع التعلم:

تؤثر طبيعة موضوع التعلم كثيرا على عملية التعلم، فهناك موضوعات يسهل تعلمها في وقت قليل، في حين توجد موضوعات أخرى تتميز بالصعوبة أو يستغرق تعلمها وقتا طويلا. إلا أن ذلك يتوقف على الطبيعة موضوع التعلم ودافعية واستعدادات المتعلم لهذا الموضوع.

و لذا ينبغي على المربين الكشف عن ميول الأفراد وعن المستوى قدراتهم ودراسة احتياجاتهم ومراعاة خبراتهم السابقة عند تعليم المهارات والهوايات والمناشط المختلفة للترويج لأن ذلك يساعد على اكتساب خبرات جديدة ويحقق الترابط بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة. ومن جهة أخرى كلما ارتبطت هذه الأوجه من النشاط بحياة المتعلم وبيئته الخارجية كلما أدى ذلك إلى بذل الجهد والتركيز والمثابرة أثناء فترة التدريب، الأمر الذي يسهل من ممارسة المتعلم لهذه الأوجه من النشاط ويحقق الهدف من العملية التعليمية بأقل مجهود ممكن وفي الوقت المناسب لتعلمها.

معرفة نتائج الممارسة:

المتعلم عادة ما يظهر تقدماً أسرع إذا أحيط علماً بمدى تقدمه، وذلك بخلاف المتعلم الذي لا يكون على دراية بمقدار ما حققه من تقدم، ولذا يجب أن يعرف المتعلم بعد نهاية ممارسته لموضوع التعلم مدى توفيقه في الأداء، لما لهذه المعرفة من وظيفة هامة تؤديها في الممارسات التالية، إذ أنها تساعد المتعلم على تقويم أدائه ومعرفة ما يجب أن يستبعده. ولذلك يجب على المربين أن يعملوا على تنمية قدرات الأطفال وفقاً للتقويم المبني على أسس علمية، وذلك من خلال الاهتمام بتزويدهم بالمعارف التي تفيدهم في هذه الناحية. (محمد الحماحي وعائدة عبد العزيز، ص 248).

1-6-4 أهم المبادئ التي يجب مراعاتها في تعليم المهارات الترويحية:

بعد دراستنا للنضج وللدافعية وللممارسة ودورهم في عملية التعلم، فإننا نشير إلى أهم المبادئ التي يجب مراعاتها في تعليم المهارات المختلفة لأوقات الفراغ والترويح وهي:

ضرورة مراعاة أن تتفق المهارات مع مستوى نضج المتعلم وبالتالي مع مستوى استعداداته وقدراته، وذلك لأن الممارس إن لم يكن قد وصل إلى مستوى النضج الجسمي والعقلي - الذي يتطلبه تعليم المهارة - فإن عملية التعلم لن يكتب لها النجاح. (محمد الحماحي، ص 248)

- استشارة دوافع الممارسين للتعلم، لأن ذلك سوف يؤدي إلى تفاعلهم مع الموقف التعليمي وإلى أن يكونوا إيجابيين في عملية التعلم، وبالتالي يتم التعلم بصورة أفضل.
- ضرورة استخدام الوسائل التعليمية في تقديم المهارات الترويحية، وذلك لأن استخدامها في عرض موضوعات التعلم يسهل من عملية الممارسة إلى جانب أنها تستثير دوافع الممارسين لتعلمها.
- توجيه وإرشاد الممارسين أثناء ممارستهم للمناشط المختلفة للترويح.

1-6-5 مناشط الترويح المدرسي للمراحل التعليمية لسن المراهقة:

للمناشط التربوية بوجه عام دور هام في حياة وفي تنمية شخصية المراهقين وذلك من الجانب البدني والنفسي والعقلي والاجتماعي، كما أن لدورها أهمية في استثمار أوقات الفراغ لديهم، ولذا يجب أن تهتم مدارس المرحلة الإعدادية (المراهقة المبكرة) ومدارس المرحلة الثانوية (المراهقة المتأخرة) من توفير المناشط التالية: النشاط الرياضي، النشاط الثقافي، النشاط الاجتماعي، لما لهذه المناشط من أهمية في التربية الحديثة.

1- النشاط الرياضي

ويتمثل النشاط الرياضي في برامج النشاط الداخلي — مباريات الفرق المدرسية بين الفصول— ويعد ذلك النوع من النشاط ترويحياً، إذ يتم الاشتراك فيه وفقاً لميول حاجات ودافعية المتعلمين، ويجب أن تشمل برامج النشاط الداخلي على العديد من الألعاب والرياضيات الفردية والجماعية، حتى تكون هناك رياضة لكل متعلم، وليكون كل متعلم في رياضة

2- الهوايات

يشير دان كوربين Dan corbin أنه يمكن تقسيم الهوايات وفقاً للأنواع التالية (محمد الحماحي وعائدة عبد العزيز، ص 188):

- **هوايات الجمع:** ولقد أوضحنا نماذج لتلك الهوايات من قبل
- **هوايات التعلم:** وتتضمن تعلم كل المناشط التالية: التصوير الضوئي، الفنون، التدبير المنزلي، الموسيقى، علم النبات، علم الحيوان الجيولوجيا، القراءات في مختلف العلوم والفنون...الخ
- **هوايات الإنشاء:** وتشتمل تلك الهوايات على: بناء نماذج للطائرات وللقطارات وللقوارب ولليخوت، تشكيل الصلصال، صناعة الدمى صناعة الأراجوز، إصلاح الراديو، إصلاح التلفزيون...الخ
- **هوايات الابتكار:** وتتضمن تلك الهوايات التأليف تصميم الملابس، تصميم الأثاث، فن الخزف، النحت الرسم، الزخرفة، أشغال الخشب أشغال الزجاج، أشغال القش، أشغال السلك.....
- **هوايات الاستعراض:** وتتضمن تلك الهوايات التمثيل الرقص، الغناء، السباحة، الموسيقى، العروض المهرجانات، التمرينات والباليه....

3- النشاط الثقافي

يتمثل النشاط المدرسي في مكتبات والصحافة المدرسية وفي المحاضرات والندوات والمناظرات وحلقات البحث وفي فن الكتابة والخطابة والسينما والإذاعة المدرسية وتحقيق الأهداف التربوية المرتبطة باستثمار أوقات الفراغ والترويح عن الذات من خلال الاشتراك في أوجه النشاط الثقافي.

وفيما يلي عرض الأهم أوجه النشاط الثقافي التي تنظمها المدارس في تلك المراحل التعليمية

القراءة في المكتبة: تهتم المدارس بالمكتبة كمركز هام للتثقيف، فالقراءة هي أساس التعلم، ومظهر هام من المظاهر الشخصية ومن أهم عوامل نموها، كما تعد من الطرق الأساسية الموصلة إلى المعرفة وفيما يلي نحدد دور المدرسة نحو هواية القراءة:

- تنمية اتجاهات إيجابية نحو القراءة لدى المتعلمين للاستثمار في الأوقات الفراغ

- الاهتمام بمشروع القراءة للجميع.
- تكوين أندية القراءة من جماعة المتعلمين وفقا لرغبتهم، ويفضل أن يكون هؤلاء التلاميذ من سن متقارب وفي مستوى تعليمي متقارب.
- الاهتمام بتجهيز المكتبة المدرسية وذلك من حيث:
 - التأثيث والإضاءة والتهوية وتوفير الناحية الجمالية.
 - توفير الكتب ومصادر المعرفة المقروء ومراعاة مبدأ التنوع والتشويق في اختيارها
 - التزويد بوسائل الإيضاح المناسبة كالأفلام التعليمية والشفافات والشرائح المصورة وجهاز تليفزيون للعرض وشاشات لعرض الأفلام....
- عرض وتنظيم الكتب والمصادر القرائية الأخرى بطريقة يسهل التعرف على تصنيفاتها وعلى موضوعاتها
- تزويد المكتبة بقوائم للمصادر المقروءة المتوفرة بها، وكذلك التعريف بأهم القصص أو الروايات التي تم تقديمها في أعمال للإذاعة أو التلفزيون أو السينما أو المسرح وذلك في شكل تمثيلات أو أفلام أو مسرحيات
- تزويد المكتبة بالأعمال الفنية التي قام بها المتعلمين وذلك كالرسوم والصور واللوحات الفنية والأشغال اليدوية
- توفير نظام جيد للاستعارة الداخلية وللإستعارة الخارجية للكتب
- السماح لأهل الحي باستخدام المكتبة لتصبح مركز إشعاع للمعرفة والترويج الثقافي، ولذا يجب تحديد مواعيد لاستخدامها وتكون طوال أيام الأسبوع بما في ذلك أيام العطلات والإجازات
- إقامة معرض للكتاب في داخل المدرسة لعرض محتويات المكتبة بأسلوب شيق مما ييسر عملية التعرف على الكتب والمصادر المقروءة الأخرى أسرع من وجودها على الأرفف بالمكتبة
- ربط القراءة بمناشط الترويج الأخرى وذلك من خلال ربط ما قرأه المتعلمين بالرسم والتمثيل والأغاني الموسيقى
- الاهتمام بتنفيذ فكرة المشروع Project وذلك من خلال تكليف بعض المتعلمين بدراسة موضوع ما والسعي إلى تجميع معلومات مرتبطة به لمناقشته، مما يتيح لهم الفرصة للقراءة.
- الصحافة المدرسية: تعد الصحافة المدرسية من وسائل الترويج الثقافي، ويقبل المتعلمون عليها لأنها تعبر عن آرائهم، فالمواد التي يقدمونها تعتمد على خبراتهم الشخصية، وكذلك تتم بلغتهم وبألفاظهم، فهم الذين يقررون موضوعات صحافتهم. (محمد الحماحي وعائدة عبد العزيز، ص 190)

- وفيما يلي دور المدرسة نحو استشارة دافعية التلاميذ نحو الصحافة المدرسية:
- تعريف المتعلمين بأساليب تثير الموضوعات الصحفية من خلال عقد المحاضرات أو الندوات التي تناول هذا الموضوع بالعرض والتحليل ومن خلال التقديم الفردي والجماعي لهم.
 - توفير الإمكانيات التي يحتاجها المتعلمين في تناولهم بالكتابة لموضوعات الصحافة المدرسية، وذلك كالأفلام والأخبار والورق والمواد الصحفية، وتجهيز مكان مناسب لعرض الصحف أو المجلات بحيث تكون معروضة بشكل جيد ومرح يسمح للجميع بقراءتها.
 - الاهتمام بإشراف المعلمين على مجلة أو صحيفة الحائط، والعمل على مساعدتهم للمتعلمين في اختيار الموضوعات الصحفية وكذلك توجيههم إلى فنون كتابة الخبر أو المقال أو الفقرات الثقافية أو عرض للنوادر ولل فكاهة وكذلك إرشادهم إلى كيفية تزويد الصحيفة أو المجلة بالرسوم وبالصور.
 - الإعلان عن الحوافز أو الجوائز لاختيار أحسن عمل في الصحافة المدرسية وذلك فيما يرتبط بكتابة أو الأخبار أو عرض للموضوعات أو الإخراج الصحفي في إطار المسابقات التي تكون بين جماعات الصحافة المدرسية.
 - ربط الصحافة المدرسية بالفنون وذلك بإتاحة الفرص للتلاميذ من ذوي موهبة الفن من عرض رسومهم بالمجلة وبالصحيفة، أو القيام بتصميم أغلفته، أو عرض هواة التصوير لصورهم الفوتوغرافية التي التقطوها لبعض الأشخاص أو المناظر.
 - تحفيز المتعلمين على إصدار صحيفة أو مجلة الحائط بالعديد من اللغات إن أمكن وبما يتفق مع نوع التعليم الذي يتلقونه.
 - تبادل الصحف أو المجلات المدرسية بين المدارس وبعضها للإطلاع على ما يتم تحريره من أعمال صحفية، وزيادة التنافس في مجال الجودة والإبداع في مجال الصحافة فيما بين المدارس.
 - تنظيم المدرسة لعدة زيارات لدورة الصحافة.
 - دعوة المشاهير من الصحفيين والكتاب المرموقين لعقد الندوات بالمدرسة لمناقشة مشكلات الصحافة وطرق تطويرها وإجراء حوار مع المتعلمين وجماعة وأندية الصحافة المدرسية.
- المناظرة وحلقات المناقشة والبحث:** تعد المناظرة نشاط جماعي يتضمن مناقشة بين فردين حول موضوع، أو فكرة ما، أو مسألة يتم مناقشتها بين أكثر من متحدث في كل فريق، وتعد تلك المناظرات من الوسائل التثقيفية والتربوية الهامة التي تؤدي إلى إكساب المتعلمين للقدرة على الإقناع والدفاع عن اتجاهاتهم وآرائهم، وذلك من خلال تحليل الحقائق المرتبطة بالموضوع الذي يتم مناقشته وتنظيمها في سياق مقنع.

ويجب أن تهتم المدرسة بالمناظرة كنشاط ثقافي تقدمه لتلاميذها وذلك من خلال:

- تدريب المتعلمين على فن الإلقاء والمناقشة
 - تنظيم مناظرات بين فرق أو جماعات المدارس المختلفة، وذلك حول موضوعات تهتم بحياة التلاميذ أو تناول المشكلات القومية
 - عرض مناظرات بين المفكرين والأدباء
- ويمكن أن نؤكد أن المناقشات والبحث تعد أساسا من العملية التعليمية في المدارس وفي المناشط الثقافية التي يتم تنظيمها للتلاميذ، كما أن المناقشة تمثل الوجه المشرق للديمقراطية والذي يعتمد على إشراك المتعلمين للتلميذ في تبادل الرأي ومناقشة والتوصل إلى قرار جماعي، أو تبني وجهة نظر مشتركة، وذلك بعد تفكير وبحث، وتشتمل على حلقات المناقشة، والتوصل إلى قرار جماعي، أو تبني وجهة نظر مشتركة، وذلك بعد تفكير وبحث، وتشتمل حلقات المناقشة والبحث على أشكال التالية لمناشط الحديث والمناقشة سواء بين شخصين أو أكثر:

المحاورة: وتتناول المحاورة عرض لموضوع بين تلميذين، ويتم تناوله بطريقة السؤال والجواب، من خلال تناول المحورين لهم من السائل والمسؤول على التوالي، وقد يعقب المحاور التي بين التلميذين مناقشة مفتوحة يشارك فيها تلاميذ آخرون.

المائدة المستديرة: وتضم المائدة المستديرة مناقشة مجموعة صغيرة من التلاميذ لموضوع، أو فكرة، أو لرأي ما، وفي بعض الدول يتم تعليم المناقشة حول المائدة المستديرة في المدارس ضمن دروس اللغة أو من خلال المناشط الثقافية التي يتم تنظيمها خارج المناهج التعليمية.

حلقة المناقشة والبحث: وتتضمن المناقشة والبحث عقد اجتماع من أعضاء مجموعة المناقشة لبحث موضوع أو رأي قرار يهيم الأعضاء، ويرأس تلك الحلقة مقرر ليوجه المناقشات ولاستثارة دافعية التلاميذ للإشراك الإيجابي في المناقشات كما يقوم بتحديد وقت الحديث المحدث من أعضاء الحلقة، وتلخيص ما توصلت إليه حلقة المناقشة والبحث من آراء لعرضها على جمهورية المستمعين.

الندوة: وتتناول الندوة مناقشة موضوع ما بواسطة مجموعة من التلاميذ يتم اختيارهم، ويطلق أيضا على تلك الندوة مناقشة المحلفين، ويكون للندوة رئيس يتولى إدارة الندوات وتنظيم الأسئلة التي يوجهها المستمعون أعضاء الندوة.

المحاضرة: وهي طريقة من طرق العرض لموضوع أو فكرة أو رأي، والتي يكون فيها المحاضر قد جمع معلومات وحقائق عن موضوع المحاضرة ليلقيها على المستمعين، ويعقب ذلك توجيه الأسئلة والنقاش بين المحاضر والمستمعين.

الإذاعة المدرسية: تعد الإذاعة المدرسية من الوسائل التربوية والتثقيفية ذات التأثير الإيجابي في بناء شخصية التلاميذ، إذ تقوم بتزويدهم بأنواع المعرفة وتفسيرها والتعليق على الأحداث، كما تزيد من مستواهم الثقافي وتنمية تفاعلهم الإيجابي مع

ما يستمعون إليه من معلومات وأحداث ووقائع فالإذاعة المدرسية تستطيع بالتوثيق والتفسير للمعاني أن تجذب انتباه المستمعين نحوها، كما أن ارتباط الكلمة المسموعة بالموسيقى والمؤثرات الصوتية يسهم بطريقة إيجابية في عرض المعلومات والأفكار بأسلوب مبسط وشيق (محمد الحماحي وعائدة عبد العزيز، ص 193)

وكذلك الاستماع الجماعي أو من خلال المشاركة الذي يتحقق للمستمع في الإذاعة المدرسية من خلال الاستماع الجماعي أو من خلال المشاركة الفعلية في الفقرات والبرامج الإذاعية، يجعل من الإذاعة المدرسية قوة مؤثر في التعبير عن مفهوم التلاميذ للعديد من الموضوعات، وزيادة البيئة المعلوماتية لديهم وتنمية ثقافتهم.

وفيما يلي توضيح لدور المدرسة نحو استثارة دافعية التلاميذ نحو الإذاعة المدرسية:

- الاستفادة من إمكانات الإذاعة المدرسية في تقديم الثقافة للمتعلمين في شكل يناسب فكرهم ويثير لديهم الاهتمام بها.
- استخدام الإذاعة المدرسية في تقديم العديد من الفقرات كالغناء الأناشيد والفكاهة والنوادر والرواية والقصة والشعر والنثر والموسيقى.
- استخدام الإذاعة المدرسية في تقديم الحوار والمناظرة بين المتعلمين، لاستثارة ميولهم نحو المشاركة في الاستماع إليها أو المشاركة في مناقشتها.
- استخدام الإذاعة من قبل المتعلمين لتقديم وصف الأحداث المباريات والمنافسات التي يتم تنظيمها بين فصول المدرسة أو بين المدارس وبعضها أو في إذاعة برامج السمر وبرامج الاحتفالات التي تنظمها المدرسة لتلاميذها
- الاهتمام بتبسيط الموضوعات والمعلومات المقدمة من الإذاعة المدرسية لتكون سهلة الفهم للتلاميذ، والحرص على التنوع في الكلمة المسموعة أو في الكلمة المنطوقة، واستخدام الحوار والمناقشة بين المتعلمين، وتدريبهم على فن الإلقاء، وذلك للاستثارة اهتمامهم نحو الإذاعة المدرسية.
- تشجيع التلاميذ على التقديم برامج إذاعية من إعدادهم وإخراجهم وكذلك تنظيم المسابقات بينهم لاختيار أفضل البرامج وأحسن أداء إذاعي وأفضل فقرة إذاعية مقدمة سواء على مستوى المدرسة الواحدة أو على مستوى المدارس الأخرى.
- السماح للتلاميذ من قبل إدارة المدرسة باستخدام الإذاعة المدرسية في غير أوقات الدراسة وفي أيام العطلات والإجازات لتقديم نشاطهم الإذاعي
- دعوة المدرسة لاستضافة كبار المذيعين في الدولة لإجراء حوار معهم عن الإذاعة المدرسية ودورها في إطار المناشط التربوية لتنمية المتعلمين، وكيفية تنمية الميول إليها، وللاستفادة من تجاربهم وخبراتهم في مجال.

النشاط الاجتماعي:

يرى جون ديوى John Dewey أن المعرفة الجديدة بان تسمى بهذا الاسم يجب أن يكون مصدرها مستمدا من طريقة المساهمة في مظاهر نشاط الحياة الاجتماعية، كما أن هدف النشاط المدرسية هو في الواقع هدف إجتماعي يسعى إلى تنمية السلوك السوي وتنمية العلاقات الإنسانية بين التلاميذ وبعضهم وفيما يلي عرض لأهم أوجه النشاط الاجتماعي التي تنظمها المدارس في المراحل التعليمية لسن المراهقة وهي: مشروعات خدمة البيئة المدرسية، الاحتفالات بالأعياد القومية والدينية، العروض والمسابقات الرياضية، فرق اللياقة البدنية، الرقص الشعبي، الفرق الموسيقية "الأوركسترا" الغناء الجماعي "الكورال" الرحلات المدرسية والنزهات، المخيمات والمعسكرات، الأيام الرياضية، حفلات التعارف، أمسيات أولياء الأمور... الخ

دور المهتمين بالتعليم نحو الإهتمام بنشاط وقت الفراغ والترويح

للمهتمين بنشاط أوقات الفراغ والترويح في مختلف المراحل المدرسية دور هام نحو التأكيد على قيمة استمتاع المتعلمين بتلك النشاط ودورها في تنمية شخصيتهم، ولذا عليهم مراعاة الأسس التالية: (محمد الحماحي، ص 195):

- القيام بتوعية التلاميذ بميولهم بأهمية نشاط وقت الفراغ والترويح وذلك لاستشارة دافعيته لممارسة نشاط الترويح داخل وخارج المدرسة.
- تعريف التلاميذ بميولهم واستعداداتهم وقدرتهم وذلك لمساعدتهم في اختيار نوع النشاط المناسب لهم والذي يتماشى ومستوى سنهم.
- الاهتمام بتعليم التلاميذ نشاط وقت الفراغ والترويح وذلك حتى يمكنهم من إتقانها وممارسة الألعاب والرياضات أو الهوايات التي يفضلونها.
- العمل على توفير الإمكانيات المناسبة لممارسة هذه النشاط وذلك من خلال توفير الأجهزة والأدوات والخدمات المرتبطة بنشاط الترويح الرياضي والترويح الاجتماعي... الخ
- مراعاة تنوع أوجه النشاط الرياضي والهوايات وذلك لإتاحة الفرصة لإشباع الميول المختلفة للمتعلمين.
- الاهتمام بإرشاد وتوجيه التلاميذ أثناء نشاطهم، وذلك للاستفادة من تلك الإرشادات في تنمية خبراتهم في التقدم في مستوى الأداء.
- تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو:
- القراءة: وذلك من خلال توفير الكتب والمطبوعات في المكتبات المدرسية وإعداد أماكن أوقات للتعليم أثناء اليوم الدراسي.

- المناشط الرياضية: وذلك من خلال تنظيم مسابقات ومباريات خارج الجدول الدراسي، والاهتمام بتوفير الأدوات والأجهزة، وإعداد الملاعب لممارسة أوجه النشاط الرياضي عليها سواء أثناء أو بعد انتهاء اليوم الدراسي
- المناشط الاجتماعية: وذلك من خلال تنظيم المهرجانات والاحتفالات المدرسية وكذلك من خلال الاهتمام بتنظيم الرحلات وإقامة المعسكرات سواء داخل أو خارج المدرسة.
- مناشط الخلاء: وذلك بالخروج إلى الطبيعة لتصوير المناظر الطبيعية لصيد الطيور أو الأسماك، والخروج إلى الحدائق والمنتزهات، وكذلك تنظيم الرحلات والمعسكرات والاهتمام بالحركة الكشفية
- الهوايات: وذلك بتخصيص أوقات لتعلم التصوير الفوتوغرافي، النحت، الرسم، النجارة، الميكانيكا، زراعة الحدائق والزهور، جمع الطوابع العملات التذكارية، وهوايات الجمع الأخرى.
- وفيما يلي المبادئ التي حددها المؤتمر القومي لخبراء الترويح المدرسي بالولايات المتحدة الأمريكية وذلك للارتقاء بالترويح المدرسي:

- يجب أن تشمل برامج الترويح المدرسي مناشط متنوعة لتقابل احتياجات واهتمامات المتعلمين.

- أن تعمل برامج الترويح على تحقيق حاجات المتعلمين والمجتمع

- إتاحة الفرص للمتعلمين للاشتراك في تخطيط البرامج وإبداء الرأي

- أن تتلاءم البرامج مع الطبيعة المجتمع ومع الإمكانيات المتاحة.

1-7 ميثاق الترويح:

لقد قامت رابطة العالم للفراغ والترويح Association World Leisure and Recreation بوضع ميثاق الفراغ والترويح، ولقد أوضحت تلك الرابطة أن طريقة استخدام وقت الفراغ تمثل أهمية عظمى في حياة الإنسان، وأن وقت الفراغ يعد هو ذلك الوقت المتبقي للفرد بعد انتهائه من أعماله ومسؤولياته، والذي يكون للفرد فيه حرية استخدامه.

كما أن الميثاق قد أكد على أن الفراغ والترويح يعملان على إثراء حياة الفرد من خلال ممارسته للرياضة والاسترخاء والاستمتاع بالفنون والعلوم الطبيعية سواء كان ذلك لإثراء حياة الفرد في الريف أو في الحضر، إذ إن الفراغ والترويح يسهمان في توفير احتياجات الإنسان التي تتطلبها ظروف الحياة العصرية، فمناشط أوقات الفراغ تتيح للفرد الفرصة لتنمية قدراته واستعداداته الأساسية وتهيئ الفرصة لتنمية ذكائه وإحساسه بالمسؤولية، إذ تعد أوقات الفراغ بمثابة فترة الحرية التي ينمو خلالها إحساس الفرد بوجوده وبقيمته كإنسان وكعضو منتج وكذلك فإن مناشط أوقات الفراغ والترويح تلعب دوراً هاماً في توثيق الروابط بين الأفراد وبعضهم وكذلك في توطيد الصداقة بين شعوب العالم للفراغ

وفيما يلي نصوص المواد السبعة للميثاق الذي وضعته رابطة العالم للفراغ والترويج والذي أطلق عليه ميثاق الفراغ والترويج (محمد الحماحمي وعائدة عبد العزيز، ص 40):

مادة (1): لكل فرد الحق في أن يكون له وقت فراغ، وهذا الحق يعني له تحديد عدد لساعات العمل، ومنح إجازات دولية مدفوعة الأجر، وتوفير وسائل انتقال مناسبة للفرد، وذلك بالإضافة إلى تنظيم برامج تتيح له فرص الاشتراك فيها والاستفادة من نتائجها خلال أوقات فراغه.

مادة (2): إن الاستماع بوقت الفراغ بحرية تامة إنما يعد حقاً مطلقاً للفرد يجب المحافظة عليه، ولذا يجب إتاحة الفرصة للنشاط الفردي والنشاط الجماعي لوقت الفراغ على السواء.

مادة (3): استخدام المنشآت والتسهيلات Facilities في أوقات الفراغ يعد حقاً أساسياً لكل فرد، كما أنه يحق له ارتياد المناطق البيئية الطبيعية (المحميات) كالبحيرات والبحار والغابات والجبال مع العمل على المحافظة عليها وصيانتها بغرض حمايتها.

مادة (4): لكل فرد الحق في أن تهيأ له وسائل المشاركة في أوجه نشاط الترويج في أوقات فراغه، كالرياضة البدنية والاستمتاع بحياة الخلاء والفنون والموسيقى والأشغال اليدوية والعلوم، وذلك دون اعتبارات للسن أو الجنس أو المستوى التعليمي والثقافي.

مادة (5): يجب أن تكون مهمة الهيئات المسؤولة عن التخطيط لبرامج الترويج هو توفير الإمكانات الضرورية لممارسة الأفراد لمناشط في أوقات الفراغ، وذلك لإتاحة الفرصة لاختيارهم لأوجه النشاط التي يرغبون في ممارستها وفقاً لهوياتهم وإراداتهم ودون تدخل تلك الهيئات في فرض أي نشاط عليهم لممارستها.

مادة 6: لكل فرد الحق في تعلم واكتساب المهارات المرتبطة بمختلف نشاط الترويج وذلك للاستفادة منها في استثمار أوقات فراغه، ويجب على كل من الأسرة والمؤسسات التعليمية والمجتمع الاطلاع بتلك المسؤولية، كما يجب أن تقوم الدولة بتنظيم برامج دراسية لتعليم الأطفال والشباب وكبار السن المهارات والاتجاهات المرتبطة بالترويج وتنميتها.

مادة 7: إن مسؤولية التربية لأوقات الفراغ لازالت تقع على عاتق مجموعة المؤسسات المهمة بأوقات الفراغ والترويج ولذا فإنه يجب أن يكون هناك تنسيق بين جميع تلك المؤسسات بغرض استثمار جميع الإمكانات المتاحة لديها، كما يجب تأسيس معاهد للدراسة الترويجية في الدول التي تسمح إمكاناتها بذلك، لتدريب القيادات على التخطيط للبرامج ومساعدة الأفراد والجماعات في اختيار أوجه نشاط الترويج المناسبة لهم واستشارة دافعتهم لممارستها.

1-2 الترويح الرياضي

1-2-1 مفهوم الترويح الرياضي

1 - 2-2 أصناف وتقسيمات الترويح الرياضي:

وفقا لآراء كل من رينولد كارلسون، جانيت ماكلين، تيودور ديب، جيمس بيتر سون فإنه يتم تقسيم مناشط الترويح الرياضي إلى المجموعات الرئيسية التالية:

- **الألعاب والمسابقات ذات التنظيم البسيط:** تستثير تلك الألعاب والمسابقات ميول واهتمامات الأطفال وصغار السن وتعتمد تلك المناشط على بعض القوانين أو القواعد لتنظيمها، كما أن الاشتراك في مناشطها لا يحتاج إلى مستوى قدراتهم البدنية والعقلية واهتماماتهم وميولهم، ومن أمثلة تلك الأوجه من النشاط ألعاب الكرة، التتابعات، ألعاب الرشاقة ألعاب الرقص والغناء، ألعاب اقتفاء الأثر.

- **الألعاب أو الرياضات الفردية:** يفضل العديد من الأفراد ممارسة أوجه النشاط بمفردهم، وربما قد يرجع ذلك إلى استمتاعهم بالأداء الفردي، أو لصعوبة الاتفاق مع الأصدقاء أو الزملاء على ممارسة نوع معين من النشاط أو لصعوبة الاتفاق على وقت معين للممارسة، ومن أمثلة تلك الأنشطة الرياضية نحد: القنص، صيد الأسماك، الانزلاق أو التزلج على الجليد أو الأرض، المشي، الجري، الجولف، الفروسية، الرمي بالسهم، السياحة، ركوب الدراجات ركوب اليخوت... الخ.

الألعاب أو الرياضات الزوجية: وهناك بعض الألعاب والرياضيات التي تستلزم اشتراك فردين على الأقل للعب معا وذلك لنجاح المشاركة في النشاط، ويطلق عليها مسمى الألعاب أو الرياضات الزوجية ومن أمثلة الألعاب أو الرياضات الزوجية نحد التنس الأرضي، الريشة الطائرة (لادمنتون)، تنس الطاولة، المبارزة، كرة المضرب الخشبي (الراكيت) الاسكواش.

الألعاب أو رياضة الفرق: تعد الألعاب أو الرياضات الجماعية التي تعتمد على تكوين الفرق ذات أهمية للشباب، ولذا هي تتوافق مع اهتماماتهم، كما أن الاشتراك في تلك المناشط يكون على مستوى عال من التنظيم بالمقارنة بالمشاركة في الألعاب والرياضات الأخرى لوجود بعض القواعد والتنظيمات التي يجب اتباعها لتنظيم رياضات الفرق ومن أمثلة ذلك الرياضات نحد: كرة القدم، كرة الكرة الطائرة، كرة اليد، الهوكي، الرجبي.

1-2-3 بعض المقاربات للأنشطة البدنية الرياضية الترويحية:

1-2-3-1 المقاربة النفسية للنشاط البدني الترويحي:

- ترى الدكتور (تهاوي عبد السلام، 2001، ص 94) إن للأنشطة البدنية الرياضية الترويحية جوانب نفسية أهمها:
- يوفر النشاط البدني الترويحي الفرص لتجربة خبرات جديدة والشعور بالاطمئنان والأهمية الذاتية.
 - يوفر الفرص لإشباع رغبة حب الاستطلاع، والاجتماعية وتأكيد الذات، والتقليد والمحاكاة، والتعبير عن النفس.
 - يوفر الفرص لتنمية الثقة بالنفس ويقضي على الخجل ويبعث على السعادة في الوصول وتحقيق النجاح.
 - يعمل على تنمية صفات مثل الأمانة، الإخاء والتحكم في المشاعر والريادة والتبعية، والتلقائية والشجاعة، والأصالة الطبيعية.
 - يوفر أعظم الفرص للتخلص من الميول العدوانية في ظروف اجتماعية مقبولة .
 - يعمل على رفع الصحة العقلية.
 - يهيئ الفرص لعدم التماذي في أحلام اليقظة.
 - يوفر التوازن بين الاستقلالية والتبعية للممارس.
 - يعمل على تنمية النضج العاطفي لدى الممارس من خلال مواقف عديدة ومتنوعة تنشأ أثناء الممارسة.
 - في حين يرى كل من د.محمد محمد الحماحمي ود.عايدة عبد العزيز تأثيرات الجوانب النفسية فيما يلي.
 - إشباع الميول والدوافع المرتبطة باللعب والهوايات مما يساهم في تحقيق الرضا النفسي للفرد عن مشاركته في النشاط البدني الترويحي.
 - تحقيق السرور والسعادة في الحياة من خلال إقبال الفرد على المشاركة في النشاط الترويحي، مما يؤدي إلى التخلص من عناء العمل ومن أعباء الالتزامات النشاط البدني أو من التحرر من الارتباطات الأسرية أو الاجتماعية ومن ثم إحساسه بالسرور والسعادة لذلك، ولاستمتاعه بنشاطه.
 - تنمية الصحة الانفعالية للفرد وإعادة توازنه النفسي من خلال مشاركته في النشاط البدني الترويحي التي تساهم في تخلصه أو الإقلال من التوتر النفسي ومن درجة القلق وحدة الاكتئاب لديه.
 - زيادة القدرة على الانجاز وإثبات الذات وذلك من خلال تحقيق النجاح في التجارب والمواقف والخبرات التي يواجهها الفرد في مواقف النشاط مما يؤدي أيضا إلى تنمية مفهوم الذات الإيجابي لديه.

1-2-3-2 المقاربة الاجتماعية للنشاط الرياضي الترويحي:

ولخصتها الدكتورة تهاني عبد السلام فيما يلي:

- يعمل على تنمية الفرد من الناحية الاجتماعية، وهناك اتجاهات كالتعاون، الصدق، والعدل، يمكن تنميتها من خلال الممارسة.
- إن الكيان والروح الرياضية، قد تكون ناتجا لممارسة الأنشطة الترويحية.
- تتوفر فرص عديدة لتبادل الآراء، واكتشاف رغبات جديدة وتكوين صداقات جديدة من خلال الممارسة.
- تهيئ الفرص للممارس لأن يشعر بالاطمئنان والثقة والتوجه الذاتي.
- تهيئ الفرص للتدريب على إصدار القرار.
- في حين يراها كل من الدكتور محمد الحماحي وعائدة عبد العزيز ملخصة في العناصر التالية
- تنمية القيم الاجتماعية المرغوبة وذلك كالتعاون واحترام القانون واحترام الغير واحترام المواعيد وخدمة الآخرين
- تكوين وتوطيد الصداقات من خلال المشاركة في جماعة اللعب أو جماعات الهويات مما يتيح الفرص للتعارف وللتقارب بين الأفراد وبعضها أو بين الجماعات وبعضها وتكوين وتوطيد الصداقات بينهم.
- الشعور بالانتماء والولاء للجماعة وذلك من خلال العمل على مشاركة الجماعة في مناشطها والعمل على التعاون في تحقيق أهداف الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وكذلك الخطو بالقبول الاجتماعي.
- تنمية القدرة على التفاهم مع الآخرين واحترام آرائهم وذلك من خلال المشاركة في المناشط الرياضية التي تعتمد على الجوار والاستماع وتبادل الرأي بين الأفراد، أو المناقشات بوجه عام
- تنمية العلاقات الإنسانية وذلك من خلال اللقاءات التي تتم في مجال أوقات الفراغ، ذلك المشاركة في إحياء العديد من المناسبات الاجتماعية والقومية، من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي الترويحي.
- التدريب على القيادة وذلك من خلال تبادل الأدوار في الجماعات والتعاون فيما بين أعضائها على أهداف الجماعات
- تقدير العمل الجماعي من خلال المساهمة لكل عضو في الجماعة على أداء دوره في التنظيم والتنفيذ والتعاون والنجاح في تحقيق الأهداف التي تسعى الجماعة إلى تحقيقها.

1-2-3-3 المقاربة البدنية والفسولوجية للأنشطة البدنية الرياضية والترويحية

لممارسة النشاط البدني الرياضي الترفيهي العديد من التأثيرات الايجابية على النمو العضوي للفرد والتي لخصتها الدكتورة عائدة عبد العزيز مع الدكتور محمد الحماحي وعائدة عبد العزيز، ص 182 (فيما يلي:

- الحصول على القوام المعتدل والرشيق والبعد عن النمط البدني وذلك من خلال أداء التمرينات والمناشط البدنية وممارسة بعض الألعاب والرياضيات.
- زيادة مرونة وكفاءة مفاصل الجسم وزيادة حجم العظام وتحسين كفاءتها ومعالجة آلام المفاصل والظهر.
- تطوير اللياقة البدنية والمحافظة على مستوى لائق من عناصرها وذلك كالقوة والجهد العضلي والسرعة والتوافق العصبي والعضلي، وزيادة المقاومة الطبيعية للأمراض.
- رفع كفاءة عمل الجهازين الدوري والتنفسي حيث يتكيف كل منهما مع متطلبات المجهود البدني مما يؤدي إلى زيادة حجم عضلة القلب وقوتها والمحافظة على المعدل الطبيعي لكل من النبض وضغط الدم والتخفيض من معدل لهما، وكذلك زيادة السعة الحيوية للفرد.
- الإقلال من احتمال الإصابة بأمراض القلب والأوعية الدموية وذلك من خلال الوقاية من البدانة ومن ترسب الدهون على جدران الأوعية الدموية وذلك الكوليسترول الضار (L.D.L) والدهون الثلاثية Triglycerides مما يقلل من فرص الإصابة بأمراض تصلب الشرايين والجلطة الدموية، وكذلك التوتر النفسي والعصبي الذي يعد عاملاً من العوامل المؤدية إلى الإصابة بتلك الأمراض.
- التخلص من الطاقة الزائدة Surplus Energy عن احتياجات الفرد، مما يسهم في تحقيق الاسترخاء البدني والعصبي للجسم وتحديد نشاط وحيوية الفرد.
- الوقاية من التعب الذهني حيث أن ممارسة مناسبات الترويح تؤدي إلى التخلص من الإرهاق الذهني وتحديد نشاط وحيوية الفرد وبخاصة تلك المناشط التي تعتمد على التركيز الذهني في ممارستها.
- زيادة قدرة الفرد على زيادة إنتاجه في العمل مما يتيح له فرصة زيادة دخله المادي ومن ثم إشباع حاجاته الأساسية وتوفير مستوى معيشي وحياة أفضل له.
- في حين ترى الدكتورة تهاني عبد السلام المقاربة الفيزيولوجية للنشاط البدني الرياضي الترويجي في العناصر التالية:
- يعمل النشاط البدني الرياضي الترفيهي على تنمية قوة وتناسق ومرونة عضلات الجسم والتوافق العضلي العصبي.
- يعمل على رفع مستوى الحيوية، والجلد، ومقارنة التعب.
- يعمل على التخلص من الضغط العصبي وبالتالي يعمل على الراحة
- يعتبر من أفضل الوسائل للراحة والاسترخاء
- يعمل على رفع كفاءة أجهزة الجسم المختلفة كالجهاز الدوري والتنفسي.
- يعمل على التخلص من الطاقة الزائدة. (تهاني عبد السلام، ص 115).

1-2-3-4 المقاربة التربوية للأنشطة البدنية الترويحية:

يرى كل من الدكتور حلمي إبراهيم والدكتورة ليلي السيد فرحات هذه المقاربة في العناصر التالية:

- تعلم مهارات وسلوكيين جديدين: بالرغم أن التأكيد في النشاط البدني الترويحي بالذات ليس على المتعلم ولكن على الاستمتاع بالنشاط فان هناك مهارات جديدة تكتسب ويكمن استخدامها مستقبلا، ومن الواضح أن المهارات الجديدة تنعكس في سلوك جديد
- تقوية الذاكرة :

هناك نقاط معينة يتعلمها الشخص أثناء نشاط الرياضي والترويحي يكون لها اثر فعال في الذاكرة، على سبيل المثال إذا اشترك الشخص في ادوار تمثيلية فان حفظ الدور يساعد كثيرا على تقوية الذاكرة، حيث أن الكثير من المعلومات التي تردد أثناء الإلقاء تجد مكانا في «مخازن» المخ ويتم استرجاع المعلومة من «مخزنها» في المخ عند الحاجة إليها فيما بعد الانتهاء من الدور التمثيلي وأثناء مدار الحياة العادية.

- تعلم حقائق المعلومات:

هناك معلومات حقيقية يحتاج الشخص، سواء عادي أو خاص إلى التمكن منها، على سبيل المثال المسافة بين نقطتين، فان المعلومة التي تتعلم هنا هي الوقت الذي تستغرقه، وتخزن هذه المعلومة في المخ لتسترجع عند الحاجة كما ذكر سابقا.

- اكتساب القيم

إن اكتساب معلومات وخبرات عن طريق الرياضة الترويحية يساعد الشخص على اكتساب قيم جديدة ايجابية تساعده للمضي قدما في حياته اليومية دون الخوف من الوقوع في الزلل وتكون لديه قيم وأخلاق عالية تساهم في اندماجه في المجتمع بشكل ايجابي

1-2-3-5 المقاربة الاقتصادية للنشاط البدني الرياضي الترويحي:

يساهم النشاط البدني الرياضي الترويحي بشكل كسر في زيادة الإنتاج والإنتاجية داخل المؤسسات الاقتصادية فقد أكدت العديد من الدراسات العلمية أن ممارسة النشاط البدني الرياضي الترويحي تؤدي إلى مايلي

-زيادة قدرة العاملين على زيادة الإنتاج في المؤسسات التي يعملون بها.

-الإقلال من أيام غياب العاملين عن العمل لظروف المرض.

-الإقلال من إصابات العمل لدى العاملين.

-زيادة مستوى التحصيل العلمي لدى المتعلمين.

وفي دراسة قام بها كمال درويش وآخرون (1981) أشارت النتائج إلى أن الممارسة تقلل من الإصابة بالعديد من الأمراض والتي من أهمها:

-أمراض الأسنان، أمراض العيون، فقر الدم ارتفاع ضغط الدم، زيادة نسبة الزلال في البول، دوالي الساقين.

1-2-4-المذاهب الفلسفية للنشاط الرياضي التروحي

1-4-2-1 مذهب المثالية في النشاط التروحي :

المثالية تعني الإيمان بالصفات المعنوية (الروحية) للكون وإعلاء نشأة العقل، والمثالية كفلسفة تتضمن أن الإنسان في مقدوره معرفة العالم فقط من خلال حواسه وبذلك يصبح العالم مدرك فقط من خلال أفكارنا عنه .

تطبيق مبادئها في التربية:

-العقل والروح قوى حقيقية في الكون .

-القيم جزء لا يتجزأ من الواقع .

-يجب أن يعطي الجيل القديم للجيل الجديد خلاصة خبراته الماضية .

-التقاليد تعد أمورا هامة إذا ما صمدت لاختبارات الزمن وبالمثل في التراث الثقافي .

- التربية الجيدة للفرد هي: تربية السمات الإرادية والصفات الحميدة(. تهاني عبد السلام، ص 40)

مظاهر المثالية في النشاط التروحي:

- افتراض أن القيم والمثل الأخلاقية تنتقل من الرياضة إلى الحياة في المجتمع استنادا إلى مبدأ انتقال أثر التدريب ومثال ذلك اتجاهات الفرد نحو اللعب النظيف والروح الرياضية .

- التأكيد على الفردية والانضباط الذاتي والتحكم في النفس من خلال الأنشطة البدنية .

الاهتمام بربط النشاط البدني بالنشاط العقلي والانفعالي

مذهب الطبيعة في النشاط التروحي

ينتسب مذهب الطبيعة إلى الفكر الفلسفي الحديث أكثر من انتسابه إلى الفكر القديم وهي تعتبر الإنسان كائنا بيولوجيا فهو نتاج التطور العضوي وهي تعتبر أن الطبيعة مرجع كل الأمور فهي المحك الأساسي للقيم وهي لا تستبعد من مبادئها الطبيعة الإنسانية وأساسياتها الحيوانية. (محمد محمود الخوالدة، 2013، ص 55)

التربية الطبيعية:

لأن الطبيعة تميل إلى النظر للفرد كمخلوق بيولوجي فإن ذلك يتطلب التعامل مع الطفل ككائن حي كلي حتى يمكن

معاونة الطفل على أن يصل إلى أقصى نمو طبيعي له، والتربية عملية ديناميكية نشطة تلبي الحاجات الروحية من خلال أساليب النشاط ويتزعمها جون جاك روسو ويدعو إلى إعلاء شأن الطبيعة والعودة إلى حياة بعيدة عن الافتعال والتكلف وكان أبرز ما دعى إليه واهتم به هو الدعوة إلى تربية الطفل بما يتفق وطبيعته وميوله وحاجاته على ضوء القوانين والظروف الطبيعية .

أفكار وأطر النشاط الرياضي التروحي في المذهب الطبيعي:

في التربية البدنية جهود كثيرة تعبر عن الأطر والأنظمة التي تشكلت من خلال مفهوم فلسفي طبيعي مثل استخدام نوعا من التدريبات الحركية مثل: جبار الموانع كأحد أنشطة الخلاء وهي فكرة الاتجاه الطبيعي وذلك بجعل الشباب يمارسون حركاتهم بطريقة طبيعية خالية من التعقيد عن طريق الاستعانة ببعض الموجودات الطبيعية الأشجار وبعض الحيوانات في الغابات والحقول ويقال أن ذلك هو أحد أصول الجبار الحديث .

تأكيدات الطبيعة في النشاط الرياضي التروحي :

المدرس بمثابة حارس الطبيعة ومتمم للشخصية الإنسانية.

-وهو يستاني أكثر من كونه بناء .

-لا فائدة ترجى من رجل لائق عقليا إذا أهملنا لياقته البدنية .

-التلقائية النشاط الذاتي في اكتساب المعارف والمهارات هو هدف تربوي في حد ذاته .

-الاهتمام بالأنشطة التي تعمل على بث قيم الانضباط والانظام من أجل حياة أسرية طيبة .

-الاهتمام بالأنشطة التي يواجه بها الفرد أوقات فراغه من أجل تذوق الحياة بطريقة طبيعية بحيث يقدر البيئة الطبيعية ويحافظ عليها.

مذهب البرجماتية في النشاط الرياضي التروحي :

تعد البرجماتية هي فلسفة التربية بحق لأن أكثر إسهاماتها الفكرية إنما تنصب على التربية، وهذا ليس بغريب على فلسفة تعتبر التربية ليست مجرد إعداد للحياة إنما البرجماتية: هي عليها. الحياة نفسها، وتؤكد التربية البرجماتية على وجوب احترام ميول التلاميذ وحاجاتهم وحريتهم في التعبير عن أنفسهم، والتربية يجب أن تهتم بالنمو الذي يؤدي إلى المزيد من كما يجب أن تهتم بتكييف الطفل مع بيئته الطبيعية والاجتماعية من خلال الشعور الاجتماعي والتفاعل وصولا إلى الخبرة حيث الخبرة هي جوهر التربية وهي مصدر المعرفة وطرائقها، والبرجماتية ترى أن القيم ذاتية متغيرة وأنه لا يوجد سلم قيمي متدرج. (تھاني عبد السلام، ص 52)

مفكري التربية البرجماتية :

وليم جيمس وجون ديوي هذا الأخير الذي له أفكار حول التربية البدنية والرياضية التي ساهمت في تغيير المفاهيم والمدرجات نحو معطيات الفلسفة البرجماتية في التربية البدنية لتشجيع اللاعبين أو الممارسين على تقبل قوانين الطبيعة والتعميمات العلمية كطريقة لتبصيرهم بما حدث في الكون وما هو. ونذكر بعض من هذه الأفكار والمعطيات التي ساهم بها جون ديوي:

- التربية البدنية والترويح والذي أسس مبدأ: مركب اللعب، العمل والترويح.
- التعامل مع التلاميذ أو اللاعبين من خلال أطر تربوية متكاملة من خلال مشروع أو مشكلة (بحيث يشرك الملعب مع المكتبة والمعمل والقسم في نفس الهدف).
- العمل على رفع مستوى الشعور الجماعي من خلال اتخاذ قرارات جماعية من خلال فرص النشاط البدني والترويح ومناقشة جدواها (التدريب على المشاركة في اتخاذ القرارات) .
- الاهتمام بالفردية والذاتية والعمل على تلبية احتياجات ميول الأفراد (وهذا يأتي بإتاحة فرص الحرية والديمقراطية والاختيار) (محمد محمود الخوالدة، ص 63)

أهداف النشاط الرياضي الترويجي من نظر الفكر البرجماتي:

يعتبر ويليامز (Williams) أحد أعلام الفكر البرجماتي في النشاط الرياضي الترويجي ويقول في مأثوره عن هدف النشاط الرياضي الترويجي للفرد: "ليعيش حياة أعظم وليخدم بشكل أفضل ."

ويمكن تلخيصها في النقاط التالية :

- تميزت التربية البدنية البرجماتية بأنها نفعية تكييفية وظيفية أكثر منها شكلية أو صورية ولما بدأ قادة التربية البدنية الأمريكيين في استيعاب المفاهيم البرجماتية ارتفعت الأصوات مطالبة بالاهتمام باللياقة البدنية بعد أن كان الاهتمام منصب على الرياضة الترويحية
- ظهر مفهوم التكامل بين المواد ذات الصلات المشتركة فارتبطت التربية البدنية بالترويح والتربية الصحية بالرقص .
- ظهر مفهوم اللياقة الشاملة كمفهوم يعلو ويفوق اللياقة البدنية وحدها على أساس منح الطفل أكبر فرص للنمو والتكيف والشعور الاجتماعي والخبرة المحدية .
- تأثرت التربية البدنية بحركة البحث العلمي المنهجي، وتعرضت كافة الظواهر المرتبطة بها إلى الفحص والتدقيق المنهجي والمحتوى:

إن التنمية أو التقدم بمنهاج التربية البدنية البرجماتي يجب أن يعكس المبادئ التالية

يتوزع ألوان النشاط البدني والرياضي قدر الإمكان لأن التنوع في حد ذاته يقدم توسيعاً في الخبرة ويقابل مبدأ الفروق الفردية، كما أن البرجماتية فكرة الأنظمة الساكنة، ونفضل عليها الأنظمة الديناميكية الحيوية كما وإنها تحتفظ بقليل من الاكتراث للتقاليد في حد ذاتها وإن كانت تدرك قيمة الميراث التاريخي للأصول الثقافية على أن تمتحن كمصادر لمحتوى المنهج

- يجب صبغ جميع ألوان النشاط بالروح الاجتماعية وإن كان هذا فعلاً من صميم خصائص النشاط الرياضي، والبرجماتية تفضل الأنشطة الجماعية، رياضات الفرق ومخيمات الخلاء، وهناك كثير من التحفظات على النشاط البدني الفردي، ويجب نشر روح المنافسة الشريفة وإطلاق الطاقات الإبداعية والعمل على بث القيم الاجتماعية الهادفة كالتعاون والتفاهم والاتصال الاجتماعي .

