وزارة التـعليـم العالـي والبحـث العلمـي.

جامعـة حسيبة بن بوعلي- الشلف.

معهد التربية البدنية والرياضية

مذكـرة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في نظرية ومنـهجية التربية البدنية والرياضية

اختصاص: النشاط البدني الرياضي التربوي .

تأثيـر الأسلوب القيادي لأستـاذ التربية البدنية والريـاضية علـى دافعيـة الإنجاز لدى طلبـة السنـة الأولى ثانوي بولايـة الشلف
مقـــاربة نفسيـة اجتماعيـة تربويـة

من إعداد الطـالب الباحث:

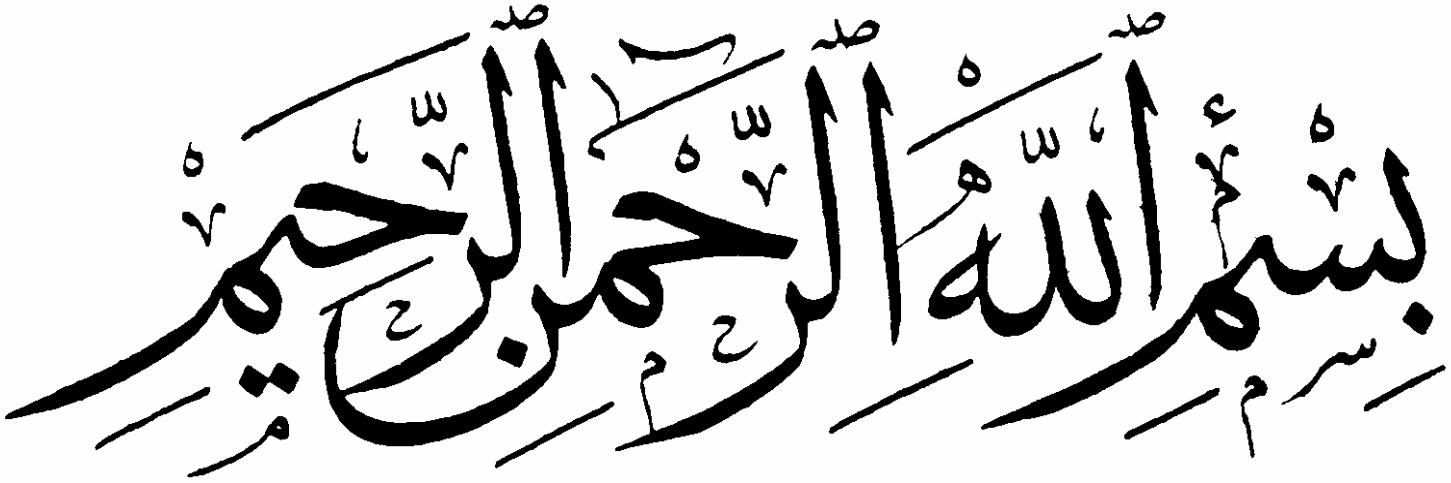
مخطـاري عبد الحميد

إشـراف الدكتور:

يحياوي محمــد

السنـــة الجامعيـــة:

2009/2008


بسم الله الرحمن الرحيم

كلمـــة شكـــــر

لله الحمد من قبل ومن بعد على من أنعم عليا وجعلني من الصابرين في تتبع الأثر و تحصيل المطلوب .

خير الشكر و كله لوالدي فمنهما سقيت و لهما حسنات كل نجاح .

و بعد

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الكريم " **الدكتور محمد يحياوي** " على قبوله الإشراف على هذا البحث و على ما قدمه لي من نصائح و توجيهات و إرشادات طول مدة انجازه و أشكر بالخصوص الأساتذة الذين ساعدوني بتوجيهاتهم " **الأستاذ كمال عكوش**" و "**الأستاذ تياب محمد** " وكل الذين ساهموا في تكوين هذه الدفعة ، وفي الأخير أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل وشكرا

عبد الحميد مخطاري

إهداء

إلى من علمني و رباني و زرع فيا حب العمل، إلى من وهبني حياة الاستمرار و التغلب على الصعاب " **أبي لخضر** " رحمه الله.

إلى من عشت معها في كنف الحب و العاطفة ، إلى من بكت من اجل نجاحي و فرحت لي في تحقيق مبتغاي أمي الحنونة " **بدرة** " أطال الله في عمرها و رحمها في الدنيا والآخرة .

إلى زوجتي العزيزة " **سمية** " وإلى ابنتي الغالية " **إقبال** "

إلى إخوتي الأعزاء وأبنائهم وبناتهم وكل العائلة وبالخصوص خالد.

إلى كل رفقاء الدراسة ، وزملاء العمل .

و إلى الأستاذ المشرف " **يحياوي محمد** " الذي كان لي سندا .

و إلى مدير المعهد " **حاج الشريف قويدر** " و كل الأساتذة .

و إلى كل عمال و عاملات معهد التربية البدنية و الرياضية .

عبد الحميد

الفهـــرس

الفهـــــــــرس

فهرس الموضوعات	الصفحة
مقدمة	**06**
الجانب النظري	
الفصل الأول : تقديم موضوع البحث	
مقدمة	08
1- إشكالية البحث	09
2- فرضيات البحث	12
3- أهداف البحث	13
4- أهمية البحث	13
5- الدراسات السابقة	14
6- التعاريف الإجرائية	19
الفصل الثاني : القيادة	
تمهيد	20
1- معنى القيادة	20
2- مفهوم القيادة	23
3- مكونات القيادة	24
4- وظائف القيادة	26
5- نظريات القيادة	30
5- 1- نظرية السمات	31
5- 2- نظرية الرجل العظيم	32
5- 3- النظرية الموقفية	32
5- 4- نظريات سلوك القائد	34
5- 6- النظرية التفاعلية	44
6- أساليب القيادة	45
6- 1- القيادة الأوتوقراطية	46
6- 2- القيادة الديمقراطية	47
6- 3- القيادة الفوضوية	48
7- مقومات القيادة الفعالة	49
8- صفات القائد	55
9- سمات القائد الرياضي	60
10- وظائف القيادة	64
11- دور قائد الجماعة المرشد	65
12- المراهق وأزمة المراهقة	67
الخلاصة	85

الفصل الثالث : دافعية الإنجاز	
تمهيد	86
1- الدافعية	86
1-1- تعريف الدافعية	86
1-2- وظائف الدافعية	86
1-3 - أنواع الدوافع	86
1-4- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية	87
2- دافع الإنجاز	88
3- نظريات دافعية الإنجاز	90
4- برامج دافعية الإنجاز في ظل القيادة	102
5- استراتيجيات لتحسين دافعية الطلاب	109
الخلاصة	118
الفصل الرابع : التفاعل الاجتماعي	
تمهيد	119
1- التفاعل الاجتماعي	119
2- العلاقة التربوية في النشاط البدني الرياضي	132
3- المقاربة النفسية للقائد في ظل التفاعل الاجتماعي	138
4- المقاربة الاجتماعية للقائد في ظل التفاعل الاجتماعي	147
5- المقاربة التربوية للقائد في ظل التفاعل الاجتماعي	151
الخلاصة	161
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للبحث	
تمهيد	162
1- المنهج المتبع في البحث	162
2- المجتمع وعينة الدراسة وكيفية اختيارها	163
3- وصف العينة	164
4- مجال إجراء الدراسة	165
5- أدوات البحث	165
6- الدراسة الاستطلاعية	171
7- ثبات المقياس في البحث	171
8- كيفية جمع البيانات	173
9- أدوات تحليل البيانات	173
الخلاصة	175
الفصل السادس : عرض ومناقشة نتائج البحث	
تمهيد	176
1- عرض نتائج الدراسة	176
2- تفسير و مناقشة نتائج الدراسة	185

2-1- تفسير نتائج الفرضية الأولى	185
2-2- تفسير نتائج الفرضية الثانية	189
2-3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة	192
2-4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة	195
الخلاصة العامة	200
التوصيات	202
الخاتمة	204
المراجع	205
الملاحق	211

فهـــــــرس الجداول

الرقم	المحتوى	الصفحة
01	نظم ليكرت في القيادة	35
02	نظم سفوبودا في القيادة الرياضية	36
03	النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز.	94
04	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الثانوية والجنس .	163
05	توزيع أفراد العينة حسب الثانوية والجنس .	163
06	توزيع أفراد العينة حسب السن على الثانويات .	164
07	المتوسطات و الانحرافات المعيارية لكافة المتغيرات المدروسة.	176
08	توزيع درجات دافع إنجاز النجاح في العينة الكلية .	177
09	توزيع درجات دافع تجنب الفشل في العينة الكلية للبحث .	178
10	توزيع درجات دافعية الإنجاز في العينة الكلية للبحث .	179
11	توزيع درجات السلوك التدريبي في العينة الكلية للبحث .	180
12	توزيع السلوك الديمقراطي في العينة الكلية للبحث .	181
13	توزيع السلوك الأوتوقراطي في العينة الكلية للبحث .	182
14	توزيع السلوك الاجتماعي المساعد في العينة الكلية للبحث .	183
15	توزيع سلوك الإثابة في العينة الكلية للبحث .	184
16	نوع العلاقة بين دافعية الإنجاز ونمط السلوك الديمقراطي للعينة الكلية للبحث .	185
17	نوع العلاقة بين دافع إنجاز النجاح ونمط السلوك الديمقراطي للعينة الكلية للبحث .	187
18	نوع العلاقة بين دافعية الإنجاز ونمط السلوك الاجتماعي المساعد للعينة الكلية للبحث .	189
19	نوع العلاقة بين دافع إنجاز النجاح ونمط السلوك الاجتماعي المساعد للعينة الكلية للبحث .	191
20	نوع العلاقة بين دافعية الإنجاز ونمط سلوك الإثابة للعينة الكلية للبحث .	193
21	نوع العلاقة بين دافع إنجاز النجاح ونمط سلوك الإثابة للعينة الكلية للبحث .	194
22	نوع العلاقة بين دافعية الإنجاز ونمط السلوك الأوتوقراطي للعينة الكلية للبحث .	196
23	نوع العلاقة بين دافع إنجاز النجاح ونمط السلوك الأوتوقراطي للعينة الكلية للبحث .	197
24	نوع العلاقة بين دافعية الإنجاز ونمط السلوك التدريبي للعينة الكلية للبحث .	198