- تميل البرجماتية إلى الأنشطة المتكاملة في داخل محتوى البرنامج في التربية البدنية بحيث تصبح ذات معنى وهدف وجدوى

- وفي نفس الوقت تتجه نحو تكامل منهج التربية البدنية والرياضية مع غيره من المناهج الدراسية الأخرى في إطار المدرسة فالعبارة في البرنامج هو إسهامه في تقديم الخبرة التي تعمل على التكيف والنمو وبذلك فالمهارة الحركية أو المعرفية في مجالات التربية البدنية تتعدى مفهومها المجرد من خلال انتقال أثرها في الحياة الاجتماعية للأفراد والارتقاء بسلوكياتهم . - التقويم له دور أساسي في برامج التربية البدنية والرياضية لأنه يقدم لنا أحكاماً متصلة بجدوى النشاط من عدمه، هذا المنحى يمثل مبدأ أصيل من المبادئ البرجماتية.

تميل التربية البرجماتية إلى أنشطة التقويم الاجتماعي المتصلة باللياقة البدنية والتحكم في الوزن، التغذية والصحة. - ولقد كان للاتجاه العلمي البرجماتي فضل كبير في التطورات الواسعة في التقويم والقياس البدني والتزامها بإعلاء شأن المحاكات النفعية لمحتوى البرنامج على كل المستويات السلوكية الحركية والمعرفية والانفعالية، من خلال حركة التجريب والبحث العلمي التي اشتهرت في كل أبعاد التربية البدنية. الأمر الذي يشكل أساساً علمياً لظهور نظرية التربية البدنية والرياضية أو التربية البدنية كنظام دراسي .

1-2-5 -نظريات النشاط الرياضي الترويحي

نظرية الطاقة الفائضة (الزائدة): **Surplus Energy** :

وقد نادي بهذه النظرية كل من فردريك شيلر في سنة 1759م - 1805م، وهربرت سبنسر في سنة 1820م- 1903م، وتذهب هذه النظرية إلى القول بأن اللعب يكون عادة نتيجة وجود طاقة زائدة لدى الكائن الحي وليس في حاجة إليها .

إن اللعب هو تعبير عن تراكم الطاقة الفائضة، فمعدل النمو عند الأطفال عالٍ، ولكنه لا يستنفذ كل ما يتولد لديهم من الطاقة في دفعهم فائض الطاقة إلى اللعب. (هدى حسن محمود محمد، 2008، ص 121)

إن حرمان الأطفال من الغذاء الكافي يؤدي إلى تبلدهم، ولكنه لا يوقف نموهم، فإن كان شديد الوطأة، فهو أيضًا لا يحول دون سير النمو في طريقه، ولكنه لا يتيح للأطفال فائضًا من الطاقة يجعلهم يلعبون ويمرحون. ووفقًا لهذه النظرية فإن المشاعر الجمالية العليا ونمو الملكات الفنية ينشأ نتيجة لممارسة اللعب، وهذا كشف هام من الناحية التربوية، حيث أنه في هذه النظرية ينظر إلى اللعب علي أنه تنفيذ غير هادف للطاقة الزائدة عند الإنسان.

نظرية الغريزة (نظرية جروس):

تفيد هذه النظرية بأن لدى الإنسان اتجاهًا غريزيًا نحو النشاط في فترات عديدة من الحياة، فالطفل يتنفس ويضحك ويصرخ ويضحف، وينصب قامته، ويقف، ويمشي، ويرمي في فترات متعددة من عمره، هذه أمور غريزية، وتظهر طبيعته خلال مراحل نموه، ولهذا فإن اللعب ظاهرة طبيعية للنمو والتطور بلا تخطيط وبلا هدف معين كاستثمار وقت الفراغ أو الوقت الحر مثلاً، بل ويعتبر جزءًا من التكوين العام للإنسان.

نظرية الترويح: **Recreation** :

يؤكد جونس مونس، رائد التربية البدنية الأول في ألمانيا القيمة الترويحية للعب في كتابه ألعاب التدريب والترويح للجسم والعقل.

وتفترض هذه النظرية أن الجسم البشري يحتاج إلى اللعب كوسيلة لاستعادة حيويته، فاللعب وسيلة لتنشيط الجسم بعد ساعات العمل الطويلة، وهو أيضًا يساعد علي استعادة الطاقة المستنفذة في العمل، وهو مصل مضاد لتوتر الأعصاب والإجهاد العقلي والقلق النفسي.

نظرية الاستجمام: Relaxation :

تشبه نظرية الترويح، حيث أن اللعب يحث الإنسان علي الخروج إلي الخلاء وممارسة أوجه نشاط قديم مثل: الصيد- السباحة - المعسكرات، ومثل هذا النشاط يكسب الإنسان راحة واستجمامًا يساعده علي الاستمرار في عمله بروح عالية.

نظرية الميراث (التلخيصية): Recapitulation :

وقد وضعها ج. ستاني هول في سنة 1844م - 1924م، وهي تفيد أن الماضي هو مفتاح اللعب، فلقد انتقل من جيل إلي جيل، فاللعب والألعاب جزءًا لا يتجزأ من ميراث كل إنسان .

فاجتمع أنما يكرر الأشكال الأساسية للعب التي استخدمها القدماء، فابتهاج الأطفال باللعب وإصرارهم مثلاً علي تسلق الأشجار والتأرجح علي الأغصان يكشف عن بقايا الحياة البدائية لدي أسلافهم الأولين، وهذه النظرية كان لها تأثير فائق في تعميق الاهتمام بدراسة سلوك الأطفال في مختلف الأعمار. (هدى حسن محمود محمد، ص 122).

أراء جي بي ناش في الترويح والتربية الروحية

وإذا بدأنا بموضوع الفراغ فإننا نجد أن ناش ناقش حلم الإنسان الذي تحقق، ذلك الحلم الذي ظل يبحث عنه منذ الخليفة، هذا الحلم هو (الفراغ) فقد ظل الإنسان يبحث عن وقت يفعل فيه ما يحلو له، وظل الإنسان يحلم بان يقهر الطبيعة لما يعود عليه بالفائدة، وأن يوفر كذلك المسكن المريح وإلا يجعل الريح تهدد راحته، وأن يوفر لنفسه المأكل والمشرب، وأن يستفيد من البحيرات، وان يخترع ما يساعده على اختراق المسافات وتقريبها، وان يطير وأن يكون على علم بما يدور في كل ركن من أركان العالم، وأخيرا قد أصبح الحلم حقيقة ولكن مازال الإنسان يحلم بالوقت الذي لا يكون هناك فراغ في الحياة، ذلك الفراغ الذي يفقد الحياة معناها. يحلم الإنسان بأن لا يكون هناك روتين وعمل شاق يحلم بالوقت الذي يجلس في لنفسه والى قلبه ليكتب قصة، ليرسم لوحة، ليستمتع لنغمات الموسيقى ليلعب، ليصطاد ليتقمص الشخصيات، للرقص على إيقاع معين، ليعبر عن أحاسيسه ومشاعره وليبتكر، وليبدع وليفكر. (تهاني عبد السلام، ص 139)

وهنا نجد إن الله قد أنعم على الإنسان بقدرات عديدة يصعب حصرها ولم يكتشف الإنسان منها إلا القليل، وتمر حياة الإنسان بكل ما يفعله ويمارسه من أنشطة وخبرات ولا يظهر من قدراته الكامنة إلا القليل.

ويتساءل ناش عن الدافع الذي يجعل البشر يمارسون أنشطة مختلفة فيقول: (هنا نجدهم يكتبون القصة ويشعرون الشعر ويغنون، ويرقصون، ويرسمون، وينحتون، أو يشقون البحر في قارب أو يلعبون التنس، ونجدهم كذلك يأخذون الصور لتسجيل لحظات سعادتهم، يرقصون على نغمات الطبل والمزمار أو يرقصون الخيل والسيوف، ونجد منهم من ينسج ومن

ينحت ومن ينسق حديقة منزله، أو يجد أثاث شقتهم أو بنبراقن وهناك أناس يذهبون إلى النصف الآخر من الكرة الأرضية لمشاهدة ظواهر طبيعية متنوعة، والبعض يذهب ليزور مناطق تاريخية هامة.

ويتساءل ناش عن الدافع وراء ممارسة هواية معينة أو نشاط ترويجي معين، وكذلك عن الوقت الذي يبدأ فيه الإنسان ممارسة أنشطة تشبع بعض الاحتياجات كالحاجة إلى التعبير والحاجة إلى الحب والمعرفة، ويذكرنا ناش أن هناك دراسات عديدة تؤكد أن ممارسة الهوايات تبدأ عادة في المنزل يليه المدرسة، كذلك هناك دراسات تؤكد أن الآباء يعتبرون في المرتبة الأولى يليهم المدرسين بخصوص تقديم الأطفال للهوايات وإذا نظرنا إلى نتائج هذه الدراسات نجد أنها أدلت على شيء فإنها تدل على أن الشباب مهارات تبقى العمر كله، ويعني ذلك أيضا أن المنزل هو المكان الذي يتعلم فيه الأطفال المهارات والأنشطة الجديدة وتعتبر الآباء هم المدرسون في هذه الحالة.

ويناقش ناش حرية الاختيار في الترويج ويقول أن حرية الاختيار تمثل أحد أحلام الإنسان الذي ظل يبحث عنها، فالحرية عند ناش تسلم بالاختيار فلكي نكون قادرين على الاختيار وجب علينا

أ: نتعلم ونتدرب على كيفية الاختيار ليس فقط تجاه ما هو مفيد بالنهاية لنا شخصيا ولكن للجميع من حولنا. والترويج يتسم بالحرية، والحرية تسلم بالاختيار، والاختيار يحتم على الأفراد أن يكون على علم بقاعدة واسعة من المهارات والخبرات ويهيئ ميكانيكية عاطفية لتمنية الرغبة في استخدام هذه المهارات والخبرات بطريقة هادئة. فمن أجل التمكن من الاختيار السليم على الإنسان أن يكون قادرا على التحديد بين ما هو مفيد وما هو أكر فائدة.

و أن تتعدد كذلك فرص الاختيار: فعلى الفرد أن يكون على علم بأنشطة عديدة في مجالات الفنون، والموسيقى والتمثيل، والرياضة، وتذوق الطبيعة، واللغات إلى آخر هذه القاعدة العريضة من مجالات الفنون والآداب والرماية ولا يمكن للفرد أن يحدد اتجاهها لهواياته إلا إذا أتاحت له الفرص لأن يمارس هذه الخبرات، وبناء على ذلك سيفكر بما يعود عليه بالعادة والغبطة والثقة من خبرات ترويجية يمارسها في وقت فراغه.

ويذكر ناش أنه مع أن الإنسان قد سيطر على الزمن وطوعه ولكنه لم يتمكن بعد أن يختار ماذا يفعل بالوقت، بالتالي فهناك الملايين التي تجلس ساعات طويلة أمام شاشات التلفزيون، ولا تعرف ماذا تفعل بالوقت الذي بين يديها.

وهناك خبرات جديدة يجب على الإنسان أن يتعلمها، وأن يمارسها، وأن يبحث عنها حتى تعطى لحياته معنى وإشراقا وبهجة وغبطة وسعادة. وتكون كذلك بمثابة صمام امن يخلص الإنسان، يخلص الإنسان من الضغوط التي أتت بها المدنية، فالإنسان عليه أن يختار، فهذه، تجربة كبرى تتمثل في الاختيار، هل ستكون هذه الحرية في الاختيار في جانبه أم ستقضي عليه، وهل ستعمل على رقيه أم على هدمه؟

ويقول ناش أنه من أجل الحياة المثمرة وجب على الإنسان أن ينمو من خلال الممارسة ومن خلال محاولات الوصول إلى أهدافه. وأن يكون أمامه تحديات وعلى الإنسان أن يصارع من أجل الإحساس بالسعادة والغبطة والثقة للتمكن من إجادة عمل ما.

ويؤكد هذا الرأي أن الإنسان دائم البحث عن النجاح. والنجاح على مستويات أرقى مما وأعلى مما يحققه الإدمان في كل مرة. وهناك طريق سهل وممهّد هو طريق المتفرج، وطريق سلمي وهذا الطريق يعمل على تأخر تنمية الشخصية. فإن تقبل الإنسان لعمل ما، عليه أن يتوقع احتمال عدم النجاح فما أسهل للإنسان أن يأخذ خطوة للخلف وأن يكون في موقع المتفرج خارج حلبة الصراع. فالحياة صراع ان كان الإنسان على هامش الحياة يتم بالسلبية، تساوى وجوده مع عدم وجوده. والصراع عنيف، هذا يكسب وذلك يخسر، والانفعالات قوية وعنيفة، وأثناء ذلك يحاول الإنسان أن يجيب على تساؤلات عديدة عن هويته، وعن وجوده، وعن معنى الحياة بالنسبة للفرد، ويصور ناش الحياة على أنها مباراة غير مصرح للاعبها بطلب وقت إضافي.

وينادى ناش بأنه لا يوجد هناك عمل يستحق الأداء إلا إذا كان هناك سعادة في الأداء وكذلك لا يوجد هناك مكان يستحق الزيارة إلا إذا كان هناك سعادة في الزيارة.

وإذا تمكنا من أن نعطي لعملنا الكبير الذي يعطى للحياة إحساسا بالتحدي وتمكنا من أن نجعل من وقت فراغ فرصة للتعبير، فإن ذلك يضيف البهجة والإشراق والمتعة ويعمل على رقي الإنسان وتقدمه.

وان تمكنا من ذلك فإننا نكون قد تمكنا من أن نجعل حياتنا أكثر إيجابية وأكثر فعالية. وكذلك يمكننا أن نصل إلى ما نريد أن نكون، وأن نتعلم ما اشتقنا إلى تعلمه. وأن نرى ما تأقت أنفسنا إلى رؤياه، ويتم هذا كله من خلال الخبرات الهادفة التي نمارسها في أوقات فراغنا والتي نعرفها بالأنشطة الترويجية.

ونختتم ذلك الجزء بأن ناش يركد أهمية العادة والغبطة في الحياة، وأن هذا ليس دعوة لعدم الجدية في التعامل والعمل بل دعوة إلى الحركة المتناغمة المتناسقة بين العمل والترويح، وبين العمل الديناميكي والفراغ، وإلى تناوب الراحة والعمل.

إن الإنسان السعيد، هو ذلك الإنسان الذي يبحث عن بعض أهداف سامية في حياته، وقد لا يحقق كل هذه الأهداف. ولكن يشعر بالسعادة بمجرد محاولة الوصول إلى أهدافه. وقد يبحث الإنسان عن المخاطرة والخروج عن طريقه المرسوم أحيًا ليعثر بلذة المخاطرة، وعادة ما نجد أن عمل الفرد، يفتقر إلى روح المخاطرة. بالتالي يبحث الفرد عن المخاطرة في وقت فراغه، وكذلك في البحث عن كل ما هو جديد. وتعتبر المخاطرة رداً واستجابة وتحقيقاً لرغبة في نفس الفرد لحب الاستطلاع.

فالحياة نعمة وهبها اله لنا جميعا، ولم يكن لنا حرية الاختيار في الوجود، لكن لنا الحرية في تكوين اتجاهاتنا نحو وجودنا وهل نحن على استعداد لمواجهة الحياة وتحدياتها وأن نجعل من سنوات عمرنا الإشراق، والبهجة والمشاركة الفعلية الإيجابية لكل خبرة نمر بها من سنوات الحياة لندفع بذلك عجلة حياتنا إلى التقدم والرقى .

وتعني الخبرة في هذا الصدد نشاطا. فالنشاط يغرق بين العضو الذي ينبض بالحياة وبين الجماد. فالنشاط مصدر ودافع للعمل، وإن من أهم خصائص الحيوان الراقى، قدرته على التعبير عن نفسه ويعرف ناش اللعب على أنه نشاط دافعه ذاتي، وكذلك يعتبر رد فعل صغار الحيوانات لخاصية وراثية هي النشاط والحركة وينمو الأطفال من خلال اللعب وأيضا يتعلمون.

فالتعليم عن طريق اللعب يعمل على تنمية الأطفال، كما يساعد الشباب على تحقيق أهدافه وتحويل خبرات اللعب عند الأطفال إلى أنشطة ترويجية، وتعتبر الخبرات هي المصدر الطبيعي للحصول على المعلومات. وبناء، على ذلك فالتفكير ينمو من خلال أربعة مستويات تتمثل في:

1- الملاحظة

2- الاستكشاف

3- الفحص

4- التجربة

لقد أجمع معظم علماء النفس على أن الحاجة لتكوين مهارات دافع طبيعي لدى الطفل وتتمثل في مهارات التسلق والجري والوثب والقفز، وباختصار هذه المهارات تدخل ضمن أنشطة اللعب، ويعتمد هذا الدافع على العادات الاجتماعية للمجتمع الذي يعيش فيه الطفل النشاط هنا على الجري، والوثب، والقفز، والتسلق، وما هي إلا خبرات في صورة أنشطة

كذلك يعتبر التفكير والابتكار أنشطة وبالتالي فالتعليم ممارسة للخبرات وقد قسم ناش استخدامات الفرد لوقت الفراغ إلى المستويات التالية (تهاني عبد السلام، ص 141):

أولا: المستوى الابتكاري.

ثانيا: المستوى الإيجابي.

ثالثا: المستوى العاطفي.

رابعا: المستوى السلي.

خامسا: المستوى الإيذائي.

أولاً: المستوى الابتكاري

وتتمثل الأنشطة الابتكارية في التأليف والاختراع والتصميم كتأليف قطعة موسيقية أو اختراع معين أو تصميم لمشروع ما

ثانياً: الاشتراك الإيجابي

ويتمثل في الاشتراك في تمثيل مسرحية كما يحدث في تقمص الشخصيات أو الممارسة الفعلية لبعض الأنشطة

ثالثاً: الاشتراك العاطفي

ويكون في تذوق الطبيعة أو تذوق الموسيقى أو الفنون المختلفة، أو عند قراءة قصة أو مشاهدة فيلم أو مسرحية

رابعاً: الاشتراك السلبي

ويعبر عنه بالترفيه وينحصر معظم ذلك في الترويح التجاري، وقد يكون نشاط وقت الفراغ هادفاً وبناءً، وقد لا يكون كذلك، أما النشاط الترويحي فيجب أن يكون بناءً وهادفاً .

خامساً: الاشتراك الإيجابي

إذا لم يكن نشاط وقت الفراغ نشاطاً هادفاً وبناءً. فيدخل ضمن القائمة التي تجمع أنشطة تؤذى النفس والمجتمع وليست بحال من الأحوال أنشطة ترويحاً بل يقال عنها أنشطة وقت فراغ غير بناءة. أما الأنشطة الترويحية فيجب أن تكون هادفة وبناءة ولا يلغى ذلك أن أنشطة وقت الفراغ قد تكون هي أيضاً هادفة وبناءة.

ومما سبق يمكننا أن نتخلص أن الفراغ يوفر الوقت لاستخدامات عديدة منها الراحة والاسترخاء للتفكير للتأمل لمناقشة أفكار ومفاهيم معينة، لسماع موسيقى عذبة، لقراءة كتاب ممارسة الرياضة محبة للاستمتاع بوسائل الإعلام المختلفة فوق الفراغ يجب أن يكون فرمة للنمو الراقى وعلينا فقط أن نعرف كيف نستخدمه وإذا حققت التربية هذا الهدف، فقد حققت الكثير للمجتمع. وعلينا أن نهتم في مدارسنا بتعلم المهارات المختلفة أكثر من التركيز على تدريس المعلومات فالمهارة ما هي إلا معلومة متحركة ولا معنى للتربية إذا لم يكن لها استخدامات، فمثلاً إذا تعلم الطفل الموسيقى فهو إما سيتذوق الموسيقى أو يلعب على آلة موسيقية أو يبتكر ويؤلف قطعة موسيقية وليس فقط تعلم النظريات المختلفة للموسيقى وتعتبر فترة الشباب فترة المخاطرة وتتمثل في الحياة الإيجابية في الحاضر مع وجود أمل في المستقبل ويجب أن تكون فترة الكهولة فترة مثمرة نشطة من فترات حياة الفرد فإن فترة الكهولة توفر الوقت لأن يفعل الفرد ما يحلو له وما كان يحلم بأن يفعله وهو تحت ضغط العمل. وتصبح سنوات عمره دائمة الخضرة، فيها من الأمل والحنان والعطاء ما يعطيها المعنى والإشراق والبهجة .

أراء تشارلز بریتبل في الترويح والتربية الترويحية :

يعتقد بریتبل أنه لم يعد بقاء الإنسان حيا هو الشغل الشاغل للإنسان، بل هناك أشياء أخرى كثيرة ولا حصر لها. وما زال الإنسان يدفع عجلة التقدم من أجله أولا ومن أجل الأجيال التي تأتي من بعده ثانيا فالإنسان لديه القوة لنقل التراث عبر الأجيال وحاول وما زال يحاول دراسة وتفهم طبيعته البشرية، احتياجاته، دوافعه، رغباته، وكيفية مقابلة تلك الاحتياجات، والرقي بنفسه وثقافته، وبالتالي بالعصر الذي يعيش فيه. وحاول بریتبل أن يجيب على التساؤلات العديدة التي تهم بهوية الإنسان من أين جاء وماذا يعيش وما معنى الحياة بالنسبة له وبقوله: إن الإنسان عليه أن لا يسأل نفسه كل هذه التساؤلات بل عليه أن يعلم انه هو بعينه الموجه إلى تلك التساؤلات، وعليه أن يجيب عليها، وفي إجابته تتمثل. إجابته على الحياة بأكملها، بمعنى كيفية تعامله مع حياته ومواجهتها، فالصراع الحقيقي للإنسان هو صراعه مع نفسه وكيف يسيطر عليها كما يسيطر على كنوز الأرض. (تهاني عبد السلام، ص 145)

اللعب عند بریتبل :

لقد شغل اللعب أذهان عديد من علماء النفس والمفكرين فقد قال الفيلسوف الألماني شيلر أن اللعب يمثل ببساطة استنقاذ طاقة زائدة عند الحيوان وبقاء هذه الطاقة ضرر على صحته وتخرج هذه الطاقة في صورة لعب وهناك رأى آخر إنجليزي، أن اللعب ليس لاستنفاد طاقة بل لشحن طاقة وهذه طريقة الحيوان في تحديد نفسه ثم هناك تفسير آخر لفيلسوف أمريكي فسر اللعب على أنه تكرار لما فعله أجدادنا وعارضه في ذلك أستاذ ألماني وقال أن اللعب ما هو إلا نشاط يعيد الحياة للمستقبل، وليس تكرارا لما فعله أجدادنا. وأي من هذه النظريات غير كاف أو مرض ولكن الجميع يتفقون على نقاط معينة .

1- أن اللعب تعبير تلقائي يحمل في طياته السرور

2- أن اللعب من سمات الحيوانات غير الناضجة أن يتمتع بها صغار الحيوانات وليس كبارها.

3 - أن الإنسان كحيوان راق يتمتع بفترة طفولة كبيرة نسبيا وبالتالي فترة أطول.

ومهما تعددت النظريات والتفسيرات فاللعب هو سلوك ظاهر يتمتع به صغار الحيوانات ويكفى أن نلم بوجوده وغرضه في ذاته .

ويعتبر اللعب للصغار نشاطا ترويحيا للكبار. ولنسلم جميعا بوجود الترويح وان اختلفت آراؤنا وتعددت مفاهيمنا عن الترويح وقد فسر بریتبل الترويح على أنه رد فعل عاطفي أو حالة نفسية أو شعور هادف يحسه الإنسان قبل وأثناء وبعد ممارسته لنشاط ما سلبيا أو إيجابيا، ويتم هذا النشاط في وقت الفراغ وأن يكون اشتراك الفرد فيه تلقائيا، أي أن يكون الغرد مدفوعا بالرغبة الشخصية ويتصف بحرية الاختيار وغرضه في ذاته. أي أن الترويح ليس نشاطا، فالنشاط وسيلة

وليس غاية في حد ذاته، أما الغاية فهي ذلك التغيير في الحالة الانفعالية والعاطفية والإحساس بالغبطة والسعادة التي تساعد على شحن البطارية البشرية لمواجهة الحياة بما فيها من تعقيد.

يعتقد بريتل أن الفراغ يوفر الفرص للتعليم والتثقيف والرقى فمتى نقرأ كتابا لمجرد الاطلاع والمعرفة؟ ومتى نتعلم اللغة في غير سنوات الدراسة؟ ومتى نستمتع إلى حوار شيق؟ هل يتم ذلك أثناء وقت العمل؟ هل يتم في وقت فراغنا؟ ففي وقت فراغنا يمكن أن نساfer للسياحة، وأن نمارس هواية، وأن نغذى عقولنا، وأن نربي أجسامنا ونستق قوامنا. كما نعبر عن أنفسنا بالكلمة أو بالحركة أو من خلال تقمص الشخصيات كما في التمثيل. وفي فراغنا يمكن لنا أن نشاهد ونتمتع بظواهر الطبيعة ويهيئ لنا وقت الفراغ أن نخلو إلى أنفسنا وأن نستمتع في الحياة عامة وحياتنا خاصة فحياة الفرد مهما طالَت فهي قصيرة نسبيا لعمر الزمن، وتعتبر الحياة أغلى ما في الوجود وأجل ما في الحياة ص الصحة، ولكي نعيش، هناك فن للحياة.

فالترويح هو طريقة حياة وأسلوب معيشة يتميز بالحيوية والحركة والنشاط وتحديد ويتسم أيضا بسمة أساسية هي حرية الاختيار وهذه الخاصة تعتمد على السمات الآتية :

- أن الفرد لديه فرصة للاختيار .

- أن الفرد قادر على الاختيار السليم .

فالاشتراك في النشاط الترويحي يجب أن يكون اختياريا فالإجبار لا يساعد على اكتشاف الفرد لنفسه ولا يساعد على تنمية التعبير الحر الخلاق والرغبة في المعرفة والابتكار والخيار والسعادة الشخصية.

ويصعب حصر النشاط الترويحي فقد يكون نشاطا عنيقا أو نشاطا هادئا، يحتاج لتكاليف باهظة أو بدون أي تكلفة. وتعدد رغبات واحتياجات الأفراد باختلافاتهم ؟ فما هو متذوق لفرد غير متذوق للآخر، فالصيد مثلا قد يعتبر هواية لفرد ومهنة لآخر، بل إن ما يعتبره الإنسان نشاطا ترويحيا في وقت ما لا يكون كذلك في وقت آخر إذا خلت منه سمة التجديد ولم يشعر الفرد بذلك الشعور الذي يتصف بالسعادة، ذلك الشعور المميز للنشاط الترويحي، بالتالي لا يصبح ما يمارسه الفرد نشاطا ترويحيا بل عادة وعلى ذلك ينتقل الفرد إلى نشاط آخر يوفر له التجديد، ويحتم ذلك وجود قاعدة عريضة من الأنشطة الترويحية حتى إذا مل الفرد ممارسة نشاط ما ينتقل إلى غيره وهكذا.

ومهما اختلف النشاط الترويحي فإنه يعتمد أساسا في ممارسته على الدافع فإذا كان الدافع فهو السعادة الشخصية وكان غرض النشاط في ذاته فهو نشاط ترويحي، أما الفوائد الجانبية كالصحة واللياقة البدنية، والتعرف على أصدقاء جدد، وتعلم حقائق ومفاهيم جديدة فتأتي مصاحبة للنشاط ونتيجة للممارسة.

وهناك سمة أخرى ناقشها بريتل من سمات النشاط الترويحي ألا وهي أنه يأخذ مكانه في وقت الفراغ وقد يكون هناك جدال حول وجود وقت يكون الفرد فيه حراً حرية كاملة وأياً كانت الآراء فهناك وقت يكون الفرد أقل تحملاً للمسؤولية، وقد عرف هذا الوقت على أنه الوقت الحر أو وقت الفراغ، وهو ذلك الوقت الذي يفعل فيه الفرد ما يحلو له ويكون هناك مكان للنشاط الترويحي فلا يمكن للفرد أن يمارس النشاط الترويحي في وقت عمله كذلك يعتبر بريتل النشاط الترويحي نشاطاً يمارسه كل الأجناس والألوان والمستويات فليس له حدود سواء الزمان أو المكان ولو أنه هناك العديد من الأفراد مازالوا حتى الآن ينجحون إذا سئلوا إذا كان هناك مكان للترويح في حياته ويعتبرون ذلك سمة فطولية وهناك صعوبة عند تحديد سلوك الإنسان في وقت فراغه من نشاط ترويحي، فالترويح ليس له شكل معين فقد يكون منضمًا يمارسه الفرد وحده أو مع مجموعة أو توفره هيئة مسؤولية أو قد يكون بدون إشراف، ويمكن أن يكون باهض التكاليف أو عديم التكلفة، فالترويح قوة إيجابية هامة ولها أهميتها في حياة الفرد والأسرة والمجتمع عامة. (تخاني عبد السلام، ص 148)

وقد ناقش بريتل الاحتياجات الإنسانية التي تعمل على رقي الإنسان وتتمثل في:

1- الحاجة إلى التعبير والابتكار.

2- الحاجة إلى الانتماء.

3- الحاجة إلى المنافسة.

4- الحاجة إلى خدمة الآخرين.

5- الحاجة إلى الحركة والنشاط.

6- الحاجة إلى الشعور بالأهمية

7- الحاجة إلى ممارسة خبرات جديدة والشعور بالمخاطرة.

وإذا لم يتمكن الإنسان من مقابلة وإشباع هذه الاحتياجات إثناء علمه بسبب الروتين وعدم التجديد في العمل، فيمكن مقابلة هذه الاحتياجات خلال النشاط الترويحي يعمل النشاط الترويحي على توفير فرص للإنسان كي يشعر بكيانه كوحدة متكاملة، فأثناء العمل لا يرى العامل ناتج عملي ولا يرى الصانع ما صنع، فهناك عشرات من العمال يشتركون معا في أداء عمل واحد. فقد مضى الوقت الذي ينحت فيه الناحت نموذجاً ويبيعه ويرى ناتج عمله. وبالتالي فقد الإنسان الشعور بأهمية العمل، فالعامل ماهو إلا رقم من ضمن الأرقام موظفي الشركة أو المصنع أو المعمل. ولذلك جاءت الفرصة لان يرسم الفرد لوحة أو يؤلف قصة أو يستمع إلى موسيقى أو يتذوق الطبيعة في ظواهرها المختلفة أو إلى ما شابه ذلك من مختلفة الأنشطة الترويحية.

1-3- النشاط البدني التربوي الرياضي:

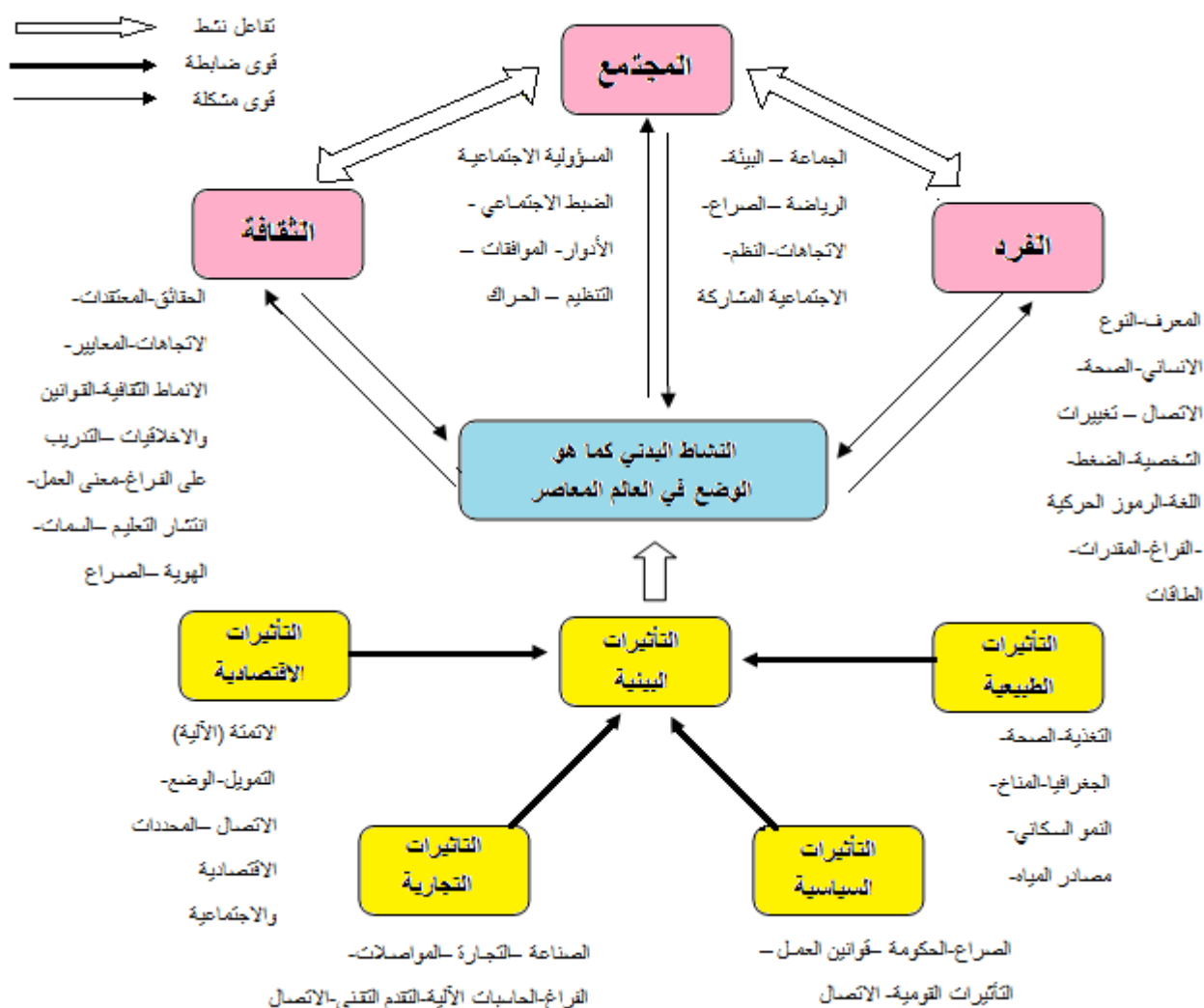
1-3-1 -النشاط البدني الرياضي:

دأب بعض الباحثين والمؤلفين على استخدام تعبير النشاط البدني، وكانوا يقصدون به المجال الكلي الإجمالي لحركة الإنسان بشكل عام، وقليل منهم كان يقصد به عملية التدريب والتنشيط والترويض في مقابل الكسل والوهن والخمول. وفي الواقع فإن النشاط البدني بمفهومه العريض هو تعبير فضفاض، يتسع ليشمل كل ألوان النشاط البدني التي يقوم بها الإنسان والتي يستخدم فيها بدنه بشكل عام، وهو مفهوم أنثروبولوجي أكثر منه اجتماعي، لأن النشاط البدني جزء مكمل، ومظهر رئيسي لمختلف الجوانب الثقافية لبني الإنسان فهو تغلغل في كل المظاهر والنشطة الحياتية اليومية الاجتماعية إن لم يكن هو الحياة الاجتماعية نفسها، والنشاط البدني لا يتأثر بكل القوى الاجتماعية المحيطة به فقط، وإنما أيضا يؤثر فيها، فلقد قدم لارسون إطارا اجتماعيا عاما يتيح تصور أبعاد العلاقة بين النشاط البدني وسائر القوى الاجتماعية المحيطة، والتي أوجزها في:

* علاقة النشاط البدني بالقوى ذات التفاعل النشط في البيئة وهي القوى الاجتماعية، القوى الثقافية، الفرد وهي مجموعها تشكيل خصائص الفرد وبذلك تتقرر ردود الفعل نحو النشاط البدني بواسطة الحاجات الاجتماعية والاهتمامات وهي عوامل تقرر حدود وامتدادات النشاط البدني في علاقته بالقوى

* علاقة الأنشطة البدنية بالقوى التي تمثل الشكل الوظيفي للأنظمة البدنية وهي أكثر القوى قيمة من خلال الأنشطة البدنية والرياضية فهي تتشكل من علاقة الفرد بالثقافة والمجتمع، غير أنها لا تملك تغيير الاهتمامات والاحتياجات والبرامج والتسهيلات ومتطلبات الرياضة التي يحتاج إليها المجتمع

* علاقة الأنشطة البدنية بالقوى الضابطة التي من شأنها أن تمد أو تحد من النشاط البدني، وهي بالضرورة تتصل بالبيئة الطبيعية المحيطة، كما تتصل بالمؤسسات الاجتماعية الموجودة كالاقتصاد، الحكومة، السياسة، باعتبارها قوى ضابطة اجتماعية مؤثرة، وعلى الجانب الآخر تعتبر مصادر المياه الطبيعية والمناخ والتضاريس البيئية من القوى الضابطة البيئية (الطبيعية)، ولقد أورد لارسون النموذج التالي لتوضيح هذه العلاقات:



شكل رقم (01) يوضح علاقة النشاط البدني بمختلف القوى (أمين أنور الخولي، ص 122)

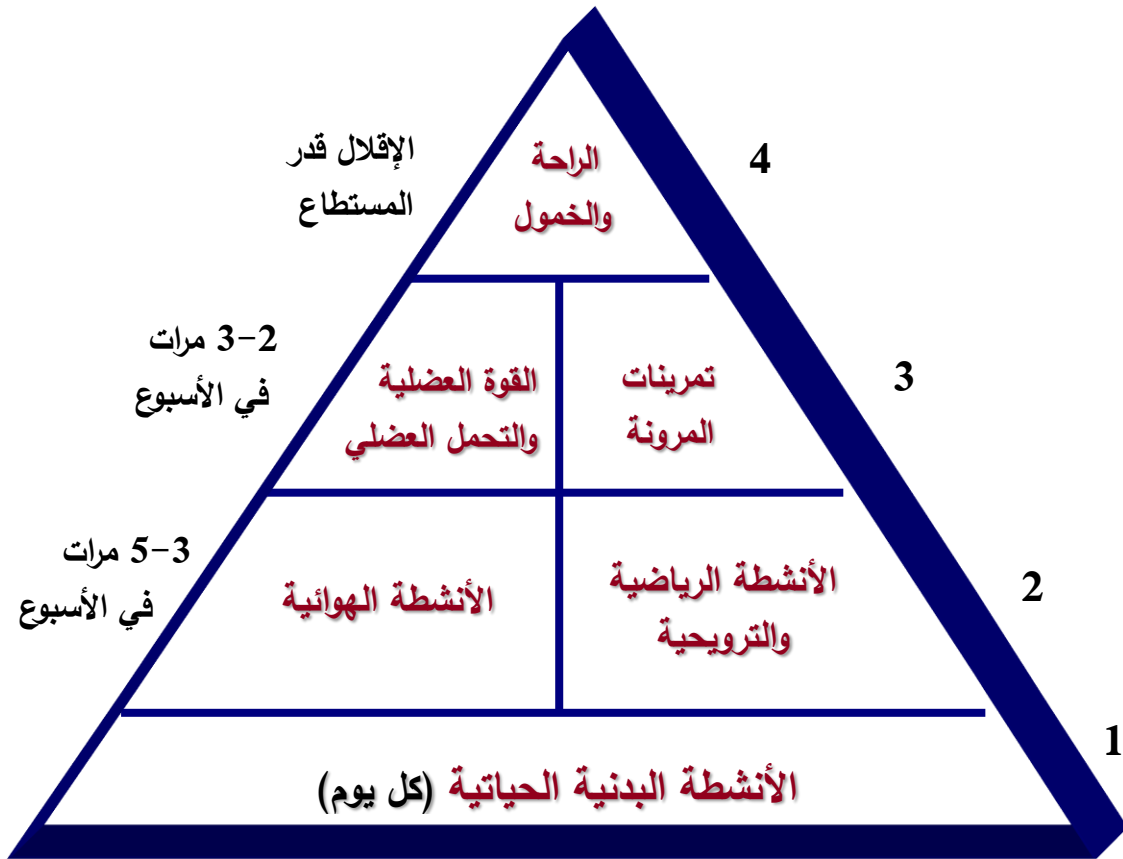
1-3-2- الفوائد الصحية للنشاط البدني الرياضي (أمين أنور الخولي، ص 123)

- ✓ ارتفاع كفاءة القلب والرئتين.
- ✓ تحسن لياقة العضلات ومرونة المفاصل.
- ✓ انخفاض مخاطر الإصابة بأمراض شرايين القلب التاجية، من خلال:
- ✓ ارتفاع مستوى الكوليسترول عالي الكثافة (الجيد) في الدم (HDL-C).
- ✓ انخفاض مستوى الدهون الثلاثية (TG) في الدم.
- ✓ خفض نسبة الشحوم في الجسم.
- ✓ انخفاض ضغط الدم الشرياني (إذا كان مرتفعاً).
- ✓ زيادة انحلال مادة الفيبرين في الدم، مما يساعد على سيولة الدم.
- ✓ الإقلال من التصاق الصفائح الدموية، مما يخفف من فرص حدوث الجلطة.
- ✓ زيادة حساسية خلايا الجسم للأنسولين، مما يخفف سكر الدم.
- ✓ زيادة مصروف الطاقة، مما يساعد على الوقاية من السمنة.
- ✓ زيادة كثافة العظام، مما يقلل احتمال تعرضها للكسر.
- ✓ خفض القلق والكآبة.
- ✓ خفض تأثير هرمون الكاتوكولامين على القلب، مما يقلل من اضطراب النبض.
- ✓ خفض احتمالات الإصابة بسرطان القولون.
- ✓ تنمية مستوى كفاءة القلب والرئتين.
- ✓ تنمية مستوى لياقة العضلات ومرونة الجسم.
- ✓ خفض نسبة الشحوم في الجسم، ومكافحة السمنة.
- ✓ زيادة كثافة العظام، خاصة عند ممارسة الأنشطة البدنية التي يتم فيها حمل الجسم، مثل الهرولة والجري والقفز ونط الحبل، وتمارين القوة العضلية، وما شابه ذلك.
- ✓ خفض مستويات دهون الدم.
- ✓ انخفاض مخاطر الإصابة بأمراض القلب 0
- ✓ زيادة حساسية الخلايا للأنسولين.
- ✓ تحسين الصحة النفسية للناشئة وزيادة الشعور بالثقة.

✓ خفض أعراض القلق والكآبة.

1-3-3 وصفة الأنشطة البدنية والترويحية المعززة للصحة:

لقد خلصت الجهود العلمية إلى أن على الإنسان البالغ ممارسة نشاطاً بدنياً معتدل الشدة لمدة 30 دقيقة على الأقل في اليوم، معظم أيام الأسبوع إن لم يكن كلها. وتشمل الأنشطة البدنية المعتدلة الشدة المشي السريع، والسباحة الترويحية وركوب الدراجة الثابتة أو العادية، وممارسة الأعمال البدنية المنزلية، كتشذيب الأشجار في الحديقة المنزلية وتنسيقها، أو القيام بعملية الكنس أو الغسيل المنزلي، أو ممارسة أنشطة رياضية كالكرة الطائرة، وكرة الريشة، والتنس الأرضي (زوجي) وما شابه ذلك من أنشطة بدنية. ويوضح الشكل رقم (02) ما يسمى بـ "الأنشطة البدنية"، على غرار الهرم الغذائي المعروف. ويتكون الهرم من أربعة مستويات، يمثل فيها المستوى الأول الأنشطة البدنية الحياتية التي ينبغي الإكثار من القيام بها كل يوم، وتمثل في المشي إلى العمل أو إلى المدرسة، والمشي إلى الأماكن الأخرى القريبة من المنزل، وصعود الدرج بدلاً من المصعد الكهربائي، والأعمال البدنية المنزلية. أما المستوى الثاني والذي يشمل الأنشطة البدنية الهوائية، كالمشي السريع، والسباحة، وركوب الدراجة، وغيرها، وكذلك الأنشطة البدنية الرياضية، فينبغي ممارستها 3-5 مرات في الأسبوع ولمدة من 30-60 دقيقة. ويمثل المستوى الثالث في تمارين القوة العضلية وتمارين المرونة، والتي ينبغي أن تمارس بمعدل 2-3 مرات في الأسبوع. أما المستوى الرابع من الهرم، فيتضمن الإقلال من الراحة والخمول، كاجلس طويلاً خلال اليوم أمام التلفاز أو الفيديو، أو البقاء في السرير لفترة طويلة بدون سبب مرضي.



شكل رقم (02): هرم الأنشطة البدنية (أمين أنور الخولي، ص 128)

1-3-3- أنواع النشاط التربوي البدني الرياضي الممارس في المرحلة الثانوية

-ألعاب بسيطة:

ترجع بساطتها إلى خلوها من التفاصيل وكثرة القواعد، وتتمثل في شكل أناشيد وقصص مقرونة ببعض الحركات البسيطة التي تناسب الأطفال.

-ألعاب المنافسة:

تحتاج إلى مهارة وتفوق عضلي عصبي ومجهود جسماني يتناسب ونوع هذه الألعاب، بحيث يتنافس فيها الأفراد فرديا وجماعيا، إذن بما أنه في المنافسة يشترط توفير خصمين متنافسين فلا بد من توفير جميع الشروط من قبل أحد الأجزاء المكمل لبرنامج التربية البدنية وتحقيق نفس أصدقائها وينقسم بدوره إلى نشاط داخلي وخارجي.

فالنشاط الداخلي هو الذي يقوم خارج أوقات الجدول المدرسي والغرض منه هو إتاحة الفرصة لكل تلميذ من ممارسة النشاط المحبب لديه وتطبيق المهارات التي تعلمها التلميذ خلال الدروس، وهو أنواع الممارسة الفعلية التي تصل فعلا اتصالا وثيقا بالدروس التي تمثل القاعدة والتي تبنى عليها تخطيط النشاط الداخلي ويختلف النشاط الداخلي من مدرسة لأخرى وذلك لأنه يخضع للإمكانيات المتوفرة وطبيعة البيئة، والنشاط الداخلي يكون عادة في أوقات الراحة الطويلة والقصيرة في اليوم المدرسي وتحت إشراف المدرسين والطلاب الممتازين والذين يجدون فرصة جيدة لتعليم إدارة النشاط الرياضي وكذلك التحكم بشكل عام، لذا فان هذا النشاط يتيح للتلاميذ التدريب على المهارات والألعاب الرياضية خارج أوقات الدرس، وينظم النشاط الداخلي بالمدرسة طبقا للخطة التي يضعها المدرس سواء كانت مباريات بين الفصول أو العروض الفردية أو الأنشطة التنظيمية.

المؤسسة : الأستاذ :		المدة الدراسية : المستوى : سنوات الثانية		البرمجة السنوية لمادة التربية البدنية والرياضية	
الكفاءة الختامية : تكييف وترشيح الاستجابات الحركية حسب صيغة وشكل المواجهة في وضعيات متعلقة بالمسافة ، الشدة ، المدة ، بالفضاء					
كفاءة قاعدية أولى: تقبل المواجهة فرديا وجماعيا والمشاركة الفعالة لتحقيق الفوز أو تحسين نتيجة رياضية		كفاءة قاعدية ثانية: اختيار وتطبيق خطة جماعية أو فردية للمحافظة على نتيجة رياضية وتحسينها		كفاءة قاعدية ثالثة: اندماج في الفوج والقيام بالدور المنوط به والمساهمة البناءة في المردود الفردي والجماعي	
المؤشرات		المؤشرات		المؤشرات	
- تقبل القيام بمختلف الأدوار - المساهمة الفعالة ضمن الفوج - اقتراح الحلول المناسبة - المبادرة - مساعدة الزميل في الدفاع والهجوم - توقع عمليات الخصم وتبليغها للزملاء - تقبل التوجيهات والنصائح		- اختيار عملية هجومية عن طريق التخلص من المحاصرة - احتلال منطقة إستراتيجية في الهجوم - إحداث وضعية تقوى عددي - اختيار وضعية ضمن أسلوب معين من اللعب - تغيير الإيقاع لمضايقة الخصم - وضع خطة لمهاجمة الخصم - مساعدة الزميل لاجتياز حاجز أو تحقيق رمية		- تقبل التنافس وجها لوجه (رجل لرجل) - محاصرة مباشرة للخصم - تقبل مسايرة وتيرة معينة - مسايرة تغيير إيقاع - التقوى على نظام دفاعي معين - مضايقة خصم للاستحواذ على الكرة - مضايقة خصم أثناء الجري لتجاوزه - الدفاع الجماعي عن مرمى وعن منطقة	
الهدف التنموي: 01 استثمار فضاءات معينة خلال التنقل بالكرة أو بدونها وإنهاء الهجوم بالتصويب		الهدف التنموي: 02 الجري حسب الفرق (تتابع مداومة) - الرمي والتتابع حسب الفرق والعمل على تطوير النتائج		الهدف التنموي: 03 المشاركة في المنافسة باعتماد مبادئ المحاصرة والمضايقة وبعث الخلل لتسجيل أهداف ونقاط تضمن التقوى	
الهدف التنموي: 04 ربط وتسلسل عمليات لبثوغ منطقة الخصم أو للدفاع عن المنطقة		الهدف التنموي: 05 التنافس من أجل الفوز ومساعدة الزميل للفوز باحترام قواعد المواجهة النبيلة		الهدف التنموي: 06 اختيار المعالم الضرورية لتحقيق رمية ، وثبة أو قطع مسافة في أحسن الظروف	
كرة اليد		الجري		كرة السلة	
سرعة + وثب		الكرة الطائرة		رمي الجلة	
معايير					
- القيام بدور السد والدعم - تغطية لحامل الكرة حسب ما تقتضيه الحالة - سد العجز والخلل في حالة التقص العددي - التحكم في مداعبة الكرة - التحكم في التنقل بالكرة - التحكم في التصدي للخصم والكرة - التواجد في المنطقة الحساسة في الدفاع والهجوم		- تقدير مستوى المنافسة - تحقيق عملية لمرات عديدة (نفس المسافة) - نفس الوقت - تحسين نتيجة (وقت مسافة)		- تنفيذ عملية المحاصرة بنجاح - تجاوز الخصم بنجاح - التخلص من المحاصرة - احتلال المناطق الحرة للهجوم - احتلال المناطق الحساسة للهجوم	
- تسلسل الدفع - الربط بين الحركات - تكرار الرمي لأجل تحسين النتيجة		- الإطلاق الانتقاري - المحافظة على الجري في المحور - الجري ضمن أداء جيد للحركات - تجنب الأخطاء والتقليل منها - استثمار المحاولات لتطوير النتائج - تحضير الزملاء وإرشادهم - حساب خطوات الاقتراب - الدفع والارتقاء المناسبين - الطيران والدفع بالحوض والاستقبال		- المشاركة الفعالة في حالة هجومية - يتحكم في مسالك التنقل - ضمان تبادل الكرات - تغيير مسار تنقل الكرة - حسب المستجدات - تسيير وتنسيق هجوم - التحكم في صد الكرات	

- شكل رقم (03) يوضح نموذج لبرمجة سنوية للأنشطة البدنية للسنة الثانية ثانوي (الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 83)

1-3 البرنامج الترويحي:

تعريف البرنامج الترويحي:

عادة ما يعرف البرنامج الترويحي على أنه مجموعة الأنشطة الترويحية المنظمة تحت إشراف رائد ترويح من أجل تحقيق هدف التربية الترويحية ألا وهو تغيير سلوك الأعضاء أثناء وقت الفراغ إلى سلوك امثل وذلك عن طريق تنمية معلومات ومهارات وتكوين اتجاهات إيجابية نحو شغل وقت الفراغ (تهاني عبد السلام، ص 233).