فهـــــرس الأشكال

الرقم	المحتوى	الصفحة
01	الأركان الأساسية في مكونات القيادة.	25
02	مدخل الخط المتصل لسلوك القائد الرياضي	38
03	نظرية البعدين في القيادة في ضوء دراسات جامعة ولاية " أهايو "	41
04	أنواع السلوك القيادي في ضوء نظرية الشبكة الإدارية .	44
05	علاقة الدين وأساليب تنشئة الأبناء بالحاجة للإنجاز	92
06	المدرج التكراري لدرجة دافع إنجاز النجاح على العينة الكلية .	177
07	المدرج التكراري لدرجة دافع تجنب الفشل على العينة الكلية.	178
08	المدرج التكراري لدرجة دافعية الإنجاز على العينة الكلية .	179
09	يبين المدرج التكراري لدرجة نمط السلوك التدريبي .	180
10	المدرج التكراري لدرجة نمط السلوك الديمقراطي للعينة الكلية .	181
11	المدرج التكراري لدرجة نمط السلوك الأوتوقراطي للعينة الكلية .	182
12	المدرج التكراري لدرجة نمط السلوك الاجتماعي المساعد في العينة الكلية	183
13	المدرج التكراري لدرجة نمط سلوك الإثابة للعينة الكلية	184

مقدمـــــة

مقدمة

لقد اهتم بعض الباحثين في مجال علم النفس الرياضي منذ الستينات بالقيادة بصفة عامة و بالقائد بصفة خاصة وقاموا على إثرها بتطبيق بعض استخبارات و قوائم الشخصية على بعض القادة في المجال الرياضي وخاصة المدربين الرياضيين في مختلف الأنشطة الرياضية محاولة منهم التعرف عل هذه الظاهرة الاجتماعية و أهم مميزاتها ومن أهم هؤلاء الباحثين نذكر " سفوبودا " (1970) و " هان " (1973) . ويكاد يتفق العديد من الباحثين على أن الفرق بين النجاح و الفشل في العديد من الأنشطة و خاصة الرياضية منها يرجع إلى مدى قدرة و فاعلية القيادة ، كما ترتبط بمجموعة من العوامل التي تؤثر في استثارة وتوجيه سلوك التابعين ، وهو ما يعرف بالدافعية ، ويتبين ذلك من خلال أداء التلاميذ في مختلف النشاطات الرياضية ، فيظهر لنا أن بعض من التلاميذ قد نجح في بعض المهارات وفاز في بعض المقابلات وحقق بعض الأرقام و البعض الآخر لا يستطيع ذلك ، ومن هنا يدخل الدور القيادي لأستاذ التربية البدنية و الرياضية في الكشف و التعرف على مجموعة الدوافع

ويقصد بالدافعية العوامل التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين ، بينما الدافعية للإنجاز و التي هي محور اهتمامنا ، فهي الحالة الداخلية و الخارجية التي تحرك سلوكه و أدائه ، وتعمل على استمراره و توجيهه نحو تحقق هدف أو غاية محددة ، و التي تعني في غالب الأحيان الاتجاه نحو الانجاز ، وليس الانجاز بحد ذاته ، فهي الرغبة القوية في تحقيق التميز و الفوز و التي تعتبر كقوة محركة تدفع بطاقات الأفراد نحو الانجاز،كما يعتبر الدافع للانجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته و توكيدها ، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه ، وتتم عملية استثارة الدوافع من طرف القائد ضمن عملية تفاعلية تحدث بين القائد و التابعين وهي عبارة عن عملية تفاعل اجتماعي يمارس فيها القائد نوعا من الأنماط القيادية التي تؤثر إما بالسلب و إما بالإيجاب على التابعين .

وبغية من الباحث لمعرفة مدى التأثير القيادي لأستاذ التربية البدنية على دوافع الإنجاز لدى طلبة مراحل السنة الأولى ثانوي قام الباحث بإجراء هذه الدراسة الميدانية و التي تكونت من جانبين ، جانب نظري و جانب تطبيقي .

اشتمل الجانب النظري على أربعة فصول مقسمة كالآتي :

الفصل الأول : وفيه تم تقديم موضوع البحث ثم طرح إشكالية البحث و تم على اثرها وضع أربعة فرضيات ، ثم تطرقنا إلى أهداف البحث ، كما قمنا بشرح أهمية البحث ، كما تعرضنا إلى معظم الدراسات السابقة ، كما قمنا بوضع التعاريف الإجرائية للبحث ثم ختمنا الفصل الأول بخلاصة .

الفصل الثاني : و تناولنا فيه مفهوم القيادة ومكوناتها ووظائفها و معظم النظريات المفسرة لها و تطرقنا إلى مجموعة الأنماط القيادية ، كما ذكرنا الصفات و السمات التي يتميز بها القائد ، هذا و تناولنا مرحلة المراهقة ومميزاتها و أسس تعامل القائد معها.

الفصل الثالث : تطرقنا في هذا الفصل إلى الدافعية للانجاز و بعض المفاهيم المرتبطة بها ووظائفها و أنواعها ومعظم النظريات المفسرة لها ، ثم انتقلنا إلى برامج دافعية الانجاز وبعض الاستراتيجيات لتحسينها .

الفصل الرابع : تكلمنا في هذا الفصل عن التفاعل الاجتماعي وبعض النظريات المفسرة له و طبيعة العلاقة التفاعلية التربوية بين أستاذ التربية البدنية و التلاميذ ، كما تطرقنا إلى كل من المقاربة النفسية و الاجتماعية و التربوية للقائد في ظل التفاعل الاجتماعي .

أما فيما يخص الجانب التطبيقي فيتكون من فصلين هما على التوالي .

الفصل الخامس : تحدثنا في هذا الفصل عن الاجراءات المنهجية للبحث ، فذكرنا المنهج المتبع ، كما تكلمنا عن المجتمع و عينة الدراسة و كيفية اختيارها ، وقمنا بوصفها ، كما حددنا كل من المجال الزماني و المكاني للدراسة ، و تحدثنا عن الدراسة الاستطلاعية وكيفية جمع البيانات مع تحديد أدوات التحليل .

الفصل السادس: قمنا في هذا الفصل بعرض نتائج الدراسة مع تفسير و مناقشة نتائج الدراسة ، وذلك بتفسير نتائج كل فرضية على حدا، مع الخروج بخلاصة عامة و ختمنا بحثنا بمجموعة من التوصيات .

الجانــب النظـري

الفصـــل الأول

تقديم موضوع البحث

الفصل الأول ---------- تقديم موضوع البحث.

مقدمـــة.

يختلف أستاذ التربية البدنية والرياضية عن باقي أساتذة المواد الأخرى ويرجع هذا الاختلاف إلى طبيعة المادة التي يدرسها، والتي تمنح له خصوصية في علاقته التربوية مع التلاميذ بحكم قربه منهم، وبحكم شمولية هذه المادة التي تستهدف الجوانب النفسية والاجتماعية والبدنية، وبالتالي فالأستاذ يؤثر تأثيرا كبيرا في تلاميذه انطلاقا من نمطه القيادي الذي يتميز به، وتظهر مؤشرات النجاح أو الفشل انطلاقا من النتائج التي يحققها التلميذ في الميدان، وهنا يدخل تأثير النمط القيادي في البحث عن مجموعة الدوافع الحقيقية واستثمارها لتحقيق الإنجازات والنجاح . تعتبر القيادة leadership موضوعا مهما في حياة الجماعات وطبيعة الوجود الإنساني فرضت على الأفراد أن لا يعيشوا في عزلة وإنما ضمن جماعة أو جماعات ومن خلال هذا النوع من الحياة تحتم وجود القيادة. ويؤكد علماء النفس أهمية الدور الذي تقوم به القيادة في تماسك وبناء الجماعات المختلفة، كما يؤكدون على ما للقائد من أهمية بالغة في تماسك الجماعة، ولما كان السلوك البشري يسعى إلى تحقيق أهداف حيوية متجددة فإن القيادة تعمل على بلورة هذا الهدف حتى يكون محددا واضح المعالم. كما نالت القيادة ، اهتماما وعناية كبيرة من علماء النفس بقصد تحديد معناها وتحليل أسسها، وطرق ووسائل تنميتها والتدريب عليها، وهذا يتطلب معرفة دقيقة بنفسية الفرد والجماعة وقد قبلت عدة نظريات في مجال القيادة ، و التي تتم بصورة أو بأخرى في عملية تفاعلية تحدث ما بين القائد والتابعين .

1- إشكالية البحث:

تعتبر القيادة عنصرا مهما في حياة الجماعات، ونظرا لكون الإنسان اجتماعي بطبعه، ومن خلال وجود الجماعة، تحتم وجو د القائد، الذي يرسم مسار جماعته. فقد كانت وما زالت القيادة محل اهتمام العديد من الباحثين من علماء النفس، قصد الوصول إلي طرق ووسائل وتقنيات تنميتها وقد قيلت عدة نظريات في مجال القيادة منها نظرية الرجل العظيم (the great man theory) بحيث تؤكد هذه النظرية بأن التغيير في الحياة الإجتماعية يتحقق عن طريق أشخاص لهم مواهب خاصة. ومن أهمها " قوة التأثير في الموقف الإجتماعي "، فقد يحدث القائد تغيرات في الجماعة قد يعجز عن إحداثها في ظروف أخرى، ومن هنا يتبين أن هنالك صفات موروثة يتمتع بها مثل هؤلاء القادة ،في حين تؤكد نظرية السمات (traiit theory) بأن القادة ينفردون بصفات جسمية وعقلية ونفسية دون غيرهم، والقيادة حسب ما جاءت به هذه النظرية، إما أن تكون موحدة يتميز بها القادة أينما كانوا بغض النظر عن نوع القيادة أو الموقف، أو قد تكون نمطا من السمات تستند عليها قدرة القائد على القيادة، أما النظرية الموقفية (situation theory) تركز على العوامل البيئية في نشأة القيادة وتفسيرها، حيث يحتم وجود عوامل اجتماعية لظهور القائد وهذه العوامل معينة، أي أن الظروف الإجتماعية هي التي تساعد على استخدام هذه المواهب والقدرات، أو على العكس تكون عاملا في تعطيلها، ولكن نظرية التابعين (the theory followers) تعتمد على قدرة القائد على إشباع الحاجات الأساسية للجماعة. وهذا يعني التعرف على هذه الحاجات، غير أن النظرية التفاعلية (linteractional theory) تقوم على أساس التفاعل بين كل المتغيرات في القيادة والقائد في شخصيته ونشاطه في الجماعة يحاول إشباع حاجاتهم وحل مشاكلهم حسب طبيعة المواقف وطبيعة العمل وظروفه وما يحصل له من متغيرات [1]، ولقد درس العديد من الباحثين القيادة وجرت محاولات عديدة لجمع تلك الدراسات ومن أبرز الذين جمعوا ما كتب عن القيادة (bird) عام 1940

[1] أ- د- كامل علوان الزبيدي، علم النفس الاجتماعي، ط1، الوارق للنشر والتوزيع، الأردن، 2003، ص 217.

وتوصل إلى خصائص مشتركة من(79) دراسة من تلك الدراسات التي جمعها وقام (جنكيزjenkins) بمراجعة (74) دراسة فوجد أن القادة يتفوقون على غير القادة في بعض القدرات، وتوصل (stogdill) من خلال مراجعته (124) دراسة إلى أن القادة يصنفون إلى مجموعات وفقا لجدارتهم والإنجاز والمسؤولية والمساهمة[1] والمركز الإجتماعي، ومنه يتبين أن القيادة تعتمد على السلوك القيادي للقائد والطريقة التي يؤثر بها على دوافع مجموعته لتحقيق النجاح[2].