ولذلك هناك رأى آخر وهو: أن البرنامج يشتمل على مجموعة الخبرات المنظمة وغير المنظمة التي يمارسها العضو المشترك، ويتحتم التفاعل بين العضو والرائد، الخبرة الترويحية حتى يكون هناك أثر تتركه الخبرة في نفس المشتركين سواء كانت الخبرة منظمة أو غير منظمة. فقد يكون لمجرد التهيئة الذهنية لتعلم نشاط ترويحي معين أكبر الأثر في نفس المشترك، وينتج عنه اتجاه إيجابي نحو ممارسة ذلك النشاط، أي أننا نهدف في البرنامج الترويحي إلى تذوق وتعلم خبرات متعددة في مجال الأنشطة الترويحية بغرض التأثير الطيب على اتجاهات المشتركين ثم تغيير أنماط سلوكهم إلى السلوك الأمثل من حيث استخدام وقت الفراغ وممارسة أنشطة ترويحية.

أغراض البرنامج الترويحي:

إن الغرض الرئيسي من تخطيط البرنامج الترويحي هو مساعدة الأعضاء، المشتركين لأن يحصلوا على أقصى درجة من السعادة والرضا الشخصي والمرح وأن يستفيدوا من أوقات فراغهم، وهناك طرق مختلفة ومتعددة لتحقيق ذلك. وهناك أغراض أولية توضع في المرتبة الأولى وأخرى ثانوية توضع في المرتبة الثانية.

فالأغراض الأولية تتمثل في سعادة العضو المشترك الممارس للنشاط. والأغراض الثانوية هي الفوائد التي تعود على المجتمع وقد تكون منها نشر الوعي الترويحي ومحاولة تفهم مدى أهمية النشاط الترويحي للأفراد والمجتمعات

شروط تخطيط البرنامج الترويحي للمجتمعات:

التخطيط مظهر ضروري وهام جدا من مظاهر الحياة الإنسانية وعملية وضع البرنامج الترويحي كأى عملية من عمليات وضع البرامج تحتاج إلى تخطيط، والتخطيط السليم المستمر ضروري لنجاح البرامج ء والبرنامج الترويحي للمجتمع يتكون من كل أوجه النشاط الترويحي للأفراد أو الجماعات سواء كانت منظمة أو غير منظمة، وهذه الأنشطة موجهة إلى القطاعات المختلفة في المجتمع عن طريق أفراد أو جماعات أو هيئات أو منظمات.

فالتخطيط للبرنامج الترويحي يحتاج إلى تنسيق بين المختصين بغرض تحقيق الأهداف المرجوة من هذا البرنامج. وإذا نظرنا بعمق للأهداف المتطلبة فنجد أنها تتحقق من خلال مقابلة وإشباع احتياجات ورغبات أساسية للمستفيدين من هذا البرنامج. فمثلا إذا وجدنا أن طفل الثالثة يحتاج إلى نشاط حركي لمقابلة خصائص هذه المرحلة، فإن سماع قصة

مثلا لن يقابل حاجته للحركة ء وعندما يبحث المراهق عن الاختلاط الاجتماعي فإن الشطرنج وغيرها من الألعاب الخفيفة لن تحقق إشباع الرغبة في الاختلاط.

فالبرنامج الترويحي يوفر قاعدة واسعة للأنشطة المتعددة وعند التخطيط لبرنامج الترويحي هناك عوامل يجب تجنبها هي:

1- النظرة إلى الماضي :

أي إلى ما هو متبع دائما، أي النظرة التقليدية، أو إتباع ما هو موجود. فالبرنامج الذي يكرر نفسه يفقد عامل التشويق والتنوع، وأن تكرار البرنامج عشرين سنة مثلا ليس مقياسا لنجاحه.

2- التقليد:

وهو تقليد ما هو متبع في برامج مجتمعات أخرى أو مدن مجاورة. وليس بالضرورة أن ما يتبع في مجتمع يصلح لمجتمع آخر.

3- الاعتماد على رغبة الأفراد فقط:

عادة ما نجد أن رغبات الأفراد تتأثر بخبراتهم السابقة. فإذا كانت خبراتهم محدودة فإن هذا سوف ينعكس على الأنشطة المتوفرة في البرنامج وهذا يعمل على تضيق قاعدة اختيار الأنشطة بالنسبة للمستفيدين من البرنامج.

4 - التخمين :

قد يصل مدير البرنامج أحيانا إلى قراراته بخصوص البرنامج وأنوع الأنشطة المستخدمة عن طريق حكمه الخاص.

عوامل هامة عند تخطيط البرنامج الترويحي في المجتمع:

هناك عدة عوامل يجب أن توضع في الاعتبار عند تخطيط البرنامج الترويحي في المجتمع، وهذه العوامل تلعب دورا هاما في تحديد نجاح أو فشل البرنامج الترويحي. فالتخطيط للبرنامج الترويحي في المجتمع يتضمن وضع خطة شاملة للخدمات الترويحية واختيار أنشطة للأحياء المختلفة وأركان الأطفال والمراكز والإعداد لإدارة الأنشطة المختلفة كالموسيقى والرياضة على مستوى المجتمع (تھاني عبد السلام، ص 235).

الرغبة:

يجب أن يبنى البرنامج الترويحي حول رغبات الأفراد المستفيدين الذين من أجلهم وضع هذا البرنامج. تعتبر رغبة اللعب عند الأطفال رغبة عالمية يتمتع بها أطفال العالم .

وهناك ضرورة لدراسة الرغبات الترويحية لدى الأطفال والشباب والشيوخ، فمثل هذه الدراسات فضرورية لتحديد الرغبات الترويحية، كذلك فإن لها قيمتها عند تخطيط لبرنامج الترويحي

السن:

إن تنوع الرغبات الترويحية تختلف باختلاف الأعمار فبعض الأنشطة التي يقبل عليها الأفراد في مرحلة سنية معينة نجدهم لا يستسيغونها في مرحلة سنية أخرى. فمثلاً. يرغب الأطفال والشباب في ممارسة أنشطة تتطلب جهداً جسمانياً عالياً أما الأنشطة التي تتطلب قدرات عقلية كالقراءة والأنشطة الاجتماعية وخدمات المجتمع وأنشطة الخلاء كما في تنسيق حديقة المنزل وما إلى ذلك فهي تجذب الكبار والشيخوخ تأخذ مكانها كأنشطة ترويحية. وبعض الأنشطة يمارسها الأفراد لفترات قصيرة وتفتقر رغبتهم في الممارسة بعد ذلك. وهناك أنشطة ترويحية لا يمل الأفراد من ممارستها في مراحل العمر المختلفة كما في الهوايات مثلاً، فهي تبدأ منذ الصغر وتصاحب من يمارسها طوال مراحل عمره. فالبرنامج يجب أن يراعى الرغبات المتنوعة في مراحل النمو المختلفة.

الجنس:

إن الاختلافات المعروفة بين الجنين تؤثر على رغبتهم واشتراكهم في أشكا الترويح المتعددة فالبنين والبنات تحت سن عشر سنوات يشتركون في قدراتهم الجسمانية إلى حد ما ومن الموصى به أن يلعبا معاً. وعادة ما يفترق الجنسان في المرحلة التالية ؟ فالبنين عادة ما يلعبون رياضات وألعاباً إلى درجة تجعل المنافسة بين الجنين غير مرجحة. والبرامج الرياضية للبنات الأكبر سناً تهتم بالرياضيات التي تتطلب المهارة ولا تستعدى القوة والسرعة، والاحتكاك البدني يجب أن يتجنب في الألعاب في هذه المرحلة. أما العلاقات الطبيعية فيجب تشجيعاً بين الجنين في أنشطة الخلاء، وألعاب مثل التنس، الكرة الطائرة أو الريشة الطائرة

المكان :

تختلف الأماكن المطلوبة لأشكال الترويح المختلفة فهي تتنوع من مجرد ركن صغير يقرأ فيه الفرد كتاباً أو مجلة إلى مكان لممارسة هوايات كالصيد مثلاً، أو ركوب الخيل أو تسلق الجبال. والتخطيط الفعال يحتم التعرف على الأماكن المطلوبة للأنشطة المختلفة المقدمة سواء كانت أماكن مغلقة أو خلوية فمثلاً أركان الأطفال المختلفة لا تتفق وميول ورغبات المراهق بل تكون مناسبة للأطفال من الجنسين. كذلك فالبرنامج الترويحي يتحدد بالإمكانات المتوفرة .

المهارة :

يتطلب التخطيط الناجح الواعي للبرنامج الترويحي اختيار أنشطة تتفق وقدرات ومهارات الأعضاء الذين أعد البرنامج الترويحي لهم، فيجب أن تتناسب ومختلف درجات ومستويات المهارة للأعضاء المستفيدين. والبرنامج الترويحي الناجح

يجب أن يوفر فرص أنشطة لا تحتاج إلى مستوى مهارات عالية في الأداء، وكذلك فإن تدريس المهارات الأساسية لكل نشاط معين يساعد على تقدم الأعضاء، المشتركين ويزيد من مستوى مهارتهم .

الوقت :

تتمثل أهمية الوقت في البرنامج الترويحي المتوازن المتناسق، والذي فيه تتبع الأنشطة نظاما متناسبا في التقدم وبدون تراحم الأنشطة في فترة ما أو قلتها في فترات أخرى. فهناك ضرورة لانتهاز الفرص التي يكون فيها الوقت مناسبا لتقديم رياضات شتوية وفرص أخرى كما في الأعياد مثلا لتقديم أنشطة غير روتينية وتسمى أنشطة الأحداث الخاصة. كذلك هناك أوقات معينة مثل افتتاح برنامج معسكر مثلا أو ختام برنامج رياضي شتوي في مركز شباب، وهذه الأوقات تحتاج إلى إعداد وتخطيط معين، فإن رائد الترويج يجب أن يدرك متى تقدم بعض الأنشطة حتى تنجح في البرنامج الترويحي.

يعتبر عامل الوقت مهما جدا خاصة عند تحديد موعد الاجتماعات والأحداث؟ فمثلا لا يمكن أن نعد جدولا زمنيا للأنشطة والأحداث المختلفة يتعارض مع أوقات الأعضاء المشتركين مثلا.

حجم الجماعة:

تحتاج بعض الأنشطة إلى جماعات كبيرة فإن نشاطا موسيقيا كالكورال مثلا يحتاج إلى عدد أفراد وجماعة أكبر عددا من الذي تحتاجه جماعة نادي هواة جمع طوابع البريد مثلا، كذلك فإن عدد أفراد الجماعة يحاد المكان، فإذا استخدم حجرة اجتماعات مغيرة أو مكانا حلويا لعدد كبير من الأفراد.

نوع التنظيم :

هناك بعض الأنشطة الترويحية لا تحتاج إلى تنظيم معين وتتمثل هذه الأنشطة في القراءة، سماع الموسيقى، ألعاب الورق أو الكتابة الإبتكارية، وكذلك فإن هذه الأنشطة لا تحتاج إلى إمكانيات معينة، وهناك أنشطة تتمثل بعضها في التجوال، المعسكرات، التمثيل والأنشطة الرياضية فكلها تحتاج إلى تنظيم معين.

تنوع المجتمع:

هناك عوامل تؤثر في التخطيط للبرنامج الترويحي في المجتمع ومنها الجنس الوظيفة، التربية الوضع الاقتصادي ومستوى المعيشة، فمثلا هناك برامج تنجح في مجتمعات معينة قد تفشل في مجتمعات أخرى. إن الفروق والاختلافات قليلة عند إعداد برنامج ترويحي للأطفال ذوى الخلفيات المتنوعة. أما العاملون في الشركات والمصانع فيحتاجون لنوعية من البرامج الترويحية تختلف عن ما يحتاجه الموظفون الذين يعملون في مكاتب ساعات طويلة. ومن يبذل جهدا عضليا أثناء قيامه

بعمله لا يود أن يقضي وقت فراغه في نشاط يحتاج إلى عمل عضلي وبالعكس، فمن تحتاج وظائفهم إلى إرفاق ذهني لا يقبلون على الأنشطة الترويحية التي تحتاج إلى قدرات عقلية.

مبادئ مساعدة في عملية تخطيط البرنامج الترويحي :

1 - مقابلة احتياجات ورغبات الأفراد المشتركين والمستفيدين من البرنامج :

يتركز نجاح أو فشل أي برنامج ترويحي على قدرة البرنامج على إسعاد الأفراد الذين وضعوا البرنامج من أجلهم

2 - مبدأ التنوع :

يجب أن يتصف البرنامج الترويحي بمبدأ التنوع في الأنشطة التي يشملها من ألعاب ورياضات إلى ألوان الفنون المختلفة من موسيقى، وأدب، وخدمات للآخرين، إلى نشاط اجتماعي ومعسكرات وأنشطة الخلاء والهوايات المختلفة وأنشطة المناسبات الخاصة. (تهاني عبد السلام، ص 238)

3- مبدأ تكافؤ الفرص:

يجب أن يوفر البرنامج الترويحي الفرص المتكافئة للجميع بغض النظر عن اللون، الدين، المركز الاجتماعي والاقتصادي الجنس، السن، الرغبات والقدرات الجسدية والعقلية.

4- مبدأ التوقيت :

يجب أن يقدم البرنامج الترويحي في أوقات مختلفة مباحا أو بعد الظهر أو في عطلة الأسبوع والأعياد والمناسبات حتى يجد الطفل والمراهق والشاب والمسن أوقاتا مناسبة يمارس فيها النشاط الترويحي الذي يروق له .

هـ- مبدأ الاستفادة من إمكانات المجتمع :

يجب الاستفادة من إمكانات المجتمع من المؤسسات الترويحية أو الرواد سواء متطوعين أو مهنيين بمختلف تخصصاتهم وكفاءتهم لمهنة الترويج .

6 -المبدأ المالي :

يعتمد نجاح البرنامج الترويحي على اعتماد ميزانية تكفي لأن يصبح البرنامج حقيقة واقعة، ويحقق الأهداف المطلوبة منه.

7- الزيادة الكفاء :

الزيادة هي أساس نجاح أي برنامج مع مراعاة الاختيار، والتدريب، والتقييم للعاملين في مجال الترويج عامة

8 - مبدأ الأمن والسلامة :

ويتمثل هذا في تأمين وسلامة كل المشتركين أو المستفيدين من البرنامج الترويحي، كذلك مراعاة الأمن والسلامة في الأجهزة والأدوات المستعملة من حيث قابليتها للاستعمال بصورة سليمة ومناسبة للشرط من حيث النظافة والتنظيم.

9- مبدأ المستويات:

على البرنامج الناجح أن يتبع أحدث المستويات الموضوعة عن طريق الجمعيات المحلية والدولية من حيث الفلسفة والزيادات والإدارة والتنظيم والنواحي المالية.. الخ.

10- مبدأ التقييم المستمر:

هناك ضرورة لعملية التقييم المستمر للبرنامج لتكد من تحقيق الأهداف التي وقع من أجلها. وهناك عدة عوامل تؤثر في وضع البرنامج تتمثل في :

- 1- الأفراد المستفيدين: من حيث السن، الجنس، القيم، الرغبات، والمهارات، فالمستويات الاقتصادية والاجتماعي، الاحتياجات، الصحة، العدد... الخ.
 - 2- أهداف الجمعية أو الهيئة المسؤولة للبرنامج.
 - 3- الزيادة المتوفرة: من ناحية الكفاءة، العدد، النوع، (وجهها لوجه - إدارية - إشرافية)
 - 4 - الميزانية الموضوعة للبرنامج
 - 5- الإمكانيات، المنشآت، الأجهزة، والأدوات
 - 6 - الموقع الجغرافي المناخ.. الخ، هذه العوامل المؤثرة على وضع البرنامج
- هناك ملاحظة خاصة بعملية التخطيط تطلب خطة تقديمية محددة، حيث إن كلمة التخطيط تعبر عن النظر إلى المستقبل والاتجاه إليه، فإن قسم الترويج لا يضع في الاعتبار احتياجات الحاضر الحالية فقط بل احتياجات المستقبل. وعند اعتبار الاحتياجات الترويجية لأي مجتمع لا يمكن تجاهلها أو نفشل في إعطائها الاهتمام المناسب خصوصاً تجاه البرامج الترويجية التي تتطلب الاتساع الذي تحتمه الاحتياجات المستقبلية.

1-3-7- نموذج لبرنامج رياضي ترويحي في مراكز الشباب:

المرحلة السنوية	من 6-12 سنة				من 12-18 سنة				فوق 18 سنة			
الزمن	فترة صباحية		فترة مسائية		فترة صباحية		فترة مسائية		فترة صباحية		فترة مسائية	
النشاط	من 11-12	من 6/5	من 11-12	من 6/5	من 11-12	من 6/5	من 11-12	من 6/5	من 11-12	من 6/5	من 11-12	من 6/5
الرياضات الألعاب	كرة القدم	كرة السلة	تنس الطاولة	كراتيه	تنس الطاولة	كرة القدم	كراتيه	نط جبل	كرة سلة	راكيت	كرة قدم	تنس طاولة
أنشطة الرقص والتمثيل والموسيقى	باليه	كورال	رقص شعبي	تمثيل	رقص شعبي	صامت	تمثيل	سماع وتسجيل موسيقى	غناء جماعي (كورال)	تمثيل مسرحي (بروفات)	عرف آلات غربية	رقص
فنون يدوية أنشطة عقلية	رسم	تشكيل صلصال	قراءة	مشاهدة تلفزيون	قراءة	رسم	تصوير فوتوغرافي	مشاهدة تلفزيون	أشغال الخشب	قراءة	رسم	تصوير فوتوغرافي
هوايات - أنشطة عقلية	هوايات جمع وتبادل	العاب تلفزيون	هوايات جمع وتبادل	دراسة لغات أجنبية (تعليم)	هوايات جمع وتبادل	دراسة لغات أجنبية (تعليم)	العاب تلفزيون	هوايات جمع وتبادل	دراسة لغات أجنبية (تعليم)	هوايات جمع وتبادل	هوايات جمع وتبادل	أندية الكتاب

3- قلق الامتحان :

3-1- حالة القلق:

يتحدث عنها البعض أحيانا باسم القلق كحالة، ويعرفها سبيليرجر (1977) بأنها " حالة انفعالية مؤقتة يشعر بها الإنسان عند إدراكه لموقف يهدد ذاته، كموقف الامتحان، أو الموت أو الحرب... الخ فينشط جهازه العصبي الإرادي ويشعر بالتوتر، ويستعد لمواجهة التهديد". (محمد عبد الرحمان ومعتز سيد عبد الله، 1967، ص 120) ويعرفها محمود محمود (1992) بأنها: " حالة انفعالية مصحوبة بمشاعر التوتر والقلق، مرتبطة بموقف معين تزول بزوال التغيرات التي تبعته". (محمد عيسى، 2001، ص9)

أي أن حالة القلق عبارة عن ظرف موقف بطبيعته، ويعتمد بصورة أساسية ومباشرة على الظروف الضاغطة. والمواقف التي يدركها الفرد على أنها مصدر تهديد تستثير حالة القلق لديه، ويتوقف مستوى حالة القلق على إدراك التهديد للمواقف.

وتختلف شدة هذه الحالة تبعاً لما يستشعره كل فرد من درجة الخطورة في الموقف الذي يواجهه. وعلى الرغم من أن حالة القلق تكون مؤقتة وسريعة الزوال غالباً، فإنها تتكرر وتعاود الفرد عندما تستثيرها منبهات ملائمة، وقد تبقى كذلك زمناً إضافياً إذا ما استمرت الظروف المثيرة لها. (محمد حامد زهران، 2000، ص73)

وتمر حالة القلق بتتابع استجابات معرفية وانفعالية وسلوكية حسب ألبرت أليس، فعند وجود مثير خارجي ضاغط، أو وجود إشارات داخلية يتم إدراكها وتقييمها معرفياً على أنها مصدر خطر يكون هناك رد فعل حالة القلق، ويسير في التتابع الآتي: ضغط — إدراك الخطر — رد فعل حالة القلق. (محمد عبد الرحمان ومعتز سيد عبد الله، ص147)

مما تقدم يتضح أن قلق الحالة يشير إلى أن شدتها وتقلب عبر الزمن، فهي خبرة عابرة تتفاوت من حيث الشدة، وتذبذب من وقت لآخر تبعاً لتكرار المواقف العصبية التي يصادفها الفرد والتي يدركها على أنها شديدة التهديد أو الخطر، وتنخفض في مواقف الأمان.

القلق كحالة انفعالية مؤقتة تحدث أثناء مواجهة مجموعة معينة من المواقف في مجالات محددة، كموقف الامتحان والموت والجنس ومواجهة الجمهور وغير ذلك.

3-2- سمة القلق :

يتحدث عنها البعض تحت اسم القلق كسمة: ويعرفها سبيليرجر بأنها: الفروق الفردية المستقرة نسبياً في الاستعداد للقلق وهذا يرجع للاختلافات في الاستعداد لإدراك مدى أوسع من المواقف المثيرة على أنها مثيرة أو مهددة. (مدحت الطاف عباس أبو العلا، 1990، ص30)

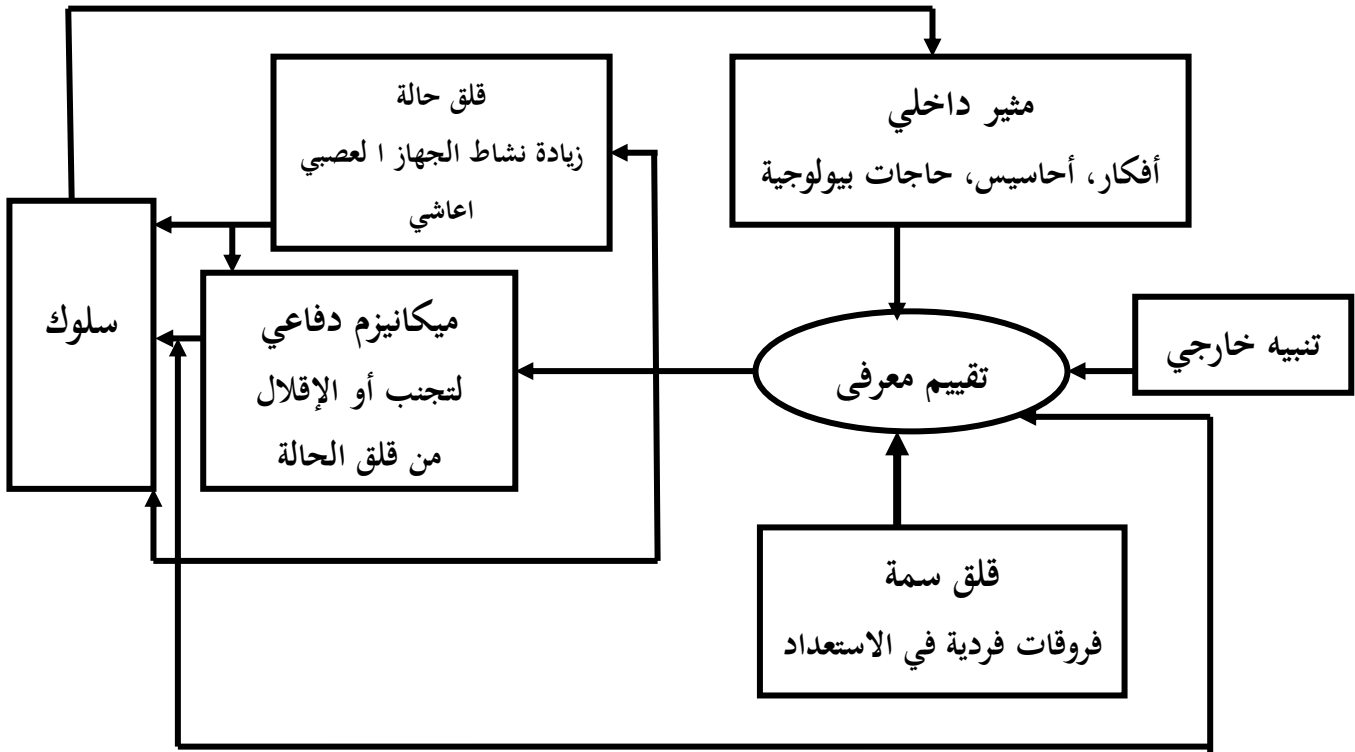
وتعرف سمة القلق أيضا بأنها: فروق ثابتة نسبيا في القابلية للقلق، ترجع إلى اختلافات بين الناس في نظرهم إلى العالم المملوء بالعديد من المواقف المثيرة، التي تدرك كشيء خطر أو مهدد، والاستجابة لمثل هذه التهديدات بحالة من القلق. يتبين من هذين التعريفين أن سمة القلق يشار إليها على أنها سمة ثابتة نسبيا في الشخصية من حيث اختلاف الناس في درجة القلق، ووفقا لما اكتسبته كل منهم في طفولته من خبرات سابقة، وبعبارة أخرى فهي استعداد طبيعي واتجاه سلوكي يجعل الفرد قلقا، ويعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية.

وتشير سمة القلق إلى أساليب استجابية ثابتة نسبيا يميز شخصية الفرد عن شخصيات الآخرين (سميحة عبد الفتاح إسماعيل، 1994، ص50).

أي أن القلق المثار في هذه الحالة اقرب إلى أن يكون مرتبطا بشخصية الفرد منه إلى خصائص الموقف الذي حدث فيه القلق، ويترتب على ذلك أن التفاوت في درجة هذا القلق يرتبط بمستوى القلق عند الفرد كسمة شخصية. والقلق كسمة هو الأكثر ارتباطا بالصحة النفسية، وهو الذي يتحدث عنه العلماء كعرض الاضطرابات العصبية. ويعتبر الأفراد ذوو الدرجة المرتفعة في سمة القلق (كعصابيين ومضطربين نفسيا) بميلهم إلى إدراك العالم باعتباره خطرا يهدد حياتهم، وذلك على العكس من الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة في سمة القلق (محمد حامد زهران، ص74).

أي أن الأفراد ذوو سمة القلق العالية يدركون المواقف على أنها أكثر تهديدا من الأفراد ذوي سمة القلق المنخفضة. ولقد أوضح سبيلبيرجر (1966) أن سمة القلق لدى الأفراد تكون مرتفعة وحالة القلق مرتفعة أيضا في المواقف التي تمثل تهديدا لذات الفرد، والأفراد الذين تكون سمة القلق لديهم منخفضة تكون حالة القلق منخفضة لديهم تبعا لذلك. كما اتضح أن الفرد الذي لديه سمة القلق، يكون أكثر تنبها ووعيا من الآخرين لدرجة الخطر والتهديد الذي يستثير القلق. وهذا يعني أن كل الناس يمرون بحالة القلق إذا عرض لهم ما يقلق، ولكن بعضهم فقط هم الذين يتسمون بسمة القلق وما يؤكد ذلك دراسة قام بها هينريش Heinrich (1979) وتوصل إلى وجود قلق السمة له تأثير على قلق الحالة.

وقدم سبيلبيرجر (1977) نموذج تخطيطي يوضح قلق الحالة وقلق السمة.



شكل رقم (05) نموذج تخطيطي يوضح قلق الحالة وقلق السمة. (إبراهيم القيروتي ووائل مسعود، 1999، ص26)

من خلال الشكل السابق يتبين أن المثيرات الخارجية (العوامل الخارجية التي تشكل ضغطاً) أو الداخلية (أفكار أحاسيس، حاجات بيولوجية) يقيّمها الفرد معرفياً، وتؤدي إلى استثارة قلق الحالة، ومن جهة أخرى تؤدي درجة قلق السمة دوراً في إدراك التهديد، وفي الرفع من درجة قلق الحالة. فكلما كان قلق السمة مرتفعاً كان إدراك الفرد لمواقف أو مواضيع التهديد كبيراً، وكانت درجة قلق الحالة أكثر ارتفاعاً. وإلى جانب هذا فإن تعرض الفرد المستمر إلى الوضعيات الضاغطة تؤدي به إلى تطوير استجابات مقاومة لتجنب أو الإقلال من قلق الحالة.

❖ **القلق العام:** هو القلق الشامل والهائم والطلق غير محدد الموضوع، والذي يتخلل جوانب عديدة من حياة الفرد، ويتميز القلق العام من الناحية النفسية بخوف منتشر، وشعور من نقص المن وبكارثة وشيكة ويتميز من الناحية الجسمية بانقباضات صدرية رئوية. (محمد حامد زهران، ص74)

❖ **القلق الخاص:** وهو القلق محدد الموضوع أو مجال معين، ويسمى القلق الخاص باسم المجال أو الموضوع أو الموضوع الذي يرتبط به مثل: قلق الامتحان، قلق الحمل، قلق الحروب، قلق الانفصال، قلق العملية الجراحية وقلق الموت... الخ.

❖ **القلق الموضوعي:** وهو قلق عادي معتدل يدرك الفرد أسبابه ودوافعه وهو رد فعل يتناسب مع كم وكيف التهديد ويدفع الفرد ليجد طرقا لمواجهة التهديد بنجاح. أي أنه "قلق دافعي سوي إيجابي وبناء، يدفع الفرد للعمل والتدبر والاحتراز واخذ الحيلة والحذر والتحفز لتحديد الطاقة النفسية اللازمة، وتركيزها وتركيزها لمواجهة المشكلات وتجنب المخاطر، فبدون هذا القلق لا يتوفر للتلميذ مستوى الدافعية اللازمة لاستدكار دروسه". (أشرف محمد عبد الغني شربت ومحمد السيد حلاوة، 2003، ص 100) وبالتالي فالقلق العادي ليس في حاجة إلى خفضه لأن خفضه يؤدي إلى نقص الدافعية والقلق العادي يحدث في مواقف التوقع أو الخوف من الفشل، أو فقدان شيء مثل: قلق الامتحان. والقلق الموضوعي أقرب إلى الخوف، وذلك لأن مصدره يكون واضحا، فالفرد مثلاً يشعر بالقلق إذا قرب موعد الامتحان.

❖ **القلق العصبي:** وهو حالة مزمنة من الخوف الغامض لا يعرف المريض أسبابه، وهو يرتبط بشيء أو موقف معين، بل ويشعر الفرد بحالة من القلق تعود إلى عامل داخلي ويعرف القلق العصبي بأنه "حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصطحبها خوف غامض وأعراض نفسية وجسدية، ورغم أن القلق غالبا ما يكون عرضا لبعض الاضطرابات النفسية إلا أن حالة القلق قد تغلب فتصبح هي نفسها اضطرابا". (حنان عبد الحميد العناني، 2000، ص 113) وقد أطلقت عليه عدة تسميات منها: القلق الهائم الطليق، القلق الشامل، استجابة القلق، اضطراب القلق. وفي الوقت الذي أظهر فيه الباحثون الاهتمام بدراسة القلق العام، ظهر اهتمام البعض منهم بدراسة أنماط أخرى مختلفة من القلق مثل قلق الامتحان، كنمط محدد للمواقف التي يتعرض لها الفرد في مجالات مختلفة في حياته، كالالتحاق بالجامعة والحصول على الوظيفة المناسبة والترقي في مجالات العمل وغيرها وتؤكد بعض الأبحاث على أنه يحتل مرتبة هامة بين المشكلات الدراسية التي يعاني منها التلاميذ، فهو يحتاج إلى تدخل متخصص للمساعدة في التعامل معه وعلاجه. ولتحقيق هذه الغاية وجب فحص الجانب النظري لهذا المتغير، من أجل تحديده بدقة من حيث مفهومه ومكوناته وأنواعه ومظاهره وعوامله، والتي تمكننا من تخطيط خدمات وقائية وعلاجية لمواجهة، مع إبراز الاتجاهات النفسية التي اهتمت بتحليله في ضوء نظرية التداخل وتجهيز المعلومات، ونظرية القلق الدافع والقلق المعوق، حيث كانت تساؤلات الباحثين مركزة في كل نظرية على جانب تسعى لإبرازه كمحدد يفسره، مع عرض أهم المقاييس التي لاقت ذيوعا كبيرا خاصة عندما كللت بتطبيقات تجريبية.

3-3-المعالجة الإسلامية للقلق

اعترف الإسلام منذ البداية بأنَّ الإنسان مفتور على الخوف فقال سبحانه وتعالى: (إِنَّ الْإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعاً إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعاً وَإِذَا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعاً) الآيات من 19 إلى 22 من سورة المعارج، وقد أوضحت آيات متعددة خوف بعض الأنبياء في بعض المواقف، فذكر القرآن الكريم خوف موسى وهارون -عليهما السلام- من مواجهة فرعون فقال سبحانه وتعالى: (إِنَّا نَخَافُ أَنْ يُفْرِطَ عَلَيْنَا أَوْ أَنْ يَطْغَى) الآية 45 من سورة طه، وذكر القرآن في موضع آخر أنَّ موسى عليه السلام يخاف من قتل فرعون فقال سبحانه وتعالى: (وَلَهُمْ عَلَيَّ ذَنْبٌ فَأَخَافُ أَنْ يَقْتُلُونِ) الآية 14 من سورة الشعراء وقد وضحت آيات أخرى خوف إبراهيم عليه السلام من الملائكة الذين زاروه في صورة بشر، ولم تصل أيديهم إلى الطعام الذي قدمه لهم فقال سبحانه وتعالى: (وَلَقَدْ جَاءَتْ رُسُلُنَا إِبْرَاهِيمَ بِالْبُشْرَى قَالُوا سَلَاماً قَالَ سَلَامٌ فَمَا لَبِثَ أَنْ جَاءَ بِعِجْلٍ خَنِيذٍ. فَلَمَّا رَأَى أَيْدِيَهُمْ لَا تَصِلُ إِلَيْهِ نَكِرَهُمْ وَأَوْجَسَ مِنْهُمْ خِيفَةً قَالُوا لَا تَحْزَنْ إِنَّا أَرْسَلْنَا إِلَى قَوْمِ لُوطٍ) الآية 69-70 من سورة هود، وقد تحدثت آيات أخرى عن الواقعة ذاتها فقال سبحانه وتعالى: (هَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ ضَيْفِ إِبْرَاهِيمَ الْمُكْرَمِينَ إِذْ دَخَلُوا عَلَيْهِ فَقَالُوا سَلَاماً قَالَ سَلَامٌ قَوْمٌ مُنْكَرُونَ فَرَأَى إِلَى أَهْلِهِ فَجَاءَ بِعِجْلٍ سَمِينٍ فَقَرَّبَهُ إِلَيْهِمْ قَالَ أَلَا تَأْكُلُونَ فَأَوْجَسَ مِنْهُمْ خِيفَةً قَالُوا لَا تَحْزَنْ وَبَشِّرْهُ بِغُلَامٍ عَالِمٍ) الآيات من 24 إلى 28 من سورة الذاريات، وعندما اعترف الإسلام بفطرية الخوف عند الإنسان، وأنَّ كل إنسان لا محالة خائف، عالج الخوف بخطوتين مترافقتين: الأولى: استحضار واستشعار معية الله سبحانه وتعالى:

ويمكن أن نمثل على ذلك بواقعة أمر الله لموسى وهارون -عليهما السلام- أن يذهبا إلى فرعون لدعوته ومخاطبته في شأن بني إسرائيل، وإجابتهما بأنهما يخافان من بطشه وعدوانه، لكنَّ الله أخبرهما بأنَّ عليهما ألاً يخافا من بطش فرعون، وألاً يخافا من تلك المواجهة لأنه -أي الله- معهما يسمع ويرى فقال سبحانه وتعالى: (قَالَا رَبَّنَا إِنَّا نَخَافُ أَنْ يُفْرِطَ عَلَيْنَا أَوْ أَنْ يَطْغَى قَالَ لَا تَخَافَا إِنِّي مَعَكُمَا أَسْمِعُ وَأَرَى) الآية 45-46 من سورة طه، وقال سبحانه وتعالى: (وَإِذْ نَادَى رَبُّكَ مُوسَى أَنْ ائْتِ الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ قَوْمَ فِرْعَوْنَ أَلَا يَتَّقُونَ قَالَ رَبِّ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُكَذِّبُونِ وَيَضِيقُ صَدْرِي وَلَا يَنْطَلِقُ لِسَانِي فَأَرْسِلْ إِلَى هَارُونَ وَلَهُمْ عَلَيَّ ذَنْبٌ فَأَخَافُ أَنْ يَقْتُلُونِ قَالَ كَلَّا فَادْهَبَا بِآيَاتِنَا إِنَّا مَعَكُمْ مُسْتَمِعُونَ) الآيات من 10 إلى 15 من سورة الشعراء، وقد استوعب موسى عليه السلام الدرس في مواقف أخرى لذلك عندما خوَّفه قومه من متابعة فرعون لهم وإدراكه لهم أخبرهم بأنه مطمئن وليس خائفاً لأنَّ الله معه قال سبحانه وتعالى: (فَلَمَّا تَرَأَى الْجُمُعَانِ قَالَ أَصْحَابُ مُوسَى إِنَّا لَمَذْكُورُونَ قَالَ كَلَّا إِنَّ مَعِيَ رَبِّي سَيَهْدِينِ) الآية 61-62 من سورة الشعراء.

الثانية: توجيه القلب إلى الخوف من نار الله سبحانه وتعالى:

طلب القرآن الكريم من المسلم أن يخاف نار الله وعذابه فقال سبحانه وتعالى: (وَقَالَ اللَّهُ لَا تَتَّخِذُوا إِلَهَيْنِ اثْنَيْنِ إِنَّمَا هُوَ إِلَهُ وَاحِدٌ فَإِذَا يَفَرَاهُبُونَ) الآية 51 من سورة النحل، وقال سبحانه وتعالى: (وَلِمَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ جَنَّاتٌ) الآية 46 من سورة الرحمن، وقال سبحانه وتعالى: (وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَىٰ فَإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَى) الآية 41-42 من سورة النازعات، وقد وردت تفصيلات كثيرة في القرآن الكريم والسنة المشرفة عن الجنة والنار وعن صور النعيم والعذاب فقد جاء عن النار أنَّ وقودها الناس والحجارة، وأنَّ عليها ملائكة غلاظاً شداداً، وأنها تتميز من الغيظ، وأنها تسأل ربها المزيد من الكافرين، وأنَّ شررها كالقصر، وأنَّ الكافر يتمنى من شدة عذابها أن يكون تراباً، وألاَّ يكون قد استلم كتابه، ولا عرف حسابه، ويتحسر إذ لم يفده ماله ولا سلطانه، وأنَّ الكافرين تلفح وجوههم رياح السموم الحارة، وأنهم يستظلون بظل لا بارد ولا كريم الخ... وقد جاء عن الجنة أنَّ فيها حدائق وأعناباً، وأنَّ قطوفها مذلة، وأنَّ فيها سدرًا مخضوداً وطلحاً منضوداً وظلاً ممدوداً، وأنَّ فيها حوراً عيناً، وأنَّ فيها شراباً طهوراً، وأنَّ فيها حريراً وسندساً، وأنَّ فيها أنهاراً من لبن وعسل وخمر، وأنَّ فيها ما لا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر الخ... والمقصود من كل ذلك أن يوجّه المسلم قلبه إلى الخوف من أمر يقيني وهي نار الله سبحانه وتعالى، ورجاء أمر يقيني وهي جنة الله سبحانه وتعالى. ومن جهة ثانية على المسلم أن يطرد من قلبه خوفاً موهوماً يوسوس به الشيطان ويثير به مخاوفه على نفسه وماله وولده ومستقبله وصحته ومتاعه الخ... قال سبحانه وتعالى: (إِنَّمَا ذَلِكُمُ الشَّيْطَانُ يُخَوِّفُ أَوْلِيَاءَهُ فَلَا تَخَافُوهُمْ وَخَافُوا إِن كُنتُمْ مُؤْمِنِينَ) الآية 175 من سورة آل عمران، وقال سبحانه وتعالى أيضاً: (الشَّيْطَانُ يَعِدُكُمُ الْفَقْرَ وَيَأْمُرُكُم بِالْفَحْشَاءِ وَاللَّهُ يَعِدُكُم مَّغْفِرَةً مِنْهُ وَفَضْلًا) الآية 268 من سورة البقرة، لأنَّ ما يصيب المسلم لا يأتي اعتباطاً إنما يكون مقدراً من الله سبحانه وتعالى قبل أن يخلق السماوات والأرض، قال سبحانه وتعالى: (مَا أَصَابَ مِنْ مُصِيبَةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي أَنْفُسِكُمْ إِلَّا فِي كِتَابٍ مِنْ قَبْلِ أَنْ نَبْرَأَهَا إِنَّ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ) الآية 22 من سورة الحديد، وقال سبحانه وتعالى: (قُلْ لَنْ يُصِيبَنَا إِلَّا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَنَا هُوَ مَوْلَانَا وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ) الآية 51 من سورة التوبة، وفي النتيجة عندما يزرع المسلم في قلبه خوفاً يقينياً من النار، وينزع منه خوفاً موهوماً بسبب وسوسة الشيطان يكون قد ولّد الأمن الذي يطرد القلق.

وقد وصل إبراهيم عليه السلام إلى النتيجة السابقة عيناها عندما حاور قومه في مشكلتي التوحيد والخوف، فحاورهم في مشكلة التوحيد أولاً، وأثبت لهم خطأ عبادتهم الكواكب ومن ضمنها القمر والشمس؛ لأنها تأفل في حين أن الرب يجب أن يكون غير آفل، قال سبحانه وتعالى: (فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ الْآفِلِينَ

فلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لئن لم يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ) الآيات من 76 إلى 79 من سورة الأنعام. بعد أن انتهى إبراهيم عليه السلام من إقامة الحجة على قومه بشأن عبادتهم الكواكب، وإعلان تبرُّئه من ذلك الشرك وتوجهه إلى عبادة الله الخالق للسموات والأرض شرع في إقامة الحجة عليهم ومخاورتهم بخصوص الخوف، وهذا يعني أهمية موضوع الخوف، فأعلن عدم خوفه من آلهتهم المدعاة، ثم تساءل مستنكرًا أن يخاف آلهتهم المدعاة، مستنكرًا في الوقت نفسه أنهم لا يخافون الله مع اقترافهم ذنب الشرك العظيم، ثم تساءل في نهاية الاستنكار عن الفريق الأحق بالأمن: أهو فريق الموحدين أم فريق المشركين؟ قال سبحانه وتعالى: (وَحَاجَّةُ قَوْمُهُ قَالَ أَتُحَاجُّونَنِي فِي اللَّهِ وَقَدْ هَدَانِ وَلَا أَخَافُ مَا تُشْرِكُونَ بِهِ إِلَّا أَن يَشَاءَ رَبِّي شَيْئًا وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيْءٍ عِلْمًا أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ وَكَيْفَ أَخَافُ مَا أَشْرَكْتُمْ وَلَا تَخَافُونَ أَنَّكُمْ أَشْرَكْتُم بِاللَّهِ مَا لَمْ يُنَزَّلْ بِهِ سُلْطَانًا فَأَيُّ الْفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِالْأَمْنِ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ) الآية 80-81 من سورة الأنعام، ثم جاء الجواب على تساؤل إبراهيم عليه السلام عن الفريق الأحق بالأمن في الآية التالية، قال سبحانه وتعالى: (الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ) الآية 82 من سورة الأنعام، لقد ذكرت كتب التفاسير أنه لما نزلت الآية السابقة شق ذلك على أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم وقالوا: يا رسول الله أئنا لم يظلم نفسه؟ قال: إنه ليس الذي تعنون، ألم تسمعوا ما قاله العبد الصالح: (يا بني لا تشرك بالله إِنَّ الشَّيْءَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ) أي هو الشرك. (صحيح البخاري، ص378)

ويصبح معنى الآية الجواب أَنَّ الْأَمْنَ مَحْتَصٌ وَمَقْتَصِرٌ عَلَى الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَا يَخْلُطُونَ إِيمَانَهُمْ بِشَرِكٍ وَذَلِكَ بِسَبَبِ تَقْدِيمِ الْجَارِ وَالْجُرُورِ وَهُوَ مُتَعَلِّقٌ بِالْخَبَرِ الْمَحْدُوفِ - عَلَى الْمَبْتَدَأِ "الْأَمْنُ" وَهَذِهِ الْمَعَانِي الَّتِي انْتَهَى لَهَا حِوَارُ إِبْرَاهِيمَ عَلَيْهِ السَّلَامُ مَعَ قَوْمِهِ تَلْتَقِي مَعَ الْمَعَانِي الَّتِي اسْتَخْلَصْنَاهَا مِنْ مُوَاجَهَةِ مُوسَى عَلَيْهِ السَّلَامُ مَعَ فِرْعَوْنَ، وَهِيَ أَنَّهُ لِلتَّغْلِبِ عَلَى الْخَوْفِ وَالْقَلْقِ وَلِلْحَصُولِ عَلَى الْأَمْنِ لَا بَدَّ مِنْ أَمْرَيْنِ: إِيمَانُ بِاللَّهِ وَالتَّخَلُّصُ مِنْ كُلِّ أَنْوَاعِ الشَّرِكِ، وَهَذَا يَعْنِي أَنَّ يَمْلَأُ الْمُسْلِمَ قَلْبُهُ بِتَعْظِيمِ اللَّهِ وَالْخَوْفِ مِنْ نَارِهِ وَرَجَاءِ جَنَّتِهِ وَاسْتِشْعَارِ مَعِيَّتِهِ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى مِنْ جِهَةٍ، وَيَعْنِي أَيْضًا التَّغْلِبُ عَلَى الْخَوْفِ الْمَوْهُومِ الَّذِي يَفْرِزُهُ الشَّيْطَانُ وَأَنْوَاعِ الشَّرِكِ الْمُخْتَلِفَةِ مِنْ جِهَةٍ ثَانِيَةٍ.

والأرجح أَنَّ الْأَمْنَ عَرِفَ طَرِيقَهُ إِلَى قُلُوبِ الْمُسْلِمِينَ عَلَى مَدَارِ التَّارِيخِ الْمَاضِي، وَمِمَّا يُوَكِّدُ ذَلِكَ أَنَّ الدُّكْتُورَ عَزَّ الدِّينَ إِسْمَاعِيلَ عِلَّلَ عَدَمَ مَعْرِفَةِ الْمُسْلِمِينَ الْمَسْرُوحِ فِي تَارِيخِهِمْ مَعَ أَنَّهُمْ تَرَجَمُوا مَعْظَمَ التَّرَاثِ الْيُونَانِيِّ فِي الْفَلَسْفَةِ وَالطَّبِّ وَالْمُنْطَقِ الخ... عِلَّلَ عَدَمَ مَعْرِفَةِ الْمَسْرُوحِ تِلْكَ بِنَفْيِ وَجُودِ أَيْةٍ إِشْكَالِيَّةٍ لَهُمْ مَعَ الْقَدَرِ؛ لِأَنَّ الْمَسْرُوحَ يَزْدَهَرُ فِي الْمَجْتَمَعَاتِ الَّتِي تَكُونُ لَدَيْهَا إِشْكَالِيَّةٌ مَعَ الْقَدَرِ. وَلَا شَكَّ أَنَّ حُلَّ مَشْكَالَةِ الْإِنْسَانِ مَعَ الْقَدَرِ تَأْتِي نَتِيجَةً طَبِيعِيَّةً لَوْجُودِ الْأَمْنِ وَالْإِطْمِئْنَانِ دَاخِلِ

بنائه النفسي.

بينما فيما سبق كيفية التغلب على القلق من خلال وقائع من حياة رسولين كريمين هما: موسى وإبراهيم عليهما السلام وصدق رسول الله صلى الله عليه وسلم حيث قال في حديث قدسي: "قال الله عز وجل: وعزني وجلالي إني لا أجمع على عبدي خوفين، ولا أؤمنين، من خافني في الدنيا أمنت في الآخرة، ومن أمني في الدنيا أخفته في الآخرة". (صحيح البخاري، رواه أبو نعيم، المصدر: حلية الأولياء، ص 214)

3-4- تصنيف قلق الامتحان:

كان أثر القلق على أداء الفرد لمختلف الأعمال موضوعا لعدد من الدراسات، فقد أوضحت هذه الدراسات منذ زمن طويل طبيعة العلاقة المنحنية بين القلق والأداء. ومنذ ما يقرب من ثمانين عاما أوضح كل من يركس ودودسون Yerkes & Dedson (1980) أن " إثارة القلق عندما تكون منخفضة أو غائبة فإن أداء الفرد يكون ضعيفا أو غير كافي كذلك فإن الإثارة عندما تكون قوية جدا فإن الأداء يتدهور ". (علاء الدين كفاقي، 1990، ص 580)

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

وبذلك يكون للقلق تأثير على الأداء في الامتحان (التأثير الميسر) و (التأثير المعوق)، حيث كان للمحاولة الرائدة التي قام بها ألبرت وهاربر Albert & Harber (1960) أثرها في التمييز بين نوعين من القلق الاختباري: القلق المساعد (الميسر)، والقلق المعوق (المعسر)، ونجح الباحثان في تصميم أداة لقياس كل منهما، كما أسفرت دراستهما عن نتائج تتمثل في أن القلق المساعد يؤدي إلى تحصيل مرتفع، بينما يؤدي القلق المعوق إلى تحصيل منخفض لدى التلاميذ. (سميحة عبد الفتاح إسماعيل، ص 50)

وفي هذا الصدد تؤكد سامية القطان (1981) أن معظم مدارس علم النفس أجمعت على أن القلق المرتفع هو العائق الأساسي لكل إنجاز أو أداء ففي مختلف المجالات، لاسيما مجال الامتحانات، لأنه يكف قدرة التلميذ عن العمل

والتعامل الإيجابي مع الامتحان، وعلى العكس من ذلك فإن القلق المعتدل يعتبر بمثابة طاقة تدفع التلميذ إلى العمل والأداء الجيد. (مصطفى محمد الصفطي، 1995، ص 73)

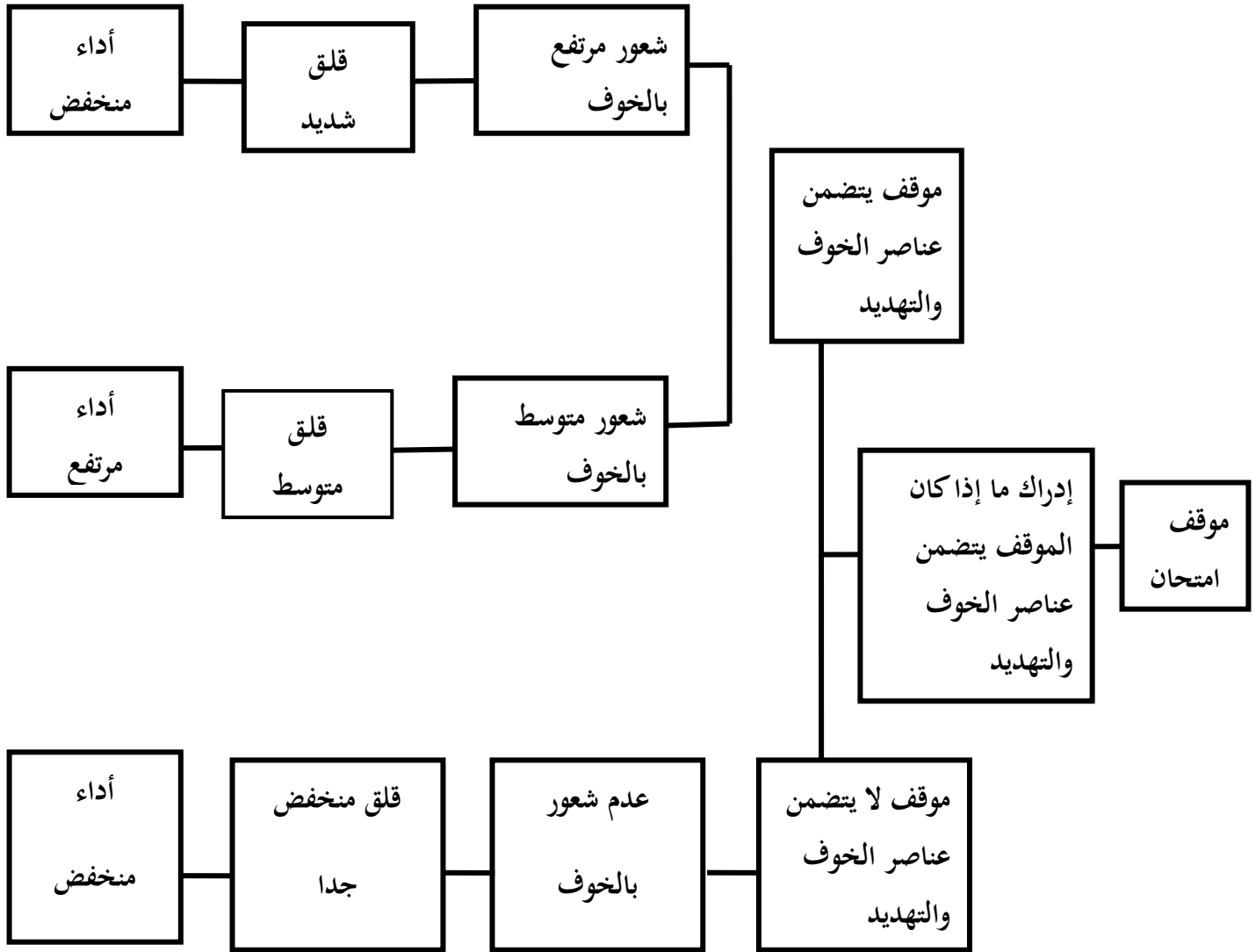
وما يؤكد هذه العلاقة هو نتائج الكثير من الدراسات منها: دراسة سيبليجر Spielberg (1962)، سيبليجر وكونزماري Kutz myer Spielberg & (1959)، وسارسون Sarason (1960)، ووير Weimer (1970)، وجانيس Janice (1996)، وبنجامين وآخرون Benjamin & Al (1981). وسيد الطواب (1992)، وغيرها. فقد أوضحت هذه الدراسات أن التلاميذ بصفة عامة الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان مستوى أدائهم منخفضا ويحملون درجات منخفضة.