فوجود الدوافع له أهمية كبرى في إحداث الخطوة الأولى لبدء عملية التعلم،إذ في غياب الدافع يكون المتعلم خاملا شارد الذهن، ويتصف بعدم المبالات فيما يتعلق بالمهارة المقصود تعلمها وانجازها، بحيث يعتبر الدافع إلى الإنجاز من أهم الدوافع الإجتماعية ويرتبط بنظرية " ماكليلاند " و" أتكنسون " (1979) التي تعتبر أن دافع الإنجاز هو المنافسة من أجل الوصول إلى المستويات الممتازة، ويظهر في شكلين هما : الأمل في النجاح والخوف من الفشل[3]، في حين يقترح ((صلاح صالح راشد)) معادلة للإنجاز تتكون من الرغبة، ثم التخطيط، ويليها التطبيق، وفي الأخير تأتي العزيمة ويعتقد (أوزبل ausubel) أن هناك ثلاثة مكونات لدافع الإنجاز تتمثل في الحافز المعرفي، ثم تكريس الذات، وأخيرا الحاجة للإنتماء، وبالتالي إحراز الفوز وتحقيق النجاح يعتمد على استثارة واستهداف دافعية الإنجاز وتفعيلها للوصول إلى الهدف المنشود[4].

تتم عملية استثارة دوافع التلاميذ أثناء ممارستهم لحصة التربية البدنية والرياضية قصد الوصول إلى الأهداف المسطرة بحيث يكون أستاذ التربية البدنية والرياضية هو المشرف الرئيسي على هذه العملية التي تتم بطريقة أو بأخرى في شكل تفاعلي بين الأستاذ والتلميذ وبهذا الصدد يقول" سوانسون " (بان التفاعل هو العملية التي يرتبط بها أعضاء المجتمع ببعضهم بعضا عقليا ، و دافعيا ،في الرغبات والحاجات والوسائل

---

[1] أ- د- كامل علوان الزبيدي، علم النفس الاجتماعي، ط1، الوارق للنشر والتوزيع، الأردن، 2003، ص 217.
[2] -أ- د- كامل علوان الزبيدي، علم النفس الاجتماعي، نفس المرجع السابق، ص 218.
[3] د – عبد الطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، ط1 ، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة- 2000، ص 93، 54.
[4] - يوسف الأقصري، الشخصية المبدعة، دار الطائف القاهرة 2001، ص 116 ، 117.

والغايات والمعارف والمصالح)، في حين يرى الدكتور "سعد جلال " (بأنه علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر يتوقف سلوك أحدهما على الآخر كفردين ،أو يتوقف سلوك كل منهم على سلوك الآخرين إذا كانوا أكثر من اثنين والتفاعل الاجتماعي عملية اتصال تؤدي إلى التأثير في أفعال الغير ووجهات نظرهم، وهو قائم على عالم الإنسان والحيوان)، أما الدكتورة " منيرة أحمد حلمي " فتقول (بأنه التقاء سلوك شخص مع آخر، أو مجموعة أشخاص في عملية متبادلة تجعل كلا منهم معتمدا في سلوكه على الآخر، ومنبها لذالك السلوك في نفس الوقت)[1]، وفي ظل عملية التفاعل التي تحدث بين أستاذ التربية البدنية والرياضية وتلاميذه ومحاولة منا لمعرفة تأثير الأسلوب القيادي لأستاذ التربية البدنية والرياضية علي دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى ثانوي أثناء الحصة طرحنا السؤال التالي :

- هل هناك علاقة ارتباطية بين الأسلوب القيادي لأستاذ التربية البدنية والرياضية وكل من دافع انجاز النجاح و دافع تجنب الفشل ؟

[1] - د- صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي ، دار النشر والتوزيع ، الجزائر ، ص 171.

2 – فرضيات البحث :

للإجابة على التساؤلات المطروحة في إشكالية البحث والتي تستدعي إعطاء شرح وتفسير قام الباحث بصياغة فرضيات البحث على النحو التالي:

الفرضية الأولى :

توجد علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين الأسلوب القيادي الديمقراطي و دافعية الإنجاز الرياضي .

الفرضية الثانية :

توجد علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين الأسلوب القيادي الاجتماعي المساعد و دافعية الإنجاز الرياضي .

الفرضية الثالثة :

توجد علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين أسلوب الإثابة القيادي و دافعية الإنجاز الرياضي .

الفرضية الرابعة :

لا توجد علاقة ارتباطية بين كل من الأسلوب القيادي الأوتوقراطي و الأسلوب القيادي التدريبي مع دافعية الإنجاز .

3- أهداف البحث:

يمكن تلخيص أهداف البحث على النحو التالي:

- الكشف عن النمط القيادي الناجع لأستاذ التربية البدنية والرياضية.
- الكشف عن الدوافع المتعلقة بالإنجاز أثناء حصة التربية البدنية والرياضية في مرحلة الثانوي .
- القضاء على بعض السلوكات القيادية التي تميل إلى التسلط والعنف.
- تسليط الضوء على دوافع الإنجاز للطلبة وإدراجها في وضع برامج العمل.
- التقليل من نسبة عزوف معتبرة من الطلبة وخاصة الطالبات عن ممارسة التربية البدنية على مستوى الثانويات بسبب النمط القيادي المنتهج.
- الاهتمام بدوافع الطلبة وتنميتها وفهمها وتوجيهها.
- التقليل من إخفاقات الطلبة وفشلهم أثناء حصة التربية البدنية والزيادة في مردودية العمل.
- المساهمة في البحث العلمي وفي فهم تأثير النمط القيادي لأستاذ التربية البدنية والرياضية على دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى من التعليم الثانوي.

4- أهمية البحث:

إن استعداد التلميذ لبذل الجهد من أجل تحقيق هدف معين أثناء حصة التربية البدنية يتم عن طريق استثارة دوافع الطالب وتوجيهها نحوى تحقيق الفوز والنجاح وهذا ما أشار إليه وليام وارن " william warren " في كتابه ((التدريب والدافعية))، أن استثارة الدافع للرياضي يمثل 70- 90 بالمئة[1] من العملية التدريبية ونظرا للنتائج المتوسطة والسلبية أحيانا في الوصول إلى الأهداف المسطرة وملاحظة بعض الإخفاقات وبعض الفشل عند البعض من الطلبة ورغبة منا في التقليل من نسبة الإخفاقات والفشل والزيادة في نسبة النجاح والتفوق وقصد التقليل من بعض السلوكات القيادية التي تساهم من جهة أو من أخرى في تحقيق الفشل ونظرا للمرحلة الحساسة التي يمر بها الطلبة وما

[1] - الدكتور عمرو بدران ، الدافعية في المجال الرياضي ، موقع دراسات وبحوث www.shababnahda.com

تتميز من اضطرابات ومشاكل نفسية هامة من جهة وما تلعبه حصة التربية البدنية والرياضية في المساهمة في تكوين الشخص السوي والبناء وانطلاق من هذا ومن أجل الوصول إلى السلوك القيادي الناجع والناجح لأستاذ التربية البدنية والرياضية الذي يستثمر مجموعة دوافع الإنجاز لتحقيق النجاح وتجنب الفشل نقوم بهذا البحث.

5- الدراسات السابقة:

وفيما يلي عرض لمجموعة من البحوث المتعلقة بمتغيرات البحث بصفة مباشرة أو غير مباشرة.

5-1- دراسة عبد العزيز بن علي بن أحمد السلمان في شهر ربيع الثاني 1423-1424 هجري بعنوان السلوك القيادي للمدرب الرياضي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى لاعبي بعض الألعاب الجماعية بالمملكة العربية السعودية بحيث هدفت الدراسة إلى التعرف على السلوك القيادي لدى المدربين السعوديين والعرب وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى لاعبين بعض الألعاب الجماعية لفئة الدرجة الأولى بأندية المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية ،و كذلك التعرف على مدى تأثير المتغيرات التالية: (الجنسية، السن، سنوات الخبرة ،في مجال التدريب، طبيعة المهنة) على السلوك القيادي للمدربين ،و مدى تأثير المتغيرات التالية:(السن ،سنوات الخبرة في الممارسة الرياضية) على دافعية الإنجاز لدى اللاعبين،وتكونت عينة الدراسة من 76 مدربا و622 لاعبا من مدربي ولاعبي بعض الألعاب الجماعية لفئة الدرجة الأولى بأندية المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- هناك علاقة بين السلوك القيادي الذي يمارسه مدربو بعض الألعاب الجماعية السعوديون والعرب لفئة الدرجة الأولى بأندية المنطقة الشرقية وبين دافعية الإنجاز للاعبين.

- أن السلوك القيادي الذي يمارسه المدربين هو السلوك القيادي بأبعاده المختلفة مع تركيزهم على بعض الأبعاد التي يرون أنها مهمة للعملية التدريبية أكثر من الأبعاد الأخرى مثل: (بعد الاهتمام بالجوانب الصحية، وبعد التدريب والإرشاد).

- أن مستوى دافعية الإنجاز لدى لاعبي بعض الألعاب الجماعية لفئة الدرجة الأولى بأندية المنطقة الشرقية يعتبر مرتفعا.

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنسية والسلوك القيـــادي للمدربين في بعد التدريب والإرشاد وذلك لصالح المدربين العرب.

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طبيعة المهنة والسلوك القيادي للمدربين في بعد المشاركة والسلوك الديمقراطي وذلك لصالح المدربين المتفرغين.

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة والمجال الرياضي وبين دافعية الإنجاز للاعبين في بعد دافع انجاز النجاح ،و ذلك لصـــالح اللاعبين ذوي الخبرة العالية من 16 سنة فما فوق مقارنة باللاعبين دوي الخبرة المنخفضة من 1-5 سنوات.

- لا توجد علاقة ذات دلالـــة إحصائية بين السن وسنوات الخبرة في مجـــال التدريب الرياضي وبين السلوك القيادي للمدربين.

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين السن ودافعية الإنجاز[1].

2-5- دراسة سخسوخ حسان لسنة 2006-2007 تحت عنوان أثر مستوى القلق العام على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي، بحيث أجريت الدراسة على عينة مقدرة 105 فرد من 3 ثانويات وبينت نتائج هذا البحث على:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا في مرحلة التعليم الثانوي.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

---

[1] - عبد العزيز بن علي بن أحمد السلمان ، السلوك القيادي للمدرب الرياضي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى لاعبي بعض الألعاب الجماعية بالمملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ، موقع شباب نهضة للدراسات والبحوث 1423 هـ - 1424 هـ.

- وبالتالي فان مستوى القلق العام يؤثر على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي وذلك بصورة " n " بحيث يرتفع الدافع للإنجاز عند المستوى المتوسط وينخفض عند المستوى المنخفض والمرتفع منه على حد السواء.

- وجود حاجات إرشادية من خلال الفروق الدالة إحصائيا بين مجموعات مستوى القلق العام المتوسط والمرتفع والمنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين بمرحلة التعليم الثانوي [1].

5- 3- قامت "وينتر بوتوم " winter bottom 1958 بدراسة تناولت فيها علاقة الحاجة الى الإنجاز والتجارب المبكرة الخاصة بالاستقلالية والتدريب على تحمل المسؤولية، حيث كان عدد أفراد عينة الدراسة 39 طفلا، وتم استخدام مقياس الحاجة للإنجاز ومقياس التعرف على الاستقلالية وتحمل المسؤولية وبينت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين وجدت لديهم دوافع الإنجاز، كانوا قد تلقو تدريبا مبكرا في الاستقلالية وتحمل المسؤولية وبالرغم من تسلط الآباء، فإن الأمهات كان لهن اتجاه ايجابي نحو الإنجاز وكن يكافئن أولادهن على أعمالهم الإيجابية

5- 4- قامت "آمنة التركي" 1985 بدراسة تحمل عنوان التحصيل الدراسي في ضوء دافعية الإنجاز ووجهة الضبط دراسة مقارنة بين الجنسين لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة قطر حيث كان عدد أفراد عينة الدراسة 344 طالب وطالبة من السنتين الأولى والثانية ثانوي وتم استخدام مقياس دافعية الإنجاز ومقياس وجهة الضبط وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة وذات دلالة بين بعض تغيرات دافعية الإنجاز ودرجة التحصيل الدراسي، وهي التوجه للعمل، التعاطف الوالدي الاستقلالية الخوف من الفشل المنافسة، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة بين الذكور والإناث لصالح الإناث في متغيرات دافعية الإنجاز وهي المثابرة، التعاطف الوالدي، الاستقلالية، الخوف من

---

[1] - سخسوخ حسان أثر مستوى القلق العام على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة ت.ث رسالة ماجستير 2007/2006، جامعة باتنة.

الفشل، الاستجابة للنجاح والفشل والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز، كما توصل إلى وجود ارتباط دال وسالب بين وجهة الضبط الخارجي والتحصيل الدراسي لدى الجنسين.

5- 5- قام "محمود عبد القادر" 1978 بدراسة تناول فيها دوافع الإنجاز وعلاقتها ببعض عوامل الشخصية والنجاح الأكاديمي عند طلاب جامعة الكويت حيث كان عدد أفراد العينة 457 طالبا وطالبة من جامعة الكويت ومعهد المعلمين، وتم استخدام مقياس دافعية الإنجاز، اختبار سرعة الأداء ودقته، مقياس النشاط العام أو الحيوية، مقياس الموضوعية مقابل الدافعية أو الحساسية الزائدة، مقياس الثقة مقابل الشعور بالنقص،مقياس السيطرة أو السيادة مقابل الخضوع، مقياس العمل أو الاكتفاء الذاتي مقابل الاعتماد على الجماعة المعدل العام لتقديرات النجاح في نهاية الفصل الدراسي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال بين دوافع الإنجاز وكل من المعدل العام لتقديرات النجاح درجة الطموح الأكاديمي، النشاط العام، الثقة مقابل الشعور بالنقص ،الموضوعية مقابل الحساسية الزائدة، السيطرة مقابل الخضوع والاكتفاء الذاتي مقابل الاعتماد على الجماعة

5- 6- قام " مصطفى تركي " 1988 بدراسة تناولت فيها الدافعية للإنجاز عند الذكور والإناث في وضعية محايد وأخرى منافسة، تكونت العينة من مجموعتين من الطلاب ومجموعتين من الطالبات من جامعة الكويت، طلاب 20، طلاب اختلاط 12، طالبات 31، طالبات اختلاط 22 وتراوحت الأعمار بين 19 و20 سنة وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق جنسية في الدافعية للإنجاز في الوضعيتين المحايدة والمنافسة.

5-7- قام كل "رشاد موسى " و" صلاح الدين أبو ناهية 1988، بدراسة تناولا فيها الفروق بين الذكور والإناث في الدافع للإنجاز، وكان هدف الدراسة، التأكد من الارتباط العاملي في الدافع للإنجاز بين الجنسين تكونت الدراسة من 315 من الطلاب منهم 203 ذكور و112 إناث، وتراوحت أعمار الذكور بين 21 و25 سنة، وأعمار الإناث بين 22 و26 سنة وأوضحت النتائج أن مجموعتي الذكور والإناث تتشابهان من حيث المضمون وقد يعود ذلك إلى إتاحة فرص التعلم للجنسين والطموح إلى مكانة اجتماعية مرموقة.

5- 8- قام " نبيل الفحل " 2000 بدراسة تحمل عنوان تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية دراسة ثقافية ،تكونت العينة من120

طالبا منهم 60 مصريا و60 من مرحلة التعليم الثانوي تراوحت الأعمار بين 16 و18 سنة ،استخدم مقياس تقدير الذات للكبار ومقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين كشفت الدراسة عن وجود ارتباط موجب دال بين درجات الطلاب المصريين في تقدير الذات ودرجاتهم في دافعية الإنجاز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المصريين والطلاب السعوديين من حيث متوسط درجات تقدير الذات لصالح الطلاب المصريين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المصريين وبين الطلاب السعوديين من حيث متوسط الدرجات على مقياس الدافع للإنجاز، وهو ما يؤكد وجود ثقافة عربية مشتركة .

5- 9- قام " لوكس " louks 1979 بدراسة الهدف منها التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في دافع الإنجاز، تكونت العينة من 146 فرد من طلاب وطالبات كلية الطب، واستخدم مقياس دافعية الإنجاز وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس دافعية الإنجاز بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات.

5- 10- قام " فاروق عبد الفتاح " 1986 بدراسة علاقة دافع الإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية، تكونت العينة من 362 طالبا وطالبة من كلية التربية والآداب والعلوم الإدارية والخدمة الإجتماعية، كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافع الإنجاز بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب وأن مستوى دافع الإنجاز لا يرتفع بارتفاع المستوى الدراسي، في حين يرتفع بالنسبة للطالبات مع ارتفاع المستوى الدراسي ارتفاعا له دلالة.

5- 11- قام " ويلز" wills بدراسة علاقة دافعية الإنجاز بمفهوم الذات، تكونت العينة من 30 طالبا وطالبة من الجامعة، استخدم مقياس دافعية الإنجاز ومقياس مفهوم الذات، كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه لها دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز ومفهوم الذات.

5- 12- قامت " ميزوتا "mizota بدراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومفهوم الذات على عينة من طلاب الجامعة، تشكلت من 608 طالبا وتراوحت الأعمار بين 18 و20 سنة وتم استخدام مقياس لدافعية الإنجاز ومقياس لمفهوم الذات، كشفت الدراسة أن الطلبة ذوي

دافعية الإنجاز المرتفعة تحصلوا على درجات عالية على مقياس مفهوم الذات، مقارنة بالطلبة ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة[1].

6- التعاريف الإجرائية الواردة في البحث:

6- 1- النمط القيادي:

ونقصد به القدرة في تأثير أستاذ التربية البدنية والرياضة على دوافع الطلبة وتوجيهها إيجابيا وبرغبة صادقة وتفهم حاجات وميول ودوافع الطلبة لغرض تحفيزهم ودفعهم لإخراج أحسن ما عندهم.

6- 2- دافعية الإنجاز:

وهي الحالة التي يستشعرها الطالب أثناء حصة التربية البدنية والرياضية تؤدي إلى إثارة السلوك وتحفيزه و توجيهه للقيام بالنشاط الرياضي بصورة أحسن وأسرع وبكفاءة عالية والتي يحقق بها معايير التفوق على أقرانه وبلوغ النجاح وتجنب الفشل.

خلاصة :

لقد جاء هذا الفصل لتقديم مشكلة الدراسة ، وتوضيح الإشكالية و التساؤلات التي وردت في الدراسة و التي تم على أساسها وضع الفرضيات ، كما تم التعرض في هذا الفصل إلى أهداف البحث و أهميته ، كما تطرقنا إلى الدراسات السابقة ، وختمنا هذا الفصل بالتعريفات الإجرائية للبحث ، وسوف نمر بعد ذلك إلى الفصل الثاني الذي يتناول محور القيادة .

---

[1] - سميرة عبد الله ومصطفى كردي، المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بالطائف. مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة ،القاهرة، العددان 65 ، 66 ، 2003 ، ص 117.

الفصـل الثانــي
القيـــادة

تمهيد :

لا شك أن الوجود الإنساني المشترك لشخصين أو أكثر يتطلب نوعا من تنظيم العلاقات بينهم ،فيتولى أحدهم القيادة ويكون الأخر أو الآخرين مقودين أو تابعين ، ولقد قرر رسول الله عليه الصلاة و السلام هذا المبدأ حين قرر ضرورة وجود قائد للجماعة حتى ولو كانت صغيرة جدا ، فقال عليه الصلاة والسلام :" إذا خرج ثلاثة في سفر فليأمروا أحدهم ."[1]

1- معنى القيادة :

القيادة مسألة اجتماعية تظهر في أي موقف تتواجد فيه الجماعة وتعد من أهم ظواهر التفاعل الاجتماعي ، وتتأثر القيادة بالحياة الإجتماعية ودرجة تنظيمها وفلسفة الجماعة وأهدافها . وللقيادة دور اجتماعي في تحديد أهداف الجماعة و العمل على تحقيقها ووضع قيمها ومعاييرها و أنشطتها ، و السمة المشتركة بين القادة المؤثرين هي قدرتهم على الإيحاء ، و استثارة الآخرين لتحقيق أهداف جديرة بالاهتمام ، مثال الأفراد الذين في استطاعتهم أن ينجزوا هذه الأعمال في انسجام تام بينهم.

أشار" أندرو" و " دورين" " ANDREW&DUBRIN 1998 " أن القيادة تتضمن :

- القدرة التي توحي بالثقة و المساندة بين الأفراد من أجل تحقيق أهداف منظمة.
- القدرة على بث الثقة و التأييد في نفوس الأفراد المطلوب منهم إنجاز أهداف منظمة.
- التأثير الشخصي المنظم و الموجه من خلال عملية الاتصال من أجل تحقيق الهدف.

وقد أشار "محمد حسن علاوي " (1998) إلى القيادة بأنها :" العملية التي يقوم فيها فرد من أفراد جماعة منظمة بتوجيه سلوك أفرادها لدفعهم برغبة صادقة نحو تحقيق هدف مشترك بينهم ."

---

[1] - د.حسين عبد الحميد رشوان ، العلاقات الإنسانية في مجالات علم النفس ،علم الإجتماع ، علم الإدارة، المكتب الجامعي الحديث 1997 ، ص 244.