وأشارت دراسات أخرى منها: دراسة جادري وسبيليرجر Gaudry & Spielberg (1971) إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل ؛ أي أنه كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق. (كمال إبراهيم مرسى، 1982، ص 161)

وهذا ما يؤكد دنكن Dunkin (1981) بأن مستوى القلق سواء كان منخفضا، أم كان مرتفعا يعبر عن إحساس عام بالقلق. (سليمة سايجي، 2004، ص 72)

فعندما يكون مرتفعا أو منخفضا ستكون له آثار سيئة على الفرد وعندما يكون معتدلا فإنه يعتبر بمثابة دافع يرفع مستوى أداء الفرد.

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



شكل رقم (06) يوضح العلاقة بين القلق والأداء في موقف الامتحان. (فاروق السيد عثمان، 2001، ص114)

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

1- قلق الامتحان الميسر: هو قلق الامتحان المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد، والذي يعتبر قلقاً دافعياً يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات، ويسر أداء الامتحان ؛ أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير. (علاء الدين كفاي وآخرون، ص 581) وحسب جينا آرمينداريز Armindariz (1988)، فإن قلق الامتحان المعتدل، مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى تحسن الأداء في الامتحان.

2- قلق الامتحان المعسر: هو قلق الامتحان المرتفع، ذو الأثر السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب يزداد الخوف والانزعاج والرغبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم، ويريكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الامتحان. (محمد حامد زهران، ص 98)

ويلاحظ أن قلق الامتحان المرتفع (المعسر)، يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الدراسي وفي أداء الامتحان، بالمقارنة بالقلق المعتدل (الميسر).

وبالتالي فهو غير ضروري، ولذلك وجب ترشيده وعلاجه.

3-5- مكونات قلق الامتحان:

لقد أجريت دراسات عديدة من مثل: دراسة موريس ولبرت Morris & liebert (1967) ودراسة سبيلبيرجر Spielberg (1966)، ودراسة ساراسون وسبيلبيرجر Sarason & Spielberg (1975)، ودراسة سبيلبيرجر وآخرون Spielberg & Al (1980)، لتوضيح المكونات التي يتكون منها قلق الامتحان، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسات - باستخدامها للتحليل العاملي - على أن قلق الامتحان يتكون أساسا من عاملين هما: الاضطرابية أو ما يسمى الانشغالية أو الانزعاج، والانفعالية أو ما يسمى بالعاطفية.

بالإضافة إلى هذين المكونات الأخرى لقلق الامتحان، مثل المكون الفسيولوجي. (عبد المطلب أمين القريطي، 1998 ص121)

وتتمثل هذه المكونات فيما يلي:

✦ مكون الانشغالية:

يعرفه سبيلبيرجر Spielberg (1980) بأنه: " اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال، المعرفي (العقلي) حول نتائج الإخفاق (الرسوب) ".

ويتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة، فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في قدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير.

وهذا يمثل سمة القلق كما أشارت له دراسة كاسادي Cassady (2001) التي هدفت إلى التحقق من استقرار مستوى قلق الامتحان المعرفي.

فكانت النتيجة الاستقرار النسبي لمستوى قلق الامتحان المعرفي، وهذا شبيه بقلق السمة. (Cassady, 2001, p20)

وتلعب العوامل المعرفية دورا هاما في عملية القلق، لأن القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثيرا للخطر. فالإدراك هنا عملية وسيطة بين المثير والقلق.

ونتيجة لبحوث ماندلر وساراسون (Mandler & Sarason 1952)، وواين Wine (1971) وساراسون Sarason (1972)، تم التوصل إلى التداخل الذي يحدث في موقف الامتحانات، حيث ينظر إلى القلق على أنه يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات (مهام داخلية موقف الامتحانات)، مثل الانشغال بالنجاح أو التفكير في ترك الدراسة... إلخ، وهذا الانشغال بدوره يتداخل مع الاستجابات المناسبة للواجب (يشوش عليه) والضرورية للأداء الجيد في الامتحان. (ماهر محمود الهواري ومحمد محروس الشناوي، 1987، ص 175)

وقد أيدت دراسات موريس وليبرت (Morris & liebert 1970) هذه النتائج. فقد قام الباحثان بدراسة حول الجوانب الانفعالية والمعرفية لقلق الامتحانات. فالجانب المعرفي والذي يطلق عليه الانشغال قد أثبتت الدراسة ارتباطه ارتباطا عاليا مع الأداء الأكاديمي. (سليمة سايحي، ص 81)

وحسب عرض قدمته دوفنباشر وآخرون (Duffenbacher & Al 1980) لمختلف الدراسات التي تناولت العلاقة بين البعدين السابقين والأداء. وجدت أن مكون الانفعالية لا يؤثر بالقدر الذي يؤثر به مكون الانشغالية (المعرفية). وقد أكد واين Wine (1971) من خلال دراسته على عينة من التلاميذ الذين يحضرون حصص التربية البدنية باستمرار والذين يتغيبون عنها لأسباب متعددة أن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بنقص مهارات الأداء في الامتحان، إذ يرى أن التلاميذ الذين لا يمارسون الأنشطة البدنية لديهم قلق عالي في الامتحانات وبذلك يصبحون منشغلين مما يقلل مهارة الامتحان لديهم، وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان وبذلك لا يكرسون وقتا كافيا لأداء مهمة الامتحان نفسها.

و أكد ماندلر (Mandler 1975)، على أن انخفاض الفعالية الوظيفية في ظروف الضغط والقلق، ناتجة عن ركون التلميذ إلى استعمال مصادر معرفية محددة. وهذه النتيجة لا تتنافى مع ما أشار إليه الكثير من الباحثين في كون القلق يحدث كفا على المستوى المعرفي، فيعجز التلميذ عن استعمال العمليات المعرفية، مثل: استعمال قواعد منطقية مختلفة استرجاع ما تم تخزينه في الذاكرة نتيجة فشلهم في تركيز انتباههم في المهمة نظرا للتداخل الذي يحدث لهم. (نسيمة حداد 2001، ص 97)

والملاحظ لنتائج هذه الدراسات يتبين له أن المكون المعرفي لقلق الامتحان يشتمل الانتباه داخل موقف الامتحان، ويؤثر على الأداء. ولا توجد عوامل أخرى خارج موقف الامتحان قد يكون لها السبب الأكثر في ارتفاع مستوى القلق

والاستجابة بالانشغال، غير العوامل المرتبطة بالاستعداد للامتحان، لان قلق الامتحانات يمثل مشكلة ذات تنوع سلوكي كبير وأن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء، إنما هي في جزء منها دالة للسلوكيات الخاصة بالاستذكار. ويقدم كولر وهولان Quller & Holahan (1980) تفسيراً لتأثير سلوك الاستذكار على ارتفاع قلق الامتحان وانخفاض الأداء، يتمثل في أن استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان، إنما هي لكل من القلق المتزايد وعدم الإعداد الجيد للامتحان. (ماهر محمود الهواري ومحمد محروس الشناوي، ص 176)

وهذا يعني أن التلميذ الذي لديه مهارات استذكار عالية وبالتالي قد اعد نفسه جيداً للامتحان يمكن أن يعيش درجة أقل من الانشغال أثناء موقف الامتحان نفسه، وبالتالي يكون لديه انتباه أعلى لمهمة الامتحان.

➤ مكون الانفعالية:

يعرفه سيبليجر Spielberg (1980) بأنه: "ردود الفعل التي تصدر على الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويقي".

فيشير مكون الانفعالية إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناجمة عن إثارة التلقائية والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التقويم. (سيد محمود الطواب، 1992، ص 153)

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

ويذكر احمد عبادة ونبيل الزهار (1987) أن مكون الانفعالية يؤدي إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء، ويكون هذا الأداء مرتفعاً إذا كان ملازماً لإثارة مناسبة، إلا أن التطرف في الإثارة والانفعال يتعارض مع الأداء.

وتوصل نعمان (1995) من خلال دراسته التي تهدف إلى ملاحظة تغيرات الحالة الانفعالية قبل وأثناء وبعد القيام باختبارات رياضية للاعبين كرة اليد، وأيضاً معرفة العلاقة بين هذه الحالة الانفعالية، ونتائج هذه الاختبارات، إلا أن وضعية الامتحان تؤثر في الجانب الانفعالي للاعب، وهذا الجانب يؤثر سلباً على أداء اللاعب في الامتحانات الرياضية. (نسيمة حداد، ص 130)

والجانب الانفعالي يؤثر في جميع الجوانب، لا سيما الجانب المعرفي، حيث أكدت دراسة كلاينسميث وكابلان Kleinsmith & Kaplan (1963) أن المعلومات التي تلقاها الفرد في أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيف، وهذا يرجع إلى ما أثاره الانفعال من اضطراب وتشتيت للانتباه.

وفي هذا الصدد يؤكد بادلي Baddeley (1986) بأن نظام عمل الذاكرة لديه قدرة محددة يتعامل مع عمليات قصيرة وتخزين المعلومات في نفس الوقت، في أي لحظة زمنية، كما يؤكد أن في الوضعية التقييمية (الامتحان) يكون للأفراد ذوي

القلق المنخفض قدرة عمل الذاكرة لحل المهام (الواجبات) في الامتحان من ذوي القلق المرتفع، لأن بعض أجزاء الذاكرة تتعطل قدرتها عن العمل. (ju hyun ,1992,p218)

ويرى سبيلبيرجر Spielberg أن الأشخاص الذين لديهم قلق امتحان عالي ينظرون إلى تقويم موقف الامتحان على أنه تهديد شخصي لهم، وهم في مواقف الامتحان غالباً ما يكونون متوترين خائفين وعصبين ومستشارين انفعالياً، وذلك نتيجة خبرتهم السابقة، والتي تؤثر في انتباههم وتتداخل في تركيزهم أثناء الامتحانات. (عبد الله بن طه الصافي، 2002 ص74)

وهذا يعني أن الحالة الانفعالية التي يمر بها التلاميذ تؤثر على الناحية المعرفية لهم، حيث تتداخل في تركيزهم فتشتت انتباههم أثناء القيام بمهام الامتحان، وينعكس ذلك على عملية أدائهم للامتحان.

✦ المكون الفسيولوجي:

يتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل (اللاإرادي)، مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها: ارتفاع ضغط الدم، وانقباض الشرايين الدموية، وزيادة معدل ضربات القلب وسرعة التنفس والعرق. ويصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية، مثل: ارتعاش الأيدي، الغثيان، آلام في الأكتاف والظهر والرقبة الإغماء، جفاف الفم، ارتباك المعدة... الخ. (عبد المطلب أمين القريطي، ص122)

ويذهب بعض الباحثين من أمثال روبش Rue Buch (1963) إلى أنه: " يمكن تمييز القلق بصورة واضحة عن الاضطرابات الأخرى بوجود المصاحبات الفسيولوجية. " (أشرف محمد عبد الغني شربت ومحمد السيد حلاوة، ص90) والملاحظ أن هذه المكونات متداخلة مع بعضها، ويؤثر كل واحد على الآخر، بادراك الفرد للامتحان كموقف مهدد له، وتكوين تصورات واعتقادات غير عقلانية عن الامتحانات من شأنها أن تستثير الجهاز العصبي اللاإرادي الذي يحركه الهيوثالاموس المتصل بمراكز الانفعال، ويؤدي هذا الانفعال إلى تنبيه هذا الجهاز، وتظهر أعراض عضوية، مثل: الارتعاش، الغثيان، الآلام، الصداع... الخ

ولتوضيح عمل هذه المكونات الثلاثة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها التلميذ. نستعرض نموذج شفارزار Schwarzer وآخرون المشتق من التقييم المعرفي للانفعال والضغط الذي حدده لازاروس Lazaros مع إدماج مفهوم العجز المكتسب الذي حدده سليغمان Seligman، يشرحون من خلاله المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان والموصلة للقلق، وهي كمايلي:

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

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

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

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

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

سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع: أن الدراسات التي قام بها الباحثون حول قلق الامتحان، توصلت إلى نتائج يمكن من خلالها وصف الأفراد ذوي القلق المرتفع.

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

- ارتفاع القلق العام (قلق السمة).

- عدم الاستقرار العاطفي.

- شديدي الحساسية.

- كانوا أكثر انطوائية.

- درجاتهم على كل مقاييس القلق عالية ما عدا مقاييس القلق الميسر.

- الإفراط في جانب الاضطرابية (الانشغالية).

- ضعف الثقة بالنفس وكثرة التردد. (علي محمد شعيب، 1987، ص302)

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

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

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

- يركز الفرد على العواقب الوخيمة المترتبة على عدم الكفاءة في الأداء بدلا من التركيز على الأداء وتحسينه.
- شعور الفرد القوي بعدم الرضا، وهذا يؤثر سلبا على أدائه وقيامه بمتطلبات الموقف.
- يتوقع الفرد الفشل، كما يتوقع انخفاض تقدير الآخرين واحترامهم له. (علاء الدين كفاي وآخرون، ص83)
- ويرى أيضا سبيلبرجر (1980) أن الأفراد الذين يعانون درجة عالية من قلق الامتحان يمتازون ب:
- يدركون المواقف الاختبارية على أنها مهددة للشخصية
- غالبا ما يكونوا متوترين في مواقف الامتحان.
- استقلالهم الذاتي في حالة سلبية.
- تنشئت انتباههم وتركيزهم أثناء الامتحان.
- ويذكر عدنان فرج وعدنان عتوم ونصر العلي (1993) أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية في قلق الامتحان يقضون كثيرا من وقتهم قبل الامتحان وخلال (محمد عبد الظاهر الطيب، 1988، ص11) وهم:
- منزعمون حول أدائهم ويفكرون في أداء الآخرين.
- يفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة إخفاقهم في الامتحان.
- تنتابهم بشكل متكرر مشاعر العجز وعدم الكفاية.
- يتوقعون العقاب وفقدان الاحترام والتقدير.
- تنتابهم ردود فعل ومظاهر اضطراب فسيولوجية مختلفة.
- وقد بين ماندلر (1968) أن مرتفعي القلق لهم ميكانيزمات قليلة لمقاومة العجز أو التهديد، وهم دائما في مواجهة عالم لا يملكون فيه سلوكيات أو اجتناب التهديد والعجز. (عبد الله بن طه الصافي، ص75)
- وهذا يبين أن أساليب المقاومة عندهم ضعيفة، إضافة إلى أنهم أثناء الامتحان إذا استعملوا أساليب المواجهة، فإنها في أغلبها من النوع التعجيزي.
- وتوصل سارسون (1975) إلى أن الأفراد ذوي القلق المرتفع لا يتميزون بنظام محدود لتحليل المعلومات، وأكثر صلابة وأقل عمقا مقارنة بمنخفضي القلق.
- كما توصل لام (1981) من دراسته إلى أن هؤلاء الأفراد لا يشاركون في القسم، كما أنهم إذا خيروا بين الاتصال مع الآخرين أو اجتنابهم فإنهم يفضلون الاجتناب.
- ويشير تبيك وجانز (1988) في دراستهم التي طبقوا فيها اختبار القلق الصريح لتايلور إلى أن الأشخاص الذين لا يمارسون النشاطات البدنية في المدرسة يتسمون بالانزعاج من الامتحان ويكون لديهم القلق مرتفع إذ يغلب عليهم

التفكير السلبي أثناء أدائهم للامتحان، ويجعلهم يركزون على انزعاجهم بدل أدائهم. ومن بين تلك الأفكار السلبية التي يرددها التلاميذ، وتؤدي إلى فشلهم الدراسي على الرغم من أنهم بإمكانهم اكتساب مؤهلات دراسية تمكنهم من النجاح، وهي:

— لا يمكنني القيام بهذا الامتحان.

— أنا لست مستعد كفاية.

— الأستاذ يراقبني.

— الجميع أنهى قبلي.

وأضاف جمال العيسوي حسن ثان (1996) إلى ذلك بعض الصفات، وهي أنهم يقضون وقتاً كبيراً في التفكير في الامتحان مقابل وقت أقل في التحضير له، وهم أكثر تغيياً عن حصص التربية البدنية.

ووجد فاموز (1993) أن الأفراد ذوي القلق المرتفع يميلون إلى نسب الفشل والنجاح إلى عوامل خارجية، مما يجعلهم ذوي مركز تحكم خارجي.

كما وجد أيضاً سبيليجر (1980) أن قلق الامتحان يزداد بالنسبة للتلاميذ الذين تشير تطلعاتهم إلى دراسة جامعية لتحقيق أهدافهم.

وتوصل جرين (1980) من خلال دراسته إلى أن الأفراد الذين لا يمارسون الأنشطة الرياضية يعانون من اضطراب في مواقف الامتحان أكثر من الأفراد الذين يمارسون الأنشطة الرياضية باستمرار ووجد أن أفراد الفئة الأولى يغيرون إجاباتهم بحجم أعلى من ذوي الفئة الثانية، ولكن مع تساوي نسبة التغير الإيجابي عند الفئتين (الممارسين وغير الممارسين للنشاط البدني التربوي). (أحمد سليمان عودة، 1988، ص70)

إن هذا الاضطراب أكثر شيوعاً بين الذكور وغالباً ما تصاحبه صعوبات قرائية. ومآل الحالة أسوأ إذا رافقها اضطراب انفعالي. كما أن هناك ارتباطاً قوياً بين هذا الاضطراب وممارسة اللعب في سن الرشد.

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

3-6- عوامل قلق الامتحان

إن من العوامل التي تؤثر في قلق الامتحان مايلي:

3-6-1 المستوى الاقتصادي الاجتماعي:

يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية للأفراد. فقد أكدت الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى درجة من الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا.

ويتفق ما توصل إليه سريفاستافا وآخرون (Srivastava & Al, 1980) في دراستهم عن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي الأكاديمي كدالتين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ووجدوا أن المستوى الاقتصادي الاجتماعي يرتبط إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي للفرد في حين يرتبط سلبيا بدرجة قلق الامتحان، إلا أن النتائج لم تظهر فروقات ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان في حالة ما إذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من عال إلى منخفض (Srivastava, S.N , & Al, 1980, P108)

وهذا يتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها ويلينج وآخرون (Willing & Al, 1984)، حيث وجدوا أن الأفراد ذوو قلق الامتحان المنخفض هم من أسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع ويقفون على حدود التقسيمات الاقتصادية داخل المجتمع. (Willing A & Al, 1983, p38)

وكذلك يتضح من دراسة قام بها علي شعيب (1987) عن قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات، ومن أمثلتها المستوى الاقتصادي الاجتماعي، ووجد أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، أي أن التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يحصلون على درجات مرتفعة في قلق الامتحان.

ويفسر الباحث النتيجة بكون الأسرة الفقيرة لا تتمتع بالاستقرار المادي والمعنوي، مما يجعلها تحرص على دفع أولادها إلى التعليم دفعا ينعكس على نفسياتهم، كما أنها تفتقر إلى منهجية تنظيم أوقات المذاكرة لأبنائها، أو عدم استغلال الوقت المدرسي بشكل كافٍ.

كما توصل إلى أن الأم الأمية والغير العاملة تساهم في زيادة درجة قلق الامتحان لدى أبنائها، وفسر ذلك بأن الأم الغير مؤهلة علميا ووظيفيا لا تستطيع أن تواكب حياة أبنائها التعليمية ولا خطورة المرحلة التي يتقدمون إليها. فهي قلقة عليهم سواء كانوا في امتحان لنهاية العام أو امتحان لنهاية الفصل. (علي محمد شعيب، ص 296)

في حين نجد بعض الدراسات أثبتت عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، ومن أهم هذه الدراسات: دراسة أنستول وجرينبيرجر (Greenberger & Entwisle, 1972) اللذان توصلا من خلالها إلى أن قلق الامتحان لا يرتبط مع المستوى الاقتصادي الاجتماعي الذي ينتمي إليه الفرد.

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

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

3-6-2 المستوى الدراسي:

لقد أكدت بعض الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي وإدراك التلميذ لمسؤولياته، حيث تشير دراسة هيل (1972) Hill بأنه: يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني الابتدائي ثم يزداد تدريجيا سنة بعد أخرى. (مغاوري عبد الحميد مرزوق 1991، ص94)

وقد حاول بعض الباحثين دراسة قلق الامتحان في مختلف المستويات والمراحل التعليمية وبيان الفروق في مستوى قلق الامتحان بين هذه المستويات ومن الدراسات الحديثة في هذا المجال ما قام به محمود محمود (1992) الذي هدف من خلال دراسته إلى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان عند الطلاب، ثم بيان مدى اختلاف مستوى القلق باختلاف المرحلة التعليمية وممارسة الأنشطة البدنية. شملت العينة 197 طالبا وطالبة اختبروا بطريقة عشوائية، ثم طبق مقياس الاتجاه نحو الامتحانات الذي كونه (1980) Spielberg وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها عدم وجود فروق بين الطلاب الثانويين والطلاب الجامعيين في قلق الامتحان، وفسر الباحث هذه النتيجة بكون الخوف من الامتحان ظاهرة عامة عند جميع الطلاب بغض النظر عن مستواهم كما توصل الباحث الى أن الطلاب الذين لا يمارسون الأنشطة البدنية يعانون من رهبة امتحان أكبر منها عند الطلاب الممارسين.

لكن تحصل سيد الطواب (1992) على نتائج مخالفة، وذلك من خلال بحث قام به عن قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين واختبر الفرض الثاني الذي ينص على عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات كل من الطلاب والطالبات في قلق الامتحان وفقا لاختلاف المستوى الدراسي وتوصل إلى أنه يوجد تأثير رئيسي لعامل المستوى الدراسي، أي أن درجة قلق الامتحان تختلف باختلاف

المستوى الدراسي، إلا أنه لم تصل هذه الفروق إلى درجة الدلالة الإحصائية ما عدى الفروق بين المستوى الأول والرابع فهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.5). وفسر الباحث هذه النتيجة بأنه كلما طالت فترة التحاق الطالب بالجامعة وواجه ضرورة تحسين نفسه عن طريق الواجبات أو البحوث والامتحانات، زادت درجاته في قلق الامتحان. (سيد محمود الطواب، ص173)

بناء على نتائج هذه الدراسات نتنبأ بارتفاع مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وعليه وقع اختيار عينة البحث منى هذه المرحلة، وبالضبط من مستوى الثانية الثانوي.

3-6-3 التخصص الدراسي: تشير بعض الدراسات إلى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان، حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين بعض التخصصات كالأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الامتحان. ومن أهمها: دراسة علي شعيب (1987) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان، فتوصل خلال اختبار الفرضية الرابعة إلى أن التخصص الدراسي (علمي/ أدبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي. وفسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية. (علي محمد شعيب، ص310)

في حين تشير بعض البحوث إلى نتائج مخالفة وهي أن قلق الامتحان يكون أعلى لدى تلاميذ الأقسام الأدبية منه لدى تلاميذ الأقسام العلمية. ومن أهمها: دراسة كامل عويضة (1996) حول علاقة قلق الامتحان بمستوى الأفكار والجنس والتخصص الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة أريد بالأردن، شملت العينة 292 طالب وطالبة، وأستخدم الباحث مقياس سوين لقلق الاختبار من تعريب أبو زينة والزغل وتقنيته على البيئة الأردنية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود فروق في درجات قلق الامتحان تعزي للتخصص لصالح التخصص الأدبي. (كامل محمد عويضة، 1996 ص84).

نتيجة لهذا التضارب الذي حدث في نتائج هذه الدراسات تم اختيار إجراء البحث على تلاميذ الأقسام العلمية لتأكيد أحد الاتجاهين عند هؤلاء.

3-6-4 الذكاء: يبدو أن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء، حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء، ومن أهمها ما توصلت إليه دراسة فيشر وأوري Fisher & Awery (1973) من نتائج، تتمثل في انخفاض قدرات التلاميذ. (توفيق زكرياء أحمد، 1989، ص78)

كما توصل زيف وديم Ziv & Dem (1975) من خلال دراستهما التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي مع اخذ بعين الاعتبار عامل الذكاء إلى أن هناك علاقة عكسية بين القلق والذكاء، إلا أنها لم تكن ذات دلالة إحصائية.

وتوصل أيضا دحام علي الكيال (1967) من خلال دراسته التي أجريت على طلبة جامعة دنفر لغرض قياس القلق في علاقته بطبيعة الحالة الذهنية. طبقت الدراسة على عينة تتكون من 81 طالبا صنفوا من خلال هذه الدرجات إلى مجموعتين: منخفضة ومرتفعة القلق.

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

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق بين ذوي القلق المرتفع والمنخفض في الحلول المعطاة رغم أن ذوي القلق المنخفض كانوا ذوي مرونة أكثر مقارنة بذوي القلق المرتفع. (دحام الكيال، 1990، ص 101)

كما هدفت دراسة مازي (1969) إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي وشملت عينتها 96 طالبا تم تقسيمهم حسب درجات الذكاء إلى أربع مجموعات، وتم استخدام مقياس الكلية الأمريكية لقياس الذكاء، وقياس القلق بواسطة اختبار قلق الامتحان، وقد أظهرت النتائج أن أداء الطلاب مرتفعي القلق كان أعلى من أداء الطلاب منخفضي القلق في مجموعة الطلاب المرتفعي الذكاء، والعكس صحيح بالنسبة إلى الطلاب المنخفضي الذكاء.

من خلال نتائج هذه الدراسات يتضح أن الذكاء يرتبط سلبيا مع قلق الامتحان وإيجابيا مع التحصيل الدراسي، وعليه يعتبر هذا العامل مؤثر بدرجة ما في قلق الامتحان تجعلنا نشبه بقياسه عند أفراد العينة.

3-6-5 الجنس: لقد أثبتت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان، لكن هناك من يرجع هذه الفروقات إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما، وما يؤكد ذلك قول ليندا أيكال Eakel (1965) بأن: " الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموما أن البنات يسهل عليهن أكثر من البنين الاعتراف بالقلق، أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة" (مغاوري عبد الحميد مرزوق، ص 98)

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

ومن الدراسات التي أكدت ذلك: دراسة سبيلبيرجر (1980) Spielberg الذي أشار إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في مقياس قلق الامتحان، نسبته تتراوح بين 3 و 5 درجات على مقياس قلق الامتحان لسبيلبيرجر Spielberg، وذلك على عينات شملت طلبة الكليات وطلبة المدارس الثانوية، وكذلك وجد أن متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور بالنسبة إلى الدرجة الكلية لقلق الامتحان من طلبة المدارس الثانوية كانت أكثر ارتفاعاً من متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور من طلبة الكليات.

وكذلك توصلت دراسة كوش couch (1983) في دراستها حول علاقة ممارسة النشاط التروي الرياضي بارتباك الامتحان التي أجرتها على عينة مكونة من 120 تلميذ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد الممارسين وغير الممارسين للنشاط التروي الرياضي لصالح الممارسين وكذا وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب الثانوية في درجة ارتباك الامتحان بالنسبة للفئة الممارسة، بعد تطبيق مقياس قلق التحصيل فلقد أوضحت النتائج أن الذكور تفوقوا على الإناث في ارتباك الامتحان، واستنتجت الباحثة أن كلا من طبيعة الشخص وجنسه، يرتبطان مع بعضهما البعض.

كما توصل الباحث عبد الحق في سنة 2002 (مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، ص 80) في دراسته والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج رياضي في خفض مستوى التوتر النفسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، لتحقيق ذلك تكونت عينة الدراسة من 33 طالبا وطالبة، وتم اختيار أفراد عينة الدراسة الذين يعانون من التوتر النفسي بناء على درجاتهم في مقياس التوتر النفسي، وقد احتوى برنامج النشاط الرياضي على تمارين الجري والكرة الطائرة وكرة القدم وقد استمر البرنامج خمسة أسابيع وبعد الانتهاء مباشرة من تطبيق البرنامج تم إعادة تطبيق مقياس التوتر النفسي أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند أفراد المجموعة التجريبية في مستوى التوتر النفسي بينما لا توجد فروق عند أفراد المجموعة الضابطة كما توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوتر النفسي بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية لصالح الإناث.

وقامت هامبري hembree (1988) بتحليل نتائج 562 دراسة تمت في مجال قلق الامتحان وانتهت إلى نتائج منها: أن الإناث أعلى في مستوى قلق الامتحان عن الذكور، وأن الفروق صغيرة بين الجنسين في قلق الامتحان في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، ثم تتزايد تدريجياً وتبلغ بين الجنسين ذروتها في الصف الخامس الابتدائي وفي الصف الثاني ثانوي، ثم تتناقص هذه الفروق تدريجياً في نهاية المرحلة الثانوية وما بعدها. (Hembree, R, 1988, p47)

وقام أيضاً محمد الطيب (1988) بدراسة مستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا، وأخذ عينة قوامها 100 طالب و 100 طالبة من كل كلية من كليات الطب والصيدلة والتربية والزراعة وإعداد الفنيين التجاريين، وطبق

على العينة قائمة قلق الامتحان التي أعدها سيبيلبرجر Spielberg. وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة متوسط قلق الامتحان لدى الإناث في كل كلية من كليات الذكور في نفس الكلية. (محمد عبد الظاهر الطيب، ص 11) وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة هورن ودولنجر Horn & Döllinger (1989) التي أجريت على عينة قوامها 119 ذكور و 117 إناث، واستخدمت الدراسة مقياس قلق الامتحان لدى الأطفال لسارسون sarason وأشارت الدراسة إلى وجود فروق بين الإناث والذكور في قلق الامتحان لصالح الإناث. (Horn, J. & Döllinger, S, 1989, p373)

وأيضاً توصل مغاوري مرزوق (1991) من خلال دراسته على عينة قوامها 100 تلميذ و 100 تلميذة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي، واستخدم إلى مقياس قلق الامتحان للأطفال لسارسون وآخرون sarason & all (TAS)، لدراسة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين من التلاميذ في قلق الامتحان لصالح الإناث.

ويتضح مما سبق أن الإناث هن الأعلى في مستوى قلق الامتحان عن مستوى الذكور وتفسر هذه النتائج على أن الإناث حين يضطرون إلى مواجهة مواقف الامتحانات فإنهن يحاولن حماية أنفسهن من هذه المواقف التي يشعرن بأنها مهددة لذواتهن، ويكون ذلك عن طريق التكيف السلبي، وذلك بالشعور بالخوف الشديد، ويرافق هذا مظاهر انفعالية وفسولوجية. وهذا يعني أن كلا الجنسين يعاني من مشكلة قلق الامتحان، ولكن يزداد مستواه عند الإناث أكثر.

3-6-6 الفشل الدراسي: لقد بينت بعض الأبحاث أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب المدرسي. وهذا ما أكدته كالافلان ومانستيد callaglanet & manstead (1983) بقولهم أن "قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل" (نسيلة حداد، ص 119)

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

كما وجد سارسون وهيل sarason & Hill (1971) أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين يعيدون صفوفهم الدراسية أعلى منه عند التلاميذ الناجحين. وفي دراسة كاتل Cattell (1966)، وكذلك دراسة برادشا وجودري Gaudry & Bradshaw (1971) على تلاميذ الصف التاسع، تراوحت أعمارهم بين 14 و 16 سنة، تبين لهما أن مستوى الاستعداد للقلق عند التلاميذ الفاشلين أعلى منه عند التلاميذ الناجحين.

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

3-6-7 عادات الاستذكار: تعد عادات الاستذكار من العوامل المؤثرة في ارتفاع أو انخفاض مستوى قلق الامتحان وذلك أن الكثير من التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية سلبية لا يأخذون الدراسة مأخذاً جدياً إلا قبل الامتحان بفترة قليلة، الأمر الذي يؤدي إلى تراكم المواد الدراسية ممثلة ذلك عبئاً كبيراً عليهم، ومن ثم شعورهم بالقلق والتوتر والخوف من الامتحانات. أما التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية ايجابية، فنجدهم يستذكرون دروسهم بانتظام طوال العام فإنهم لا يشعرون بالقلق.

وما يؤكد دراسة ويتماير Wittmaier (1972) التي أوضحت أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض. (Wittmaier, B, C, 1972, p352)

وكذلك أوضحت دراسة ميتشل وأنج Mitchell & Eng (1972) أن خفض قلق الامتحانات ليس ضماناً لتحسين الأداء الأكاديمي إذا تجاهلنا مستوى عادات الاستذكار.

وهدف كذلك دراسة عبد الرحمن عيسوي إلى معرفة مدى تطبيق الطالب الجامعي لشروط التحصيل الجيد. اعتمد على عينة من 300 طالبا وطالبة من جامعة الإسكندرية، وتم تطبيق استبيان من 12 سؤال يتعلق بالقلق الامتحاني ومعوقات الدراسة، وأعطت لنا هذه الدراسة مؤشرات بأن حوالي نصف عينة البحث لا يبدؤون الاهتمام بالاستذكار إلا في النصف الأخير من العام الدراسي، ويؤجلون الاستعداد حتى الشهر الأخير من العام الدراسي. (باسم نزهة السامرائي وشوكت ذياب الهيازي، 1986، ص118)

وفي دراسة زكريا أحمد (1986) التي تهدف إلى إيجاد العلاقة بين قلق الامتحان والمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى عينة تتألف من 325 طالبا وطالبة، واستخدم مقياس قلق الامتحان قام بتعريبه، وتقنيه على البيئة المصرية، وقائمة قلق الامتحان، ومقياس المهارات الدراسية، وتوصل إلى أنه توجد علاقة سلبية بين قلق الامتحان ومهارات الدراسة والاستذكار.

وفي دراسة أخرى قام بها كوش وآخرون cauch & al لدراسة التقارير الذاتية حول قلق الامتحانات وعادات الاستذكار لعينة من طلاب من الجامعة وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي لديهم. توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين لديهم قلق ضار (معسر) كانوا على عكس من الطلاب الذين لديهم قلق صحي (ميسر)، وذلك في عادات استذكارهم.

و أثبتت دراسة دودلي (Dudley 1986) أن هناك كثيراً من المشكلات الأكاديمية ومشكلات النجاح المدرسي ترتبط بعادات الاستذكار، مثل: تنظيم الوقت وكيفية الاستذكار قبل الامتحان. (Dudley , B.C,1986,p29) ويتفق ما سبق مع نتائج دراسة ماهر الهواري ومحمد الشناوي (1987) التي تمت على عينة تتألف من 70 طالب من طلاب قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية حيث طبقوا عليهم مقياس الاتجاه نحو الاختبارات من إعدادهم ومقياس العادات والاتجاهات المدرسية من إعداد عادل الأشول وماهر الهواري. وأوضحت الدراسة أن هناك علاقة عكسية بين قلق الامتحان وعادات الاستذكار، أي أن درجات قلق الامتحان تزداد كلما قلت درجات الطلاب على عادات الاستذكار. (ماهر محمود الهواري ومحمد محروس الشناوي، ص171)

بناءً على ما سبق يتضح أن قلق الامتحان يرتبط سلبياً بعادات ومهارات الاستذكار، ويعني هذا أن التلاميذ الذين يتبعون عادات سيئة في استذكارهم ويؤجلون الاستعداد للامتحان حتى قرب فترة الامتحانات، يرتفع مستوى قلق الامتحان لديهم، وهذا يستدعي التفكير في خفض مستوى هذا القلق وترشيده عن طريق برامج عن عادات الاستذكار ومهارات الامتحان.

3-7-نظريات قلق الامتحان:

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الانجاز السيئ المرتبط بالقلق العالي في الامتحان وتناولت هذه الموضوع من عدة جوانب، لدراسة تأثيره على مستوى أداء الفرد، وتتمثل هذه النظريات في مايلي:

3-1نظرية التداخل:

نتيجة لبحوث ماندلر وسارسون (Mandler & Sarason 1952) وسارسون وآخرون (Sarason & al 1972، 1980) وواين (Wine 1971، 1980) قامت نظرية الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل ورأت أن التأثير النفسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للانجاز الطيب في الموقف الاختباري. (ماهر محمود الهواري ومحمد محروس الشناوي، ص175)

وان الآثار السيئة لقلق الامتحان بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه. إذ يرى واين Wine أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالباً انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالباً ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر.

ووفقا لوجهة نظر واين wine فان الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابة مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الاختباري، واستجابات غير مرتبطة بالمهمة، وهي استجابات القلق. ففي حالة الأفراد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص كمية قليلة من الانتباه إلى الاستجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة، تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الانجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ. (سيد محمود الطواب ص155)

وبالتالي فم نموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحان على الداء يحدث في موقف الامتحان نفسه، أي أن القلق في أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على أن يسترجع المعلومات المعروفة له، ويستخدمها بطريقة جيدة. والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يراها لازاروس وديلونجس Lazaros & Delongs (1983) تتمثل في أنه ما أن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان. (منى حسن السيد بدوي، 2001، ص161) وقد قامت دراسات كثيرة من مثلها: دراسات موريس وليبرت Morris & Liebert (1970) وأيدت نتائجها هذه النظرية.

3-2 نظرية تجهيز المعلومات:

ووفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب بنجامين وزملائه Benjamin & Al (1981) إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات التشفير أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان. (سيد محمود الطواب، ص155) وقد حاول كل من بنجامين ومكيشين ولين Benjamin & Mckeachine & Lin (1987) التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الانجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة. ولقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية مقارنة مع التلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض، أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية، كما بينت النتائج أيضا أن التنظيم السيئ يرتبط بالانجاز الأكاديمي الضعيف. لهذا يبدو أن أحد أسباب هذا الانجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها.

3-3 نظرية القلق الدافع:

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

ويدعم هذا النموذج وجهة نظر تايلور وسبنس Taylor & Spence التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك، ويدفع الفرد للعمل والنشاط. (مصطفى محمد الصفطي، ص75) وأكد تايلور وسبنس Taylor & Spence في نظريتهما "القلق الدافع" أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات مرتفعة. وهذا يعني أن هناك ربطاً بين الدافع الذي يدفع الفرد للعمل والنشاط وبين القلق، أي أن الإنسان عندما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفز على انجاز مهامه بنجاح.

وقد أجريت دراسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية. وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال، أي كلما زاد القلق زاد تحسن الأداء. وفسر الباحثون هذه العلاقة في ضوء نظرية هيل Hill في خفض الدافع وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل في الامتحان، أي كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق. وفسر الباحثون هذه العلاقة بنظرية هيل Hill في علاقة الدافع بالأداء والتي تقول أن المستوى المثل للأداء هو الوسط. (كمال إبراهيم مرسى، ص160).

3-4 نظرية القلق المعوق:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة. (كمال إبراهيم مرسى، ص155) والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ، حيث أنه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ. ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر تشايلد Child، التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل، قد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها بالعمل. وقد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، ومن أمثلتها: دراسة برود هيرست Braud Hurst (1957)، ودراسة مونتاقو Montaquو، وأشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل في الامتحان، وكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق وأعاق التلميذ على الأداء.

نقد النظريات:

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

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

-قياس قلق الامتحان:

نشطت البحوث التجريبية حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت جانيت تيلور Janet Taylor (1951) مقياس الصريح Manifest anxiety scale.

وتركز الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة، إلا أن نايزوندر Neighswonder (1971) أوضح أنه بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى منها مثل: قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير.

إذ تشير ليلي عبد الحميد إلى أن اهتمام العلماء بقياس قلق الامتحان يعود إلى أهمية هذا العامل الموقف الذي يتدخل في درجة الفرد، ويؤثر في أدائه في مواقف التقويم. (عبد الله بن طه الصافي، ص74)

وقد أعدت مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان، وفي معظمها ذاتية التقرير، ومن أشهر هذه المقاييس مايلي:

* تقرير ذاتي عن قلق الامتحان Test Anxiety Self report.

* استبيان ماندلر - ساراسون لقلق الامتحان (1952) The Mandler - sarason test Anxiety questionnaire.

* مقياس قلق الامتحان للأطفال وضعه ساراسون Sarason & Al (1960) The test Anxiety children scale for (T A S C).

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

الخوف والرغبة من الامتحان، والضغط النفسي للامتحان، والخوف من الامتحانات الشفوية والصراع النفسي المصاحب للامتحان، والاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان. (علي محمد شعيب، ص305)

* قائمة قلق الامتحان (Test Anxiety Inventory (TAI). ويعرف أحيانا باسم (مقياس الاتجاه نحو الامتحان)، وضعه سبيلبيرجر Spielberg. وقد أعده باللغة العربية أحمد عبد الخالق، أعده أيضا نبيل الزهار، وأعده كذلك ماهر الهواري ومحمد الشناوي، وأعدته كذلك ليلي عبد الحميد، وقيس الانزعاج والانفعالية.

استخدم في عدة دراسات منها: دراسة عبد الله الصافي (2002)، ودراسة سيد محمود الطواب (1992).

* اختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية، من إعداد حسنين الكامل، ويتكون من أربعة أبعاد هي: الأعراض الجسمية للقلق، وقلق الامتحان، وعدم الميل الدراسي، والقبول الاجتماعي.

* مقياس قلق الامتحان (The Test Anxiety scale (TAS)، وضعه ساراسون Sarason وأعده باللغة العربية أحمد عودة، ومحمود عكاشة، ومحمود عوض الله، وحسن علام، وكذلك أعده رشاد دمنهوري، ومدحت عبد الحميد. (أحمد سليمان عودة، ص72)

* مقياس سوين لسلوك قلق الامتحان The suinn test Anxiety Behaviour test.

* مقياس فريديبن لقلق الامتحان The Friedben test Anxiety scale وضعه إيزاك فريدمان وجاكوب بينداس Bendas Friedman &، ومن مقاييسه الفرعية: الازدراء الاجتماعي والإعاقة المعرفية والتوتر.

* مقياس الانزعاج - الانفعالية (حالة قلق الامتحان) The worry - Emotionality state Measure .of test Anxiety

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

* مقياس قلق الامتحان، وضعة إبراهيم يعقوب (1994).

* مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية، وضعه صالح مرسي (1997).

* مقياس قلق الامتحان، وضعه محمد حامد زهران (1999).

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

العلاقة القائمة بين متغيرات الدراسة:

يدخل الترويح ضمن النظم الاجتماعية التي يتألف منها المجتمع الجزائري كما بدأ الاهتمام بالترويح كأحد مظاهر السلوك الحضاري للفرد، ولذا فقد تزايد الاهتمام بالترويح وتعدد مجالاته لمواجهة الزيادة النامية للمشكلات النفسية التي تصاحب

الفرد والتي عادة ما تكون مرتبطة بمواقف معينة كظغوط العمل بالنسبة للمدرسين وقلق الامتحان للمتمدرسين مما نتج عنه زيادة الحاجة على ممارسة النشاط الترويحي بصفة عامة والنشاط الرياضي الترويحي بصفة خاصة

ويرى المهتمون بدراسة الترويح أنه يمكن التعرف على نتائج التحصيل الدراسي من خلال معرفة الوسائل التي تستخدمها تلك المجتمعات في مواجهة المشكلات النفسية التي يتعرض لها الطلاب خاصة تلك منها المتعلقة بمواقف الامتحان مما يجعلنا نسلم على أنه توجد علاقة وثيقة بين النشاط الترويحي والمشكلات النفسية، أي أن الانسان يزيد طلبه على ممارسة النشاط الرياضي الترويحي كلما زاد مستوى الضغوط لديه

كما أنه توجد علاقة بمفهومين ايجابي وسلبي بين التكنولوجيا والترويح، أنه كلما زاد التقدم التقني في المجتمع زاد تطور تكنولوجيا الترويح وتعددت وسائله وتطورت منشآته وأجهزته وأدواته، وذلك الى جانب تأثير التكنولوجيا على زيادة حجم الخمول اذا كان استعمالها ومفهومها بالشكل السلبي لدى الطلاب، مما يستدعي الاهتمام بممارسة النشاط الرياضي الترويحي لزيادة الطلب عليه خاصة في الأوساط المدرسية، كما أنه توجد علاقة بين الترويح والقلق، حيث أنه الترويح بشكل عام يسهم في تخفيف حدة التوتر والارتباك والاضطرابات النفسية عند الانسان وطالب المرحلة الثانوية بشكل خاص باعتباره نموذجاً للدراسة ,

قديمًا كان ينظر للترويح على أنه عدد الساعات الضائعة الا أن الاستخدام الآخذ في نمو مصطلح الترويح (Recreation) يعد مؤشراً قوياً لتغيير النظرة لمفهومه واعتباره وقت اكتساب القيم، وقت اكتساب المهارات، ووقت الحدة من الضغوطات النفسية.

فالنشاط الترويحي ولد مع بداية حياة الانسان البدائي ولكن ربما لم تظهر فلسفته في مستهل القرن العشرين، عصر الثورة التكنولوجية وبداية القرن الألفين باعتباره نقطة تحول في المنظومة التربوية الجزائرية من خلال التركيز على الأبعاد النفسية الاجتماعية في المناهج التربوية

وفي دراسة لماكس كايلن عن الترويح قال عنه: أنه عملية ديناميكية عفوية لها أربعة مكونات رئيسية متداخلة:

الحالة condition: وهي ناتجة عن ظروف فردية ترجع الى:

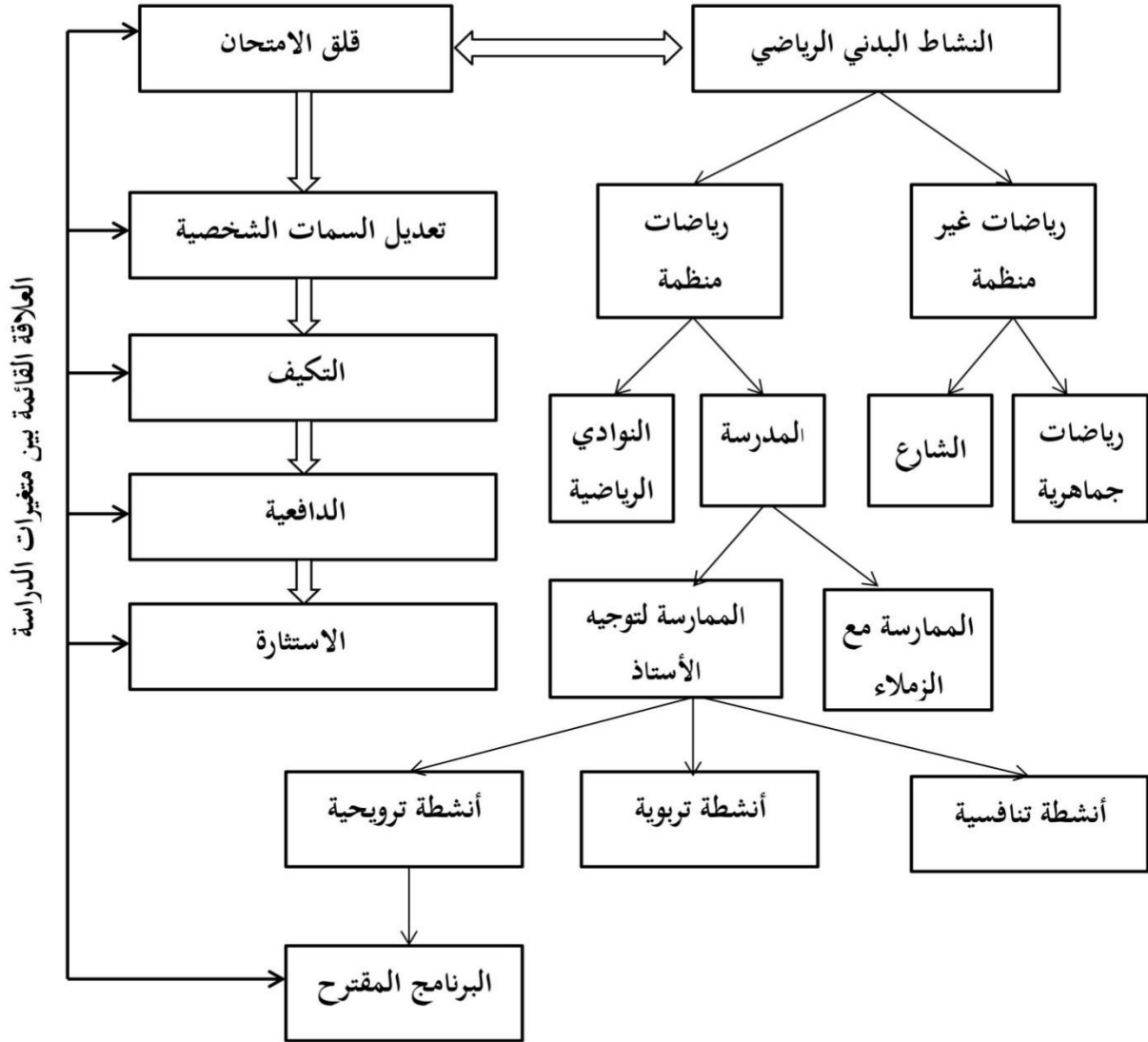
متغيرات الجنس، السن، المستوى الاقتصادي والاجتماعي، درجة التعليم، نوع العمل، الوقت المتاح مما ساعد عليه الترويح

الاختيار selection: يتوقف عليه عدة عوامل داخلية وخارجية

العوامل الداخلية: الميول، الاتجاهات، الدوافع

العوامل الخارجية: حالة الطقس، المواقف (مواعيد العمل والدراسة... الخ)

الوظيفة fonction: وتتحدد وظيفة الترويج من خلال تحديد أهدافه التي تختلف وفقا لفلسفة كل مجتمع المعني
MEANING: ويقصد به فلسفة الترويج ونظرياته



شكل رقم (07): نموذج يوضح العلاقة بين متغيرات الدراسة

II - الدراسات السابقة:

في هذه الخطوة من الفصل الأول، يعمد الباحث إلى ذكر أهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات بحثه، سعياً لتحقيق التزام فكري (Monisme)، أو للاستفادة المنهجية أو للتزود النظري وسنعرض هنا مجموعة من الدراسات سواء منها الغربية والعربية، والتي رغم أنها لا تمس دراستنا بشكل مباشر، إلا أنها على الأقل تشترك معها في أحد المتغيرين، كما أننا سوف نتعامل مع المتغير الثاني بشكل أكثر توسعاً من حيث قبولنا للمفاهيم التي يرى العلماء أن مفهوم قلق الامتحان ينضوي تحتها.