ويرى " أحمد سيد مصطفى" (2000) أن القيادة الناجحة هي القدرة على التأثير في الآخرين من خلال الاتصال ليسعوا بحماس والالتزام إلى أداء مثمر يحقق أهداف مخططة.

كما أشار " أحمد إسماعيل حجي " (1994) إلى القيادة بأنها : " إنجاز عمل ما عن طريق التأكد من أفراد جماعة يعملون معا بطريقة طيبة ، و أن كل فرد منهم يؤدي دوره بكفاءة عالية و القائد يقود الجماعة في تحديد الأهداف و التخطيط و تنفيذ العمل و تحقيق التقدم في الأداء ووضع معايير يقاس بها هذا الأداء ، ويسعى القائد للحفاظ على وحدة الجماعة وإحساس أفرادها بلذة الإنجاز، و القائد الذي يستطيع الإقناع و التأثير و الحث يستطيع أن يتقدم كرأس حربة للقيام بمتغيرات مفيدة ، وإن إحداث التغيير هو الهدف الدقيق للقيادة ،لأن معظم الإصلاحات تتطلب تغيير الوضع الراهن ، فالقائد هو الذي يستطيع خلق رؤية للآخرين ثم توجيههم لكي تكون هذه الرؤية عبارة عن واقع، ولكي تكون قائدا يجب أن يكون لك تابعين ليثقوا بك ويدعموك ويلتزموا بالهدف الذي وضعته وهذا هو المعنى الحقيقي للقيادة . "[1]

تنوعت تعار يف القيادة مع اختلاف المحكات مثل سمات الشخصية ، القيم الشخصية والسلوك ، حاجات الجماعة ، موقف الجماعة.....الخ.

ويبدو أنه لا يوجد تعريف واحد للقيادة يحظى بالقبول الكبير من قبل المهتمين بهذا المجال، و بالرغم من ذالك يوجد اعتراف عام بالجوانب الرئيسية التي تسهم في تعريف القيادة ومن ذلك تعريف القيادة بأنها : " الدور الذي يتضمن التأثير و التفاعل ، ويقود نحو إنجاز الهدف وينتج عنه التغيير البنائي خلال المجموعات ."

فالقيادة ببساطة تعني كيفية التخطيط للهدف ، وذلك لإعطاء الآخرين الاتجاه من خلال معرفتهم ما مطلوب عمله ، كذلك تعني القيادة تطوير كل من البيئة الاجتماعية و النفسية أي ما يسمى مناخ الفريق و تماسك جماعة الفريق .

---

[1]- د.مصطفى حسين باهي د. أحمد كمال نصاري ، مهارات القيادة في المجال الرياضي، مكتبة الأنجلو المصرية . مصر 2006 ص 03

إن المدرب الرياضي الناجح - باعتبار أنه قائد - يتوقع أن يعطي الفريق الرؤية المستقبلية ، ويعرف جيدا كيف يترجم هذه الرؤية المستقبلية إلى واقع بما يسمح أن يحصل كل رياضي على أقصى فرصة لتحقيق النجاح ، إنه من الأهمية أن يضطلع المدرب بدوره في تهيئة كل من البيئة النفسية و الاجتماعية لأعضاء الفريق الرياضي و ألا يقتصر دوره على تطوير القدرات البدنية والمهارية فحسب .[1]

وهكذا فطبيعة الحياة الاجتماعية تحتم وجود قادة ، والقيادة ظاهرة اجتماعية تنشأ من طبيعة الاجتماع البشري ، وتتصل بطبيعة الإنسان ، وبدون قادة ذات كفاية تتحول أي منظمة إلى خليط مرتبك من الأفراد .

والقيادة عملية تفاعل اجتماعي لا يمكن أن تتم في فراغ ، وإنما يلزم لها إطار من العلاقات والتفاعلات الاجتماعية بين عدد من الأفراد الذين يشكلون جماعة ، فالقيادة تتأثر بنوع الحياة الاجتماعية ، ودرجة تنظيمها ، وفلسفة الجماعة ، ومعاييرها . وعلى سبيل المثال فلكبار السن في بعض المجتمعات فرص أكبر لقيادة الجماعة كالجماعات القبلية .

هذا ولم يتفق الباحثون على تعريف واحد لمصطلح القيادة ، فهي كما يرى البعض خاصية من خصائص الجماعة .وهي مرادفة للمكانة أو لمركز أو وظيفة معينة ، إنها أنواع معينة من النشاط تهم الجماعة، و أنماط السلوك تظهر في تصرفات الفرد وليست شيء يمتلك .

ويمكن تعريف القيادة من وجهة نظر الدكتور حسين عبد الحميد رشوان بأنها نوع من العلاقة بين شخص و تابعيه ، بحيث تكون لإرادته ومشاعره وبصيرته قوت التأثير على الآخرين الذين يمثلون التابعين ، وهذا التأثير القيادي يكون نتاجا لمحاولات يقوم بها القائد ويستهدف منها توجيه سلوك أو مشاعر الآخرين.

ويؤكد هذا المعنى تعريف "كارتز و كان " للقيادة ، فهما ينظران إليها من حيث انطباقها على المنظمات الرسمية باعتبارها القوة التأثيرية على العاملين أثناء أداء الواجبات اليومية ، و بمعنى آخر فإن الدور التنظيمي للقيادة يتضمن تحديد الأهداف

---

[1] - د. أسامة كامل راتب ، علم نفس الرياضة ، ط 3 ، دار الفكر العربي ، القاهرة 2000 ، ص 375.

والتخطيط لتحقيقها ، و تحديد المهام و كل ما يقوم به الفرد الذي يمارس (بالمقارنة بالأفراد الآخرين) أكبر قدر من التأثير على أفراد الجماعة ، فيدفعها إلى العمل وتحقيق الأهداف في موقف معين .

وبمعنى آخر فإن الدور التنظيمي للقيادة يتضمن تحديد الأهداف و التخطيط لتحقيقها وتحديد المهام و كل ما يقوم به الفرد من أعمال و مهام لتحقيق الأهداف المنشودة . [1]

2- مفهوم القيادة الرياضية :

يعتبر مفهوم القيادة Leadership من المفاهيم المركبة التي تتضمن العديد من المتغيرات المتداخلة التي تؤثر كل منها في الأخرى وتتأثر بها وقد أشار " فيدلر fiedler " (1967) و الذي يعتبر من أبرز الباحثين في مجال القيادة إلى أن هناك أكثر من عشرين تعريفا لمصطلح القيادة ، و كل من هذه التعاريف يعكس وجهة نظر صاحبه بالنسبة للجوانب التي يعتقد أنها أساسية و هامة .

كما أشار "ستجدل stogdill " (1974) الذي يعتبر من بين الرواد في مجال الأبحاث العلمية في القيادة ، إلى أن هناك على الأقل ثلاثة شروط أساسية تعتبر ضرورية لوجود القيادة وهي :

- وجود جماعة (من شخصين أو أكثر) مرتبطة بعضها بالبعض الآخر.
- وجود مهمة عامة مشتركة بينهما.
- وجود اختلاف أو تمايز defferentiation في المسؤوليات الملقاة على عاتق كل فرد من أفراد الجماعة .

وفي رأي" ريتشارد كوكس retchard cox " (1994) أن هذه الشروط السابقة تكاد تتوافر في التعريف الذي قدمه "همفل hemphill " و" كونس coons " (1957) لمفهوم القيادة و الذي ينص على أن القيادة هي :

"سلوك الفرد عند قيامه بتوجيه أنشطة جماعة من الأفراد تجاه هدف مشترك بينهم."

---

[1] - د.حسين عبد الحميد رشوان ، العلاقات الإنسانية في مجالات علم النفس ، علم الإجتماع ، علم الإدارة ، المكتب الجامعي الحديث 1997 ، ص 44 ،45

ومن ناحية أخرى يعرف محمد علاوي (1992.1997) القيادة بأنها :

"العملية التي يقوم فيها فرد من أفراد جماعة منظمة بتوجيه سلوك أفرادها لدفعهم برغبة صادقة نحو تحقيق هدف مشترك بينهم ."

ويلاحظ من التعريف السابق لمفهوم القيادة أنها عملية process ، كما أنها تمثل ظاهرة اجتماعية تتطلب وجود جماعة منظمة من الأفراد لها صفة الاستمرار النسبي ويجمعهم هدف مشترك.

كما يتضمن قدرة التأثير و التوجيه في أفراد الجماعة من أجل تحقيق الأهداف المشتركة ، و هو الأمر الذي يحدد فاعلية القيادة من خلال تأثيرها على سلوك أفراد الجماعة الذي يمكن أن يشار إليهم " بالتابعين followers " أو "المرؤوسين ordinats" أو "الأعضاء members " ، وإذا حاولنا أن نطبق التعريف السابق للقيادة في المجال الرياضي فعندئذ يمكن تعريف القيادة الرياضية sport leadership بأنها :

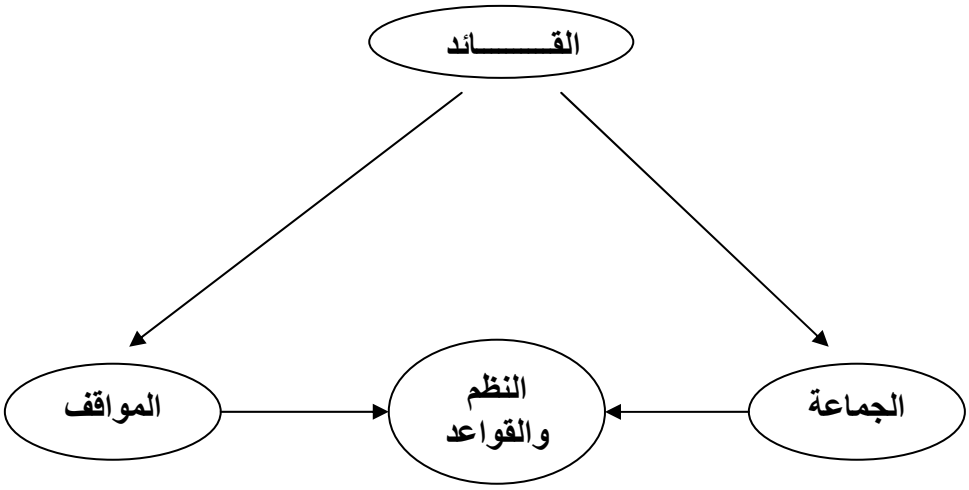
"العملية التي يقوم بها فرد من أفراد جماعة رياضية منظمة بتوجيه سلوك الأفراد الرياضيين أو الأعضاء المنظمين للجماعة الرياضية من أجل دفعهم برغبة صادقة نحو تحقيق هدف مشترك بينهم ."[1]

3- مكونات القيادة في المجال الرياضي :

هناك أربعة أركان أساسية في مكونات القيادة و الشكل01 يوضح ذلك :

[1] - د- محمد حسن علاوي ، سيكولوجية القيادة الرياضية ، ط1 ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة 1998، ص 15-16

الشكل01 : الأركان الأساسية في مكونات القيادة.