2-1 دراسات اهتمت بدراسة الأنشطة الرياضية الترويحية:

1- دراسة الدكتور نبيلة شحاتة والدكتورة منى عوض اسباق:

كلية رياض الأطفال، قسم العلوم التربوية، جامعة الاسكندرية

عنوان الدراسة:

دور الأنشطة الترويحية على بعض القيم الاجتماعية لدى الطالبات الملمات بكلتي التربية الرياضية ورياض الأطفال

الهدف العام من الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على دور الأنشطة الرياضية الترويحية على بعض القيم الاجتماعية لدى الطالبات الملمات وذلك من خلال التعرف على بعض القيم الاجتماعية لديهن وعلاقتها بالأنشطة الرياضية الترويحية.

إشكالية الدراسة:

هل يوجد دور للأنشطة الرياضية الترويحية على بعض القيم الاجتماعية لدى الطالبات الملمات بكلتي التربية الرياضية ورياض الأطفال ؟

المنهج المتبع في الدراسة:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي

عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

اختيار عينة البحث كان بطريقة عشوائية وقد تم حصرها في السن من (18-22) سنة والجنس وتمثلت عينة البحث في 414 طالبة من طالبات كلتي التربية الرياضية (قسم ترويح، قسم التعليم) وكلية رياض الأطفال.

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

* مقياس واقع القيم الاجتماعية.

* استبيان تدهور القيم الاجتماعية.

* مقياس التعرف على مستوى مشاركة الطالبات المعلمات للأنشطة الترويحية.

نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج البحث على اشتغال واقع القيم الاجتماعية بالنسبة للطالبات المعلمات على (المواطنة الصالحة، - المشاركة والتعاون، العمل وإدارة الوقت، الاحترام نحو الذات والآخرين، الإيثار) وتمثلت أسباب تدهور القيم الاجتماعية في (عدم قيام المدرسة وكذلك الأسرة بدورها في الضبط الاجتماعي - انتشار البطالة - التقليد الأعمى للغرب - الإحساس بالفراغ - قلة المشاركة في الأنشطة الرياضية الترويحية) مع انخفاض مستوى المشاركة في ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية داخل كلية رياض الأطفال (ضعف الإمكانيات المادية والبشرية المدرية - عدم الوعي بقيمة الأنشطة - التركيز على منتخبات الكلية - الأعباء الدراسية المختلفة) وارتفاع مستوى المشاركة في الأنشطة الرياضية الترويحية لدى طالبات كلية التربية الرياضية عن طالبات كلية رياض الأطفال مع وجود علاقة ارتباطية بين القيم الاجتماعية وممارسة الأنشطة الترويحية

2- دراسة الطالب: هيزوم محمد

أطروحة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، تخصص العلوم الاجتماعية الرياضية، معهد التربية البدنية بسيدي عبد الله، الجزائر / 2015، 2014

عنوان الدراسة:

المستوى الثقافي وأثره على الممارسة الرياضية للنشاط الرياضي الترويحي في الجنوب الجزائري

الهدف العام من الدراسة:

إبراز أهمية الثقافة البدنية والرياضية التي تتجسد من خلال الوعي بالممارسة للتربية البدنية والنشاط الترويحي عامة عن طريق الإعلام بإعطائه أهمية في نشر الثقافة الرياضية وكذلك مساهمة الأنشطة الرياضية الترويحية في إكساب الفرد الراحة الإيجابية النشطة والنفسية.

إشكالية الدراسة:

إلى أي حد يمكن أن يؤثر مستوى الوعي الثقافي الرياضي في تبرير المعالم والسبل الدافعة نحو مؤشرات النشاط الرياضي الترويجي لدى عينة من ممارسي الرياضية بأنشطتها المختلفة في الجنوب الجزائري ؟

المنهج المتبع في الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي

عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

تم اختيار العينة بصفة قصدية وهذا بالرغم من عملية التوزيع التي شملت مختلف الفئات إضافة إلى مختلف النشاطات الممارسة، وبعد عملية توزيع الاستمارات التي مست أكثر من 600 مفردة من المجتمع المدرس بولاية الأغواط وتم استرجاع 570 استمارة. وظهرت سمة الانتظام في العينة من خلال إعادة توزيع الاستمارة. العينة الثانية: وتتكون من 14 أستاذ موزعة كذلك على الاكماليات المذكورة في المجال المكاني.

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

استمارة استبيانيه تخص المتغير المستقل (الثقافة الرياضية)

مقياس الممارسة الرياضية في وقت الفراغ.

استمارة استبيانيه للمستوى الثقافي

استبيان خاص بالأساتذة.

نتائج الدراسة:

يرى الباحث أن انعكاس الثقافة الرياضية على سلوكيات الفرد الرياضي في الترويج من ناحية انه يمارس أنشطة رياضية بصورة مستمرة مع إمكانية زيادة فرص الممارسة في رياضات أخرى في حال توفر المال والإمكانيات. وفي حيز آخر تنعكس الثقافة الرياضية على الحركات الرياضية في صورة تجسيد الأفكار والمعارف وحتى التقاليد والأعراف في شكل تعبير حركي، وهذا ما يصطلح عليه بفلسفة الحركة.

3- دراسة الطالب: بوزايدي منير

عنوان الدراسة: أثر ممارسة الأنشطة الترويجية على التقليل من القلق لدى طلبة الجامعة

الهدف العام من الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير مختلف الأنشطة الرياضية الترويجية على حالات القلق عند الطلبة الجامعيين.

إشكالية الدراسة:

كيف تؤثر ممارسة الأنشطة الترويجية على التقليل من القلق لدى طلبة الجامعة ؟

المنهج المتبع في الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

إشتملت الدراسة على طلبة المدرسة الوطنية التحضيرية لدراسات مهندس بالروبية. تكونت عينة الدراسة من 346 طالبا تراوحت أعمارهم من 17 إلى 21 سنة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية بحيث مثلوا نسبة %45 من مجتمع البحث.

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

* الإستبيان المغلق المفتوح موجه إلى الطلبة بصياغة أسئلة تتعلق أساسا بمحوري القلق والنشاط الرياضي الترويحي.

* المتوسط الحسابي

* اختبار " f "

* معامل الارتباط " r "

* نظام " spss "

نتائج الدراسة:

أسفر تحليل البيانات على تعرض الطالب لعدة مشاكل نفسية تركزت أساسا حول القلق والتوتر الإكتئاب وعدم الثقة في النفس، تأتي الدراسة، المحيط الجامعي والإبتعاد عن الأهل من الأسباب الرئيسية لهذه المشكلات. العديد من الطلبة يدرك أن من بين السبل الفعالة للتقليل من حدة القلق هو اللجوء إلى الأنشطة الرياضية الترويحية، إلا أن في التطبيق فيظهر العكس، فمعظم الطلبة لا يجدون وقتا فارغا لمزاولة أنشطتهم الترويحية المفضلة، لكن البعض منهم يجد الوقت الكافي للترفيه عن النفس بمزاولة نشاط رياضي وذلك بتنظيم وقت فراغهم مع العلم أن جل هؤلاء هم من المتفوقين دراسيا. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لإختبار سييلبرجر للقلق (قائمة تقييم الذات) أن الطلبة الممارسون للنشاط الرياضي الترويحي بانتظام أقل قلقا من زملائهم الغير ممارسين، ومن هنا نؤكد صحة الاستنتاجات والتوصيات المقدمة من طرف الدراسات السابقة وكذا آراء العلماء حول علاقة وتأثير الأنشطة الرياضية على مستوى القلق قصد اجتنابه أو التقليل من حدته.

وجاءت نتائج المقابلة الشخصية مع رئيس مكتب الرياضة للمدرسة لتدعيم وتأكيد صحة الاستنتاجات السالفة الذكر من خلالها ندرك مدى وعي المشرفين على مادة التربية البدنية والرياضية في تحسيس وتوجيه الطالب على ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية لتعدد فوائدها الصحية والنفسية.

خرج الباحث باستنتاجات عدة، على ضوءها أعطى توصيات تسهم في تحقيق الاستفادة الكاملة من البحث ومقترحات تحت الأوساط الجامعية إلى تنمية الثقافة الترويجية لتعدد فوائدها.

4- دراسة الباحث: الشيخ الصافي

عنوان الدراسة:

أثر برنامج ترويجه رياضي مقترح على بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعياً، تخصص الرياضة والصحة

الهدف العام من الدراسة:

معرفة أثر البرنامج الرياضي الترويجي المقترح في تحسين بعض المهارات الاجتماعية (الاتصال حل المشكلات) عند المعاقين سمعياً.

إشكالية الدراسة:

هل يؤثر برنامج ترويجي رياضي مقترح على بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعياً، تخصص الرياضة والصحة

المنهج المتبع في الدراسة:

استخدم الباحث المنهج التحريبي (تصميم فان دالين للمجموعتين المتكافئتين)

عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

18 تلميذ من ذوي الإعاقة السمعية

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

* المقابلات الشخصية

* استمارة الاستبيان

* اختبار قياس السمع

* استمارة قياس المهارات الاجتماعية

نتائج الدراسة:

حقق البرنامج الرياضي الترويجي المقترح تطوراً إيجابياً بين اختبارين القبلي والبعدي ولصالح المجموعة التجريبية في اختبارات المهارات الاجتماعية وذلك لتناسبه مع فئة المعاقين سمعياً، حققت العينتين الضابطة والتجريبية تطوراً إيجابياً بين اختبارين القبلي والبعدي في اختبارات المهارات الاجتماعية (الاتصال وحل المشكلات)

حقق البرنامج الترويجي الرياضي المقترح تطورا ايجابيا في نتائج الاختبارات البعدية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح العينة التجريبية

5- دراسة الطالب: مرازة جمال

أطروحة دكتوراة في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، تخصص النشاط التربوي الرياضي، جامعة الجزائر 3 2014/2013.

عنوان الدراسة:

أهمية استثمار أوقات الفراغ من خلال ممارسة النشاط الرياضي الترويجي وأثره في التقليل من السلوك الانحرافي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجزائر - مقارنة تحليلية وقائية -

الهدف العام من الدراسة:

معرفة أهمية استثمار أوقات الفراغ من خلال ممارسة النشاط الرياضي الترويجي وأثره في التقليل من السلوك الانحرافي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجزائر.

إشكالية الدراسة:

كيف يؤثر النشاط الرياضي الترويجي على التقليل من السلوك الانحرافي ؟

المنهج المتبع في الدراسة:

استخدم الطالب المنهج الوصفي التحليلي

عينة البحث وكيفية اختيارها:

454 تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الثانوية بالجزائر

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

* مقياس السلوك الانحرافي

الأساليب الإحصائية: منها المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية والطريقة الثلاثية

نتائج الدراسة:

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالأبعاد المدروسة لصالح التلاميذ الممارسين وذلك بدرجات متفاوتة، كما بينت الدراسة أن أنشطة الترويج الرياضي عامل مهم في الوقاية من السلوك الانحرافي لدى التلاميذ.

6- دراسة الطالب: بشير حسام

أطروحة دكتوراة، نظرية ومنهجية النشاطات البدنية والرياضية، جامعة الجزائر 3، 2011

عنوان الدراسة:

فعالية النشاط البدني الترويحي في تحقيق الصحة النفسية وإدماج المعاق حركيا - دراسة ميدانية بالمراكز الطبية التربوية للمعاقين حركيا بيجل وأم البواقي.

الهدف العام من الدراسة :

معرفة فاعلية النشاط البدني الترويحي في تحقيق الصحة النفسية وكذا التخلص من المشكلات النفسية الرياضية في الجزائر
إشكالية الدراسة :

ماهي طبيعة دور النشاط الرياضي الترويحي في تحقيق الصحة النفسية لدى المعاق حركيا؟

المنهج المتبع في الدراسة:

استخدم الباحث المنهج المسحي

الأدوات المستخدمة في الدراسة

* الاستبيان

* الأساليب الإحصائية: النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري

نتائج الدراسة

* يلعب النشاط الترويحي دور ايجابي في التقليل من بعض المشكلات النفسية وبذلك تحقيق الصحة النفسية

7- دراسة الطالب: تمار محمد

أطروحة دكتوراة، نظرية ومنهجية النشاط البدني والرياضي، جامعة الجزائر، 2011

عنوان الدراسة: أثر ممارسة الأنشطة الترويحية على تقدير الذات لدى الأطفال المعاقين بصريا (9-12) سنة

الهدف العام من الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف على مدى تأثير مختلف الأنشطة الرياضية الترويحية على تقدير الذات لدى الأطفال المعاقين بصريا

إشكالية الدراسة:

هل يؤثر النشاط الرياضي الترويحي على تقدير الذات لدى الأطفال المعاقين بصريا ؟

المنهج المتبع في الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

اشتملت الدراسة على جميع الأطفال المعاقين بصريا على مستوى مركز المكفوفين العاشور لولاية الجزائر.

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

* الاستبيان المغلق المفتوح موجه إلى المربين المختصين بصياغة أسئلة تتعلق أساسا بمحوري تقدير الذات والنشاط الرياضي الترويحي.

* المتوسط الحسابي

* اختبار " f "

نتائج الدراسة:

أسفر تحليل البيانات على أن للنشاط الرياضي الترويحي دور في تقدير الذات لدى المعاقين بصريا من خلال إعادة إدماجهم وتكييفهم في المجتمع وكذلك زرع الثقة في النفس التي تعد جوهرية الذات وتقديرها، لأن الأطفال المعاقين بصريا تتأثر عندهم الكفاءة الإدراكية للأشياء وخصائصها ومكوناتها، وكذلك فقدان البصر سيولد لدى الأطفال الانطواء والعزلة وكذا القصور في الحركة وتقديرا سلبيا لذاتهم، فقد سارعت المجتمعات الحديثة الى وجود وسيلة أو نشاط يساعد هذه الفئة للخروج والقضاء على هذه الحالات، فوجدوا أن النشاط الترويحي يمكن القضاء عليها، وكذلك تقديرا ايجابيا للذات.

2-2دراسات اهتمت بدراسة قلق الامتحان:

1-دراسة الطالبة: سايجي سليمة (المصدر: مكتبة علم النفس والتربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة)

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير علم النفس فرع: علم النفس المدرسي، نوقشت يوم: 23 نوفمبر 2004 جامعة ورقلة

عنوان الدراسة:

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي.

الهدف العام من الدراسة:

تحديد مدى فاعلية برنامج إرشادي " مهارات الامتحان " في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ومحاولة تفسير استمرار وبقاء مستوى قلق الامتحان على حاله في حال عدم تطبيق البرنامج.

إشكالية الدراسة:

إلى أي مدى يمكن أن تكون البرامج الإرشادية من الأساليب التي تساهم في التخفيف من مشكلة قلق الامتحان؟

التساؤلات الفرعية:

* هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان؟

* هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتبعي على مقياس قلق الامتحان؟

* هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده؟

* هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان؟

* هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي على مقياس قلق الامتحان؟

* هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده؟

* هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان؟

* هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس التبعي على مقياس قلق الامتحان؟

المنهج المتبع في الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي

عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

تكونت عينة البحث من 109 تلميذة منهن 57 تلميذة من ثانوية مبارك المليي و 52 تلميذة من ثانوية علي ملاح كلهم من السنة الثانية، موزعات على ثلاثة أقسام من الثانوية الأولى وكذلك بالنسبة للثانوية الثانية وقد تم اختيار 29 تلميذة من ثانوية علي ملاح و 15 تلميذة من ثانوية مبارك المليي ممن حصلن على درجات مرتفعة على مقياس قلق الامتحان المستخدم في الدراسة ومن تتراوح أعمارهم بين (16_18) سنة وجرى تقسيم العينة إلى مجموعتين : أولهما مجموعة تجريبية: وقوامها 15 تلميذة من ثانوية مبارك المليي طبق عليها البرنامج الإرشادي ثانيهما مجموعة ضابطة: وقوامه 14 تلميذة من ثانوية علي ملاح لم يطبق عليها البرنامج الإرشادي، وأصبحت العينة النهائية تتكون من 28 تلميذة بواقع 14 تلميذة في كل مجموعة باستبعاد تلميذة من ثانوية مبارك المليي لم تحضر الجلسات الإرشادية لظروف متعددة.

طريقة اختيار العينة: وقد اختيرت عينة البحث بطريقة قصدية، بحيث تم اختيار الثانويتين لتقاربهما في عدة خصائص منها: تقارب المستوى الاجتماعي الاقتصادي، ووجود الثانويتين في نفس الوسط والظروف، بحيث يفصل بينهما أقل من 100 متر. وكذلك نظرا لتوفر بعض الإمكانيات المطلوبة لإجراء التجربة.

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

* مقياس قلق الامتحان

* البرنامج الإرشادي

* مقياس المصفوفات المتتابعة المقنن للذكاء

* استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي

* معامل ارتباط بيرسون

* اختبار t وألفا كرونباخ وكذا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

نتائج الدراسة:

أثر البرنامج الإرشادي واستمرار أثره في خفض مستوى قلق الامتحان وزيادة بساطة في مستوى التحصيل المدرسي ولو أن هذه الزيادة لم ترتقي إلى مستوى الدلالة.

2-دراسة الباحث: بهجت أحمد أبو طامع

مذكرة ماجستير قسم التربية الرياضية، كلية حضوري الحكومية، طولكرم، فلسطين، 2005

عنوان الدراسة:

القلق الناجم عن اختبار القدرات البدنية والمهارية للطلبة المتقدمين للالتحاق بأقسام التربية الرياضية في الجامعات والمعاهد الفلسطينية

هدف الدراسة:

التعرف على حجم ومستوى ظاهرة القلق الناجم عن اختبار القدرات البدنية والمهارية للطلبة المتقدمين للالتحاق بأقسام التربية الرياضية وتحديد دور كل من الجنس وفرع الثانوية ومكان السكن

إشكالية الدراسة:

ما هو مستوى القلق الناجم عن اختبار القدرات البدنية والمهارية للطلبة المتقدمين للالتحاق بأقسام التربية الرياضية في الجامعات والمعاهد الفلسطينية

تساؤلات الدراسة:

* هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في حجم القلق الناجم عن اختبار القدرات البدنية والمهارية بين الطلبة تعزى لمتغير الجنس

* هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في حجم القلق الناجم عن اختبار القدرات البدنية والمهارية بين الطلبة تعزى لمتغير فرع الثانوية

* هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في حجم القلق الناجم عن اختبار القدرات البدنية والمهارية بين الطلبة تعزى لمتغير السكن

المنهج المتبع في الدراسة :

المنهج الوصفي المسحي

عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

تكون المجتمع الكلي للدراسة من الطلبة الجدد المتقدمين الراغبين للالتحاق بأقسام التربية الرياضية في الجامعات والمعاهد الفلسطينية للعام الدراسي 2005/2004 والبالغ عددهم 671 طالبا وطالبة في كل من جامعة القدس، جامعة الأقصى، جامعة النجاح، كلية خضوري وكلية البنات رام الله وبلغ أفراد عينة البحث 150 طالبا وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

* مقياس قلق الاختبار الذي أعده سارسون

* استبياناً أعده الباحث

نتائج الدراسة:

* وجود سمة قلق الاختبار بين الطلبة بدرجات متفاوتة توزعت بين المستوى المتدني، المتوسط والعالي

* مستوى القلق عند الاناث اعلى منه عند الذكور

* عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في حجم القلق الناجم عن اختبار القدرات البدنية

والمهارية بين الطلبة تعزى لمتغير فرع الثانوية

* فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في حجم القلق الناجم عن اختبار القدرات البدنية والمهارية

بين الطلبة تعزى لمتغير السكن .

3-دراسة"أمينة كاظم أصفهاني", التي أجريت سنة 1973,

عنوان الدراسة:

العلاقة بين مستوى القلق والتحصيل الدراسي الجامعي,

إشكالية الدراسة:

ماهي طبيعة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة ؟

فرضيات الدراسة:

*أن العلاقة بين القلق والأداء التحصيلي غير أحادية" أي أنها:

أ- ابتداء من الطرف المنخفض لمتصل القلق يزداد التحصيل بازدياد القلق إلى عتبة معينة.

ب- إذا استمر القلق في الارتفاع إلى عتبة معينة ينخفض التحصيل كلما ازداد القلق.

ج- في المتوسط بين تلك العتبتين لا يتغير التحصيل بتغير القلق بانتظام.

*القلق المرتفع يعوق الأداء التحصيلي عند منخفضي الذكاء وعكس ذلك عند مرتفعي الذكاء"

*من المتوقع أن يكون اختبار قياس التحصيل وامتحان آخر العام من المواقف التي تؤدي إلى ارتفاع حالة القلق, ومن

المحتمل أن تكون درجة شدة الامتحان النهائي أعظم من الاختبار التحصيلي".

المنهج المتبع:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي

عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

تم اختبار العينة بطريقة عشوائية من بين طالبات السنة الأولى من كلية بنات عين شمس, التي تكونت من 458, واستخدمت الأدوات التالية

- * مقياس كاتل للقلق تعريب الدكتور سميرة فهمي.
- * اختبار موضوعي لقياس التحصيل لمادة المجتمع العربي من وضع الباحثة.
- * درجات الأفراد على امتحان آخر العام.
- * اختبار الذكاء العالي للدكتور السيد محمد خيرى.

نتائج الدراسة:

أسفرت الدراسة على ما يلي:

- * تبين أن كلا من عيني التخصصين العلمي والأدبي يمثلان مجتمعين مختلفين.
- * العلاقة ليست أحادية الاتجاه بين القلق والتحصيل بنوعيه.
- * العلاقة بين القلق والتحصيل بنوعيه عند مستويات الذكاء كانت كالاتي:
- * غير أحادية الاتجاه بالنسبة لعيني الأدب والعلمي في المستوى الأعلى من الذكاء وتميل إلى زيادة التحصيل عند زيادة القلق.
- * عند المستوى الأدنى من الذكاء بالنسبة للتحصيل الموضوعي كانت العلاقة تميل إلى التناقض مع ازدياد القلق, وبالنسبة للتحصيل في الامتحان النهائي, كانت العلاقة على شكل () .
- * عند المستوى الأدنى من الذكاء كانت العلاقة على شكل () , وهو ما يتفق مع نظرية الدافع حيث يرتفع التحصيل بارتفاع القلق عند عتبة معينة ثم يميل التحصيل إلى الانخفاض بارتفاع القلق.
- * يعوق القلق المرتفع الأداء التحصيلي عند انخفاض الذكاء في حين يرفعه عند مرتفعي الذكاء, ولم توجد دلالة لمعامل الارتباط بين القلق والذكاء لدى عيني العلمي والأدبي.

4-دراسة"فاروق السيد عثمان", التي أجريت سنة 1975

عنوان الدراسة:

العلاقة بين القلق العام وبين الأداء المعلمي والتحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية

الهدف العام من الدراسة:

تحديد طبيعة العلاقة بين القلق العام والأداء المعلمي من جهة وبين القلق العام والتحصيل الدراسي من جهة أخرى

إشكالية الدراسة:

ماهي طبيعة العلاقة بين القلق العام وبين الأداء المعلمي والتحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية؟

فرضيات الدراسة:

* ينخفض الأداء المعلمي والتحصيل الدراسي للطلاب ذوي القلق المرتفع عنه لدى الطلاب ذوي القلق المنخفض إذا كان الموقف التجريبي ضاغظا .

* ينخفض الأداء المعلمي والتحصيل الدراسي للطلاب ذوي القلق المنخفض عنه لدى الطلاب ذوي القلق المرتفع إذا كان الموقف التجريبي مطمئنا .

المنهج المتبع في الدراسة:

استخدم الباحث المنهج التجريبي

عينة الدراسة وطريقة اختيارها :

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من بين طلاب السنة الثالثة بكلية التربية الإسكندرية, وتكونت من 200 طالبا,

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

* مقياس كاتل للقلق, تعريب الدكتورة سميرة أحمد فهمي.

* مقياس التحصيل الدراسي من إعداد الباحث.

* اختبار القدرات العقلية الأولية للدكتور أحمد زكي صالح.

* اختبار رموز الأرقام (من مقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين).

* تجربة المتاهة.

نتائج الدراسة:

من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وتحليل التباين (ANOVA), تم التوصل إلى النتائج التالية:

* وجود فروق دالة بين عيني القلق المنخفض والمرتفع من الموقف المطمئن أو الضاغظ على اختبار رموز الأرقام والتحصيل الموضوعي وعكس ذلك من الموقف المطمئن.

* عدم وجود فروق دالة في الموقف المطمئن أو الضاغظ في تجربة المتاهة في عدد الأخطاء أو في الزمن الكلي , أو على اختبار نهاية العام الدراسي.

* يختلف متوسط الأداء المعلمي (درجات اختبار رموز الأرقام ودرجات الزمن الكلي بالشواني) باختلاف التفاعل بين مستوى القلق والموقف التجريبي.

* يختلف متوسط التحصيل الموضوعي باختلاف الوقف التجريبي وباختلاف التفاعل بين مستوى القلق والموقف التجريبي.

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

عنوان الدراسة:

علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية

الهدف العام من الدراسة:

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

إشكالية الدراسة:

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

فرضيات الدراسة:

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

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

المنهج المتبع في الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي

عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

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

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الأدوات التالية:

* مقياس القلق الصريح للأطفال ، تأليف كاستانيد وزملاءه ، وإعداد البحث.

* مقياس بيل للقلق في المواقف الاختبارية للأطفال ، تأليف ساراموان وزملاءه وإعداد الباحث.

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

نتائج الدراسة:

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

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

* متوسطات درجة الإناث في امتحانات الفترتين، تؤيد الفرض في امتحانات نهاية السنة أكثر منه في امتحانات الفترة الأولى.

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

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

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

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

أما فيما يتعلق بالفرض الثاني:

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

6-دراسة الطالب: مصطفى محمود خليل عطا لله

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

عنوان الدراسة:

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

الهدف العام من الدراسة:

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

إشكالية الدراسة:

يمكن إيجاز إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

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

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

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

المنهج المتبع في الدراسة:

استخدم الباحث المنهج التجريبي

عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

تكونت عينة الدراسة من عينة استطلاعية مئة طلبة وطالبات الفرقة الثانية والثالثة بكليات التربية، التربية النوعية، العلوم والزراعة بجامعة المنيا وبلغ قوامها (300) طالبا وطالبة منهم 100 كانت للاستجابة على الاستبانة المفتوحة و200 للاستجابة على أسئلة المقياس _ (48) عبارة وتم استبعاد (20) وبذلك استقرت العينة على 180 طالبا وطالبة منهم 40 ذكور و140 إناث وتراوح أعمار العينة بين (18 و21) سنة بمتوسط قدره 19.16 سنة أما عينة الدراسة الأساسية فقد تكونت من 430 طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية والثالثة بكليات التربية، التربية النوعية، العلوم والزراعة بجامعة المنيا منهم 188 ذكور و242 إناث وتراوح أعمارهم بين (18 و24) سنة وكذلك أفراد العينة التجريبية والضابطة وقوامهم 28 طالبا وطالبة وتتكون كل مجموعة من 14 طالبا وطالبة، 7 ذكور و7 إناث وتم اختيارهم من العينة الأساسية وفقا لحصولهم على درجة منخفضة (أقل من درجة القطع = 89.5) على مقياس قلق الامتحان وحصولهم على درجة مرتفعة (أكبر من درجة القطع = 56) على مقياس قلق الامتحان

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

* مقياس مهارات إدارة قلق الامتحان من إعداد الباحث 2010

* مقياس قلق امتحان لسبيليرجر تعريب عبد الرحيم بحيت، 1989

* البرنامج المعرفي السلوكي من إعداد الباحث 2010

* الأساليب الإحصائية:

معامل ارتباط بيرسون Pearson

اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test

معادلة كارل Carls size effect لحساب حجم التأثير

معادلة ألفا كرونباخ

تحليل التباين المختلط للقياسات المتكررة

نتائج الدراسة:

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

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

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

7-دراسة الطالب: أحمد محمد جبريل كلية مصراتة، ليبيا (المصدر: منتدى أكاديمية علم النفس، قاعة البحث العلمي والتدريب، قاعة رسائل الدكتوراه والماجستير)

عنوان الدراسة:

دراسة لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة وطالبات الثانويات التخصصية بشعبية مصراتة

الهدف العام من الدراسة:

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

إشكالية الدراسة:

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

التساؤلات الجزئية:

* ما مدى شيوع قلق الامتحان لدى طلبة الثانويات المتخصصة " العينة ككل " ؟

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

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

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

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

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

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

المنهج المتبع في الدراسة:

استخدم الباحث المنهج التجريبي

عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

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

وتم اختيار أفراد العينة بطريقة قصدية

نتائج الدراسة:

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

- * لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي " ذكور " وبين طلاب التخصص العلمي " إناث " على مقياس قلق الامتحان.
- * لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص الأدبي " ذكور " وبين طلاب التخصص الأدبي " إناث " على مقياس قلق الامتحان.
- * لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي " ذكور " وبين طلاب التخصص الأدبي " ذكور " على مقياس قلق الامتحان.
- * لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي " إناث " وبين طلاب التخصص الأدبي " إناث " على مقياس قلق الامتحان.
- * لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي " ذكور - إناث " وبين طلاب التخصص الأدبي " ذكور - إناث " على مقياس قلق الامتحان.
- * لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات " ذكور " وبين متوسط درجات " إناث " في العينة ككل على مقياس قلق الامتحان.

التوصيات التي خرج بها الباحث:

- * التنبيه على ضرورة أن يأخذ الأساتذة القائمون على شئون التعليم في مدارس الثانويات التخصصية في عين الاعتبار أن الإناث بشكل عام أكثر عرضة لقلق الامتحان من الذكور وأن طلاب التخصص العلمي أكثر عرضة لقلق الامتحان من طلاب التخصص الأدبي.
- * استخدام سلوكيات جديدة للتعامل مع القلق وهو العلاج بالاسترخاء لأن أغلب المصابين بالقلق يعجزون عن الاسترخاء بطريقة فعالة بل يحتاجون إلى ساعات طويلة من التدريب حتى يتمكنوا من إخضاع عضلاتهم للاسترخاء العميق عندما يريدون.
- * السعي لعمل ندوات توعية للأسرة والأساتذة لتخفيف الضغوط والرغبة من الامتحان.

8-دراسة الطالبة: لبنى جديد

مذكرة ماجستير كلية التربية جامعة دمشق الموسم الجامعي 2006/2007 تخصص علم النفس

عنوان الدراسة:

العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي

الهدف من الدراسة:

التعرف على العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان

إشكالية الدراسة:

ماهي طبيعة العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان، وأثرهما على التحصيل الدراسي؟

التساؤلات الفرعية:

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أساليب التعلم (أسلوب المعالجة السطحية وأسلوب المعالجة العميقة) ومتوسط درجات التحصيل الدراسي لدى الطلاب أفراد عينة البحث.؟

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التحصيل الدراسي بين الطلاب المرتفعي والمنخفضي درجات أساليب التعلم (أسلوب المعالجة السطحية، وأسلوب المعالجة العميقة).؟

* هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التعلم (المعالجة العميقة) ومتوسط درجات قلق الامتحان لدى طلاب أفراد عينة البحث.؟

* هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التعلم (المعالجة السطحية) ومتوسط درجات قلق الامتحان لدى طلاب أفراد عينة البحث.؟

* هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التعلم (المعالجة السطحية والمعالجة العميقة) بين الطلاب المرتفعي والمنخفضي درجات قلق الامتحان أفراد عينة البحث.؟

* هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات قلق الامتحان ومتوسط درجات التحصيل الدراسي لدى الطلاب أفراد عينة البحث.؟

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التحصيل الدراسي بين الطلاب المرتفعي والمنخفضي درجات قلق الامتحان أفراد عينة البحث.؟

المنهج المتبع:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي

عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

اعتمدت الباحثة رأي عدد من الموجهين التربويين في وزارة التربية، في تحديد المدارس التي تتصف عموماً بمستوى اجتماعي واقتصادي متوسط، بهدف تحييد تأثير المستوى الاجتماعي والاقتصادي على الدراسة بقدر الإمكان، وتم كتابة أسماء المدارس التي حددت على أوراق منفصلة، ومن ثم تم سحب أربعة مدارس منها، اثنتان للذكور واثنتان للإناث، بعد

ذلك تم اشتقاق عينة البحث بالطريقة العشوائية، من المدارس الأربعة، فبلغ عدد أفرادها (264)، بنسبة (40.55) من المجتمع الأصلي، منهم (143) إناث و(121) ذكور

الأدوات المستخدمة:

* اختبار أساليب المذاكرة

* اختبار قلق الامتحان

* درجات التحصيل الدراسي

نتائج الدراسة:

* وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين أسلوب التعلم (المعالجة العميقة) وقلق الامتحان

* وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين أسلوب التعلم (المعالجة العميقة والمعالجة السطحية) والتحصيل الدراسي

* لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين أسلوب التعلم (المعالجة العميقة) وقلق الامتحان

* وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب المرتفعي والمنخفضي في قلق الامتحان في أسلوب التعلم (المعالجة العميقة)

لصالح الطلاب المنخفضي قلق الامتحان، وفي التحصيل الدراسي، لصالح الطلاب المنخفضي قلق الامتحان أيضاً، ولم تظهر فروق بينهم في أسلوب تعلم (المعالجة السطحية)

9-دراسة محمد عبد القادر عبد الغفار (المصدر: المجلة العلمية، المجلد 10، العدد 3، كلية التربية، جامعة المنصورة)

مذكرة ماجستير، تخصص علم النفس التربوي، جامعة المنصورة، 2002

عنوان الدراسة:

قلق الامتحان وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية " دراسة مقارنة

الهدف العام من الدراسة:

الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان وكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثالث بالمرحلة الإعدادية وتلاميذ الصف الأول في كل من المرحلة الثانوية العامة والثانوية التجارية " ممثلة للتعليم الفني "

إشكالية الدراسة:

ما طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان والذكاء والتحصيل الدراسي بين تلاميذ الصف الثالث بالمرحلة الإعدادية وتلاميذ الصف الأول في كل من المرحلة الثانوية العامة والثانوية التجارية " ممثلة للتعليم الفني "؟

التساؤلات الجزئية:

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بين تلاميذ الصف الثالث بالمرحلة الإعدادية وتلاميذ الصف الأول الثانوي بنوعيه العام والفني.؟

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في قلق الامتحان.؟

المنهج المتبع:

استخدم الباحث المنهج الوصفي

عينة البحث وكيفية اختيارها:

تكونت عينة الدراسة من (219) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية وقد تم اختيارها بطريقة عشوائية

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

* مقياس قلق الامتحان

* مقياس الذكاء

* استبيان أعده الباحث خاص بالتحصيل الدراسي

* الأساليب الإحصائية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط

نتائج الدراسة:

* وجود علاقة دالة سالبة بين متغيرات التحصيل الدراسي والذكاء وكل من الانفعالية والقلق وقلق الامتحان.

* وجود فروق بين تلاميذ وتلميذات الإعدادية في الانفعالية والقلق وقلق الامتحان.

* وجود فروق بين تلاميذ وتلميذات الثانوي التجاري في الانفعالية وقلق الامتحان لصالح التلميذات.

II - التعليق على الدراسات السابقة:

التعليق على الدراسات التي اهتمت بالنشاط الرياضي الترويحي:

أسفرت نتائج الدراسة الأولى على اشتغال واقع القيم الاجتماعية بالنسبة للطالبات الملمات على (المواطنة الصالحة، - المشاركة والتعاون، العمل وإدارة الوقت، الاحترام نحو الذات والآخرين، الإيثار)، واتسمت بمتغيرات جيدة وكذلك عينة كبيرة ممثلة لمجتمع البحث كما أن دراستهما تمحورت حول التأكد من الدور وكذا طبيعة العلاقة بين متغيرين، الأنشطة الترويحية متغير كفي والقيم الاجتماعية التي تعتبر متغير كمي وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة من خلال معرفة اتجاه العلاقة للتأكد من مدى نجاعة ممارسة النشاط الرياضي الترويحي في تحسين بعض القيم الاجتماعية التي ترتبط عكسيا بالمشكلات النفسية لدى الفرد.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الثانية الأثر الإيجابي للثقافة البدنية والرياضية التي تتجسد من خلال الوعي بالممارسة للتربية البدنية والنشاط الترويحي عامة عن طريق الإعلام بإعطائه أهمية في نشر الثقافة الرياضية وكذلك مساهمة الأنشطة الرياضية الترويحية في إكساب الفرد الراحة الإيجابية النشطة والنفسية، ومما يميز هذه الدراسة هو ظهور متغير آخر له تأثير على نشر ثقافة الممارسة الترويحية وهو الاعلام بمختلف أنواعه (السمعي والسمعي البصري) وكذلك الاعلام المقروء المتمثل في الصحف اليومية وخاصة منها الرياضية.

ودلت نتائج الدراسة الثالثة على وجود أثر بين مختلف الأنشطة الرياضية الترويحية وحالات القلق عند الطلبة الجامعيين، وقد اعتمدت هذه الدراسة على منهجين، المنهج الوصفي التحليلي ومنهج الدراسات السببية المقارنة كما تم تقسيم العينة إلى ممارسين وغير ممارسين للنشاط الترويحي وكذا دراسة الفروق بينهما والأسباب التي أدت إلى وجود اختلاف في درجة القلق وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة من خلال الفرضيات التي توصلت إليها باعتبار أن قلق الامتحان يعتبر من أصناف القلق العام.

وقد توصلت الدراسة الرابعة إلى وجود أثر إيجابي للبرنامج الرياضي الترويحي المقترح في تحسين بعض المهارات الاجتماعية (الاتصال حل المشكلات) عند المعاقين سمعياً، وقد تناولت الدراسة مؤشري الاتصال وحل المشكلات لتلاؤمهما مع العينة المختارة كما أن الباحث توصل كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة وقد أرجع الباحث ذلك إلى طبيعة الممارسة الرياضية للفئة المختارة داخل المؤسسة التي تحوي هذه العينة وكذلك مستوى الذكاء المتباين بينهم والذي يصعب ضبطه في ظل صغر حجم العينة.

وقد أسفرت نتائج الدراسة الخامسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالأبعاد المدروسة في المقياس لصالح التلاميذ الممارسين وذلك بدرجات متفاوتة، كما بينت الدراسة أن أنشطة الترويح الرياضي عامل مهم في الوقاية من السلوك الانحرافي لدى التلاميذ. واستعمل الباحث المنهج المقارن بين فئتي الممارسين وغير الممارسين للنشاط الترويحي كما استعمل مقياس مقنن لقياس السلوك الانحرافي لدى العينة المختارة.

وقد أسفرت الدراسة السادسة على الدور الإيجابي للأنشطة الرياضية الترويحية في تحقيق الصحة النفسية وكذا التخلص من المشكلات النفسية للمعاق حركيا ومما يميز هذه الدراسة استعمال الباحث للمنهج المسحي والذي يعطي نتائج أكثر دقة وذات دلالة إحصائية مرتفعة، كما أن الدراسة احتوت على متغيرين واسعي المفهوم والمؤشرات والدلالات، فالصحة النفسية تشمل عدة أبعاد منها التقليل من الإجهاد والاكتئاب والقلق والحزن والإدمان وقصور الانتباه وفط الحركة وصعوبات في التعلم واضطراب المزاج واضطرابات نفسية أخرى.

كما دلت نتائج الدراسة السابعة وجود تأثير إيجابي وبشكل كبير لمختلف الأنشطة الرياضية الترويحية على تقدير الذات لدى الأطفال المعاقين بصريا وقد ذكر الباحث في هذه الدراسة أنه استعمل المنهج التحليلي كما أن عينة البحث كانت مساوية للمجتمع الكلي للبحث وقد أشارت الدراسة في تحليل نتائجها أن النشاط الرياضي الترويحي يمكنه القضاء على بعض المشكلات النفسية مثل الانطواء والعزلة وكذا القصور في الحركة.

التعليق على الدراسات التي اهتمت بقلق الامتحان:

أظهرت نتائج الدراسة لأولى أن البرنامج الإرشادي الذي استخدمته الباحثة كان له تأثير إيجابي وكبير على التخفيف من قلق الامتحان، وقد اتسمت هذه الدراسة باستخدام عدة مقاييس ومصنفات منها مقياس قلق الامتحان، البرنامج الإرشادي، مقياس المصنفات المتابعة المقنن للذكاء، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي وتمتع جميع المقاييس بدرجات عالية من الصدق والثبات.

وقد أسفرت الدراسة الثانية على أن القلق المرتفع يعوق الأداء التحصيلي عند انخفاض الذكاء في حين يرفعه عند مرتفعي الذكاء، ولم توجد دلالة لمعامل الارتباط بين القلق والذكاء لدى عيني العلمي والأدبي، ويؤخذ عليها عدم أخذ الفروق بين الجنسين (الإناث والذكور) في مستويات القلق والذكاء، إذ أن هناك نظريات أكدت على ذلك

ودلت نتائج الدراسة الثالثة على وجود علاقة ارتباطية بين القلق العام وبين الأداء المعلمي والتحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية وقد اتسمت الدراسة بوجود أكثر من متغيرين كما أن الباحث استخدم أدوات قياس ملائمة في شكل مقاييس واختبارات وتجارب.

في حين أظهرت نتائج الدراسة الرابعة وجود علاقة ارتباطية قوية بين القلق والتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية ويؤخذ على صاحب هذه الدراسة استخدامه لمقياس القلق الصريح للأطفال لمؤلفه كاستيلاند وزملائه مع أن هذا المقياس لا يتلاءم مع المرحلة العمرية لفئة البحث كما أن فئة البحث غير متجانسة من حيث العدد بالنسبة للجنسين الذكور والإناث.

كما دلت نتائج الدراسة الخامسة على تمتع البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي المستخدم في هذه الدراسة بفعالية كبيرة في تنمية مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة الدراسة المستهدفة وهو ما يبرزه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس مهارات إدارة قلق الامتحان وذلك في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية وقد اتسمت هذه الدراسة بتجريب الباحث مجموعة من مهارات الامتحان.

أما الدراسة السادسة التي كان عنوانها دراسة لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة وطالبات الثانويات التخصصية فقد أبانت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العينة ككل رغم أن متوسط درجات الإناث أعلى من نظيره لدى الذكور وكانت الدراسة جيدة من حيث المقاييس المستعملة والمتغيرات المدروسة.

و قد أظهرت نتائج الدراسة السابعة على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة في التخصص الأدبي "العلوم الاجتماعية" والطلبة في التخصص العلمي "العلوم الأساسية" ويؤخذ عنها عدم مراعاة الفروق في المستوى الاقتصادي بين أفراد العينة المختارة إذ أن الباحث كان بإمكانه استعمال استمارة المستوى الاقتصادي التي أعدها الدكتور عبد الكريم قريشي في 1988 في جامعة عمان بالأردن.

كما دلت نتائج الدراسة الثامنة على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التعلم كمنط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي وقد اتسمت هذه الدراسة بوجود ثلاثة متغيرات كما أن صاحب الدراسة ركز على عزل جميع المتغيرات الحرجة أبرزها المتغير المستوى الاقتصادي بين أفراد العينة مما زاد من مصداقية النتائج المتوصل إليها.

وقد أسفرت نتائج الدراسة التاسعة على وجود ارتباط سالب بين قلق الامتحان والذكاء والتحصيل الدراسي بين تلاميذ الصف الثالث بالمرحلة الإعدادية وتلاميذ الصف الأول في كل من المرحلة الثانوية والتجارية ممثلة للتعليم التقني، ويؤخذ على هذه الدراسة عدم مراعاة الفروق العمرية بين أفراد العينة فيمكن أن يكون عمر تلميذ في الصف الأول يساوي تقريبا عمر تلميذ في الصف الثالث، ويمكن أن يصل الاختلاف بينهما حتى إلى ثلاث أو أربع سنوات.

الفصل الثاني

الإطار العام للدراسة

1- الكلمات الدالة في الدراسة

1-1 النشاط الرياضي الترويحي:

لغة: من الفعل راح ومعناه السرور والفرح

اصطلاحا: هو تلك الأوجه من النشاط أو الخبرات التي تنتج عن وقت الفراغ، والتي يتم اختيارها وفقا لإرادة الفرد وذلك بغرض تحقيق السرور والمتعة لذاته واكتساب العديد من القيم الشخصية والاجتماعية. (محمد الحماحي، 1999، ص 29)

1-2 التربية البدنية والرياضية: هي تعبير ذو شقين التربية والرياضة

1-2-1 تعريف التربية:

✓ لغة: من الفعل ربا، يربو أي نما، ينمو

✓ اصطلاحا: عملية منظمة لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك الفرد من اجل تطور متكامل في جوانب شخصيته: الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية” (أبو نمر، 1999، ص 19)

1-2-2 تعريف الرياضة:

✓ لغة: من الفعل روض، يروض أي استبدال الحال المذمومة بالحال المحمودة.

✓ اصطلاحا: الرياضة عبارة عن مجهود جسدي عادي أو مهارة تمارس بموجب قواعد متفق عليها بهدف الترفيه، المنافسة، المتعة، التميز أو تطوير المهارات، واختلاف الأهداف، اجتماعها أو إنفرادها يميز الرياضات بالإضافة إلى ما يضيفه الممارسون أو الفرق من تأثير على رياضاتهم

1-2-3 التربية البدنية والرياضية:

اصطلاحا: هي مجموعة من القيم والمهارات والمعلومات والاتجاهات لتي يمكن أن يكسبها برنامج التربية البدنية والرياضية للفرد لجعله مواطن صالح فهي عملية تربوية تهدف إلى تحسين الأداء الإنساني من خلال النشطة البدنية المختارة لتحقيق ذلك من خلالها يكتشف الفرد أفضل المهارات البدنية والعقلية والاجتماعية واللياقة عبر النشاط البدني (مصطفى السائح محمد، 2002، ص 34)

إجرائيا: أقصد بها مجموعة الوحدات التعليمية والتعليمية التي يبرمجها أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية للتلاميذ والتي يكتسبوا من خلالها مهارات وخبرات تساعد على حل المشكلات في حياتهم الدراسية واليومية

1-2-4 النشاط البدني الرياضي:

اصطلاحاً: هو أحد الأشكال التربوية التي تساهم في تكميل البرامج التربوية المختلفة الذي يسعى إلى تنشئة الفرد وتنميته تنمية متكاملة بدنيا وحسيا وحركيا ووجدانيا وعاطفيا. (محمد عوض البسيوني، فيصل ياسين الشاطي، 1992، ص 132).

إجرائياً: أقصد به مجموعة الأنشطة الرياضية الفردية والجماعية الممارسة خلال درس التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية

1-3-1 القلق ANXIETY :

لغة: هو الانزعاج، يقال بات قلقاً وأقلقه غيره، وأقلق الشيء من مكانة وقلقة: حركة

اصطلاحاً: هو انفعال مكتسب، واستجابة انفعالية غير سارة لخطر فعلي أو رمزي يهدد أمن الشخص وطمأنينته. ومصدر التهديد لا يكون دائماً واضحاً، بل قد يكون غامضاً ويتميز بالتوتر والشعور بالكدر والخوف الغامض من المجهول، ويصاحبه إثارة الجهاز العصبي اللاإرادي (التلقائي) وبالتالي تظهر التغيرات الفسيولوجية خاصة عندما تكون نوبة القلق حادة مثل ازدياد ضربات القلب، وزيادة التنفس، وارتفاع ضغط الدم، وفقدان الشهية... الخ. كما قد يتأثر إدراك الفرد للموضوعات المحيطة به في موقف القلق. (ازك م ماكس، 1996، ص 31)

إجرائياً: أقصد به حالة أو ظاهرة نفسية، تحمل إشارة خطرة، أو شعوراً عاماً وغامضاً بالتهديد موجهاً نحو الذات. وهذه الحالة تكون استجابة إلى خطر خارجي، وإلى الخبرات التي يمر بها الفرد، ويتصف شعور الفرد وإحساسه بالغموض، ويستجيب الفرد لهذه الحالة بردود فعل ومظاهر نفسية كالانقباض والضييق والانزعاج وعدم الثقة بالنفس وعدم التركيز، وفسيولوجية كزيادة ضربات القلب والتعرق والارتجاف وفقد الشهية... الخ

1-4 قلق الامتحان:

❖ **اصطلاحاً:** يعرفه سيبيلبرجر SPIELBERGER (1980) بأنه "سمة الشخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، ويطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة." (عباس الشوريجي، وعفاف دانيال، 2001، ص 209)

إجرائياً: أقصد به حالة انفعالية مركبة غير سارة تصيب أفراد عينة البحث بسبب إدراكهم للموقف الاختباري على أنه مصدر تهديد، وتكون مصحوبة باضطرابات في النواحي المعرفية والانفعالية والجسمية.