1-3 – القائد :

يعتبر القائد من أهم عناصر ومكونات عملية القيادة فهو صورة الجماعة ورمزها و المتحدث بلسانها و المسؤول عن إيجابياتها وسلبياتها وواضع فلسفتها ، ويستطيع تحقيق أهدافها من خلال خبراته السابقة وطموحاته ومؤهلاته العلمية وتكوينه الشخصي واتجاهاته ، وقدرته على التأثير في الآخرين من خلال الوسائل و الطرق التي يستخدمها لتحقيق أهداف الجماعة .

ويعرف " علي السلمي " (1993) القائد بأنه : " الشخص القادر على التأثير في التابعين من أجل بلوغ هدف معين في ضوء التغيرات العصرية ."

كما أشار " علاوي " (1998) إلى القائد بأنه الفرد في الجماعة الذي يوجه وينسق الأنشطة المرتبطة بالجماعة لتحقيق أهدافها ، وإنه الفرد في الجماعة الذي يمتلك أكبر قدر من النفوذ و التأثير فيهم بقيادته و الموجه لأنشطتهم من أجل ضمان حسن سير العمل لتحقيق الأهداف المنشودة .

2-3 – الجماعة :

وهي عنصر هام من عناصر القيادة ومكوناتها وهي تشير إلى وجود اثنين أو أكثر من الأفراد توجد بينهم أهداف مشتركة تتفاعل شخصياتهم وخبراتهم ودوافعهم مع بعضها البعض لتحقيق أهداف محددة .

ويمثل الأتباع ركنا هاما في المواقف القيادية ، وكلما زاد التوافق والانسجام بين أعضاء أي جماعة ، زادت فرصة نجاح العملية القيادية ، وقد يعني التوافق والانسجام أن يكون لدى أعضاء الجماعة خلفية عامة مشتركة ، كالتقارب في المستويات التعليمية والعمرية والاجتماعية والاقتصادية .

3- 3 - المواقف :

وهي تشير إلى المواقف الاجتماعية التي يتواجد فيها الفرد أو الجماعة وتثير لديهم دوافع معينة ، وتتسم تلك المواقف بوجود معمقات تستلزم وجود من يقود تلك الجماعة ، كما تتوافر فيها فرص تفرض نفسها على طبيعة العلاقة بين القائد والمرؤوسين .

3- 4 - النظم و القواعد :

وهي تشير إلى تلك النظم والقواعد التي تتفق عليها الجماعة وتعمل على تنظيم العلاقات بين الأفراد ، وترعى القيم و العادات و التقاليد واتجاهات الأفراد .[1]

4- وظـــــــــــــائف القيادة :

يمكننا القول أن الوظائف القيادية من جماعة إلى أخرى ومن مجتمع للآخر ، ومن أهم هذه الوظائف القيادية :

4-1 - القائد كإداري منفذ :

من أهم أدوار القائد في الجماعة كمدير ومنظم لنشاط الجماعة ، وبصرف النظر عن كونه محددا للسياسات و الأهداف ، فإنه بلا شك مسؤول مباشر عن تنفيذ تلك

---

[1] - د. مصطفى حسين باهي ، د. أحمد كمال ناصري ، مهارات القيادة في المجال الرياضي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر2006 ، ص 5 ، 6 .

السياسات ومتابعة تحقيق تلك الأهداف ، ومن الممكن للقائد تكليف بعض الأعضاء تحمل بعض المسؤوليات وإعطائهم بعض السلطات .

4-2 - القائد كنموذج أو بديل للأب :

قد تتبلور بعض الخصائص و الصفات الشخصية أو الانفعالية الايجابية في القائد في نظر بعض الأعضاء ، فيرى فيه صورة الأب ومصدر العطف و المثال الذي يود أن يقتدي به أو يتوحد معه ، وقد يتبلور فيه بعض الخصائص السلبية فيرى عكس ذلك ولا شك أنه من المهم للقائد أن يحتل خيال الأعضاء بصورة ايجابية، ولكن ذلك يستلزم أن يكون دائما على مستوى توقعاتهم حتى يحتفظ بقوة تأثيره عليهم .[1]

4- 3 - القائد كصانع سياسة :

قد يتبادر إلى الذهن أن صنع السياسة هو التخطيط أو جزء منه ، ولكن المقصود هو سلطة إصدار القرارات وتحديد الأهداف وهذه السلطة يمكن أن تنبع من أحد المصادر التالية :

أ – سلطة عليا خارج الجماعة أو من مجموعة من القادة على مستوى القمة، وهؤلاء غالبا ما تكون قراراتهم نهائية وليست موضع مناقشة .

ب – سلطة من القاعدة أي من الأعضاء العاديين أو ممثليهم ، وحينما تضع القاعدة الأهداف و السياسات فإن مسؤولية القيادة تنحصر في توجيه هذه السياسات والمشاركة فيها بالمشورة و الرأي .

ج – من القائد نفسه حينما يشعر بالكفاءة أو بالقدرة على وضع السياسات وبالاستقلال في اتخاذ القرارات .

4- 4- القائد كممثل خارجي للجماعة :

نظرا لأنه قد يكون من المستحيل عمليا أن يتعامل مع جميع أعضاء الجماعة الكبيرة مع الجماعات الأخرى مباشرة ، أو مع الآخرين خارج نطاق الجماعة ، فإن القائد يتقلد دور ممثل الجماعة في علاقاتها الخارجية كجماعة ، فهو المتحدث باسمها

---

[1] - د. صالح محمد علي أبو جادو ، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ،ط5 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان 2006 ، ص 168 .

وجميع اتصالاتها بالخارج تمر من خلاله ، وكذلك جميع الاتصالات الآتية من الخارج تمر إليها من خلاله.

4- 5 - القائد كمنظم للعلاقات الداخلية :

يضع القائد التفاصيل الخاصة بتركيب الجماعة ، وتحديد الأدوار و المسؤوليات وهو لذلك يضبط العلاقات الداخلية ويمنع تداخل الأدوار إستيلاب المسؤوليات . وفي كثير من الجماعات الرسمية تكون الاتصالات الداخلية بين الأعضاء أو بين الأعضاء و القادة مقننة ، وفي جماعات أخرى يكون القائد بعيدا عن جميع الأعضاء ، أو محاطا بفئة خاصة منهم ، وهناك أنواع من الجماعات يكون القائد فيها غير متميز عن الأعضاء .

4- 6 - القائد كمصدر للثواب و العقاب :

لعل من المهم لسير الجماعة وضبط العمل بها ، سلطة المكافأة ومنح الثواب ، أو إيقاع العقاب ، ويساعده ذلك على تحقيق الانضباط و الانتظام في عمل الجماعة ، أما نوع المكافأة أو العقوبة ومستواه وكيفية تنفيذها فهي أمور تتفق عليها الجماعة كنوع من اللوائح الداخلية التي تنظم العمل ، ودق تختلف من جماعة إلى أخرى .

4- 7 - القائد كقاض أو وسيط :

وترتبط هذه الوظيفة بمهمته السابقة كمانح للثواب و العقاب فمن واجباته الأساسية أن يعمل على حل الصراعات و تسوية المنازعات ،و يمنع تجاوز السلطات والمسؤوليات بما يضمن تحقيق أهداف الجماعة و ‘ذا لم ينفع التوسط أو المصالحة فانه يستطيع أن يقوم بالتحقيقات القانونية الضرورية ، و يصدر الأحكام الموضوعية في ضوء اللوائح الداخلية للجماعة .[1]

4- 8 – القائد كرافع شعارات الجماعة :

تزداد قوة الجماعة بأي عمل يجعلها متميزة ، و من أجل ذلك تحرص الجماعة المختلفة على أن تطلق بعض الشعارات التي تميزها عن غيرها ، و قد تختار بعض الرموز أو الشعارات أو الألوان أو العبارات أو ما شابه ذلك ، مما يعبر عن الميزة أو

---

[1] - د. صالح محمد علي أبو جادو ، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، نفس المرجع السابق ص 165 .

الهدف الذي تسعى إليه الجماعة ،و القائد هو المسؤول عن حماية الشعارات التي ترفعها الجماعة ، بحيث يعكس الجميع هذه الشعارات في سلوكهم المتصل بالجماعة.[1]

4- 9 – القائد مسؤول بديل :

إذا حدثت أخطاء بين أعضاء الجماعة ،و أدت إلى ظهور تلك الجماعة بمظهر المقصر و العاجز عن أداء دوره الذي يتحمل مسؤوليته أمام الجميع ، فان القائد هو الذي يتعرض للنقد أو العقاب بواسطة السلطات العليا بالمجتمع ، و قد أشار فـــروم " fromm " إلى أن الناس لديهم الاستعداد لإسناد المسؤوليات الخطيرة لقادتهم كمحاولة للتهرب من المسؤولية الفردية ، وبحكم هذه المسؤولية ، يتولى القائد مهمة الدفاع عن الجماعة وعن الأخطاء التي وقع فيها بعض الأعضاء وأدت إلى توجيه النقد للجماعة ككل .

4- 10 – القائد كمخطط :

ويدخل ضمن وظيفة القائد في تحديد الأهداف و السياسات وتنفيذها ، اضطلاعه بدور المخطط ، فهو غابا ما يقرر الطرق والوسائل التي بها تحقق الجماعة أهدافها ولا يضمن هذا الجانب التخطيط للأهداف القريبة ، بل التخطيط أيضا للأهداف بعيدة المدى . وفي معظم الأحيان يكون القائد هو الشخص المكلف بتقويم الخطة ، فهو يعرف الإطار الشمولي لهذه الخطة ، في حين قد لا يعرف الآخرون إلا بعض جوانب هذه الخطة .

4- 11 – القائد كخبير :

يتميز القائد في كثير من الأحيان بأنه مصدر المعرفة والخبرة الفنية و الإدارية للجماعة ، بل غالبا ما نجد في الكثير من الجماعات التلقائية أو الذاتية ، أن الفرد الذي يظهر أفضل مستوى من المعرفة الفنية والإدارية المتصلة بحاجات الجماعة هو الذي يتبوأ مركز القيادة ، أما في الجماعات الكبيرة التي تتعدد فيها التخصصات ، فإن القادة غالبا ما يعتمدون على الفنيين والأخصائيين في جوانب النشاط المختلفة التي تمارسها الجماعة .

---

[1] - د. صالح محمد علي أبو جادو ، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، نفس المرجع السابق ص 165 .