1-5 المرحلة الثانوية:

هي المرحلة المتوسطة من مراحل المراهقة وهي المرحلة الممتدة ما بين 15-18 سنة تزداد في هذه المرحلة عملية فيزداد المراهق قدرة على ضبط حركات جسمه لذا فهي فرصة لترقية المهارات خاصة الحركية وكذلك في هذه المرحلة يصل نمو ذكائه أقصاه في حوالي 16 سنة وتزداد عملية الفهم والادراك وهذا ناتج عن بعض الخبرة والتجربة تظهر كذلك في هذه المرحلة الميل والقدرات والإستعدادات والبدء في تكوين مبادئ اتجاهات عن الحياة والمجتمع ومنها الميل الى القراءة والإطلاع. (أبو نمره، ص30)

1-6 تلاميذ المرحلة الثانوية:

ونعني بهم تلاميذ السنة أولى والثانية والثالثة ثانوي بمختلف الاختصاصات والشعب العلمية منها والأدبية والذين يزاوون دراستهم في المدرسة الثانوية للموسم الدراسي 2016/2017.

2 - إشكالية الدراسة

لو نظرنا إلى مجتمعنا فسوف نجد أن القلق يزداد انتشارا بسرعة كبيرة، كانتشار النار في الهشيم. ولكن يجب بداية أن نعلم أن القلق حالة مرضية عارضة تزول بزوال السبب، فلا دوام للقلق، ومن رحمة الله عز وجل أن هذا المرض نفسي، وليس جسميا، بمعنى أنه ليس بسبب ميكروبات أو جراثيم أو فيروسات تغزو الجسم وتمرضه، ولكن هو حالة عارضة من الحزن والتوتر ناجمة عن ابتلاء وخوف يعتري الإنسان، فإذا ما تغيرت حالة الإنسان إلى الأحسن وناله الفرح والسرور انزاح القلق وانتهى.

وقد بين لنا معلمنا الأعظم الرسول صلى الله عليه وسلم كيف نتغلب على القلق فعن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: دخل رسول الله صلى الله عليه وسلم ذات يوم المسجد فإذا هو برجل من الأنصار يقال له أبو أمامة، فقال صلى الله عليه وسلم: ((يا أبا أمامة مالي أراك جالسا في غير وقت الصلاة)) ؟.. قال يا رسول الله هموم ركبتني وديون لزممتني.. قال صلى الله عليه وسلم: ((أفلا أعلمك كلاما إذا قلته أذهب الله همك، وقضى دينك ؟)) قال: بلى يا رسول الله، قال صلى الله عليه وسلم: ((قل إذا أصبحت وإذا أمسيت: اللهم إني أعوذ بك من الهم والحزن، وأعوذ بك من العجز والكسل، وأعوذ بك من الجبن والبخل، وأعوذ بك من غلبة الدين وقهر الرجال)).. ففعل ذلك فأذهب الله عنه همه وقضى دينه. (صحيح سنن أبي داود، ص 219)

والقرآن الكريم فيه شفاء من جميع الأمراض النفسية، وعلى رأسها التوتر والقلق، فالله سبحانه وتعالى يقول في كتابه الكريم: ﴿..أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾ سورة الرعد: الآية 28. فإذا اطمأن القلب انشرح الصدر وذابت الهموم وقضينا على التوتر والقلق.

واعلم يقيناً بأن الله هو مفرج الهم، وكاشف الغم، ومجيب دعوة المضطرين، وفي ذلك يقول عز وجل: ﴿وَإِنْ يَسْأَلْكَ اللَّهُ بِضُرٍّ فَلَا كَاشِفَ لَهُ إِلَّا هُوَ...﴾ سورة الأنعام: الآية 17. ويقول سبحانه: ﴿أَمَّنْ يُجِيبُ الْمُضْطَرَّ إِذَا دَعَاهُ وَيَكْشِفُ السُّوءَ وَيَجْعَلُكُمْ خُلَفَاءَ الْأَرْضِ إِلَهُ مَعَ اللَّهِ قَلِيلًا مَّا تَذَكَّرُونَ﴾ سورة النمل: الآية 62. صدق الله العظيم.

ولقد تركزت أبحاث القلق ودراساته العديدة حول القلق العام إلا أنه بجانب الاهتمام الكبير به ظهر أيضاً الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى من القلق مثل قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم. إذ أن قلق الامتحان يعتبر من أخطر ما يهدد التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، حيث تشير الدراسات إلى وجود علاقة جوهرية موجبة بين قلق الامتحان وانخفاض التحصيل الدراسي ومثال على ذلك التحصيل الدراسي لدى عينات متنوعة شملت الفئة المتوسطة، وذلك لبيان ومعالجة القصور الذي ظهر في الانجاز الأكاديمي، وخاصة عند التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان، كما أكدت دراسة كل من ألين وليرني وواين وهنريش ودراسة هولاهان 1980 ودراسة هانسلي 1985. وبالتالي أصبح قلق الامتحان مشكلة حقيقية تواجه الكثير من التلاميذ، وتزداد نسبة انتشاره بين هؤلاء في مختلف مراحلهم التعليمية، حيث أكدت دراسات كل من دينياتو 1995 وهمبري 1997 أن "قلق الامتحان ينمو طردياً بتقدم سنوات الدراسة".

ومن هنا بدأ التفكير في الإجراءات التي يمكن اتخاذها والطرق التي يمكن استخدامها لعلاج مشكلة قلق الامتحان والرفع من مستوى الأداء الأكاديمي. ومما لا شك فيه أن اجتياز الامتحان بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية يتطلب تحضيراً نفسياً وتجنب الضغوط النفسية المفروضة على التلميذ من طرف الأسرة والأساتذة والتي قد تشكل قلقاً نفسياً يعيق أدائه في

الامتحان وقد يتسبب هذا في حالة من عدم الثقة في النفس وأشارت دراسة جيزي وتراك Gizzi , Traci j

(2001) عن التنبؤ بسلوك المخاطرة لدى المراهقين " تأثير التوجه نحو المستقبل والاستغراق في الدراسة والتعلق بالمدرسة" حيث بحثت الدراسة تأثير المدرسة في التنبؤ بسلوك طلاب المدارس الثانوية العليا من المراهقين من حيث المخاطرة الظاهرة في سلوكياتهم والمتمثلة في (الغياب عن الدراسة بدون إذن، سلوكيات جنسية) ومن خلال قياس متغيرات الدراسة الثلاثة (تأثير التوجه نحو المستقبل، الاستغراق في الدراسة والتعلق بالمدرسة) وجد أنها متغيرات كامنة لسلوك المراهقين وأنها وراء سلوك المراهقة لديهم، ومن هنا يظهر اهتمام الدراسة بالتوجه نحو المستقبل كمتغير يتم من خلاله التنبؤ بالسلوك. وقد أشارت الكثير من الدراسات أن التلميذ وخاصة في مرحلة المراهقة يشعر بالراحة والرضا النفسي عند ممارسته للأنشطة الرياضية الترويحية مثلما أشار إليه المفكر ريد Reed " أن النشاط الرياضي الترويحي يمدنا بتهديب الإرادة ويقول أنه لا بأسف على الوقت الذي يخصص للألعاب في مدرستنا بل على النقيض فانه هو الوقت الوحيد الذي يمضي على خير وجه. (محمد الحماحي، 1962، ص43)

كما ذكر المؤلف تشيلر في رسالته " جماليات التربية " أن " الإنسان يكون إنسانا فقط عندما يلعب. فالنشاط الرياضي الترويحي إذا هو جزء هام بالنسبة للإنسان عامة وبالنسبة للتلاميذ داخل وخارج المؤسسات التعليمية بصفة عامة لما يمدهم من معارف واكتساب المهارات وخصائص بدنية يحتاجها التلميذ المراهق في العملية التعليمية وحتى في حياته اليومية ولعل أقدم النصوص التي أشارت إلى أهمية النشاط الرياضي الترويحي ما ذكره سقراط " أن على المواطن أن يمارس التمرينات البدنية للمحافظة على اللياقة البدنية كمواطن صالح لشعبه ويستجيب إلى نداء الوطن إذا دعا الداعي ".

ومن ما سبق التطرق إليه فان التلميذ في المرحلة الثانوية يقع تحت طائلة من التغيرات البيولوجية والنفسية والسلوكية والتفكيرية، ويجد نفسه يعيش في مجال الانفعالات السلبية والايجابية، وتكون لديه بعض الضغوط النفسية وخاصة خلال فترة الامتحان، غير أن علماء التربية والأخصائيين استدركوا الموقف من خلال إدراج التربية البدنية والرياضية والنشاط الترويحي باعتباره محركا ايجابيا ومن هنا تتضح معالم إشكالية الدراسة، فإذا كانت الدراسات قد أكدت أن النشاط الترويحي هو متنفسا ومجالا للتفريغ الفكري والنفسي والاجتماعي لدى التلاميذ فإننا نطرح التساؤل الآتي:

- ما مدى فاعلية برنامج رياضي ترويحي مقترح على خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوي ؟

التساؤلات الجزئية:

1- هل توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى رهبة الامتحان ؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى ارتباك الامتحان ؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى توتر أداء الامتحان ؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى نقص مهارات الامتحان ؟

5- هل توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى انزعاج الامتحان ؟

6- هل توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى اضطراب الامتحان ؟

3 - أهداف البحث

تنتقل البحوث والدراسات النفسية كغيرها من الدراسات في المجالات الأخرى من منهجية معينة تنظم وتضبط حدود الدراسة، وذلك من أجل الوصول إلى الهدف الذي تصبوا إليه، ومن هنا حاولنا في هذه الدراسة تسطير مجموعة من الأهداف التي تنوعت بين أهداف نظرية وأخرى تطبيقية، والتي يمكن عرضها فيما يلي:

3-1 الأهداف النظرية:

- إثراء المكتبة العلمية بدراسة جديدة، تقدم رصيذاً إضافياً من المعرفة العلمية يعزز من فهم الأسباب التي تؤدي إلى حدوث قلق الامتحان، عن طريق الدراسة العلمية والتطبيقية الواقعية التي تعين الأخصائيين والتربويين على تطوير خدماتهم الإرشادية والعلاجية.
- محاولة تسليط الضوء على فهم مشكلة قلق الامتحان بالتطرق إلى الرؤى النظرية القائمة حولها، والاستفادة من نتائج هذه الدراسات لفهم أكثر وأوسع لهذه الاضطرابات.
- تبصير الأساتذة والأخصائيين النفسيين والقائمين على العملية التعليمية بدور النشاط الرياضي الترويحي وكذا أبعاده التربوية في مواجهة قلق الامتحان ومدى تأثيره على تحصيلهم الدراسي.
- محاولة تجميع أهم المفاهيم المتعلقة بمتغيري الدراسة وذلك من أجل فهم أكثر لهما من طرف القارئ، والتي نهدف إلى عرضها وترتيبها ترتيباً زمنياً.
- وتهدف دراستنا في الأخير - كما نهدف باقي الدراسات - إلى الوصول إلى الهدف الأسمى لأي دراسة يرتجى منها الفائدة، هذا الهدف هو البلوغ بنتائج الدراسة إلى إمكانية تعميمها على مجتمع الدراسة ككل وليس على مستوى العينة المدروسة فقط.

3-2 الأهداف التطبيقية:

- يهدف موضوع الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على مدى فاعلية البرنامج الرياضي المقترح على خفض قلق الامتحان، وهذا الهدف لا يمكن الكشف عنه إلا من خلال التعرف على الأهداف التالية:
- معرفة الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مستوى رهبة الامتحان.
- معرفة الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مستوى ارتباك الامتحان.
- معرفة الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مستوى توتر أداء الامتحان.
- معرفة الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مستوى نقص مهارات الامتحان.

- معرفة الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مستوى انزعاج الامتحان.
- معرفة الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مستوى اضطراب الامتحان.

4 - أهمية البحث:

4-1 أهمية الدراسة من الجانب النظري:

تستمد هذه الظاهرة أهميتها من خلال ارتكازها على محورين هما:

- مدى حيوية الموضوع الذي نتعامل معه، من خلال طبيعة المعلومات المقدمة عنه.
- الشريحة الإنسانية التي تجرى عليها الدراسة، فالدراسة الحالية ما هي إلا تجسيد لهذين المحورين من حيث تناولها لأحد الموضوعات البحثية المهمة ألا وهو موضوع ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية وأثرها على خفض قلق الامتحان لدى شريحة مهمة من شرائح المجتمع ألا وهو شريحة تلاميذ المرحلة الثانوية (مرحلة المراهقة)، ومن هنا تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة.

4-2 أهمية الدراسة من الجانب التطبيقي :

أما عن أهمية الدراسة من الجانب التطبيقي فتكمن في أن معرفة مستوى قلق الامتحان الذي يتعرض له التلاميذ من شأنه أن يساعد في:

- التخطيط أفضل لتحسين أوضاع هذه الفئة.
- وضع الحلول المناسبة والممكنة لمصادر وسلبات قلق الامتحان.
- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في كون ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية من شأنه أن يرفع من نتائج التحصيل الدراسي.

5 - فرضيات الدراسة:

للإجابة على إشكالية الدراسة والتساؤلات الفرعية احتجت لطرح مجموعة من الفرضيات كإجابات مؤقتة عن أسئلته السابقة وقد أوردتها كما يلي:

- 1- توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى رهبة الامتحان لصالح المجموعة التجريبية.
- 2- توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى ارتباك الامتحان لصالح المجموعة التجريبية.

- 3- توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى توتر أداء الامتحان لصالح المجموعة التجريبية.
- 4- توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى نقص مهارات الامتحان لصالح المجموعة التجريبية.
- 5- توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى انزعاج الامتحان لصالح المجموعة التجريبية.
- 6- توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى اضطراب الامتحان لصالح المجموعة التجريبية.

الفصل الثالث

الإجراءات الميدانية للدراسة

1- الدراسة الاستطلاعية :

في هذه المرحلة قام الباحث بجمع المعلومات والاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والمذكرات التي لها صلة بموضوع البحث، من أجل توفير المعلومات والمعطيات الكافية والإلمام بالموضوع من جميع النواحي حتى يتسنى لنا تكوين فكرة شاملة وكاملة وبالتالي تكوين أسس وخلفية نظرية لهذا الموضوع، وقبل تطبيق البرنامج وتوزيع الاستمارات المتعلقة بالبحث قمت بإجراء دراسة استطلاعية على عينة البحث قصد الاطلاع على الممارسة الميدانية في الثانوية المختارة للدراسة والاتصال ببعض التلاميذ من أجل جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات التي يمكن من خلالها معالجة المشكل المطروح والتعرف أكثر على مجتمع الدراسة (أوقات دراستهم، أوقات ممارستهم لحصص التربية البدنية والرياضية...)

1-1 الدراسة الاستطلاعية للمقياس:

1-1-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية: إن من أهداف إجراء الدراسة الاستطلاعية هو:

- ضبط المتغيرات الدخيلة التي يمكن أن تؤثر على نتائج الدراسة
- التحقق من مدى ملائمة الظروف التجريبية قبل وأثناء تطبيق البرنامج
- التحقق من ملائمة المقياس وفهم التلاميذ لفقراته ومصطلحاته.
- اكتشاف بعض جوانب القصور في إجراءات تطبيق المقياس.
- تحديد الوقت المستغرق في عملية تطبيق البرنامج والمقياس.
- التمرن على تطبيق المقياس.

1-1-2 الخصائص السيكومترية للمقياس:

استخدمت طريقتين لحساب صدق وثبات المقياس على عينة التقنين (ن = 40) التي تم اختيارها من أقسام ثانوية الشهيد مرزوق دحمان بسيدي عامر للسنة الدراسية 2017/2016، مناصفة بين الذكور والإناث، وتراوح أعمارهم بين (15-18) سنة وتمثل النتائج في مايلي:

أولا- حساب صدق المقياس: وقد استخدمت طريقتين لحساب صدق المقياس: الصدق التمييزي والصدق التلازمي.

✓ **الصدق التمييزي:** استخدمت طريقة المقارنة الطرفية على عينة التقنين، وذلك بالنسبة للمقياس ككل وأبعاده الستة. وقد استخدمت النسبة التائية لحساب دلالة الفروق بين متوسطي ال (27 %) الأعلى والأدنى من الوسيط والجدول التالي يوضح قيم (ت):

البعد	مجموعة المقارنة	العدد	القيم الإحصائية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
			ع	م		
رغبة الامتحان	أعلى من الوسيط	20	5.15	56.72	130.01	0.05
	أدنى من الوسيط	20	5.40	35.5		
ارتباك الامتحان	أعلى من الوسيط	20	1.62	52.09	13.6	0.05
	أدنى من الوسيط	20	5.79	34.27		
توتر الامتحان	أعلى من الوسيط	20	2.49	36.81	17.31	0.05
	أدنى من الوسيط	20	3.22	21.40		
انزعاج الامتحان	أعلى من الوسيط	20	3,26	33,13	17.09	0.05
	أدنى من الوسيط	20	3,00	16,72		
نقص مهارات الامتحان	أعلى من الوسيط	20	1,90	37,22	12.52	0.05
	أدنى من الوسيط	20	4,56	23,63		
اضطراب اخذ الامتحان	أعلى من الوسيط	20	1,41	17,00	21.37	0.05
	أدنى من الوسيط	20	1,19	8,45		
الدرجة الكلية	أعلى من الوسيط	20	15,59	233	15.62	0.05
	أدنى من الوسيط	20	22,45	139.86		

جدول رقم (02): يوضح معامل الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين (27 %) الأعلى والأدنى من الوسيط على أبعاد مقياس قلق الامتحان والمقياس ككل، مما يؤكد القدرة التمييزية للمقياس وأبعاده.

✓ **الصدق التلازمي:** طبق مقياس قلق الامتحان والمحك في نفس الوقت (قدم المقياس أولاً واستغرق تطبيقه 55

دقيقة، ثم قدم المحك واستغرق تطبيقه 20 دقائق). واستخدمت طريقة الارتباط بين المقياس ومحك خارجي

يتمثل في اختبار قلق الامتحان (TAS) لسارسون Sarason، ترجمه أربعة مختصين في القياس والتقويم

التربوي، ووفق أحمد عودة من بين تلك الترجمات ووضعها في صورته النهائية، بحيث أصبح يحمل 33 عبارة نهائية

بدل من 37 وطبق الباحث الاختبار على 82 طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، وتأكد الباحث من صدق

وثبات الاختبار باستخدام الصدق التلازمي وبلغ معامل (0.73) وبلغ معامل ألفا كرونباخ (0.81)

طبق المحك على 40 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الثانوية وتم حساب ثباته بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل (0.43)

وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون بلغ معامل (0.60)، وكذلك تم حساب صدق المحك بأسلوب المقارنة الطرية

حيث بلغت قيمة "ت" (9.05) وهي كلها معاملات دالة مما يؤكد صدق وثبات المقياس، وتمثل معاملات الصدق التلازمي للمقياس بأبعاده في ما يلي:

البعد	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
رهبة الامتحان	0.55	0.05
ارتباك الامتحان	0.56	0.05
توتر الامتحان	0.55	0.05
انزعاج الامتحان	0.59	0.05
نقص مهارات الامتحان	0.57	0.05
اضطراب اخذ الامتحان	0.58	0.05
الدرجة الكلية	0.70	0.05

جدول رقم (03): يوضح معامل الصدق التلازمي لمقياس قلق الامتحان

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين مقياس قلق الامتحان بأبعاده والمحك (tas) كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.05) مما يؤكد تمتع المقياس بالصدق المحكي

ثانيا- ثبات المقياس: تم استخدام طريقتين لحساب معامل الثبات على عينة التقنين وهي: ثبات الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ، وإعادة التطبيق بعد مرور أسبوعين، والجدول التالي يوضح نتائج معامل الثبات:

البعد	ألفا كرونباخ	مستوى الدلالة
رهبة الامتحان	0.93	0.71*
ارتباك الامتحان	0.82	0.70*
توتر الامتحان	0.76	0.75*
انزعاج الامتحان	0.83	0.73*
نقص مهارات الامتحان	0.81	0.50**
اضطراب اخذ الامتحان	0.65	0.79*
الدرجة الكلية	0.80	0.84*

جدول رقم (04): يمثل معامل الثبات لمقياس قلق الامتحان

0,05 **

0,01 *

يتضح من خلال الجدول السابق أن المقياس يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات الذي أمكن الاستدلال عليه من نتائج إعادة التطبيق، ومن خلال معاملات ألفا كرونباخ، حيث اتضح أن كلها دالة عند مستوى الدلالة (0,01)

1-2- ضبط متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: البرنامج الرياضي الترويجي المقترح

المتغير التابع: قلق الامتحان

المتغيرات غير التجريبية:

المستوى الاقتصادي الاجتماعي: وقد استخدم الباحث استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي لعللي قريشي ملحق

رقم (01)

المستوى التعليمي: تم اختيار العينة من مستوى السنة الثالثة ثانوي (الأقسام النهائية)

التخصص الدراسي: تم اختيار العينة من شعبة آداب وعلوم إنسانية

السن: اختيرت العينة من سن 17-18 سنة

الجنس: تم اختيار أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية من جنس الذكور

مستوى الذكاء: وتم قياسه عن طريق اختبار الذكاء العالي الذي أعده السيد محمد خيرى (سليمان الخضرى الشيخ، 2014، ص 120) ويقاس هذا الاختبار الذكاء العام، ممثلاً في القدرة على الحكم والاستنتاج خلال ثلاثة أنواع من المواقف: مواقف لفظية ومواقف عددية ومواقف تتناول الأشكال المرسومة، ويتضمن الاختبار 42 سؤالاً متدرجاً في الصعوبة، وتحتوي عينات مختلفة من الوظائف الذهنية أهمها:

- القدرة على إدراك العلاقات بين الأشكال
- الاستدلال اللفظي، ويتمثل في الأحكام المنطقية
- الاستدلال العددي والذي يتمثل في حل سلاسل الأعداد وأسئلة التفكير الحسابي
- الاستعداد اللفظي ويتمثل في التعامل بالألفاظ في أسئلة التعبير والمترادفات، ويعطي الاختبار تقديراً موحداً للذكاء، ويصلح لقياس الذكاء في المستويات التعليمية الثانوية والمعاهد والجامعات.

1-3- حساب تجانس العينة

القيم الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
رهبة الامتحان	الضابطة	35.90	4.74	0.242	38	0.575	غير دال
	التجريبية	35.55	4.55				
ارتباك الامتحان	الضابطة	25.00	3.93	0.619	38	0.162	غير دال
	التجريبية	24.30	3.18				
توتر الامتحان	الضابطة	21.65	3.46	-1.565	38	0.529	غير دال
	التجريبية	23.20	2.98				
انزعاج الامتحان	الضابطة	17.90	2.82	-1.784	38	0.808	غير دال
	التجريبية	19.45	2.66				
نقص مهارات الامتحان	الضابطة	20.60	3.60	- 0.266	38	0.891	غير دال
	التجريبية	20.90	3.53				
اضطراب الامتحان	الضابطة	10.60	2.13	- 1.000	38	0.330	غير دال
	التجريبية	10.65	2.13				

جدول رقم (05) يوضح اختبار " ت " (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات أفراد المجموعتين على مستوى أبعاد

قلق الامتحان

من خلال الجدول نلاحظ أنه:

في محور رهبة الامتحان، بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة 35.90 والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغت قيمته 35.55 وقدرت قيمة " ت " ب 0.242 عند درجة حرية 38 كما أن القيمة الاحتمالية قدرت ب 0.575 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في رهبة الامتحان.

كما أنه في محور ارتباك الامتحان، قدرت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة ب 25.00 والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية ب 24.30، وبلغت قيمة " ت " 0.619 والقيمة الاحتمالية 0.162 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في ارتباك الامتحان

وفي محور توتر أداء الامتحان، بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة 21.65 والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية 23.20، وقدرت قيمة " ت " ب 1.565- عند درجة حرية 38 كما أن القيمة الاحتمالية قدرت ب 0.529 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في توتر أداء الامتحان.

بينما في محور انزعاج الامتحان فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة 17.90 وقدرت قيمته في المجموعة التجريبية ب 19.45 وبلغت قيمة " ت " ب 1.784- والقيمة الاحتمالية 0.808 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في انزعاج الامتحان.

وفي محور نقص مهارات الامتحان، قدرت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة ب 20.60 وبلغت قيمته في المجموعة التجريبية 20.90، وقدرت قيمة " ت " ب 0.266- كما أن القيمة الاحتمالية قدرت ب 0.891 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في نقص مهارات الامتحان.

أما في محور اضطراب الامتحان فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة 10.60 وقدرت قيمته في المجموعة التجريبية ب 10,65، وبلغت قيمة " ت " ب 1.000- والقيمة الاحتمالية 0.330 وهي أكبر من 0.05 وذلك يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اضطراب الامتحان.

- من النتائج السابقة نستنتج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في القياس القبلي بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى أبعاد مقياس قلق الامتحان ومنه نؤكد على أن المجموعتين متجانستين.

1-4- حدود الدراسة

من البديهي أن يختار الباحث مكاناً مناسباً لدراسته يكون بمثابة الأرضية التي يطبق فيها أدواته، بالإضافة إلى مراعاة زمن محدد يكون كافياً لتطبيق تلك الأدوات، وهذا ما دفعنا إلى اختيار حدود مكانية وزمنية نرى أنها مناسبة، والتي يمكن عرضها فيما يلي:

الحدود المكانية: ثانوية الشهيد مرزوق دحمان بسبيدي عامر

الحدود الزمانية: لقد مرت دراستنا بمراحل زمنية شهدت زيارة ميدانية كانت بمثابة دراسة استطلاعية وبعد ذلك تم تحديد أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية ومن ثم تطبيق مقياس قلق الامتحان قصد إجراء القياس القبلي بالنسبة لمؤشرات قلق الامتحان وكذلك التحقق من تجانس أفراد المجموعتين وبعدها تم تطبيق البرنامج الرياضي الترويجي المقترح، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

- 1- المرحلة الأولى: ودامت يومين 21 و 22 سبتمبر 2016 وتم فيها زيارة أماكن الدراسة.
 - 2- المرحلة الثانية: ودامت يومين 5 و 6 أكتوبر 2016 وتم فيه تحديد أفراد المجموعتين.
 - 3- المرحلة الثالثة: ودامت يومين 10 و 11 أكتوبر 2016 وتم فيها تطبيق مقياس قلق الامتحان على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية لغرض القياسات القبليّة.
 - 4- المرحلة الرابعة: ودامت أربعة أشهر من 18 أكتوبر 2016 إلى غاية 21 فيفري 2017 وتم فيها تطبيق البرنامج الرياضي الترويجي المقترح على أفراد المجموعة التجريبية
- وقد تم توزيع مقياس قلق الامتحان لإجراء القياسات البعدية في فترة امتحانات الفصل الثاني وكان التوزيع دائما قبل الدخول للامتحان بيوم واحد لذلك كان من الصعب على الباحث جمع كل أفراد المجموعة التجريبية وكذلك مراعاة للحالة النفسية التي كان عليها التلاميذ

2- المنهج المتبع في الدراسة

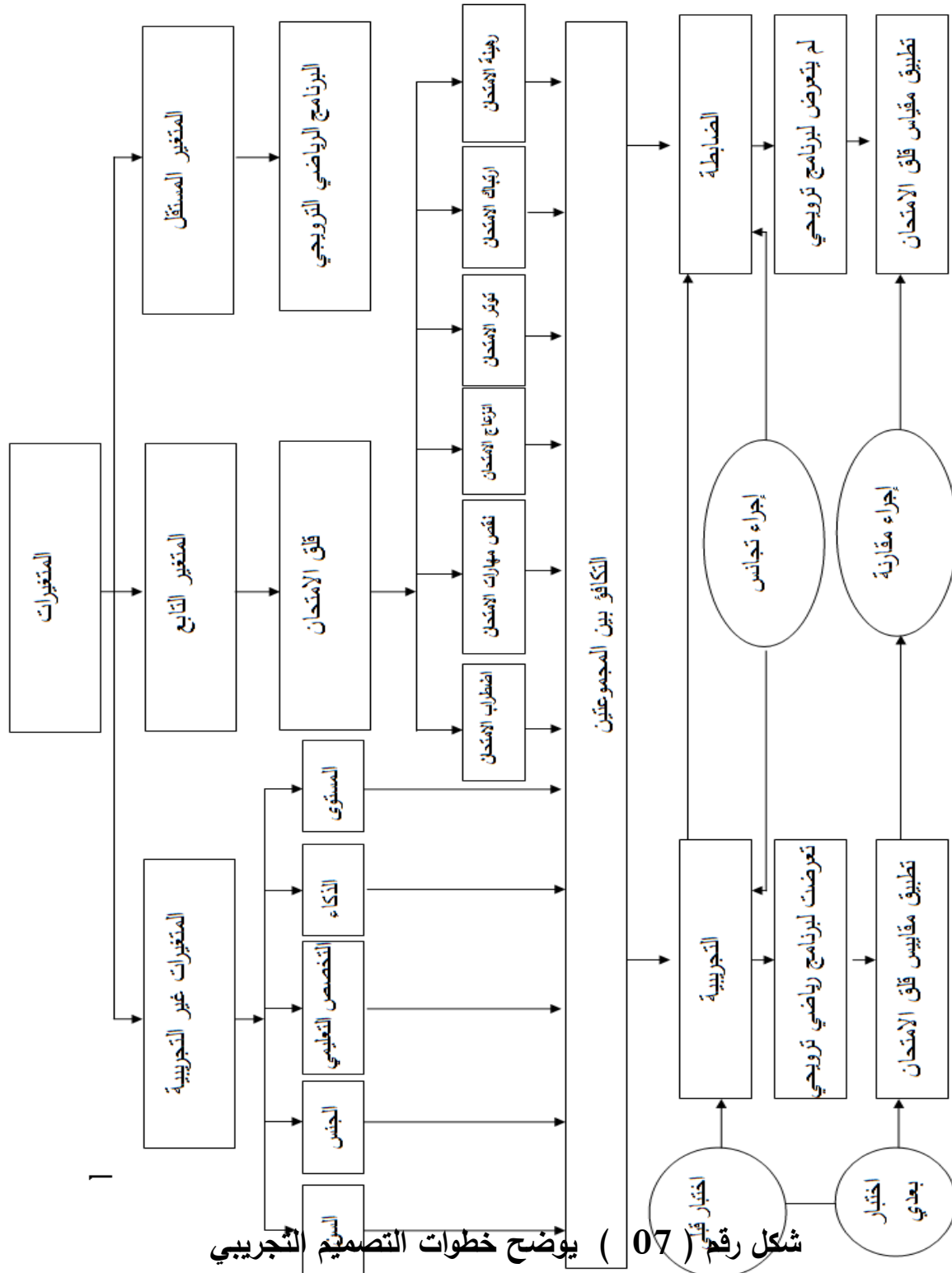
مما لا شك فيه أن طبيعة المشكلة في أي بحث هي التي تحدد بالدرجة الأولى منهج البحث المناسب لمعالجتها. ولدراسة هذا البحث واختبار فروضه والتحقق من صحتها، فانه تم استخدام المنهج التجريبي وهو " هو: " دراسة أثر متغير على متغير آخر بطريقة تعتمد على التحكم الكمي الصارم وعزل المتغيرات التي يمكن أن تتدخل دون قصد من الباحث أثناء التجريب. "

وفي تعريف آخر هو: " تغيير عمدي مضبوط للشروط المحددة لحدث ما مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها. " (الباحثة نوف الفهد، البحوث السببية المقارنة في مناهج بحث علم النفس والتربية، مترجم من كتاب عبد الحميد جابر مناهج البحث في علم التربية والنفس (جابر عبد الحميد جابر واحمد خيرى كاظم، ص 137)

التصميم التجريبي: يعد التصميم التجريبي بمثابة الإستراتيجية التي يستطيع الباحث بواسطتها جمع المعلومات اللازمة وضبط العوامل أو المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في هذه المعلومات، ومن ثم إجراء التحليل المناسب للإجابة عن أسئلة البحث ضمن خطة شاملة (أحمد سليمان عودة وفتحي حسن، 1992، ص 129).

والتصميم التجريبي الجيد يعتمد على كفاءة الباحث وإمكانيته لتطبيق أسس التصميم التجريبي الجيد الذي يعد بمثابة الخطة التنفيذية للتجربة (سلامة إبراهيم أحمد، 1980، ص 82) ويشير الزوبعي والغنام إلى أن عملية اختيار التصميم التجريبي للبحث أمرا ضروريا في كل بحث تجريبي، وهو إجراء يهيئ للباحث السبل الكفيلة للوصول إلى النتائج المطلوبة (الزوبعي عبد الجليل والغنام محمد أحمد، 1981، ص 102).

و استخدم الباحث التصميم التجريبي لمجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، ذات الاختبارين القبلي والبعدي وذلك لملاءمته لطبيعة البحث، إذ يعد المنهج التجريبي منهج البحث الوحيد الذي يمكنه الاختبار الحقيقي لفروض العلاقات الخاصة بالسبب أو الأثر كما أن هذا المنهج يمثل الاقتراب الأكثر صدقا لحل العديد من المشكلات العلمية بصورة عملية ونظرية والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي للبحث من تصميم الباحث:



3- مجتمع وعينة الدراسة

استخدمت في هذا البحث مجموعتين، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية من تلاميذ المرحلة الثانوية من نفس عدد الذكور وكذا التخصص والمستوى للعام الدراسي 2016/2017 من ثانوية الشهيد مرزوق دحمان بسيدي عامر وكان عدد أفراد كل مجموعة 20 تلميذ، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة بالنسبة لكل من المجموعتين، وقد تم اختيار هذا العدد ليكون هناك تجانس بين المجموعتين، وتتراوح أعمار أفراد العينة بين (17 - 18) سنة.

4- أدوات جمع البيانات والمعلومات

4-1- مقياس قلق الامتحان:

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

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

ويتم الإجابة على فقرات هذا المقياس ويصحح، بحيث تحتسب درجة لكل من المقاييس الفرعية الستة على حدا، وتجمع درجاتها للحصول على الدرجة الكلية على المقياس.

استخدم معد المقياس عدة أساليب في دراسة خصائصه السيكومترية منها: صدق المحكمين، والصدق العاملي، وصدق الاتساق الداخلي. وتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، كما استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس وكان معامل الثبات (0.96) وهو معامل مرتفع، ودال عند مستوى (0.01)، مما يؤكد ثبات المقياس.

4-2- إجراءات التطبيق الميداني للمقياس

تكونت عيني البحث من 20 تلميذ في كل من المجموعة الضابطة والتجريبية من تلاميذ ثانوية الشهيد مرزوق دحمان بسيدي عامر وتم اختيارهم من نفس التخصص والمستوى وكذا بتوزيع متساوي (20 تلميذ في كل مجموعة) وتراوحت أعمارهم بين (17-18) سنة، وقد تم تطبيق البرنامج والمقياس على المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد تم تطبيق المقياس فقط حيث تمت قراءة تعليمات المقياس، ثم تفسير بعض البنود الغامضة وتسجيل كل الملاحظات والأسئلة التي طرحها التلاميذ.

وقد تبين من خلال الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- المقياس مناسب حيث استغرق تطبيقه ساعة و15 دقيقة في كل ثانوية، وهو وقت ملائم في حين اتضح وجود بعض النقائص المتعلقة ب:

- تساؤل أغلب التلاميذ على المقياس هل وضع لجميع الامتحانات أم وضع لامتحان آخر العام
- بالنسبة لمعالجة نتائج المقياس، تبين أن أصعب مرحلة هي مرحلة التفريغ نظرا لطول المقياس، وهي المرحلة التي تأخذ أطول مدة زمنية.

ولمحاولة تجاوز كل هذه الصعوبات أثناء إجراء الدراسة الأساسية تم إدخال بعض التعديلات في المقياس، وهي كما يلي:
- بما أن عدد عبارات المقياس كبير نوعا ما فقد تقسيم المقياس إلى جزئين، كل جزء يحتوي على ثلاثة محاور قصد إعطاء وقت للتلميذ لكي يجب على جميع المحاور.

- حذف آخر العام في الفقرة رقم (01) لأن المقياس يستخدم لجميع الامتحانات.
- تغيير بعض المصطلحات (تكيف المقياس) في الفقرة رقم (19) من الملاحظين والمراقبين، ولجان الامتحان إلى:
الأساتذة الحراس، وقاعات الامتحان. والفقرة (28) من الملاحظ إلى الأستاذ الحراس وال فقرات رقم (56)، ورقم (60)
من لجنة الامتحان إلى قاعة الامتحان، والفقرة (72) من لجنة الامتحانات إلى الأساتذة الحراس، والفقرة (85) من
اللجنة والملاحظين والمراقبين إلى القاعة والأساتذة الحراس والفقرة (89) من " من خوفي من الامتحان أذاكر وأنا في
طريقي إلى اللجنة " إلى " من خوفي من الامتحان أذاكر وأنا في طريقي إليه ".

4-3- البرنامج الرياضي الترويحي: ويحتوي على 12 حصة تم تطبيقها خارج أوقات حصص التربية البدنية والرياضية
(كل مساء من يوم الثلاثاء)

4-3-1- الوسائل المستعملة في تطبيق البرنامج الرياضي الترويحي

- كرات متنوعة صغيرة الحجم

- سلال بلاستيكية

- كرات طبية

- مقاعد وكراسي

- ميقاتي وصافرة

- أعمدة بلاستيكية طويلة

- حبال

- بساط طوله 05 متر

4-3-2- أهمية البرنامج الرياضي الترويحي المقترح:

- يمكن أن يستفيد من البرنامج المهتمون بمجال التنشئة الاجتماعية وكذا المربون ولجان العمل التربوي والتثقيفي في المجتمع.
- يمكن أن يستفيد من البرنامج الشباب بشكل عام والطلبة بشكل خاص في تحدي الكثير من المتغيرات والمشكلات النفسية التي من شأنها أن تؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي
- التحرر من الضغوط والتوتر والارتباك المصاحب لمواقف الامتحان
- يمكن أن يساعد في تحقيق توازن التلميذ بدنيا، نفسيا واجتماعيا ومن ثم الوصول إلى الغايات والمرامي التي تهدف إليها المنظومة التربوية.
- تهيئة الجو المناسب لتفتيح عقول التلاميذ وتوجيهها لتفادي الخوف من المستقبل الذي يعد عائقا أمامهم أثناء الامتحان.

4-3-3- أهداف البرنامج الرياضي الترويحي المقترح:

- تكوين اتجاهات ايجابية نحو الامتحان
- تحقيق الصحة النفسية وعلاج قلق الامتحان بواسطة الممارسة الرياضية الترويحية
- التقليل من مستوى قلق الامتحان
- تنمية اتجاهات المتعلمين نحو مناشط أوقات الفراغ والترويح
- إكساب المتعلمين للمهارات والهوايات المرتبطة بأوقات الفراغ والترويح
- إشباع ميول وحاجات المتعلمين التي من شأنها أن تقلل من بعض المشكلات النفسية والتي تكون مصاحبة لهم في عملية التعلم مثل قلق الامتحان
- تحقيق التوازن الانفعالي وتكوين بعض جوانب الشخصية
- تجاوز التوترات والاضطرابات النفسية وخاصة المتعلقة بفترات الامتحان وذلك من أجل الوصول إلى أفضل النتائج الممكنة
- استحداث استراتيجيات جديدة لمواجهة المشكلات المرتبطة بالعملية التعليمية والتي من شأنها أن تؤثر على التحصيل الدراسي.

4-3-4- أسس البرنامج الرياضي الترويجي المقترح:

- يطبق البرنامج في حصص رياضية ترويجية
- الموقف الرياضي الترويجي يوفر التفاعل الاجتماعي ويوضح لنا الأبعاد النفسية لقلق الامتحان (الرهبة، الارتباك، التوتر الانزعاج والاضطراب) والبحث على الحلول للتخفيف منها.
- ضرورة أن يشمل البرنامج على أنشطة رياضية ترويجية جماعية وفردية تساعد على مهارات أخذ الامتحان.
- الاستمرارية والدعم والتعاقب في تطبيق البرنامج وممارسة الأنشطة الترويجية، ذلك أن اكتساب مهارات أخذ الامتحان يتطلب تثبيتها من خلال إعادة التطبيق.

4-3-5- إجراءات التطبيق الميداني للبرنامج التروحي المقترح:

المخطط الآتي يوضح الإجراءات التي تم من خلالها تطبيق البرنامج:

الأشهر	الحصص	المحاور	الأهداف وفق البرنامج التروحي	المؤشرات
أكتوبر	الأسبوع الأول	رغبة الامتحان	تعزيز الثقة بالنفس وحب الفوز والتخلص من رهبة الهزيمة والفشل	الثقة بالنفس والتحرر من الخوف نتيجة المشاركة
	الأسبوع الثاني		التخلص من كافة أنواع الرهاب بتعزيز التنافس وحب التفوق	التخلص من الضغط العصبي للوصول إلى الراحة
	الأسبوع الثالث	ارتباك الامتحان	التحكم بالتصرفات من خلال النشاط في وسط خاص والتعامل مع العناصر المربكة	قدرة المخاطبة وبدون ارتباك أمام الزملاء
	الأسبوع الرابع		التمكن من اجتياز فترات الارتباك والاضطراب والقدرة على توظيف المهارات	مشاركة تلقائية من طرف الأغلبية دون ارتباك
نوفمبر	الأسبوع الخامس	توتر أداء الامتحان	تطوير الاحتياجات الذاتية والاستجابة لفعاليات كبح التوترات الناتجة عن الطموحات المرغوبة	عدم التوتر أمام ظهور سلوكات غير طبيعية كونها عفوية أثناء اللعب
	الأسبوع السادس		تقلد الأدوار في التنظيم والتسيير والإدلاء بالرأي وتحدي التوتر بالتواصل مع الآخرين	تحمل المسؤولية وتقليل الخوف من المستقبل
	الأسبوع السابع	انزعاج الامتحان	محاولة التركيز على مسارات السلوك الثابت وتفادي الانزعاجات	التعبير عن طريق الحركة وتنسيقها مع إيقاعات سمعية بصرية
	الأسبوع الثامن		فهم قيمة العمل والمشاركة في عملية المدائبة النفسية التعاونية لصد السلوك الانزعاجي	اكتساب الشعور والإحساس الذاتي بالراحة وتقبل الآخر
جانفي	الأسبوع التاسع	نقص مهارات الامتحان	القدرة على مواصلة العمل الاجتماعي الذي يستدعي التعاون والتضامن من أجل المواجهة النشيطة للإحساس بالضغط	تسيير الحركات غير المألوفة في فضاءات مختلفة ومميزة
	الأسبوع العاشر		السعي وراء حل مشاكل المواجهة والاندماج والتحكم في السلوكات وعدم الإحساس بالضغط	التعبير عن طريق الحركة وتنسيقها مع إيقاعات سمعية بصرية
فيفري	الأسبوع الحادي عشر	اضطراب الامتحان	الاندماج التدريجي لعناصر الاتصال والتواصل مع السلوكات العلانية والتصرف اللائق - نبذ الاضطراب -	الحفاظ على التوازن أثناء الجري وعدم التصادم مع الزملاء
	الأسبوع الثاني عشر		القدرة على تنظيم وتكييف مجهودات باختيار الأسلوب المريح دون اضطراب ببذل مجهود متواصل	التحكم في الارتكازات التي تقتضي التنقل والسرعة: القفز، الارتقاء، الرمي والطيران

جدول رقم (06) يوضح المخطط العام للبرنامج الرياضي التروحي المقترح

4-3-6- تنفيذ البرنامج الرياضي الترويحي المقترح:

- استخراج طلب إجراء الدراسة من مصلحة ما بعد التدرج بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وتقديمه لمصلحة البرمجة والمتابعة بمديرية التربية لأخذ الإذن بالدخول إلى المؤسسة التي أجريت فيها الدراسة.

- تجهيز أدوات الدراسة والمتمثلة في مقياس قلق الامتحان وكذا اختبار الذكاء واستمارة المستوى الاقتصادي - الاتصال بأساتذة التربية البدنية والرياضية بالمؤسسة المختارة تمت من خلاله التعرف على المنشآت الرياضية التي تحتويها .

- تطبيق مقياس قلق الامتحان

- اختيار أفراد العينة من بين التلاميذ الذين حصلوا على أعلى درجات من قلق الامتحان

- تقسيم التلاميذ المختارين إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية

- التأكد من تجانس العينتين باستخدام استمارة المستوى الاقتصادي واختبار الذكاء باعتبار أن جميع التلاميذ من جنس الذكور ومن مستوى السنة الثالثة ثانوي ومن تخصص آداب وعلوم إنسانية - عقد جلسة أولية مع أفراد العينة التجريبية وبحضور أستاذ التربية البدنية والرياضية وكذلك مشرف تربوي المسؤول عن المستوى.

- بدء تطبيق البرنامج الرياضي الترويحي في كل أمسية يوم الثلاثاء باعتباره نصف يوم عمل (فترة راحة مسائية).

- لاحظ الباحث استجواب كبير من طرف أفراد العينة التجريبية للبرنامج الرياضي الترويحي المقترح كما أنه لاقى استحسانهم له.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لقد استخدمنا مجموعة من الأساليب في تحليل بيانات الدراسة، وذلك بغرض معرفة اثر ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية في خفض من قلق الامتحان، وقد تم الاعتماد على برنامج المعالجة الإحصائية المعروف بالحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss).

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

• اختبار (ت) T.Test

• اختبار (ت) T.Test

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

يستخدم T.test لبحث دلالة الفروق بين عيتين مثلاً (ذكور / إناث) حيث يتم حساب T.test ثم مقارنته بالقيم الجدولية لتوزيع T.test لتحديد مستوى الدلالة.

ويشترط لإجراء التحليل بـ T.Test أن يكون هناك تجانس بين المجموعتين بحساب قيمة (ف) وهي:

وعند الحصول عن نتيجة (ف) يتم مقارنتها بدرجة حرية لكل القيم الجدولية لجدول (ف)، فإذا كانت دالة فإن المجموعتين غير متجانستين والعكس.

فإذا وجد التجانس فنستعمل القانون التالي:

بدرجة حرية = (2 - ن)

ملاحظة: ظهور الإشارة السالبة، لا يعمل به في مقارنة النتائج بل تحمل هذه الإشارة، وعموما تدل الإشارة السالبة على اتجاه الفروق نحو متوسط المجموعة الثانية.

$$F = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_p^2}{n}}}$$

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

1 - عرض النتائج تبعا للفرضيات

-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى:

و التي تنص على انه "توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى رهبة الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية". ولاختبار هذه الفرضية، تم استخدام المعالجة الإحصائية التالية:

الرقم	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس القبلي	القياس البعدي
1	39	42	41	54
2	39	40	39	53
3	42	44	36	61
4	36	36	42	66
5	38	39	34	73
6	40	42	32	72
7	41	44	38	68
8	29	31	34	66
9	31	31	32	59
10	35	36	28	57
11	34	36	31	51
12	38	39	35	49
13	41	46	27	50
14	27	29	41	51
15	32	34	36	48
16	37	39	36	63
17	41	43	39	66
18	28	32	41	72
19	31	32	31	59

20	39	40	38	64
----	----	----	----	----

جدول رقم (07) يوضح درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في محور رهبة الامتحان

- حساب الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة على مستوى رهبة الامتحان

القيم المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
القياس القبلي	35.90	4.74	-10.194	19	0.000	دال إحصائيا
القياس البعدي	40.30	4.91				

الجدول رقم (08): جدول يوضح نتائج اختبار (T. Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي

للمجموعة الضابطة على مستوى رهبة الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمجموعة للقياس القبلي قدر ب 35.90 والمتوسط الحسابي للقياس البعدي قدر ب 40.30 كما أن قيمة " ت " عند درجة الحرية 38 بلغت -10.194

والقيمة الاحتمالية sig بلغت قيمتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة لصالح القياس البعدي ($35.90 < 40.30$)

- حساب الفروق بين أفراد المجموعة بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى رهبة الامتحان

القيم المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
القياس القبلي	35.55	4.40	-12.90	19	0.000	دال إحصائيا
القياس البعدي	60.10	8.20				

الجدول رقم (09): جدول يوضح نتائج اختبار (T. Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي

للمجموعة التجريبية على مستوى رهبة الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي قدر ب 35.55 والمتوسط الحسابي للقياس البعدي قدر ب 60.10 كما أن قيمة " ت " عند درجة الحرية 38 بلغت -12.90 والقيمة الاحتمالية sig بلغت قيمتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ($35.55 < 60.10$)

- حساب الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مستوى رهبة الامتحان

القيم المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	40.30	4.91	-9.264	38	0.000	دال إحصائيا
التجريبية	60.10	8.20				

الجدول رقم (10): جدول يوضح نتائج اختبار (T. Test) لدلالة الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة

والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مستوى رهبة الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة قدر ب 40.30 والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية قدر ب 60.10 كما أن قيمة " ت " عند درجة الحرية 38 بلغت -9.264 والقيمة الاحتمالية sig بلغت قيمتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية ($40.30 < 60.10$)

- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية:

و التي تنص على انه "توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى ارتباطك الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية".

ولاختبار هذه الفرضية، تم استخدام المعالجة الإحصائية التالية:

جدول رقم (11) يوضح درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في محور ارتباك الامتحان

الرقم	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس القبلي	القياس البعدي
1	22	21	25	42
2	21	25	23	46
3	27	22	19	51
4	31	28	28	42
5	21	24	26	36
6	19	21	21	38
7	21	22	23	45
8	24	21	21	31
9	28	25	25	28
10	25	26	22	42
11	27	29	24	44
12	26	26	28	48
13	28	27	27	54
14	22	24	27	41
15	21	19	27	48
16	20	23	23	50
17	27	24	19	48
18	28	27	22	41
19	30	32	31	44
20	32	29	25	38

- حساب الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة على مستوى ارتباك الامتحان

القيم المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
القياس القبلي	25.00	3.93	-5.754	19	0.000	دال إحصائيا
القياس البعدي	29.30	3.68				

الجدول رقم (12): جدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة على مستوى ارتباك الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي قدر ب 25.00 والمتوسط الحسابي للقياس البعدي قدر ب 29.30 كما أن قيمة " ت " عند درجة الحرية 38 بلغت -5.754 والقيمة الاحتمالية sig بلغت قيمتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة لصالح القياس البعدي ($25.00 < 29.30$)

- حساب الفروق بين أفراد المجموعة بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى ارتباك الامتحان

القيم المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
لقياس القبلي	24.30	3.18	-11.593	19	0.000	دال إحصائيا
القياس البعدي	42.85	6.49				

الجدول رقم (13): جدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى ارتباطك الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي قدر ب 24.30 والمتوسط الحسابي للقياس البعدي قدر ب 42.85 كما أن قيمة " ت " عند درجة الحرية 38 بلغت -11.593

والقيمة الاحتمالية sig بلغت قيمتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي ($24.30 < 42.85$)

- حساب الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مستوى ارتباطك الامتحان

القياس القبلي المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
الضابطة	29.30	3.68	-8.110	19	0.000	دال احصائيا
التجريبية	42.85	6.49				

الجدول رقم (14): جدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى ارتباطك الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة قدر ب 29.30 والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية قدر ب 42.85 كما أن قيمة " ت " عند درجة الحرية 38 بلغت -8.110 والقيمة الاحتمالية sig بلغت

قيمتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية

($29.30 < 42.85$)

-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة:

و التي تنص على انه "توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى توتر أداء الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية". ولاختبار هذه الفرضية، تم استخدام المعالجة الإحصائية التالية:

جدول رقم (15) يوضح درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في محور توتر أداء الامتحان

الرقم	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس القبلي	القياس البعدي
1	18	21	22	38
2	17	19	21	34
3	19	19	21	32
4	22	20	22	34
5	26	28	26	36
6	22	21	24	31
7	24	25	24	38
8	19	21	22	34
9	25	26	24	42
10	24	25	26	40
11	22	23	25	35
12	16	18	19	38
13	22	21	21	28
14	26	27	28	34
15	28	31	30	44
16	16	16	18	31
17	25	26	26	34
18	20	22	21	36
19	21	23	22	38
20	21	21	22	41

– حساب الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة على مستوى توتر الامتحان

القياس القبلي المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
القياس القبلي	21.65	3.46	-3.34	19	0.003	دال احصائيا
القياس البعدي	22.65	3.76				

الجدول رقم (16): جدول يوضح نتائج اختبار (T. Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي

للمجموعة الضابطة على مستوى رهبة الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة قدر ب 21.65 والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية قدر ب 22.65 كما أن قيمة " ت " عند درجة الحرية 38 بلغت -3.34

والقيمة الاحتمالية sig بلغت قيمتها 0.003 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة لصالح القياس البعدي
(21.65 < 22.65)

– حساب الفروق بين أفراد المجموعة بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى رهبة الامتحان

القياس القبلي المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
القياس القبلي	21.75	3.52	-14.567	19	0.000	دال احصائيا
القياس البعدي	35.90	4.02				

الجدول رقم (17): جدول يوضح نتائج اختبار (T. Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي

للمجموعة التجريبية على مستوى توتر أداء الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي قدر ب 21.75 والمتوسط الحسابي للقياس البعدي قدر ب 35.90 كما أن قيمة " ت " عند درجة الحرية 38 بلغت -14.567

والقيمة الاحتمالية sig بلغت قيمتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي ($21.75 < 35.90$)

– حساب الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مستوى توتر أداء الامتحان

اختبار " ت " (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات أفراد المجموعتين

القيم المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
الضابطة	22.65	3.73	-10.796	38	0.000	دال احصائيا
التجريبية	35.90	4.02				

الجدول رقم (18): جدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة

والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مستوى توتر أداء الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة قدر ب 22.65 والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية قدر ب 35.90 كما أن قيمة " ت " عند درجة الحرية 38 بلغت 3.73 والقيمة الاحتمالية sig بلغت قيمتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية ($22.65 < 35.90$)

-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة:

والتي تنص على انه "توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى انزعاج الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية".

ولاختبار هذه الفرضية، تم استخدام المعالجة الإحصائية التالية:

جدول رقم (19) يوضح درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في محور انزعاج الامتحان

الرقم	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس القبلي	القياس البعدي
1	14	16	17	27
2	19	20	18	27
3	17	17	19	26
4	21	21	22	27
5	21	25	24	32
6	19	21	22	25
7	18	21	20	26
8	20	20	22	34
9	18	20	21	30
10	21	20	21	31
11	18	19	20	31
12	16	18	19	29
13	22	24	23	28
14	16	18	19	32
15	20	22	20	34
16	20	21	20	26
17	13	16	15	27
18	15	17	16	31
19	12	14	14	28
20	18	19	17	29

– حساب الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة على مستوى انزعاج الامتحان

القياس المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
القياس القبلي	17.90	2.82	-6.297	19	0.000	دال احصائيا
القياس البعدي	21.30	2.84				

الجدول رقم (20): جدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي

للمجموعة الضابطة على مستوى انزعاج الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي قدر ب 17.90 والمتوسط الحسابي للقياس البعدي قدر ب 21.30 كما أن قيمة " ت " عند درجة الحرية 38 بلغت -6.297 والقيمة الاحتمالية sig بلغت قيمتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لصالح القياس البعدي ($17.90 < 21.30$)

– حساب الفروق بين أفراد المجموعة بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى انزعاج الامتحان

القياس المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
القياس القبلي	18.05	2.91	-15.441	19	0.000	دال احصائيا
القياس البعدي	29.50	2.48				

الجدول رقم (21): جدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي

للمجموعة التجريبية على مستوى انزعاج الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي قدر ب 18.05 والمتوسط الحسابي للقياس البعدي قدر ب 29.50 كما أن قيمة " ت " عند درجة الحرية 38 بلغت -15.441-

والقيمة الاحصائية sig بلغت قيمتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ($18.05 < 29.50$)

- حساب الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مستوى انزعاج الامتحان

القيم المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
الضابطة	21.30	2.84	-9.706	38	0.000	دال احصائيا
التجريبية	29.50	2.48				

الجدول رقم (22): جدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة

والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مستوى انزعاج الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة قدر ب 21.30 والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية قدر ب 29.50 كما أن قيمة " ت " عند درجة الحرية 38 بلغت -9.706-

والقيمة الاحتمالية sig بلغت قيمتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية ($21.30 < 29.50$)

-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الخامسة:

و التي تنص على انه "توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى نقص مهارات الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية".

ولاختبار هذه الفرضية، تم استخدام المعالجة الإحصائية التالية:

جدول رقم (23) يوضح درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في محور نقص مهارات الامتحان

الرقم	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس القبلي	القياس البعدي
1	18	18	19	23
2	21	22	21	22
3	21	22	23	25
4	23	23	24	19
5	25	26	23	24
6	24	24	25	22
7	28	27	28	24
8	15	14	15	18
9	19	21	20	22
10	17	16	16	24
11	20	19	20	21
12	16	16	17	19
13	24	23	25	22
14	27	25	26	24
15	16	17	19	18
16	19	21	18	22
17	21	22	20	25
18	21	22	20	21
19	22	23	22	23
20	18	19	17	21

- حساب الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة على مستوى نقص مهارات الامتحان

القياس المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
القياس القبلي	20.60	3.60	-1.101	38	0.285	غير دال احصائيا
القياس البعدي	20.90	3.44				

الجدول رقم (24): جدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي

للمجموعة الضابطة على مستوى نقص مهارات الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي قدر ب 20.60 والمتوسط الحسابي للقياس البعدي قدر ب 20.90 كما أن قيمة " ت " عند درجة الحرية 38 بلغت -1.101 والقيمة الاحتمالية sig بلغت قيمتها 0.285 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية.

- حساب الفروق بين أفراد المجموعة بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى نقص مهارات الامتحان

القياس المجموعة	القيم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
القياس القبلي	21.00	3.35	1.97	17.423-	19	0.000	دال احصائيا
القياس البعدي	38.70	1.97					

الجدول رقم (25): جدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي

للمجموعة التجريبية على مستوى نقص مهارات الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي قدر ب 21.00 والمتوسط الحسابي للقياس البعدي قدر ب 38.70 كما أن قيمة " ت " عند درجة الحرية 38 بلغت -17.423 والقيمة الاحتمالية sig بلغت قيمتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ($21.00 < 38.70$)

- حساب الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مستوى نقص مهارات الامتحان

القيم المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
الضابطة	20.90	3.44	-20.033	38	0.000	دال احصائيا
التجريبية	38.70	1.97				

الجدول رقم (26): جدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مستوى نقص مهارات الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة قدر ب 20.90 والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية قدر ب 38.70 كما أن قيمة " ت " عند درجة الحرية 38 بلغت -20.033 والقيمة الاحتمالية sig بلغت قيمتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية ($20.90 < 38.70$)

-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية السادسة:

و التي تنص على انه "توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى اضطراب الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية".

ولاختبار هذه الفرضية، تم استخدام المعالجة الإحصائية التالية:

جدول رقم (27) يوضح درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في محور اضطراب الامتحان

الرقم	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس القبلي	القياس البعدي
1	09	16	15	20
2	11	12	13	19
3	13	14	14	19
4	11	16	15	19
5	12	17	16	17
6	14	13	14	20
7	08	19	09	20
8	08	16	08	19
9	10	18	11	17
10	12	16	13	16
11	11	14	11	19
12	09	11	09	20
13	13	15	12	21
14	11	14	13	17
15	07	11	09	18
16	10	14	10	18
17	10	14	12	20
18	14	16	15	19
19	12	16	14	17
20	07	15	08	16

– حساب الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة على مستوى اضطراب الامتحان

القياس المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
القياس القبلي	10.60	2.13	-6.474	19	0.000	غير دال احصائيا
القياس البعدي	14.85	2.10				

الجدول رقم (28): جدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي

للمجموعة الضابطة على مستوى اضطراب الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي قدر ب 10.60 والمتوسط الحسابي للقياس البعدي قدر ب 14.85 كما أن قيمة " ت " عند درجة الحرية 38 بلغت -6.474 والقيمة الاحتمالية sig بلغت قيمتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ($10.60 < 14.85$)

– حساب الفروق بين أفراد المجموعة بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى اضطراب الامتحان

القياس المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
القياس القبلي	10.65	2.13	-14.311	19	0.000	دال احصائيا
القياس البعدي	18.55	1.46				

الجدول رقم (29): جدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي

للمجموعة التجريبية على مستوى اضطراب الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي قدر ب 10.65 والمتوسط الحسابي للقياس البعدي قدر ب 18.55 كما أن قيمة " ت " عند درجة الحرية 38 بلغت 14.311- والقيمة الاحتمالية sig بلغت قيمتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ($10.65 < 18.55$)

– حساب الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مستوى اضطراب الامتحان

القيم المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
الضابطة	14.85	2.10	6.438-	38	0.000	دال احصائيا
التجريبية	18.55	1.46				

الجدول رقم (30): جدول يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة

والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى اضطراب لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة قدر ب 14.85 والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية قدر ب 18.55 كما أن قيمة " ت " عند درجة الحرية 38 بلغت 0.000 والقيمة الاحتمالية sig بلغت قيمتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية ($14.85 < 18.55$)

– عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية

يؤثر البرنامج الرياضي الترويجي المقترح على خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

تم التأكد من صحة هذه الفرضية انطلاقاً من معالجة الفرضيات الجزئية أين نصت الفرضية على وجود أثر كبير للبرنامج الرياضي الترويجي المقترح على التقليل من قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وهذا ما نصت عليه النتائج في الجداول السابقة.

وكما مر معنا سابقا فقد تم من خلال مخرجات هذه الجداول التأكد من وجود أثر دال بين البرنامج الرياضي الترويجي المقترح وخفض قلق الامتحان.

وكما هو الحال فقد تم أيضا من خلال هذه الجداول التأكد من وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من: رهبة الامتحان، ارتباك الامتحان، توتر أداء الامتحان، انزعاج الامتحان، نقص مهارات الامتحان واضطراب أخذ الامتحان.

وعليه ومن خلال ما سبق فقد أمكننا أن نؤكد على ما يلي: وجود أثر للبرنامج الرياضي الترويجي المقترح وبشكل كبير على خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2 - تفسير النتائج وفق الدراسات السابقة والخلفية النظرية للدراسة

في ضوء الدراسة ومن خلال الأساليب الإحصائية المعتمدة للتحقق من هذه الفروض، وبعد استعراض نتائج الدراسة يحاول الطالب الباحث مناقشتها وتفسيرها في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة كما يلي:

لقد بينت المعالجة الإحصائية للنتائج المتحصل عليها على أثر البرنامج الرياضي الترويجي المقترح في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية والتي شملت ما يلي:

الفرضية الأولى:

تحققت الفرضية الأولى والتي نصت على أنه:

- توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مستوى رهبة الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية لصالح المجموعة التجريبية.

وهو ما توصل إليه محمود محمود (1992) في دراسته التي حاول من خلالها التعرف على مستوى قلق الامتحان عند الطلاب، ثم بيان مدى اختلاف مستوى القلق باختلاف المرحلة التعليمية وممارسة الأنشطة البدنية. حيث شملت العينة 197 طالبا وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية، ثم طبق مقياس الاتجاه نحو الامتحانات الذي كونه Spielberg (1980) وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها عدم وجود فروق بين الطلاب الثانويين والطلاب الجامعيين في قلق الامتحان، وفسر الباحث هذه النتيجة بكون الخوف من الامتحان ظاهرة عامة عند جميع الطلاب بغض النظر عن مستواهم كما توصل اليه الباحث إلى أن الطلاب الذين لا يمارسون الأنشطة البدنية يعانون من رهبة امتحان أكبر منها عند الطلاب الممارسين. كما أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في رهبة الامتحان يعزوه الباحث إلى ممارسة التلاميذ للتربية البدنية والرياضية ضمن الحصص المقررة في البرنامج التعليمي كما أنه ما يقرب من نصف الناس لديهم أعراض الرهاب الاجتماعي في مرحلة الطفولة، وأنهم جميعا تقريبا قبل سن 20

عاما. لسوء الحظ، فإن الشخص الذي يعاني من القلق منذ الطفولة ومن المرجح أن يعتقد أن هذا أمر طبيعي وانها مجرد مثل ذلك، في الواقع يمكن أن يكون الرهاب الاجتماعي عامل يعطل بشدة جميع جوانب الحياة، مثل الأداء المدرسي والعلاقات الاجتماعية أو من يبحثون عن عمل. من المهم أن نفهم أن الرهاب الاجتماعي هو المشكلة كما هي يمكن تشخيصها والتقليل منها بنجاح.

الفرضية الثانية:

تحققت الفرضية الثانية والتي نصت على أنه:

- توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في ارتباط الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية لصالح المجموعة التجريبية.

وهو ما توصلت اليه الباحثة كوش couch (1983) في دراستها حول علاقة ممارسة النشاط الرياضي بارتباك الامتحان التي أجرتها على عينة مكونة من 120 تلميذ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي لصالح غير الممارسين وكذا وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب الثانوية في درجة ارتباط الامتحان بالنسبة للفئة الممارسة، بعد تطبيق مقياس قلق التحصيل فلقد أوضحت النتائج أن الذكور تفوقوا على الإناث في ارتباط الامتحان، واستنتجت الباحثة أن كلا من طبيعة الشخص وجنسه، يرتبطان مع بعضهما البعض كما أنه يمكن توضيح أن ممارسة النشاط الرياضي الترويحي غير كافية للتقليل من ارتباط الامتحان وحسب (Marx, J., Walls R., & Hockberger, R. (Eds.), 2014, p 113) فان الارتباك الذي يحدث نتيجة مواقف الامتحان له أسباب أخرى مصاحبة، منها عدم التوازن الغذائي، الجفاف العضوي، أو نقص النوم وهذه الأعراض تزول بتجاوز الامتحان بفترة وفي حال وجود قلة في نسبة السكر في الدم فتناول قطع صغيرة من الحلوى قادرة على التخفيف من حدة الارتباك والعودة الى ممارسة النشاط البدني الرياضي خاصة منه الترويحي

الفرضية الثالثة:

تحققت الفرضية الثالثة والتي نصت على أنه:

- توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في توتر أداء الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية لصالح المجموعة التجريبية.

وهو ما توصل إليه الباحث عبد الحق في سنة 2002 (مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، ص80) في دراسته والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج رياضي في خفض مستوى التوتر النفسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية لتحقيق ذلك كانت عينة الدراسة مشكلة من 33 طالبا وطالبة، وتم اختيار أفراد عينة الدراسة الذين يعانون من التوتر

النفسي بناءً على درجاتهم في مقياس التوتر النفسي، وقد احتوى برنامج النشاط الرياضي على تمارين الجري والكرة الطائرة وكرة القدم وقد استمر البرنامج خمسة أسابيع وبعد الانتهاء مباشرة من تطبيق البرنامج تم إعادة تطبيق مقياس التوتر النفسي، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند أفراد المجموعة التجريبية في مستوى التوتر النفسي بينما لا توجد فروق عند أفراد المجموعة الضابطة كما توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوتر النفسي بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية لصالح الإناث.

والتوتر الذي يحدث نتيجة مواقف متعددة في حياة الإنسان يمكن أن تكون له مضاعفات أخطر من الفشل في الامتحان كالإدمان والشعور بالاكتئاب أو اضطرابات هضمية ومعوية (عبد اللطيف حسين فرج، 2009، ص 154)، لذلك وجب تشخيصه من خلال بعض المعايير التي يتم بواسطتها الكشف عن إصابة الشخص بالتوتر منها: الأعراض العصبية، الانفعال الشديد، صعوبة التركيز، توتر العضلات وشدها واضطراب في النوم، لذلك ومن نتائج الفرضية الثالثة يمكن أن تكون ممارسة النشاط الرياضي الترويجي كفيلة بالتقليل من حدته.

الفرضية الرابعة:

تحققت الفرضية الرابعة والتي نصت على أنه:

- توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في نقص مهارات الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية لصالح المجموعة التجريبية.

وهذا ما ينطبق مع نتائج دراسة واين Wine (1971) التي أجراها على عينة من التلاميذ الذين يحضرون حصص التربية البدنية باستمرار والذين يتغيرون عنها لأسباب متعددة وتوصل إلى أن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بنقص مهارات الأداء في الامتحان، إذ يرى أن التلاميذ الذين لا يمارسون الأنشطة البدنية بمختلف أنواعها (تربية، ترويحية وتنافسية) لديهم قلق عالي في الامتحانات وبذلك يصبحون منشغلين مما يقلل مهارة الامتحان لديهم، وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان وبذلك لا يكرسون وقتاً كافياً لأداء مهمة الامتحان نفسها.

الفرضية الخامسة:

تحققت الفرضية الخامسة والتي نصت على أنه:

- توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في انزعاج الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية لصالح غير الممارسين.

وهو نفس ما توصل إليه تيبك وجانز (1988) في دراستهم التي طبقوا فيها اختبار القلق الصريح لتايلور اذ وجدوا أن الأشخاص الذين لا يمارسون النشاطات البدنية في المدرسة وخارجها يتسمون بالانزعاج من الامتحان ويكون لديهم القلق مرتفع إذ يغلب عليهم التفكير السلبي أثناء أدائهم للامتحان، ويجعلهم يركزون على انزعاجهم بدل أدائهم. ومن بين تلك الأفكار السلبية التي يرددها التلاميذ، وتؤدي إلى فشلهم الدراسي على الرغم من أنهم بإمكانهم اكتساب مؤهلات دراسية تمكنهم من النجاح، وهي:

- لا يمكنني القيام بهذا الامتحان.

- أنا لست مستعد كفاية.

- الأستاذ يراقبني.

- الجميع أنهى قبلي.

كما أضاف جمال العيسوي حسن ثان (1996) إلى ذلك بعض الصفات، وهي أنهم يقضون وقتاً كبيراً في التفكير في الامتحان مقابل وقت أقل في التحضير له، وهم أكثر تغيياً عن حصص التربية البدنية.

الفرضية السادسة:

تحققت الفرضية السادسة والتي نصت على أنه:

- توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في اضطراب الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية لصالح غير الممارسين.

وهو ما توصل إليه جرين (1980) من خلال دراسته اذ وجد أن الأفراد الذين لا يمارسون الأنشطة الرياضية الترويحية يعانون من اضطراب في مواقف الامتحان أكثر من الأفراد الذين يمارسون الرياضة الرياضية باستمرار ووجد أن أفراد الفئة الأولى يغيرون إجاباتهم بحجم أعلى من ذوي الفئة الثانية، ولكن مع تساوي نسبة التغير الإيجابي عند الفئتين (الممارسين وغير الممارسين للنشاط البدني التربوي). (أحمد سليمان عودة، 1988، ص70)

إن هذا الاضطراب أكثر شيوعاً بين الذكور وغالباً ما تصاحبه صعوبات قرائية. ومآل الحالة أسوأ إذا رافقها اضطراب انفعالي.

كما أن هناك ارتباطاً قوياً بين هذا الاضطراب وممارسة اللعب في سن الرشد.

الفصل الخامس

استنتاجات واقتراحات

1 - استنتاجات عامة:

إن من أهداف إجراء هذا البحث هو علاج بعض المشكلات الدراسية التي يعاني منها التلاميذ بالمدارس، ألا وهي قلق الامتحان وذلك بمعرفة أثر ممارسة النشاط الرياضي الترويحي في التخفيف منه، ومن ثم معرفة أثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية باعتبار مستوى القلق يزداد أكثر في هذه المرحلة، بسبب تعرضهم المستمر لمواقف التقويم التي تقرر وتحدد مصيرهم كامتحن الانتقال إلى الجامعة على سبيل المثال.

وقد أسفرت نتائج البحث الحالي على تحقيق جميع الفرضيات، حيث أظهرت النتائج أثر البرنامج الرياضي الترويحي المقترح في خفض مستوى قلق الامتحان، وبالتالي فقد تحققت الفرضية العامة إلا جزء منها فقط.

وتتفق نتائج هذا البحث - بشكل عام - مع نتائج عدد من الدراسات العربية والأجنبية ومنها دراسات كل من: أبونتي وأبونتي Aponte & Aponte (1971)، وبيجز وفيلتون Biggs & Felton (1976)، وبرودي Brody (1976)، وأوستين وآخرون Austin & All (1995) وشينك Shenk (1998) ودراسة لحواح جمال (2008/2007)، ونحال حميد (2009/2008)، ودراسة عكوش مراد (معهد دالي إبراهيم - الجزائر -) التي أكدت على وجود تفاعل إيجابي بين ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية والتربوية الرياضية بصفة عامة وبعض المشكلات الدراسية

وفي محاولة من الطالب إلى التعرف على الدراسات التي تناولت فاعلية برنامج رياضي ترويحي في التقليل من قلق الامتحان في بلادنا فانه قام بالبحث على مختلف البرامج الرياضية، التربوية منها و التدريبية ولم يعثر على أي دراسة في هذا المجال وفي حدود اطلاعه و هذا يرجع الى أن الاهتمام ببناء البرامج الترويحية العلاجية في المجال التربوي مازال في بدايته، ويحتاج الى المزيد من الدراسات للوصول الى غايات المنظومة التربوية في إعداد مواطن متوازن بدنيا و نفسيا واجتماعيا، تتوفر فيه قيم المواطنة.

كما أن الدراسة التجريبية التي قمنا بها من خلال تطبيق البرنامج الرياضي الترويحي المقترح يجعلنا نؤكد أن التلميذ يشعر بالارتياح و يكتسب المهارات التي تساعد على مواجهة مواقف الامتحان وكذلك التقليل من بعض السلوكيات السلبية كالاضطراب و الانزعاج والتور و الارتباك التي تؤثر على تحصيله الدراسي.

كما استنتج الباحث أن ممارسة النشاط الرياضي الترويحي للتلميذ من شأنه أن يوفر فرصا طبيعية لبناء شخصيته من خلال الأبعاد الاجتماعية و النفسية التي يحققها الترويح

فمن خلال تحقق فرضيات البحث يرى الباحث أن النشاط الترويحي يساهم في تنمية القدرات الحركية والنفسية انطلاقا من مكتسباته و تحويلها من ممارسة عادية الى ممارسة نفعية كما يمكنه من تعلم كيفية مواجهة المواقف و تقييم المشاكل التي تعترض حياته الدراسية ومدى فعالية و تأثير أفعاله و تصرفاته من أجل تحسينها و تطويرها في المواقف النهائية كقلق الامتحان الذي يحدد المسار الدراسي للتلميذ.

2 - توصيات الباحث:

- الاهتمام بالأنشطة الترويجية، واعتبارها جزءاً هاماً من الحياة الدراسية واليومية للتلاميذ لمن أجل مواجهة المشكلات الدراسية، وتحقيق الأمن النفسي والاطمئنان
- التركيز على استراتيجيات التنمية والوقاية في مناهج التربية البدنية والرياضية بخصوص المشكلات الدراسية بصفة عامة ومشكلة قلق الامتحان بصفة خاصة.
- الاهتمام بالبرامج التربوية الرياضية باعتبارها أحد الأساليب الهامون لعلاج المشكلات الدراسية وتحقيق التوافق والصحة النفسية داخل المدرسة، وضرورة انتباه الوزارة لفائدتها والتكفل بها.
- تخصيص حجم ساعي لممارسة الأنشطة الترويجية وتنويعها وهذا لتقديم الخدمات الإنمائية والوقائية والعلاجية، بهدف وقاية وعلاج التلاميذ من المشكلات الدراسية على أن يقوم بها أساتذة التربية البدنية ضمن الأنشطة اللاصفية
- الاهتمام بالأنشطة الرياضية الجماعية المصغرة لفائدتها في علاج المشكلات الدراسية.
- إعداد برامج تربوية رياضية جماعية مصغرة قائمة على أساس حاجات ورغبات التلاميذ يساهم فيها أساتذة التربية البدنية ومستشاري التوجيه
- إعداد حصص خاصة بالأنشطة اللاصفية ضمن مناهج التربية البدنية والرياضية يستخدم فنيات ذات فاعلية في علاج المشكلات الدراسية بصفة عامة ومشكلة قلق الامتحان بصفة خاصة
- العمل على اتخاذ مؤشرات أخرى للتقييم إلى جانب النقطة، لتخفيف ضغط الامتحان وتقليل التهديد الذي يشعر به التلاميذ
- تدعيم الرياضة المدرسية والاهتمام بها من شأنه أن يعالج بعض المشكلات الدراسية كقلق الامتحان والعنف داخل المحيط المدرسي
- العمل على أن يكون للإعلام - من خلال البرامج التعليمية - والترفيهية وكذا الترويجية دور في ترشيد قلق الامتحان
- ضرورة العمل على تزويد مناهج التربية البدنية بأنشطة تربوية ورياضية ترشد تلاميذ المرحلة الثانوية إلى : كيفية استثمار الوقت وتخطيطه، والاستعداد للامتحان، وإتباع أساليب فعالة في التعامل معه.
- العمل على اتخاذ مؤشرات أخرى للتقييم إلى جانب النقطة، لتخفيف ضغط الامتحان وتقليل التهديد الذي يشعر به التلاميذ.
- ضرورة استخدام الألعاب التي لها أبعاد تربوية يمكن من خلالها بث القيم الاجتماعية والتدريب على السلوك الجيد بما يحقق الجانب التربوي
- نشر الوعي بين مدراء المدارس والمعلمين والأساتذة حول كيفية التعامل مع التلاميذ خلال فترة الامتحانات وأيلائهم العناية اللازمة لاجتياز الامتحانات بثقة وطمأنينة من خلال إدخال عنصر الجذب والتشويق

3 - الآفاق المستقبلية للدراسة:

- إعداد برامج تربوية رياضية وثقافية على أسطرة الفيديو واستعمالها بطريقة الإرشاد الذاتي لترشيد قلق الامتحان
- دراسة عن دور أستاذ التربية البدنية والرياضية في التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات دراسية
- دراسات مقارنة بين التلاميذ الممارسين وغير الممارسين للتربية البدنية والرياضية على مستوى التحصيل الدراسي
- دراسة العلاقة بين القلق الاجتماعي والعنف المدرسي ومدى تأثير ممارسة النشاط الرياضي الترويحي للحد منهما
- دراسة المشكلات السلوكية لتلاميذ المرحلة الثانوية خلال ممارسة التربية البدنية وعلاقتها بدرجة حالة القلق وسمة القلق
- دراسة العلاقة بين إدراك الذات البدنية وحالة قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية
- دراسة تأثير التغذية الرجعية الحيوية من خلال درس التربية البدنية والرياضية في خفض من مستوى القلق لدى التلاميذ
- إعداد برامج رياضية ترويجية تجمع بين عادات الاستذكار مهارات الامتحان وبعض فنيات النشاط التربوي والرياضي
- دراسة فعاليتها في علاج المشكلات الدراسية بصفة عامة وقلق الامتحان بصفة خاصة
- دراسة العلاقة بين مشاهدة التلفزيونية للبرامج الرياضية بخفض قلق الامتحان وكذا التحصيل الدراسي
- دراسة واقع التلميذ المصاب بالقلق الاجتماعي بين العلاج التقليدي والعلاج المعاصر

قائمة المصادر والمراجع

4 - المراجع المعتمدة في الدراسة:

1-4 قائمة المراجع باللغة العربية

1- القرآن الكريم

2- أبو نمره محمد خميس حسين، أساسيات ادارة الصفوف وتنظيمها، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر، القاهرة، 2009

2- أمين أنور الخولي: الرياضة والمجتمع، عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والآداب، الكويت، 1992.

4- إبراهيم رحمة، تأثير الجوانب الصحية على النشاط البدني والرياضي، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ط 1، سنة 1998.

5- أنطوان الجوزي: طالب الكفاءة التربوية، ط 1، المؤسسة الكبرى للطباعة، بيروت، 1980.

5- أكرم زكي خطاييه: المناهج المعاصرة في التربية البدنية والرياضي، ط 1، دار الفكر والنشر والتوزيع، الأردن، 1997.

6- أمين أنور الخولي، محمود عبد الفتاح: أصول التربية البدنية والرياضية، دار الفكر العربي.

7- السهراني، عبد الكريم محمود الصمراني: تطوير مهارات تدريس التربية الرياضية، بغداد، 1998.

8- ازاك م ماركس: التعايش مع الخوف فهم القلق ومكافحته، ترجمة محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، القاهرة، 1996

9- الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثالثة ثانوي.

10- أشرف محمد عبد الغني شربت ومحمد السيد حلاوة، الصحة النفسية بين النظرية والتطبيق، المكتب الجامعي الإسكندرية، 2003.

11- تشارلز بيوتشر: أسس التربية البدنية، ترجمة حسن معوض وكمال صالح عبده، ط 4، المكتبة لأجلو المصرية، القاهرة سنة 1964.

12- تهاني عبدالسلام: الترويح والتربية الترويحية، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، سنة 2001

12- جابر عبد الحميد جابر واحمد خيرى كاظم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية 1996.

13- حنان عبد الحميد العناني، الصحة النفسية، دار الفكر والطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، الأردن، 2000.

14- حسن السيد معوض: طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية، مطبعة النهضة، القاهرة، 1969.

15- حوام رضا الفوزي: التربية الترويحية، دار العربية للطباعة، بغداد، بدون طبعة، سنة 1978.

15- خير الدين عويس، عصام الهلالي: الاجتماع الرياضي، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997.

16- كامل محمد عويضة، مشكلات الطفل، ط 1، بيروت، دار الكتب العلمية، 1996.

- 18- لطفي بركات أحمد، " الرعاية التربوية للمعوقين عقليا " دار المريج للنشر الرياض، ط1، سنة 1984.
- 18- مصطفى السائح محمد، أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2002
- 19- محمد الحماحي: فلسفة اللعب، مركز الكتاب للنشر، ط 1، القاهرة، 1962.
- 20- محمد حامد زهران، الإرشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، عالم الكتاب، ط1 القاهرة، 2000.
- 21- محمد الحماحي، د عايدة عبد العزيز مصطفى: الترويح بين النظرية والتطبيق، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط2 سنة 1988.
- 22- محمد الحماحي، د عايدة عبد العزيز مصطفى: الترويح بين النظرية والتطبيق، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط3 سنة 1999.
- 23- محمد الحماحي، د عايدة عبد العزيز مصطفى: الترويح بين النظرية والتطبيق، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط4 2006.
- 21 - محمد نجيب توفيق، الخدمات العلمية بين التطبيق والتشريع، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، ط1، سنة 1967.
- 21- محمد عبد الرحمان ومعتز سيد عبد الله، تحرير، بحوث في علم النفس الاجتماعي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1997.
- 24- محمد محمود الخوالدة: فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن 2013،
- 25- محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي: نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.
- 26- عباس الشوريحي وعفاف دانيال: العلوم السلوكية، مكتبة النهضة المصرية، الجيزة، 2001، ط1.
- 27- عبد المطلب أمين القريطي، في الصحة النفسية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.
- 29- عدنان درويش وآخرون: التربية الرياضية والمدرسية، دليل المعلم وطالب التربية العلمية، ط3، دار الفكر، 1994
- 32- عبد اللطيف حسين فرج: الاضطرابات النفسية، الأردن دار الحامد للنشر والتوزيع، سنة 2009
- 32- صحيح سنن أبي داود، أبو داود، تحقيق محمد ناصر الدين الألباني، مكتبة المعارف للنشر، 1998
- 34 - صحيح البخاري، محمد بن اسماعيل البخاري، المصدر: حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، أحمد بن عبد الله الأصفهاني، دار السعادة للنشر، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1996
- 35- فاروق السيد عثمان، القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

- 37- سليمان الحضري الشيخ: سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط5، 2014.
- 37- هدى حسن محمود محمد، ماهر حسن محمود محمد، الترويح وأهميته في التوافق النفسي والاجتماعي لمتحمدي الاعاقة الذهنية، ط 1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، 2008

2-4 قائمة المراجع باللغة الأجنبية

- 37- Cassady , J.C, The stability of undergraduate students cognitive test anxiety levels , Partical assessment research & Evaluation ,(2001), 7(20).
- 38-,Dudley , B.C , coparaision of study habits and academically unsuccessful , American Indian students in higher education D.A.I, 46(10) , (1986).
- 39- Ju hyun , Lee , Test anxiety and working memory , journal of experimental education, 67(3), (1992).
- 40-Hembree, R. correlates causes effects and treatment of test anxiety , Review of educational research , 58(1) , (1988).
- 41-Horn, J. & Dollinger , S , Effects of test anxiety tests and sleep on children' s performance. Journal of school psychologe , 27 , (1989).
- 43- Marx, J., Walls R., & Hockberger, R. (Eds.). (2014). *Rosen's Emergency Medicine: Concepts and Clinical Practice* (8th ed.). Philadelphia, PA: Elsevier Saunders.
- 44- Rmed CASA bianca:soclabilité et loisirs chez l'enfant de la chaux et Nestlé. pris.1968.
- 44-Willing , A & Al , Socio-cultural and educational correlates of success failure attributions and evaluation anxiety in school setting for black
- 46-Wittmaier , B, C , Test anxiety and stady habits , journal of educational research , 65(8) , (1972).

3-4 قائمة الدوريات والمجلات العلمية

- 47- أحمد سليمان عودة، أثر تغيير الإجابة في اختبار من متعدد على العلامات وعلاقته بقلق الاختبار وصعوبة

- الفقرات، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، للعلوم الإنسانية بعمان، المجلد 15، العدد 1، 1988.
- 48- ابراهيم القيروتي ووائل مسعود: القلق والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين بصريا، مجلة شؤون اجتماعية، جمعية الاجتماعيين بالكويت العدد 62، السنة السادسة، 1999.
- 49- باسم نزهت السامرائي وشوكت ذياب الهيازعي، قياس العادات الدراسية لطلبة قسم المدرسين الصناعيين بالجامعة التكنولوجية وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتحصيل العلمي، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد 6، العدد 1، 1986.
- 50- توفيق زكرياء أحمد، دراسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدى طلاب ذوي قدرات عقلية مختلفة، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة، العدد 10، 1989.
- 51- كمال إبراهيم مرسى، علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية، مجلة دراسات، كلية التربية، جامعة الملك سعود بالرياض، المجلد 4، 1982.
- 52- محمد عبد الظاهر الطيب، دراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 6، 1988.
- 53- مغاوري عبد الحميد مرزوق، الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار، مجلة التربية المعاصرة، مركز الكتاب للنشر بمصر الجديدة، العدد 19، السنة الثامنة، 1991.
- 54- ماهر محمود الهواري ومحمد محروس الشناوي مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الاختبارات) "معايير ودراسات ارتباطية"، مجلة رسالة الخليج العربي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الملك سعود بالرياض، العدد 22، السنة السابعة 1987.
- 55- منى حسن السيد بدوي، أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطالب على فاعلية الذات، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 11، العدد 29.
- 56- مصطفى محمد الصفطي، قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الانجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد 5، العدد 1، 1995.
- 57- سميحة عبد الفتاح إسماعيل، أثر ممارسة أنماط من الأنشطة الرياضية على القلق كحالة وكسمة، المجلة المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة، العدد 9، 1994.
- 58- عبد الله بن طه الصافي، الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول الثانوي، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت

المجلد 30 العدد1، 2002.

59- علي محمد شعيب، قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة، المجلد 2 الجزء 8، 1987.

60- عبد الله بن طه الصافي، الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول الثانوي، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت المجلد 30 العدد1، 2002.

61- علاء الدين كفاي وآخرون، بناء مقياس القلق الرياضي، مجلة حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد7، السنة السابعة، 1990.

62- سيد محمود الطواب، قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد 20، العدد 4/3، خريف / شتاء، 1992.

63- مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، العدد 19

4-4 قائمة الأطروحات والرسائل العلمية

64- دحام الكيال، علاقة القلق بالترتيب الذهني (بحث تجريبي)، ط1، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1990.

65- مدحت الطاف عباس أبو العلا، دراسة تجريبية لخفض مستوى القلق لدى أطفال المرحلة الابتدائية باستخدام الرسم، رسالة دكتوراه، كلية البنات جامعة عين الشمس، 1990.

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

67- نسيم حداد، علاقة الدافع للإنجاز والقلق بالنجاح بامتحان البكالوريا مذكرة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة الجزائر، 2001.

68- سليمة سايحي: فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير، كلية علم النفس، جامعة ورقلة، 2004

قائمة الملاحق

1- مقياس قلق الامتحان : من إعداد محمد حامد زهران (1999)

التعليمات :

يهدف هذا المقياس إلى تحديد مشكلات الامتحان التي تشكو منها ، حتى نستطيع أن نقدم لك الإرشاد المناسب. ويشتمل هذا المقياس على 93 عبارة تتعلق بمشكلات الامتحان. والمطلوب قراءة كل عبارة بعناية ، والاستجابة لتلك العبارات بما يتناسب مع حالتك أنت شخصيا بصدق وصراحة

- إذا كانت العبارة تنطبق عليك نادرا ، ضع علامة (x) تحت كلمة " نادرا "
- إذا كانت العبارة تنطبق عليك أحيانا ، ضع علامة (x) تحت كلمة " أحيانا "
- إذا كانت العبارة تنطبق عليك غالبا ، ضع علامة (x) تحت كلمة " غالبا "

الرجاء الاستجابة لكل العبارات .

ليس هناك استجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

ليس هناك وقت محدد للاستجابة ، ولكن يرجى ألا تستغرق وقتا طويلا.

والآن ، يمكنك قلب الصفحة والبدء في الاستجابة....

الرقم	العبارة	نادرا	أحيانا	غالبا
1	أشعر بخيبة الأمل عند أدائي الامتحان			
2	أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان			
3	أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية			
4	بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصاب بصداع شديد			
5	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي			
6	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى			
7	أتوقع الفشل في الامتحانات			
8	أثناء أدائي الامتحان أعبت في أي شيء أمامي كالمسطرة أو غيرها			
9	تنقصني الرغبة في النجاح والتفوق			
10	ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة			
11	من عيوبي الإجابة المتعجلة وغير الدقيقة			

12	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان
13	أشعر بعصبية شديدة أثناء الإجابة في الامتحانات
14	أنظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم
15	أجد صعوبة في تحديد الأسئلة التي أجيب عنها
16	الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت
17	عند بداية الامتحان أشعر أنني لا أستطيع إكماله
18	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة
19	أخاف من الأساتذة الحراس في قاعات الامتحان
20	أتمنى إلغاء جميع الامتحانات
21	أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي
22	أكثر من استخدام المنبهات أيام الامتحانات
23	أعتقد أن أسئلة الامتحانات كلها غير متوقعة
24	أعاني من عدم الاستقرار في مقعدي أثناء أداء الامتحان
25	ألجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان
26	يضايقني أن الدراسة كلها تتركز حول الامتحانات
27	أشعر أن قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي للامتحانات
28	أرتبك عندما يعلن الأستاذ الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان
29	بعد الامتحان أسأل كل يوم عن النتيجة
30	أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة
31	أرتبك بشدة عند الإعلان عن النتيجة
32	أصيب عرقا عندما لا أستطيع الإجابة في الامتحان
33	أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان
34	يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء
35	أصاب بالذعر من الامتحانات المفاجئية

36	يقلقني أن مستقبلي يتوقف على الامتحانات		
37	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أداء الامتحان		
38	أُتسرع في الإجابة خشية فوات الوقت		
39	ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان		
40	أشعر بالرهبة من الامتحان		
41	أصاب بارتباك شديد أثناء الامتحانات		
42	بعد أداء امتحان أي مادة أشعر أن إجابتي لم تكن موفقة		
43	يقلقني أخطاء المصححين		
44	أشعر بحالة من الاضطراب النفسي أيام الامتحانات		
45	أشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات		
46	قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة		
47	أنزعج بشدة عند إعلان جدول الامتحان		
48	أصاب بفقدان الشهية أيام الامتحانات		
49	شدة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته		
50	يضايقني أن الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أجيد الحفظ		
51	أثناء أدائي الامتحان أكتب بيد وأقرض أظافر يدي الأخرى		
52	أجد صعوبة في التعبير عن ما أريد كتابته في الامتحان		
53	أبدو كما لو كنت مرتبكا أثناء أداء الامتحانات		
54	أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة		
55	أشعر بعدم الراحة و الاضطراب أثناء أداء الامتحان		
56	عندما أراجع قبل دخول قاعة الامتحان أشعر أن المعلومات تبخرت من رأسي		
57	يهددني ما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء أداء الامتحان		
58	أشعر بالتوتر الشديد أثناء الامتحان		
59	أعتقد أن من عيوبي السرعة في قراءة ورقة الأسئلة		

60	أشعر بالتوتر عند دخول قاعة الامتحان		
61	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل استلام ورقة الأسئلة		
62	أرتبك عند الإجابة عن أسئلة امتحانات شفوية في الفصل		
63	عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيت كل شيء		
64	أشعر بتوتر شديد أثناء أدائي للامتحان		
65	أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان		
66	يرافقني القلق طوال أيام الامتحان		
67	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء الإجابة في الامتحان		
68	أشعر بخوف شديد أثناء أدائي للامتحانات		
69	أشعر بتوتر شديد عندما أستعد للامتحان		
70	أخاف من قرب وقت الامتحان		
71	أكثر شيء يقلقني هو الامتحانات		
72	تزعجني تعليمات الأساتذة الحراس		
73	يزعجني أنه لا تنظم الامتحانات الفصلية بنفس الطريقة التي تنظم بها الامتحانات الرسمية لتعدنا للامتحان		
74	أخاف من وجود أسئلة لم أتدرب عليها		
75	يضايقني أن الأساتذة لا يدربونا على الامتحانات وطريقة الإجابة		
76	أخاف من النتيجة السيئة		
77	يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة		
78	يربكني أن الوقت لا يكفي للإجابة عن الأسئلة		
79	يضايقني أنني لا أستطيع تنظيم جدول للمراجعة		
80	أخاف من وجود أسئلة من خارج المقرر		
81	يقلقني أنني لا أعرف الطريقة المثلى للمراجعة		
82	يقلقني أنني لا أجيد طريقة الإجابة عن الأسئلة		
83	ضيق الوقت المحدد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة إلي		

84	أخاف من تهديد الأساتذة لنا بالأسئلة الصعبة في الامتحان		
85	تقلقتني الحركة الزائدة للأساتذة الحراس داخل قاعة الامتحان		
86	ينتابني الشك في أن سؤال سوف يترك بدون تصحيح		
87	من شدة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان		
88	يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان		
89	من شدة خوفي من الامتحان أراجع حتى وأنا في طريقي إليه		
90	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات		
91	أعاني من الصداع أيام الامتحانات		
92	شدة توترتي أثناء الامتحان تحدث ارتباكاً في معدتي		
93	أشعر برغبة في القىء أثناء الامتحان		

2- مقياس سارسون لقلق الامتحان : و الذي أستخدم كمحك تجريبي

م	العبارة	وافق بشدة	أوافق	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1	اشعر بالضيق عند كل سؤال يطرحه المعلم علي ليتأكد من استفادتي وتعلمي للدرس .				
2	اشعر بالقلق حول ما إذا كنت سأرفع من صفي الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام .				
3	اشعر بالتوتر إذا ما طلب مني المعلم الوقوف والقراءة بصوت مرتفع .				
4	عندما يطلب مني المعلم حل بعض المسائل على اللوح فإنني أتمنى بيني وبين نفسي أن يطلب ذلك من غيري وليس مني .				
5	أثناء نومي احلم كثيراً بالامتحانات .				
6	تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد الامتحانات .				
7	اشعر بالقلق الشديد عند استعدادي للنوم نتيجة تفكيري بما سيكون عليه أدائي في الامتحان غداً				
8	ترتجف يدي التي اكتب بها عندما يطلب من المعلم الكتابة على اللوح أمام طلاب صفي .				

9	اشعر بالتوتر عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة أكثر من زملائي الطلاب .			
1 0	عندما أكون في البيت وأفكر في دروس الغد اشعر بالخوف من أنني سوف أعطي إجابات خاطئة .			
1 1	إذا تغيبت عن المدرسة نتيجة مرض اشعر بان أدائي للواجبات المدرسية سوف يكون اقل درجة من الطلاب الآخرين .			
1 2	عندما أفكر بدروس اليوم التالي اشعر بالقلق بان أدائي في بعض الدروس سوف لا يكون مقبولا .			
1 3	اشعر بالعثيان والارتجاف أو الدوار عندما يسأل المعلم سؤالاً بهدف تحديد مدى ما تعلمت من الدرس .			
1 4	اشعر بالارتباك والتوتر إذا وجه المعلم ألي سؤالاً وأجبت عليه إجابة خاطئة .			
1 5	اشعر بخوف من كل موقف فيه امتحان .			
1 6	اشعر بضيق شديد قبل دخولي الامتحان .			
1 7	بعد الانتهاء من الامتحان اشعر بالتوتر حول أدائي في هذا الامتحان .			
1 8	اشعر أحيانا أن أدائي في الامتحان الذي قدمته كان سيئاً مهما كنت قد درست وتحضررت له .			
1 9	اشعر إن يدي التي اكتب بها أثناء الامتحان ترتجف بعض الشيء .			
2 0	أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت إن المعلم سيعطينا امتحانا .			
2 1	اشعر أنني أنسى في الامتحان كثيراً من المعلومات التي كنت أتذكرها قبل بدئه .			
2 2	أتمنى لو أنني لا اشعر بضيق من الامتحان بهذه الدرجة .			
2 3	اشعر بالقلق إذا اخبرني المعلم انه يريد أن يعطينا امتحانا			
2 4	اشعر بان أدائي سوف يكون سيئاً أثناء الإجابة على الامتحان .			
2 5	أخاف أحيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن يعطينا المعلم امتحانا فجائياً .			
2 6	اشعر بصداع شديد قبل وأثناء الامتحان .			
2	خوفي من الرسوب يعيق أدائي وتقدمي في			

7	الامتحان .			
2	اشعر بالقلق أثناء إعلان المعلم كم تبقى من وقت لانتهاؤ الامتحان .			
2	اشعر بالخوف أثناء انتظار توزيع أوراق أسئلة الامتحان			
3	اشعر بالقلق أثناء الامتحان بأن لا يكفي الوقت للإجابة .			
3	اشعر بالقلق أثناء الانتظار بدخول قاعة الامتحان .			
3	اشعر بالخوف من المدرسة لأنها تذكرني بالامتحانات .			
3	اشعر بعدم الارتياح أثناء تحدث الطلاب في الساحة عن امتحان قادم .			
3	يزداد إفراز العرق في يدي أو وجهي أثناء الامتحان .			
3	اشعر بالتوتر والارتباك أثناء استعدادي لامتحان يومي .			
3	غالبا ما اشعر بالقلق أثناء استعدادي للامتحان قبل موعده بيوم .			
3	اشعر دائما بالتوتر والارتباك عند استعدادي للامتحان النهائي .			
3	اشعر بالقلق عند استماعي للمعلم وهو يعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة .			

تقدير الدرجات :

طريقة الاجابة على المقياس:

- العلامة الكلية للمقياس تتراوح بين (38 . 152) على اعتبار أن التقدير من (1) إلى (4)

أوافق بشدة (4) درجات

أوافق (3) درجات

- لا أوافق (2) درجة

- لا أوافق بشدة (1)

3- استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي

اعداد الدكتور عبد الكريم قريشي (1988)

ضع اشارة (x) داخل المربع الذي ينطبق على حالتك و أماً ما تبقى من بنود الاستمارة كتابة .