4- 12– القائد كرمز للجماعة :

تتأكد وحدة الجماعة وتقوى بالوضوح الفكري عند كل عضو فيها ، وهنا يقف القائد كمثال حي ورمز قائم لاستمرار الجماعة في أداء مهمتها .[1]

4- 13 - القائد كإيديولوجي :

قد يهيئ القائد في بعض الأحيان الإيديولوجية لعضوية الجماعة ، ويعمل كمصدر لمعتقدات الأفراد فالإيديولوجية للجماعة تعكس غالبا معقدات القيادة بدرجة أكبر من أي عضو فيها ، بل أن القائد يكون أيضا مصدرا لكثير من القيم .

ويضيف " مرعي و بلقيس " الوظائف و المهمات التالية للقائد :

1 – توجيه سلوك التابعين و أفكارهم لتحقيق أهداف معينة لصالح الجماعة .

2 – تنظيم عمليات التفاعل بين أعضاء الجماعة .

3 – الحفاظ على تماسك الجماعة .

4 – المبادرة لحل المشكلات الناجمة عن تفاعل الجماعة .

5 – تيسير موارد قوة الجماعة وسلطتها .[2]

5 - نظريـــــــــــات القيادة :

يكاد يتفق العديد من الباحثين على أن الفرق بين النجاح و الفشل في العديد من الأنشطة الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية أو الرياضية وغيرها يرجع في جانب كبير منه إلى مدى قدرة وفعالية وتوفيق القيادة إلا أن الباحثين اختلفوا فيما بينهم حول العديد من التساؤلات التي ترتبط بالقيادة مثل :

ما الذي يميز القائد عن غيره من أفراد الجماعة ؟ و ما الذي يميز القائد الناجح عن القائد غير الناجح ؟ وهل القائد مطبوع أو مصنوع ؟ وهل السمات و القدرات والمهارات القيادية موروثة أو مكتسبة ؟ وما هي أنواع السلوك التي يمكن أن تفرق بين أنواع القادة ؟ وما هي المواقف التي يمكن للفرد أن ينجح فيها كقائد ؟

---

[1] - د. صالح محمد علي أبو جادو ، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، نفس المرجع السابق ص 166 .

[2] - د. صالح محمد علي أبو جادو ، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ،نفس المرجع السابق ص 167 .

واحتدم الجدل بين الباحثين لمحاولة الإجابة عن التساؤلات السابقة وغيرها ، وفي ضوء ذلك قدموا العديد من المداخل أو النظريات التي حاولت دراسة القيادة وفاعليتها و العوامل المحددة لها و قد ركزت على زاوية معينة أو أكثر من زوايا لظاهرة القيادة على أساس أن هذه الزوايا أو تلك أكثر أهمية من غيرها ويمكن تصنيف أهمها على النحو التالي :

1-5 - نظرية السمات :

تعتبر نظرية سمات القائد من النظريات الباكرة التي تم استخدامها في دراسة القيادة و أساسها الفرض القائل بأن هناك بعض الأفراد يولدون قادة أي أنهم بطبيعتهم قادة أي أنهم " قادة طبيعيين " ، وفي رأي أصحاب هذه النظرية أ، الشخص قد يولد ويحمل معه صفات أو سمات أو قدرات قيادية معينة تتيح له فرصة احتلال موقع القيادة في أي موقف.

ونظرا لأن السمات الشخصية ثابتة نسبيا فإنه يصبح في الإمكان التعرف على القادة الناجحين من خلال التعرف على السمات الشخصية المميزة لكل منهم .

وقد اهتم بعض الباحثين في مجال علم النفس الرياضي منذ الستينات من هذا القرن بنظرية سمات القائد وقاموا بتطبيق بعض استخبارات وقوائم الشخصية على بعض القادة في المجال الرياضي و خاصة المدربين و الإداريين الرياضيين في مختلف الأنشطة الرياضية لمحاولة التعرف على السمات المميزة لهم أو للتمييز بين الناجحين وغير الناجحين " هندري HENDRY " (1967) ، "سفوبودا SVOBODA " (1967) ، " هوجي HOGY "(1970) ، " هان HAHN " (1973) .

وفي البداية استخدم العديد من الباحثين في علم النفس الرياضي استخبارات و قوائم الشخصية التي تم تقنينها و إيجاد معاملاتها العلمية على القادة غير الرياضيين ، إلا أنه في نهاية السبعينات من هذا القرن وفي إطار معلومات و معارف وتطبيقات علم النفس الرياضي ذاع وانتشر استخدام استخبارات وقوائم للشخصية في المجال الرياضي وتم تقنينها وإيجاد معاملاتها العلمية على عينات من القادة الرياضيين .[1]

---

[1] - د. صالح محمد علي أبو جادو ، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، نفس المرجع السابق ص 40-41.

وتؤكد هذه النظرية بأن القادة ينفردون بصفات جسمية و عقلية و نفسية دون غيرهم والقيادة حسب ما جاءت به هذه النظرية إما أن تكون موحدة يتميز بها القادة أينما كانوا بغض النظر عن نوع القيادة أو الموقف ، أو قد تكون نمطا من السمات تستند عليها قدرة القائد على القيادة .

5- 2 ـ نظرية الرجل العظيم :

وهي من النظريات الأولى في القيادة ، وتؤكد هذه النظرية أن التغيير في الحياة الاجتماعية يتحقق عن طريق أشخاص لهم مواهب خاصة ، و من أهمها "قوة التأثير في الموقف الاجتماعي " ، فقد يحدث القائد تغييرات في الجماعة قد يعجز عن إحداثها في ظروف أخرى ، ومن هنا يتبين أن هنالك صفات موروثة يتمتع بها مثل هؤلاء القادة .[1]

وترى هذه النظرية أن القائد رجل عظيم ذو عبقرية و مواهب فذة غير عادية مؤثرة في الجماهير ، وتمكنه من التحكم في مجرى التغيير، ويضرب مثلا لذلك بالأنبياء و الرسل عليهم السلام الذين اصطفاهم الله عز وجل لهداية الجماعات والشعوب وقيادتها إلى طرق الحق و الخير ، وكذالك زعماء الدول ورؤسائها وقاداتها الذين أوتوا أفعالا خارق في وقت السلم و الحرب .[2]

5- 3- النظرية الموقفية :

إن هذه النظرية تركز على العوامل البيئية في نشأة القيادة وتفسيرها ، حيث يحتم وجود عوامل اجتماعية لظهور القائد وهذه العوامل معينة ،أي أن الظروف الاجتماعية هي التي تساعد على استخدام هذه المواهب و القدرات ، أو على العكس تكون عاملا في تعطيلها[3].

قام الباحثين بإبراز عوامل التركيز على الفاعلية على أساس أنها محك هام للسلوك القيادي .

---

[1] ـ أ.د كامل علوان الزبيدي ، علم النفس الإجتماعي ، ط1 ، الوراق للنشر والتوزيع ، الأردن 2003 ، ص 217

[2] ـ د. حسين عبد الحميد رشوان ، العلاقات الإنسانية في مجالات علم النفس، علم الإجتماع، علم الإدارة، المكتب الجامعي الحديث 1997 ، ص 245 ، 246 .

[3] ـ أ.د كامل علوان الزبيدي، علم النفس الاجتماعي، ط1 ، الوراق للنشر والتوزيع ، الأردن 2003 ، ص 218.

كما أبرزوا ضرورة تكيف سلوك القائد مع الموقف القيادي وتعديل أسلوب سلوك القائد بما يتلاءم مع الجماعة أو التابعين في إطار وقت محدد لمعالجة أو مواجهة موقف معين ، أي أن خصائص الموقف هي التي تحدد أنواع السلوك المطلوب من القائد لكي تتحقق له الفاعلية .

وهناك بعض النماذج و النظريات التي اهتمت بدراسة القيادة بارتباطها بالموقف ومن بين أهمها :

5- 3-1 - نموذج " فيـــــــــدلـــر"الاحتمالي في القيادة :

قدم " فيدلر " (1974) نموذج يقوم على أساس التوفيق بين نمط أوسمة القيادة وبين طبيعة الموقف القيادي، فمن حيث نمط القيادة فإنه يقسمه إلى نوعين :

أ – نوع يهتم بالعلاقات الإنسانية مع التابعين بدرجة كبيرة مع الاهتمام بالعمل و إنجاز المهام بدرجة أقل .

ب – نوع آخر يهتم بالعمل و إنجاز المهام بدرجة أكبر من الاهتمام بالعلاقات بين القائد وبقية أفراد الجماعة .

أما من حيث طبيعة الموقف أو مدى " الملائمة الموقفية " و التي يقصد بها الدرجة التي يستطيع فيها القائد السيطرة على الموقف ، وقد أشار " فيدلر " إلى أن مدى ملائمة الموقف تتوقف على ثلاثة عناصر هي :

- **علاقة القائد بأفراد الجماعة:**

كلما كانت العلاقة ودية وإنسانية كلما زادت قدرة القائد على القيادة وكلما كانت علاقة القائد بأتباعه علاقة قوية وحميمة ومتينة فإن ذلك يسهم في جعل الموقف القيادي أكثر ملائمة ، وفي رأي " فيدلر " أن هذا العامل هو أكثر العوامل أهمية.

- **درجة هيكلة المهام :**

و المقصود بذلك درجة روتينية أعمال التابعين ومدى تحديدها بدقة وإلمامهم بأبعادها بوضوح ، فكأن درجة هيكلة المهام الواضحة تضع القائد في موضع قوة وعلى العكس من ذلك فإن ضعف إلمام التابعين بطبيعة المهام وإجراءاتها تعتبر

من العوامل التي تعمل على الإقلال من ملائمة الموقف ، وقد أشار "فيدلر" إلى أن هذا العامل يأتي في المرتبة الثانية من الأهمية .

- **قوة مركز القائد :**

وهذا العامل يشير إلى السلطة الرسمية المحددة لمنصب القائد و درجة تأثيرها .

5- 3- 2 - نظرية دورة الحياة في القيادة :

قدمها كل من " باول هيرسي HERSEY " و" كين بلانكار BLANCHARD " وتشير هذه النظرية إلى أن القائد الفاعل يقوم بمهمتين أساسيتين هما :

1- السلوك المعنى بالمهمة :

وهو الذي يهتم بتنظيم العمل وتحديد أدوار التابعين و أنواع الأنشطة التي يقومون بها وطرق الأداء .

2- السلوك المعني بالناس :

وهو السلوك الذي يسهل التفاعل و التعامل الإيجابي بين القائد و التابعين ويعمل على المحافظة على العلاقات الودية و الطيبة و التأييد و المساندة بين القائد للتابعين ويعرف أيضا بالسلوك المعنى بالعلاقات ويرتبط استخدام القائد بهاتين المهمتين الأساسيتين في ضوء طبيعة الموقف الحادث كنتيجة لمستوى نضج التابعيين ، وميز الباحثين نوعين من النضج هما: نضج العمل و النضج النفسي .