ملاحظة : تملأ الاستمارة بالتعاون مع الوالدين

الاسم واللقب : تاريخ ومكان الميلاد : القسم :

الشعبة : الثانوية :

التحصيل الدراسي للوالدين :

الأب	أعلى التحصيل	الأم
☐	دراسات عليا (ماجستير، دكتوراة)	☐
☐	ليسانس	☐
☐	ثانوي	☐
☐	اعدادي	☐
☐	ابتدائي	☐
☐	يقرأ ولا يكتب	☐
☐	لا يقرأ ولا يكتب	☐

عمل الأب (مهنته) : عمل الأم (مهنتها) :

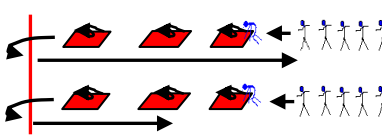
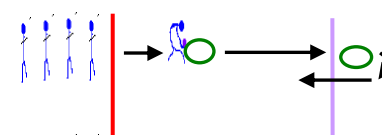
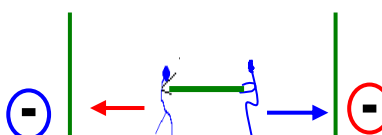
دخل الأسرة الشهري بما في ذلك المصادر الأخرى غير الدخل من الوظيفة : دينارعدد أفراد الأسرة بما فيهم أنت :

نوع سكن الأسرة : 1- فيلا عدد الغرف
 ملك

2- شقة في عمارة عدد الغرف
 ملك إيجار

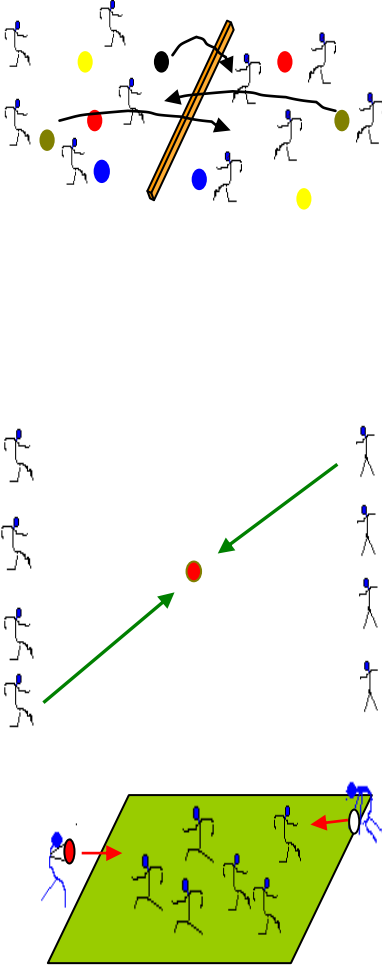
الحصة رقم 01:

الهدف الترويجي : تعزيز الثقة بالنفس وحب الفوز والتخلص من رهبة الهزيمة والفشل

المراحل	الأهداف الجزئية	المواقف و التمرينات	ظروف الانجاز	الزمن
المرحلة الرئيسية	التنافس والحرص على الاستباق والأداء الجيد لمهارة الدحرجة	تسخين بدني عام + خاص	جري خفيف + حركات الأعضاء العلوية والسفلية	10 د
المرحلة الرئيسية	العمل بالمجموعة والتعاون والأداء الصحيح لمهارة الرفع	سباق الدحرجة :- يقسم الفصل إلى أربع قاطرات وأمام كل قاطرة ثلاث مراتب جمباز منفصلة عن الأخرى ، بعد الصافرة يجرى الأول من كل قاطرة للدحرجة على المراتب حتى نهاية السباق ثم العودة إلى القاطرة ، والفائز من ينتهي أولاً . سباق نقل الكرات الطبية :- يقسم الفصل إلى أربع قاطرات ويحدد خط البداية وخط النهاية ، وأمام كل قاطرة طوقان أحدهما بداخله كرة طبية بعد الصافرة يقوم الطالب الأول من كل قاطرة بالجري ورفع الكرة الطبية من داخل الطوق والجري بها ووضعها في الطوق الآخر الموجود في خط النهاية والعودة وهكذا . والقاطرة التي تنتهي أفراد مجموعتها أولاً تصبح هي الفائزة . لعبة شد الحبل للحصول على الصولجان :- يوضع طوقان بداخلها صولجان والمسافة بينهما 10 متر ويرسم دائرة بالمنتصف يقف بداخلها طالبان يمسكان بالحبل ، وبعد الصافرة يبدأ كل طالب شد زميله في اتجاه الطوق القريب لديه للحصول على الصولجان ومن يستطيع مسك الصولجان أولاً يعتبر هم الفائز .	  	15 د
المرحلة الختامية	العودة الى الحالة الطبيعية	جري خفيف + تمارينات الاسترخاء + تمديدات عضلية خفيفة		5 د

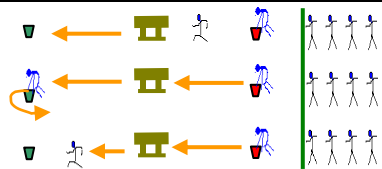
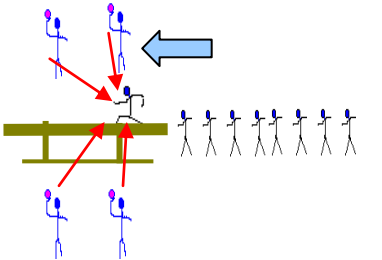
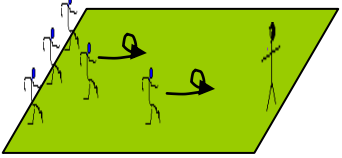
الحصة رقم 02:

الهدف الترويجي : التخلص من كافة أنواع الرهاب بتعزيز التنافس وحب التفوق

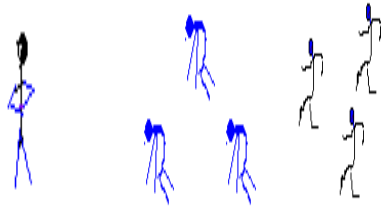
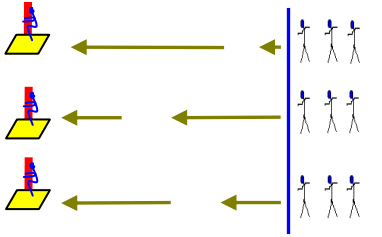
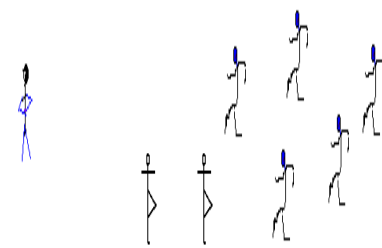
الزمن	ظروف الانجاز	المواقف و التمرينات	الأهداف الجزئية	المراحل
10 د		جري خفيف + حركات الأعضاء العلوية والسفلية	تسخين بدني عام + خاص	المرحلة التحضيرية
15 د		لعبة التخلص من الكرة :- يقسم الفصل إلى فريقين - يقف كل فريق على جانب الملعب ومع كل فريق عدد متساوي من الكرات ، وعند سماع الصافرة يحاول كل فريق رمي الكرات التي معه في جانب الفريق الآخر من فوق حاجز مرتفع بينهما وإعادة إي كرة تصل إليه من الفريق الآخر بسرعة ، وبعد فترة محددة يوقف السباق ، وتعد الكرات في كل نصف ملعب والفريق الذي يكون عنده أقل عدد من الكرات يصبح هو الفائز. سباق الحصول على الكنز :- يقف التلاميذ في صفين متساويين متواجهين ، المسافة بينهما مناسبة يرقم الصفين في اتجاه عكسي ، توضع في منتصف المسافة بين الصفين الكرة (الكنز) ، وعند ينادي المعلم أحد الأرقام يجري التلميذ الذي يحمل الرقم من كل صف محاولاً أخذ الكرة قبل زميله برجله وإرجاعها إلى صفه ، والفائز تحسب له نقطه . لعبة التخلص من الكرة باليد :- يقسم الفصل إلى فريقين - يقف كل فريق على جانب الملعب ومع كل فريق عدد متساوي من الكرات ، وعند سماع الصافرة يحاول كل فريق رمي الكرات التي معه في جانب الفريق الآخر من فوق حاجز مرتفع بينهما وإعادة إي كرة تصل إليه من الفريق الآخر بسرعة ، وبعد فترة محددة يوقف السباق ، وتعد الكرات في كل نصف ملعب والفريق الذي يكون عنده أقل عدد من الكرات يصبح هو الفائز.	ضبط النفس والتخلص من الكرة في الوقت المناسب تعزيز العزم على الحصول على مكاسب من الدقة وسرعة رد الفعل استعمال المؤهلات البدنية والحسية في تجسيد مهارة الدقة والتنافسية	المرحلة الرئيسية
5 د		جري خفيف + تمارينات الاسترخاء + تمديدات عضلية خفيفة	العودة إلى الحالة الطبيعية	المرحلة الختامية

الحصة رقم 03:

الهدف الترويحي : التحكم بالتصرفات من خلال النشاط في وسط خاص والتعامل مع العناصر المربكة

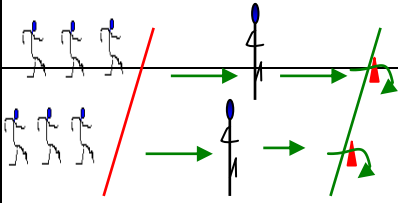
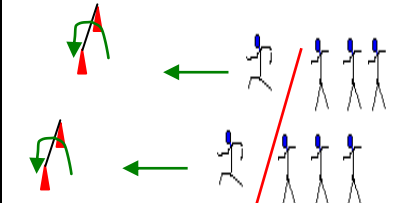
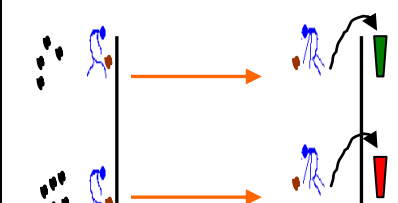
المرحلة	الأهداف الجزئية	المواقف و التمرينات	ظروف الانجاز	الزمن
المرحلة التحضيرية	تسخين بدني عام + خاص	جري خفيف + حركات الأعضاء العلوية والسفلية		10 د
المرحلة الرئيسية	التحكم في الانفعالات و السيطرة عليها أثناء نقل الكرات. السيطرة على حركة الرجلين و اليدين أثناء الجري فوق المقعد لتحقيق التحكم الحركي و الانفعالي	سباق نقل الكرات :- يقسم الفصل إلى أربع قاطرات يقفون على خط البداية ، وأمام كل قاطرة سلة من الكرات ، وفي المنتصف مقعد سويدي بعد الصافرة يجري الأول من كل قاطرة لأخذ الكرة من السلة والجري فوق المقعد السويدي مع الاتزان ونقلها إلى السلة الأخرى الموجودة على خط النهاية ثم العودة وهكذا حتى نقل جميع الكرات والقاطرة التي تنتهي أولاً هي الفائزة لعبة المرور من فوق المقعد السويدي يضع مقعد سويدي في منتصف الملعب ويقف الطلاب على شكل قاطرة خلف المقعد للمرور فوق المقعد واحد تلو الآخر محاولين الاتزان وعدم لمس الكرة جسده بحيث يقف ستة طلاب على على جانبي المقعد محاولين إصابة الطلاب الذين يحاولون المرور من فوق المقعد السويدي ، والطالب التي تصيبه الكرة يخرج من اللعبة حتى يبقى طالب يصبح هو الفائز . العقدة : الجري بطول الملعب وعند سماع الصافرة يقوم كل تلميذ باللف دورة كاملة حول نفسه ثم الاستمرار في الجري في نفس الاتجاه وتكرر.	  	15 د
المرحلة الختامية	العودة إلى الحالة الطبيعية	جري خفيف + تمرينات الاسترخاء + تمديدات عضلية خفيفة		5 د

الحصة رقم: 04 التمكن من اجتياز فترات **الارتباك** والاضطراب والقدرة على توظيف المهارات
الهدف الترويجي :

المرحلة	الأهداف الجزئية	المواقف و التمرينات	ظروف الانجاز	الزمن
المرحلة التحضيرية	تسخين بدني عام + خاص	جري خفيف + حركات الأعضاء العلوية والسفلية		10 د
المرحلة الرئيسية	عدم الارتباك أثناء الحركة لتحقيق التوافق النفسي و الحس حركي تجنيذ قدراته للمواجهة و كبح الارتباك أثناء التسلق	فوق وتحت :- يجري التلاميذ في انتشار حر بعد الصافرة يشير المعلم بيده لأعلى أو لأسفل، فيقوم التلاميذ بالجلوس على أربع إذا أشار لأعلى أو الوقوف على المشطين مع رفع الذراعين عالياً إذا أشار لأسفل وهكذا . سباق تسلق العمود :- يقسم الفصل إلى أربع قاطرات وأمام كل قاطرة عموداً ويحدد خط البداية ، وعند سماع الصافرة يجري أول طالب من كل قاطرة للأمام وتسلق على العمود إلى نقطة معينة محددة في العمود ومن يصل إلى هذه النقطة أولاً يصبح هو الفائز..... وهكذا الجري الحر :- يجري التلاميذ في الملعب وعند سماع الصافرة يقف على رجل واحدة	  	15 د
المرحلة الختامية	العودة إلى الحالة الطبيعية	جري خفيف + تمرينات الاسترخاء + تمديدات عضلية خفيفة		5 د

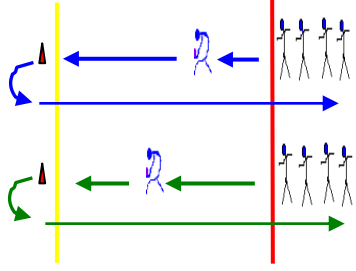
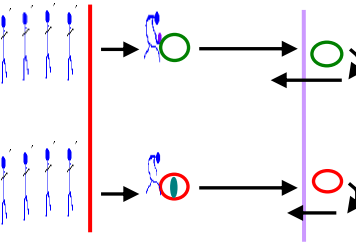
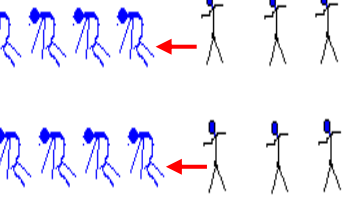
الحصة رقم 05:

الهدف الترويحي : تطوير الاحتياجات الذاتية والاستجابة لفعاليات كبح التوترات الناتجة عن الطموحات المرغوبة

المرحلة	الأهداف الجزئية	المواقف و التمرينات	ظروف الانجاز	الزمن
المرحلة التحضيرية	تسخين بدني عام + خاص	جري خفيف + حركات الأعضاء العلوية والسفلية		10 د
المرحلة الرئيسية	التنافس من أجل الفوز و احترام قواعد المواجهة النبيلة	تتابع الحجل :- يقسم الفصل لأربع قاطرات متساوية تقف خلف خط البداية ، وعند سماع الصافرة يحجل الأول من كل قاطرة لخط النهاية والعودة للمس التلميذ الثاني في القاطرة والتتابع حتى آخر تلميذ والقاطرة التي تنتهي أولاً تعتبر هي الفائزة .		15 د
	تقبل المواجهة فرديا وجماعيا مع ضبط التوتر أثناء الأداء	سباق تتابع الوثب فوق العصا: يقسم الفصل إلى أربعة قاطرات ويمسك التلميذان الأماميان عصا على ارتفاع مناسب ويحدد خط البدء وتقف القاطرة خلفه وعند البدء يجري التلاميذ ويثبون فوق العصا ويعودون إلى أماكنهم والذي ينتهي أولاً هو الفائز		
	- التمتع بالروح الرياضية و التعامل المناسب مع الهزيمة و الفوز.	لعبة نقل البيض داخل السلة :- يقسم الفصل إلى عدة فرق من طالبين يقوم الطالب الأول بدحرجة الكرة إلى زميلة ليقوم الأخير بنقلها إلى السلة ، وهكذا ... والفريق الذي يستطيع إدخال جميع الكرات بوقت أقل هو الفائز .		
المرحلة الختامية	العودة إلى الحالة الطبيعية	جري خفيف + تمرينات الاسترخاء + تمديدات عضلية خفيفة		5 د

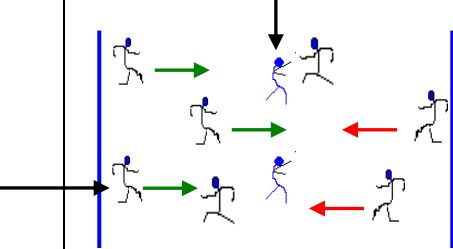
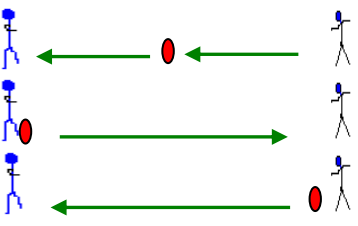
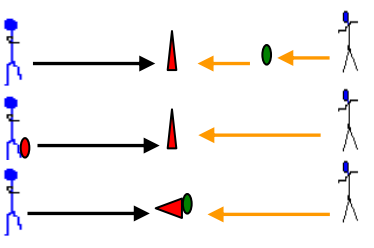
الحصة رقم 06:

الهدف الترويحي : تقلد الأدوار في التنظيم والتسيير والإدلاء بالرأي وتحدي التوتر بالتواصل مع الآخرين

الزمن	ظروف الانجاز	المواقف و التمرينات	الأهداف الجزئية	المراحل
10 د		جري خفيف + حركات الأعضاء العلوية والسفلية	تسخين بدني عام + خاص	المرحلة التحضيرية
15 د	  	سباق حمل المصابين :- يقسم الفصل إلى أربعة قاطرات متساوية ومع كل قاطرة كرة طبية ويحدد خط بداية وخط نهاية وعند الإشارة يجري الأول من كل قاطرة حاملا الكرة ذهابا وإيابا ثم يتسلمها الذي يليه وهكذا والقاطرة التي تنتهي أولا هي الفائزة سباق نقل الكرات الطبية :- يقسم الفصل إلى أربع قاطرات ويحدد خط البداية وخط النهاية ، وأمام كل قاطرة طوقان احدهما بداخله كرة طبية بعد الصافرة يقوم الطالب الأول من كل قاطرة بالجري ورفع الكرة الطبية من داخل الطوق والجري بها ووضعها في الطوق الآخر الموجود في خط النهاية والعودة وهكذا . والقاطرة التي تنتهي أفراد مجموعتها أولا تصبح هي الفائزة . سباق الثعابين :- يقسم الطلاب إلى 4 مجموعات المجموعة الأولى والثانية تؤدي انبطاح مائل المجموعة الثالثة والرابعة تقوم بالزحف من تحت المجموعة الأولى والثانية المجموعة التي تنتهي أولا تعتبر هي الفائزة ، يتم التبديل بين المجموعات	التحكم في تبادل الكرات والتقليل من التوتر أثناء الاستلام والتسليم تجنب السرعة المبالغ فيها المؤدية إلى عرقلة اللعبة تطبيق وضعية مريحة أثناء الزحف	المرحلة الرئيسية
5 د		جري خفيف + تمرينات الاسترخاء + تمديدات عضلية خفيفة	العودة إلى الحالة الطبيعية	المرحلة الختامية

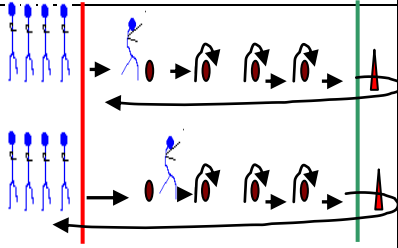
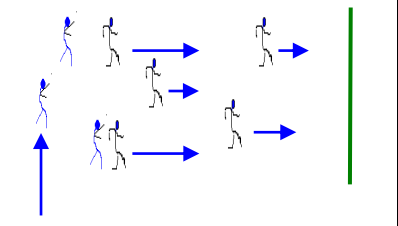
الحصة رقم 07:

الهدف الترويحي : محاولة التركيز على مسارات السلوك الثابت وتفادي الانزعاجات

المرحلة	الأهداف الجزئية	المواقف و التمرينات	ظروف الانجاز	الزمن
المرحلة التحضيرية	تسخين عام+خاص	جري خفيف + حركات الأعضاء العلوية والسفلية		10 د
المرحلة الرئيسية	إنتاج تسارع منظم و عدم الانزعاج من الانتشار غير المنظم للزملاء في اللعبة	لعبة الغنم والذئب :- يرسم خطان متوازيان بينهما مسافة مناسبة ويقسم الفصل إلى مجموعتين يطلق عليها (الغنم) ويقفون على الخطين ، ويختار المعلم طالبان يمثلان (الذئب) ويقفان في منتصف المسافة ، وعند الإشارة يتبادل المجموعتان أماكنهما ويحاول كل من الطالبين (الذئب) اصطياد اكبر عدد ممكن من (الغنم) حتى يبقى طالبان يصبحان هما (الذئب) . لعبة تبادل الكرة :- يقسم الفصل إلى مجموعتين متساويتين تقفان موجهتان على مسافة 15 متر ، تتبادلان بينهما الكرة الأولى تصوب والأخرى تثبت وهكذا ويشجع المعلم أفضل أداء . لعبة إسقاط الصولجانات :- يقسم الفصل إلى مجموعتين متساويتين تقفان موجهتان على مسافة 15 متر ، وفي منتصف المسافة صولجانات أو أقماع ، المجموعة الأولى تصوب الكرة محاولة إسقاط الصولجانات والأخرى تثبت الكرة بالقدم وتصوب على الصولجانات ، وهكذا المجموعة الفائزة هي التي تسقط أكبر عدد من الصولجانات	  	15 د
المرحلة الختامية	العودة إلى الحالة الطبيعية	جري خفيف + تمرينات الاسترخاء + تمديدات عضلية خفيفة		5 د

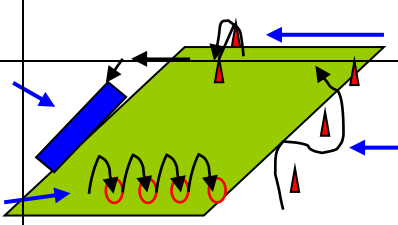
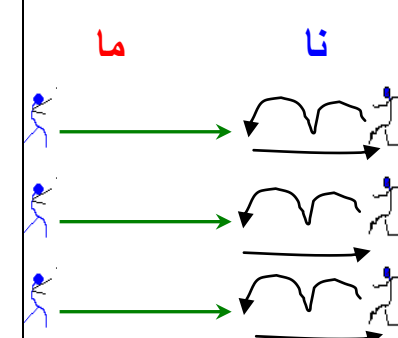
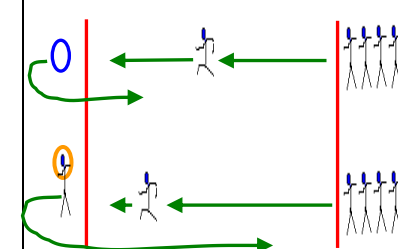
الحصة رقم 08:

الهدف الترويجي : فهم قيمة العمل والمشاركة في عملية المدائبة النفسية التعاونية لصد السلوك الانزعاجي

الزمن	ظروف الانجاز	المواقف و التمرينات	الأهداف الجزئية	المراحل
10 د		جري خفيف + حركات الأعضاء العلوية والسفلية	تسخين عام+خاص	المرحلة التحضيرية
15 د		سباق الوثب فوق الكرات الطبية :- يقسم الفصل إلى أربع قاطرات ويوضع أمام كل قاطرة عدد من الكرات الطبية المسافة بينهما متر واحد ، بعد الصافرة يجري الطالب الأول من كل قاطرة للوثب بكلتا القدمين من فوق الكرات الطبية حتى خط النهاية ثم العودة وهكذا ، والقاطرة التي تنتهي أولاً تصبح هي الفائزة عكس الإشارة: ينتشر التلاميذ في انتشار حر داخل الملعب ويقوم المدرس بالإشارة إلى مكان معين في الملعب ويقوم التلاميذ بالجري عكس هذا الاتجاه.	تحقيق اقتراب جيد بخطوات ذات سعة مناسبة و وتفاذي الانزعاج من الحاجز ضبط الاستجابات الحركية المتعلقة بالمؤثر البصري	المرحلة الرئيسية
5 د		الجري من جانب لآخر بعيدا عن الصيادين:- يقف التلاميذ في صف منتشرين على جانب الملعب ويختار 4-6 أفراد كصيادين وعند سماع الصافرة يجري التلاميذ للمس الجانب الآخر للملعب متحاشين إمساك الصياد لهم وتستمر اللعبة مع تغيير الصيادين.	تكييف العمل الفردي حسب إيقاع الجري في وضعيات تتعلق بالمسافة	المرحلة الختامية

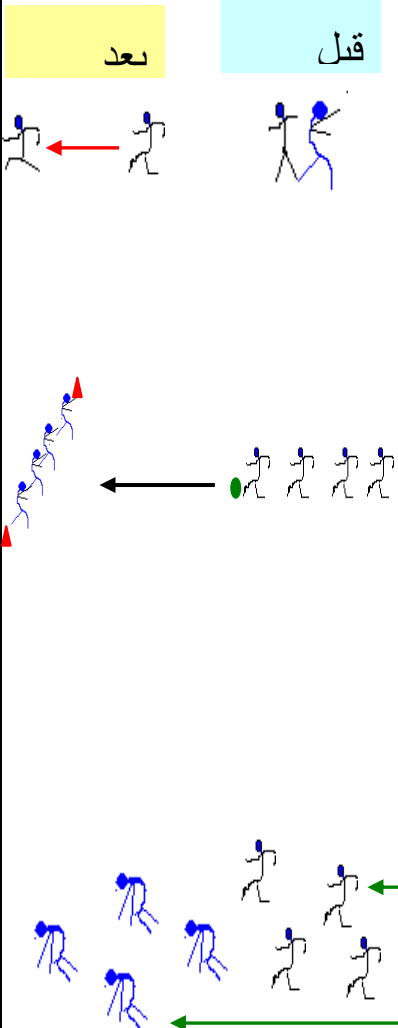
الحصة رقم 09:

الهدف الترويجي : القدرة على مواصلة العمل الاجتماعي الذي يستدعي التعاون والتضامن من أجل اكتساب مهارات اجتماعية

المرحلة التحضيرية	الأهداف الجزئية	المواقف و التمرينات	ظروف الانجاز	الزمن
المرحلة التحضيرية	تسخين عام+خاص	جري خفيف + حركات الأعضاء العلوية والسفلية		10 د
المرحلة الرئيسية	ترشيد الاستجابة الحركية حسب صيغة الموقف اللعبة بالنار بالحركة الدائمة وخلق شكوك لدى الخصم و أخذ المبادرة في التفوق أخذ مهارات التنظيم و التسيير أثناء اللعب و المنافسة	لعبة المحطات: المحطة الأولى: الوثب من فوق الحبل . المحطة الثانية: الدرجة الأمامية على المرتبة. لمحطة الثالثة: الحبل داخل الدوائر المحطة الرابعة: الجري المتعرج بين الأقماع . لعبة النار والماء :- يقسم الفصل إلى قسمين احدهما النار والآخر الماء ويقف كل قسم في ناحية من الملعب ، عندما ينادي المعلم النار يتقدم الطلاب (النار) في خطوات طويلة بطيئة للأمام وعندما ينادي المعلم الطلاب (الماء) يستدير الطلاب (النار) للخلف مع الجري في يتقدم الطلاب (الماء) بالجري خلف (النار) لإطفائها (مسك أكبر عدد ممكن من الطلاب) وهكذا تكرر اللعبة . سياق الأطواق:- يقف التلاميذ في أربع قاطرات ويوضع أمام كل قاطرة طوق وعند بدء إشارة المدرس يجري التلميذ الأول من كل قاطرة ويمرر الطوق حول نفسه من أسفل إلى أعلى ثم يضعه على الأرض ثم يعود ليلمس زميله الذي يليه ليقوم بنفس العمل والقطار الذي ينتهي أولا يعتبر فائز.	  	15 د
المرحلة الختامية	العودة إلى الحالة الطبيعية	جري خفيف + تمرينات الاسترخاء + تمديدات عضلية خفيفة		5 د

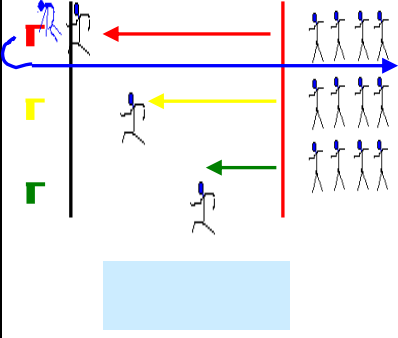
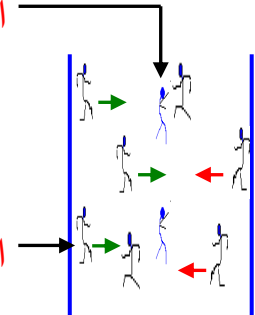
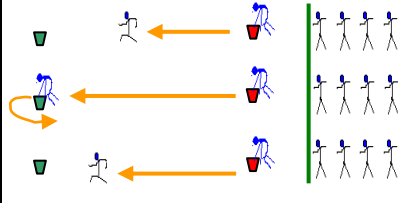
الحصة رقم 10:

الهدف الترويحي : السعي وراء حل مشاكل المواجهة والاندماج والتحكم في السلوكيات واكتساب المهارات لاجتياز المواقف

الزمن	ظروف الانجاز	المواقف و التمرينات	الأهداف الجزئية	المراحل
10 د		جري خفيف + حركات الأعضاء العلوية والسفلية	تسخين عام+خاص	المرحلة التحضيرية
15 د		سباق المطاردة :- يقف كل تلميذ مع زميله (وقوف – الظهر مواجه) ، وعند سماع الصافرة يقوم الطالب الخلفي بالجري لمسك الطالب الأمامي، وعند اللحاق به يتم التبديل بينهم . إصابة الهدف :- يقسم الفصل إلى مجموعتين المجموعة الأولى تقف في المرمى (حراس مرمى) والأخرى تقف بشكل قاطرة للتصويب الكرة إلى المرمى ، وتحسب النتيجة بالأهداف نصف الوقت ثم يبدل بين المجموعتين . الجري من جانب لآخر بعيدا عن الصيادين:- يقف التلاميذ في صف منتشرين على جانب الملعب ويختار 4- 6 أفراد كصيادين وعند سماع الصافرة يجري التلاميذ للمس الجانب الآخر للملعب متحاشين إمساك الصياد لهم وتستمر اللعبة مع تغيير الصيادين.	التحكم في الذات واستعمال لغة خطاب صحيحة ومفيدة مع الزميل و الخصم إدراك الفضاءات الحرة و استغلالها للتسجيل أو حماية المرمى خلق مبدأ التشاور مع الزملاء من أجل تحقيق مهارات تنظيمية أثناء اللعب	المرحلة الرئيسية
5 د		جري خفيف + تمرينات الاسترخاء + تمديدات عضلية خفيفة	العودة إلى الحالة الطبيعية	المرحلة الختامية

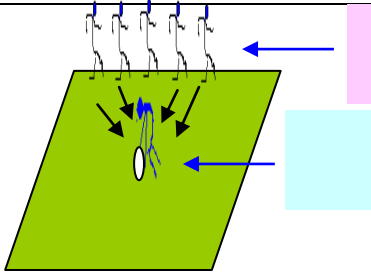
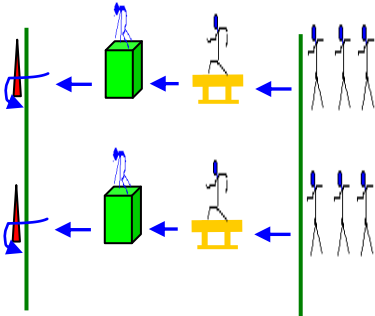
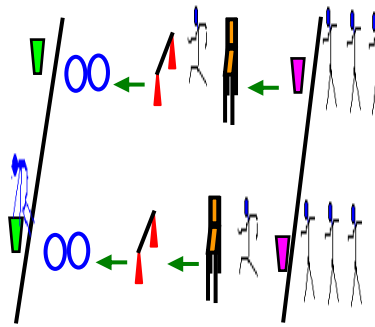
الحصة رقم 11:

الهدف الترويحي : الاندماج التدريجي لعناصر الاتصال والتواصل مع السلوكيات العلائقية والتصرف اللائق - نبذ الاضطراب -

المرحلة	الأهداف الجزئية	المواقف و التمرينات	ظروف الانجاز	الزمن
المرحلة التحضيرية	تسخين عام+خاص	جري خفيف + حركات الأعضاء العلوية والسفلية		10 د
المرحلة الرئيسية	تحقيق استجابة سمعية وبصرية سريعة أثناء استلام العلم الثقة بالنفس وعدم الاضطراب أثناء تبادل الأدوار	الحصول على العلم:- يقسم الفصل إلى مجموعتين أو أكثر وتقف في قاطرات خلف خط مرسوم ويوضع علم أمام كل قاطرة وعلى بعد مناسب من 10-15م وعند سماع الصفارة يجري دليل كل قاطرة لإحضار العلم ثم العودة لتسليمه للاعب الثاني الذي يجري لوضع العلم في مكانه الأول والعودة بسرعة... وهكذا يفوز بالسباق الذي ينتهي أولاً. لعبة الغنم والذئب :- يرسم خطان متوازيان بينهما مسافة مناسبة ويقسم الفصل إلى مجموعتين ويطلق عليهما (الغنم) ويقفون على الخطين ، ويختار المعلم طالبان يمثلان (الذئب) ويقفان في منتصف المسافة ، وعند الإشارة يتبادل المجموعتان أماكنهما ويحاول كل من الطالبين (الذئب) اصطياد اكبر عدد ممكن من (الغنم) حتى يبقى طالبان يصحان (الذئاب) . سباق نقل الكرات من وضع الجلوس التربيع :- يقسم الفصل إلى أربع قاطرات يقفون على خط البداية ، وأمام كل قاطرة سلة من الكرات ، بعد الصفارة يجري الأول من كل قاطرة لأخذ الكرة من السلة ونقلها إلى السلة الأخرى الموجودة على خط النهاية ثم العودة وهكذا حتى نقل جميع الكرات والقاطرة التي تنتهي أولاً هي الفائزة .	  	15 د
المرحلة الختامية	العودة إلى الحالة الطبيعية	جري خفيف + تمارينات الاسترخاء + تمديدات عضلية خفيفة		5 د

الحصة رقم 12:

الهدف الترويحي : القدرة على تنظيم وتكييف مجهودات باختيار الأسلوب المريح دون اضطراب ببذل مجهود متواصل

المرحلة	الأهداف الترويحية الجزئية	المواقف و التمرينات	ظروف الانجاز	الزمن
المرحلة التحضيرية	تسخين عام+خاص	جري خفيف + حركات الأضواء العلوية والسفلية		10 د
المرحلة الرئيسية	عدم الاضطراب و التردد أثناء الاستجابة للمنبه السمعي تحقيق التوازن في الانفعالات أثناء الوقوف على المقعد وعدم الخوف من السقوط	سباق مسك الكرة :- يجري التلاميذ حول الملعب وفي منتصف الملعب كرة وعند سماع الصافرة يجري التلاميذ نحو الكرة لمسكها والتلميذ الذي يصل أولاً يصبح هو الفائز . لعبة تعديية الحواجز :- يضع المعلم في بداية الملعب مقعد سويدي وفي المنتصف صندوق مقسم ، وعلى نهاية الملعب أقماع ، ويقسم الفصل إلى مجموعتين متساويتين ، وعند سماع الصافرة تقف كل مجموعة فوق المقعد للقفز بالقدمين ثم الجري إلى المراتب والصعود فوقها والقفز باليدين والقدمين ، والدوران حول القمع ، وتفوز المجموعة صاحبة الأداء الأفضل والأسرع . لعبة نقل الكرات :- يقسم الفصل إلى أربع قاطرات وأمام كل قاطرة سلة كرات وكروسي وعارضة وأطواق وفي الخط النهائي سله توضع فيها الكرات ، وعند سماع الصافرة يقوم أوائل كل قاطرة بأخذ كرة من السلة ثم الجري والصعود فوق الكرسي ثم الهبوط والوثب من فوق العارضة ثم الهبوط والقفز بين الأطواق حتى يصل إلى السلة ويضع الكرة ثم يعود للمس زميله وهكذا حتى تعرف القاطرة الفائزة	  	15 د
المرحلة الختامية	العودة إلى الحالة الطبيعية	جري خفيف + تمرينات الاسترخاء + تمديدات عضلية خفيفة		5 د

SPSS جداول الحزمة الاحصائية

T-TEST PAIRS=ض. بعدي. رهبة. WITH ت. بعدي. رهبة. (PAIRED)

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

Test T

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1 ض.بعدي.رهبة	40,3000	20	4,91078	1,09808
ت.بعدي.رهبة	60,1000	20	8,20077	1,83375

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 ض.بعدي.رهبة & ت.بعدي.رهبة	20	,035	,885

Test des échantillons appariés

	Différences appariées			
			Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
	Moyenne	Ecart type		Inférieur
Paire 1 ض.بعدي.رهبة - ت.بعدي.رهبة	-19,80000	9,41220	2,10463	-24,20504

Test des échantillons appariés

	Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
	Supérieur			
Paire 1 ض.بعدي.رهبة - ت.بعدي.رهبة	-15,39496	-9,408	19	,000

T-TEST PAIRS=ت. رهبة. بعدي. WITH ت. رهبة. قبلي. (PAIRED)

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

Test T

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1 ت.قبلي. رهبة	35,5500	20	4,40663	,98535
ت.بعدي. رهبة	60,1000	20	8,20077	1,83375

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 ت.قبلي. رهبة & ت.بعدي. رهبة	20	,198	,403

Test des échantillons appariés

	Différences appariées			
			Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
	Moyenne	Ecart type		Inférieur
Paire 1 ت.قبلي. رهبة - ت.بعدي. رهبة	-24,55000	8,50681	1,90218	-28,53131

Test des échantillons appariés

	Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
	Supérieur			
Paire 1 ت.قبلي. رهبة - ت.بعدي. رهبة	-20,56869	-12,906	19	,000

T-TEST PAIRS= رهبة.بعدي.ض WITH رهبة.قبلي.ض (PAIRED)

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

Test

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1 ض.قبلي. رهبة	35,9000	20	4,74508	1,06103
ض.بعدي. رهبة	40,3000	20	4,91078	1,09808

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 ض.قبلي. رهبة & ض.بعدي. رهبة	20	,921	,000

Test des échantillons appariés

	Différences appariées			
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
				Inférieur
Paire 1 ض.قبلي. رهبة - ض.بعدي. رهبة	-4,40000	1,93037	,43164	-5,30344

Test des échantillons appariés

	Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
	Supérieur			
Paire 1 ض.قبلي. رهبة - ض.بعدي. رهبة	-3,49656	-10,194	19	,000

T-TEST PAIRS= (PAIRED) ارتباطك.بعدي.ت WITH ارتباطك.بعدي.ض

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

Test

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1 ض.بعدي.ارتباك	29,3000	20	3,68639	,82430
ت.بعدي.ارتباك	42,8500	20	6,49919	1,45326

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 ض.بعدي.ارتباك & ت.بعدي.ارتباك	20	,327	,159

Test des échantillons appariés

	Différences appariées			
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
				Inférieur
Paire 1 ض.بعدي.ارتباك - ت.بعدي.ارتباك	-13,55000	6,33682	1,41696	-16,51572

Test des échantillons appariés

	Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
	Supérieur			
Paire 1 ض.بعدي.ارتباك - ت.بعدي.ارتباك	-10,58428	-9,563	19	,000

T-TEST PAIRS= (PAIRED) ارتباك،بعدي.ت WITH ارتباك،قبلي.ت

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

Test T

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	ت. قبلي. ارتباك	24,3000	20	3,18053	,71119
	ت. بعدي. ارتباك	42,8500	20	6,49919	1,45326

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1	20	,028	,908

Test des échantillons appariés

	Différences appariées			
				Intervalle de confiance de la différence à 95 %
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Inférieur
Paire 1	-18,55000	7,15597	1,60012	-21,89910

Test des échantillons appariés

	Différences appariées	t	Ddl	Sig. (bilatéral)
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
	Supérieur			
Paire 1	-15,20090	-11,593	19	,000

T-TEST PAIRS= (PAIRED) ارتباك، بعدي. ض WITH ارتباك، قبلي. ض

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS

Test T

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	ض. قبلي. ارتباك	25,0000	20	3,93366	,87959
	ض. بعدي. ارتباك	29,3000	20	3,68639	,82430

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 ض. قبلي. ارتباك & ض. بعدي. ارتباك	20	,617	,004

Test des échantillons appariés

	Différences appariées			
				Intervalle de confiance de la différence à 95 %
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Inférieur
Paire 1 ض. قبلي. ارتباك - ض. بعدي. ارتباك	-4,30000	3,34192	,74728	-5,86407

Test des échantillons appariés

	Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
	Supérieur			
Paire 1 ض. قبلي. ارتباك - ض. بعدي. ارتباك	-2,73593	-5,754	19	,000

T-TEST PAIRS= (PAIRED) توتر. بعدي. ت WITH توتر. بعدي. ض=

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS

Test

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1 ض.بعدي.توتر	22,6500	20	3,73145	,83438
ت.بعدي.توتر	35,9000	20	4,02492	,90000

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 ض.بعدي.توتر & ت.بعدي.توتر	20	,527	,017

Test des échantillons appariés

	Différences appariées			
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
				Inférieur
Paire 1 ض.بعدي.توتر - ت.بعدي.توتر	-13,25000	3,78188	,84565	-15,01998

Test des échantillons appariés

	Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
	Supérieur			
Paire 1 ض.بعدي.توتر - ت.بعدي.توتر	-11,48002	-15,668	19	,000

T-TEST PAIRS= (PAIRED) توتر.بعدي.ت. WITH توتر.قبلي.ت. =T-TEST PAIRS

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS

Test

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1 ت. قبلي. توتر	21,7500	20	3,52248	,78765
ت. بعدي. توتر	35,9000	20	4,02492	,90000

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 ت. قبلي. توتر & ت. بعدي. توتر	20	,343	,138

Test des échantillons appariés

	Différences appariées			
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
				Inférieur
Paire 1 ت. قبلي. توتر - ت. بعدي. توتر	-14,15000	4,34408	,97137	-16,18309

Test des échantillons appariés

	Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
	Supérieur			
Paire 1 ت. قبلي. توتر - ت. بعدي. توتر	-12,11691	-14,567	19	,000

T-TEST PAIRS= (PAIRED) توتر. بعدي. ض WITH توتر. قبلي. ض

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS

Test T

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1 ض. قبلي. توتر	21,6500	20	3,46828	,77553
ض. بعدي. توتر	22,6500	20	3,73145	,83438

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 ض. قبلي. توتر & ض. بعدي. توتر	20	,934	,000

Test des échantillons appariés

	Différences appariées			
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
				Inférieur
Paire 1 ض. قبلي. توتر - ض. بعدي. توتر	-1,00000	1,33771	,29912	-1,62607

Test des échantillons appariés

	Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
	Supérieur			
Paire 1 ض. قبلي. توتر - ض. بعدي. توتر	-,37393	-3,343	19	,003

T-TEST PAIRS= (PAIRED) انزعاج. بعدي. ت WITH انزعاج. بعدي. ض.

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

Test T

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1 ض.بعدي.انزعاج	21,3000	20	2,84882	,63702
ت.بعدي.انزعاج	29,5000	20	2,48151	,55488

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 ض.بعدي.انزعاج & ت.بعدي.انزعاج	20	,223	,344

Test des échantillons appariés

	Différences appariées			
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
				Inférieur
Paire 1 ض.بعدي.انزعاج - ت.بعدي.انزعاج	-8,20000	3,33404	,74551	-9,76038

Test des échantillons appariés

	Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
	Supérieur			
Paire 1 ض.بعدي.انزعاج - ت.بعدي.انزعاج	-6,63962	-10,999	19	,000

T-TEST PAIRS= (PAIRED) انزعاج.بعدي ت. WITH انزعاج.قبلي ت.

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS

Test T

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1 ت. قبلي. انزعاج	18,0500	20	2,91051	,65081
ت. بعدي. انزعاج	29,5000	20	2,48151	,55488

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 ت. قبلي. انزعاج & ت. بعدي. انزعاج	20	,251	,285

Test des échantillons appariés

	Différences appariées			
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
				Inférieur
Paire 1 ت. قبلي. انزعاج - ت. بعدي. انزعاج	-11,45000	3,31623	,74153	-13,00204

Test des échantillons appariés

	Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
	Supérieur			
Paire 1 ت. قبلي. انزعاج - ت. بعدي. انزعاج	-9,89796	-15,441	19	,000

T-TEST PAIRS= (PAIRED) انزعاج. بعدي. ض WITH انزعاج. قبلي. ض

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS

Test T

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	ض. قبلي. انزعاج	17,9000	20	2,82657	,63204
	ض. بعدي. انزعاج	21,3000	20	2,84882	,63702

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	ض. قبلي. انزعاج & ض. بعدي. انزعاج	20	,638	,002

Test des échantillons appariés

		Différences appariées			Intervalle de confiance de la différence à 95 %
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	
					Inférieur
Paire 1	ض. قبلي. انزعاج - ض. بعدي. انزعاج	-3,40000	2,41487	,53998	-4,53019

Test des échantillons appariés

		Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
		Supérieur			
Paire 1	ض. قبلي. انزعاج - ض. بعدي. انزعاج	-2,26981	-6,297	19	,000

T-TEST PAIRS= (PAIRED) مهارات. بعدي. ت WITH مهارات. بعدي. ض.

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS

Test T

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	ض.بعدي.مهارات	20,9000	20	3,44735	,77085
	ت.بعدي.مهارات	38,7000	20	1,97617	,44189

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 ض.بعدي.مهارات & ت.بعدي.مهارات	20	-,368	,111

Test des échantillons appariés

	Différences appariées			
				Intervalle de confiance de la différence à 95 %
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Inférieur
Paire 1 ض.بعدي.مهارات - ت.بعدي.مهارات	-17,80000	4,56070	1,01980	-19,93447

Test des échantillons appariés

	Différences appariées	T	ddl	Sig. (bilatéral)
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
	Supérieur			
Paire 1 ض.بعدي.مهارات - ت.بعدي.مهارات	-15,66553	-17,454	19	,000

T-TEST PAIRS=مهارات.بعدي.ت WITH مهارات.قبلي.ت

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYS

Test T

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	ت. قبلي. مهارات	21,0000	20	3,35606	,75044
	ت. بعدي. مهارات	38,7000	20	1,97617	,44189

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	ت. قبلي. مهارات & ت. بعدي. مهارات	20	-,413	,071

Test des échantillons appariés

		Différences appariées			
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
Paire 1	ت. قبلي. مهارات - ت. بعدي. مهارات	-17,70000	4,54336	1,01593	-19,82636

Test des échantillons appariés

		Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
		Supérieur			
Paire 1	ت. قبلي. مهارات - ت. بعدي. مهارات	-15,57364	-17,423	19	,000

T-TEST PAIRS= (PAIRED) مهارات. بعدي. ض WITH مهارات. قبلي. ض

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS

Test T

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	ض. قبلي. مهارات	20,6000	20	3,60409	,80590
	ض. بعدي. مهارات	20,9000	20	3,44735	,77085

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 ض. قبلي. مهارات & ض. بعدي. مهارات	20	,941	,000

Test des échantillons appariés

	Différences appariées			
				Intervalle de confiance de la différence à 95 %
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Inférieur
Paire 1 ض. قبلي. مهارات - ض. بعدي. مهارات	-,30000	1,21828	,27242	-,87017

Test des échantillons appariés

	Différences appariées	T	ddl	Sig. (bilatéral)
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
	Supérieur			
Paire 1 ض. قبلي. مهارات - ض. بعدي. مهارات	,27017	-1,101	19	,285

T-TEST PAIRS= (PAIRED) اضطراب. بعدي. ت WITH اضطراب. بعدي. ض.

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS

Test T

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	ض.بعدي.اضطراب	14,8500	20	2,10950	,47170
	ت.بعدي.اضطراب	18,5500	20	1,46808	,32827

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	ض.بعدي.اضطراب & ت.بعدي.اضطراب	20	-,193	,415

Test des échantillons appariés

		Différences appariées			
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
Paire 1	ض.بعدي.اضطراب - ت.بعدي.اضطراب	-3,70000	2,79285	,62450	-5,00709

Test des échantillons appariés

		Différences appariées	T	ddl	Sig. (bilatéral)
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
		Supérieur			
Paire 1	ض.بعدي.اضطراب - ت.بعدي.اضطراب	-2,39291	-5,925	19	,000

T-TEST PAIRS=ت.اضطراب.بعدي.ت.اضطراب.قبلي.ت. (PAIRED) WITH

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

Test T

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1 ت.قبلي.اضطراب	10,6500	20	2,13431	,47725
ت.بعدي.اضطراب	18,5500	20	1,46808	,32827

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 ت.قبلي.اضطراب & ت.بعدي.اضطراب	20	,098	,680

Test des échantillons appariés

	Différences appariées			
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
				Inférieur
Paire 1 ت.قبلي.اضطراب - ت.بعدي.اضطراب	-7,90000	2,46875	,55203	-9,05541

Test des échantillons appariés

	Différences appariées	T	ddl	Sig. (bilatéral)
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
	Supérieur			
Paire 1 ت.قبلي.اضطراب - ت.بعدي.اضطراب	-6,74459	-14,311	19	,000

T-TEST PAIRS= (PAIRED) اضطراب.بعدي.ض WITH اضطراب.قبلي.ض

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS

Test T

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1 ض. قبلي. اضطراب	10,6000	20	2,13739	,47793
ض. بعدي. اضطراب	14,8500	20	2,10950	,47170

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 ض. قبلي. اضطراب & ض. بعدي. اضطراب	20	,044	,853

Test des échantillons appariés

	Différences appariées			
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
				Inférieur
Paire 1 ض. قبلي. اضطراب - ض. بعدي. اضطراب	-4,25000	2,93571	,65645	-5,62396

Test des échantillons appariés

	Différences appariées	T	ddl	Sig. (bilatéral)
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
	Supérieur			
Paire 1 ض. قبلي. اضطراب - ض. بعدي. اضطراب	-2,87604	-6,474	19	,000

6 - ملخص الدراسة :

عنوان الدراسة : فاعلية برنامج رياضي ترويجي مقترح على خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

هدف الدراسة: معرفة أثر ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية في التخفيف من المشكلات الدراسية ومن بينها قلق الامتحان

إشكالية الدراسة: هل يوجد أثر للبرنامج الرياضي الترويجي المقترح على خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟

فرضيات الدراسة :

1- توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى رهبة الامتحان لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج الترويجي المقترح.

2- توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى ارتباك الامتحان لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج الترويجي المقترح.

3- توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى توتر أداء الامتحان لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج الترويجي المقترح.

4- توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى نقص مهارات الامتحان لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج الترويجي المقترح.

5- توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى انزعاج الامتحان لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج الترويجي المقترح.

6- توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى اضطراب الامتحان لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج الترويجي المقترح.

عينة الدراسة : 20 تلميذ بالنسبة لأفراد المجموعة الضابطة و 20 تلميذ بالنسبة للمجموعة التجريبية

المنهج المتبع في الدراسة : المنهج التجريبي (ذو تصميم المجموعتين المتكافئتين)

الأدوات المستخدمة في الدراسة : برنامج رياضي ترويجي

مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران و مقياس سارسون

استمارة المستوى الاقتصادي

اختبار الذكاء المقنن

الأساليب الإحصائية :

* اختبار (ت) T.Test

* معامل الارتباط بيرسون r

* معادلة سبيرمان براون

النتائج المتوصل إليها : تحققت جميع الفرضيات

الاستنتاجات والاقتراحات : من خلال نتائج الدراسة توصل الباحث إلى أن البرنامج الرياضي الترويجي المقترح له تأثير كبير على خفض قلق

الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وقد أوصى الباحث ب : التركيز على استراتيجيات التنمية والوقاية في مناهج التربية البدنية والرياضية

- بخصوص المشكلات الدراسية بصفة عامة ومشكلة قلق الامتحان بصفة خاصة و الاهتمام بالبرامج التربوية الرياضية والتوجيهية باعتبارها أحد الأساليب الهامة لعلاج المشكلات الدراسية وتحقيق التوافق والصحة النفسية داخل المدرسة ، وضرورة انتباه الوزارة لفائدتها والتكفل بها كما اقترح الباحث إجراء بعض الدراسات المستقبلية منها :
- إعداد برامج تجمع بين عادات الاستدكار مهارات الامتحان وبعض فنيات النشاط الرياضي التوجيهي لدراسة فعاليتها في علاج المشكلات الدراسية بصفة عامة وقلق الامتحان بصفة خاصة
 - إعداد برامج تربوية رياضية وثقافية على أشرطة الفيديو واستعمالها بطريقة الإرشاد الذاتي لترشيد قلق الامتحان
 - دراسة واقع التلميذ المصاب بالقلق الاجتماعي بين العلاج التقليدي والعلاج المعاصر