5- 4 - نظريات سلوك القائد :

أشارت العديد من المراجع إلى أن هناك عدة نظريات في مجال سلوك القائد و من بين أهم هذه النظريات ما يلي :

- **نظم " ليكرت في القيادة " .**
- **مدخل الخط المتصل لسلوك القائد .**
- **نظرية البعدين .**
- **نظرية الشبكة الإدارية .**

5- 4-1 - نظم ليكرت في القيادة:

في إطار نظريات سلوك القائد قدم " رينسيس ليكرت " (1962) في ضوء بعض الدراسات في مجال القيادة أربعة أنظمة يمكن أن توضح سلوك القادة في العديد من المواقف القيادية .

الجـــــــــــــدول 1

نظم ليكرت في القيادة

نظـــام القيـــــــادة	وصف الســـلـــوك
نظام 1: القائد الآمر الناهي.	- يتميز بالدكتاتورية و التسلط و استغلال التابعين. - ضعف الثقة بالتابعين ودفعهم للعمل و الأداء عن طريق الخوف و الإكراه.
نظام 2: القائد الآمر العطوف.	- دكتاتوري أيضا ولكنه أقل مركزية من النظام السابق. - قد يسمح في بعض الأحيان بمشاركة التابعين في اتخاذ القرارات ولكن تحت رقابة لصيقة . - لا يسمح بتفويض سلطاته . - غالبا ما يتخذ لنفسه موقف الوالد الذي يقسو على أبنائه لأنه أدرى الناس بمصلحتهم.
نظام 3: الديمقراطي الاستشاري.	- يطلب الاستشارة من التابعين ولكنه يحتفظ لنفسه بسلطة اتخاذ القرار. - توافر ثقة ملموسة بين القائد والتابعين . - محاولة القائد الاستفادة من أفكار وآراء ومقترحات التابعين .
نظام 4: الديمقراطي المشارك.	- يقوم بتوفير عوامل المشاركة الكاملة مع التابعين . - يتخذ القرار على نحو ديمقراطي . - توافر ثقة كبيرة لدى القائد بالتابعين. - السعي المستمر لتبادل المعلومات و الأفكار مع التابعين .

و الجدول 1 يوضح تطبيق نظم " ليكرت " في القيادة ، وقد أشار فيه إلى أن نمط القائد الذي يعمل في ظل نظام 4 (القائد الديمقراطي المشارك) يعتبر أفضل هذه الأنماط .[1]

وقد تبنى بعض الباحثين في علم النفس الرياضي مفاهيم نظم " ليكرت " في القيادة وقاموا ببعض الدراسات التي تهدف إلى محاولة التحقق من توافر هذه النظم في مجال القيادة الرياضية.

ومن بين هذه الدراسات الدراسة التي أجراها " سفوبودا SVOBODA " (1970) على المدربين الرياضيين من حيث أنهم قادة رياضيين و استطاع التوصل إلى وجود ثلاثة أنظمة لسلوك هؤلاء القادة الرياضيين والتي يوضحها الجدول التالي :

الجـــــــدول 2
نظم" سفوبودا" في القيادة الرياضية

نظم القيادة	وصف السلوك
نظام 1: القائد المسيطر .	- يستخدم سلطته لأبعد مدى. - يتميز سلوكه بالعنف و الصلابة . - يركز معظم اهتمامه على فرض النظام والطاعة . - يقوم بتوزيع اللوم على الآخرين في حالات عدم التوفيق و إحراز الإنجازات أو النتائج . - يكثر من السخرية من الآخرين .
نظام 2: القائد الديمقراطي.	- يكون بمثابة صديق للتابعين وليس بمسيطر عليهم. - يناقش التابعين ويتباحث معهم ويضع ثقته فيهم . - يقدم المزيد من الاقتراحات ويمنح المزيد من الحرية .
نظام 3: القائد الموجه.	- يميل إلى تقديم النصح والإرشاد و التوجيه بدرجة كبيرة . - ينحو نحو مساعدة الآخرين ويشجع السلوك المستقل . - يكثر من الاجتماعات . - يتميز بمهارات اتصالية عالية . - يفتح صدره للمناقشات و الاقتراحات.

[1] **- د- محمد حسن علاوي ، سيكولوجية القيادة الرياضية ، ط1 ،مركز الكتاب للنشر، القاهرة 1998 ، ص 64 ،65 ، 67 ، 50 ، 51 .**

5- 4- 2 - مدخل الخط المتصل لسلوك القائد :

عارض بعض الباحثين مفاهيم نظم " ليكرت " في القيادة على أساس عدم مرونتها واتجاهها إلى وضع القادة في نماذج و أنماط ثابتة وجامدة وأشاروا إلى إمكانية تعديل هذه المفاهيم واقتراح وجود خط متصل لسلوك القائد ، وهذا يعني أن العلاقة بين القائد و المرؤوسين أو التابعين تحدث في ضوء خط متصل وقي نهاية أحد أطرافه تبرز القيادة المركزة على القائد كنوع من القيادة الدكتاتورية أو الأوتوقراطية ، في حين أن نهاية الطرف الآخر من هذا الخط المتصل يدل على القيادة المركزة على المرؤوسين أو التابعين في اتخاذ القرار أو المشاركة الإيجابية في اتخاذها .

وفي ضوء مدخل الخط المتصل لسلوك القائد يتضح أن هناك أنواعا متعددة من السلوك القيادي التي يمكن حدوثها في إطار مراعاة العديد من المتغيرات ، مثل قدرات القائد نفسه وقدرات المرؤوسين أو التابعين و الأهداف المطلوب تحقيقها وغير ذلك من المتغيرات .

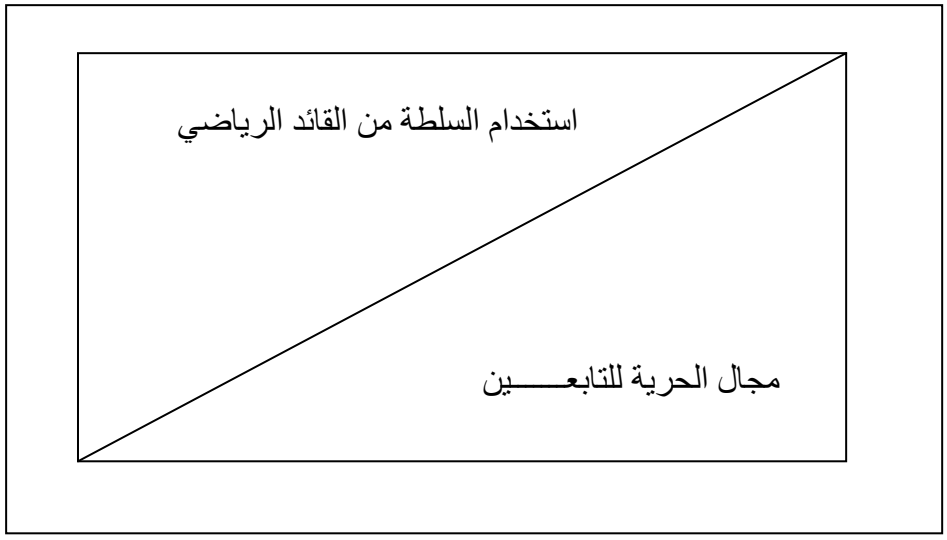
ويؤكد مدخل الخط المتصل لسلوك القائد أن هناك العديد من القادة يستخدمون في نفس الوقت أكثر من نوع من أنواع السلوك في عملية القيادة ، إلا أن الملاحظات التطبيقية أظهرت أن بعض هؤلاء القادة يتميزون بسلوك محدد و يفضلون استخدامه في العديد من المواقف القيادية و الشكل 02 يوضح تطبيق مدخل خط المتصل لسلوك القائد في المجال الرياضي .[1]

[1] - د- محمد حسن علاوي ، سيكولوجية القيادة الرياضية ، نفس المرجع السابق ص 53 ، 54 .

الشكل 02

مدخل الخط المتصل لسلوك القائد الرياضي

قيادة مركزة على التابعين ← → قيادة مركزة على القائد الرياضي



القائد يترك الحرية للتابعين للمناقشة واتخاذ القرار

القائد يتخذ القرار بمفرده ويعلنه

5- 4- 3- نظرية البعدين :

وفي ضوء دراسات جامعة ولاية " أوهايو " في القيادة و التي تكونت فرق البحث في هذه الدراسات من باحثين ذوي خلفيات علمية متنوعة في علم النفس وإدارة الأعمال وعلم الاجتماع و الاقتصاد ولفترة زمنية طويلة بغرض تحليل السلوك القيادي في مواقع متعددة وفي العديد من المنظمات و المؤسسات مستخدمين " استخبار وصف سلوك القائد " لقياس سلوك الفرد (القائد) عند توجيهه لأنشطة جماعة من الأفراد تسعى نحو تحقيق هدف مشترك ، وتضمن الإختبار150 عبارة تمثل العديد من أنواع السلوك القيادي وتتضمن 9 أبعاد لهذا النوع من السلوك وهي :

(المبادأة ، العضوية ، التمثيل ، التكامل ، التنظيم ، السيطرة ، الاتصال ، الاعتراف ثم الإنتاج) .

وفي ضوء هذا الاستبيان على عينات متعددة ومختلفة والمطالبة بأن يصف كل فرد سلوك رئيسه في العمل، وفي إطار التحليل العاملي للنتائج تم التوصل إلى وجود عاملين أو بعدين هامين لسلوك القيادة ولهما تأثير كبير في الاختلافات بين القادة وهما :

أ- المبادرة بتحديد العمل وتنظيمه :

يطلق على هذا البعد مصطلح " هيكلة المهام " وهو البعد الذي يشير إلى تميز القائد بدرجة عالية من المبادرة وتنظيم العمل وتحديده و الميل نحو التدخل في تخطيط أنشطة التابعين وتحديد أدوارهم في إنجاز الأهداف وتكوين قنوات إتصال واضحة بينه وبين التابعين والاهتمام الواضح بهيكلة المهام المطلوب تحقيقها ،ويعكس هذا البعد إهتمام القائد بالإنجاز ومحاولة الاستخدام الأمثل للإمكانات المادية و البشرية المتاحة.

ب – مراعاة مشاعر التابعين :

يعني هذا البعد إهتمام القائد بأحاسيس و مشاعر التابعين ومراعاته واعتباره واحترامه لأفكارهم ودوافعهم وحاجاتهم وتوافر الثقة المتبادلة و الفهم المشترك بينه وبين المرؤوسين أو التابعين أعضاء الجماعة ومحاولة بذل قصارى جهده في العمل على تماسك وترابط الجماعة ، و السعي نحو التشاور معهم وتسهيل عملية الإتصال بين القائد والتابعين أعضاء الجماعة والإعتراف بأدوارهم و إنجازاتهم.

وبتطبيق هذه النظرية على سلوك القائد الرياضي فإن البعد الأول (المبادرة بتحديد العمل وتنظيمه أو هيكلة المهام) تميز سلوك القائد الرياضي الذي يهتم بصورة واضحة بوضع السياسات و تخطيط وتنظيم وتقييم مختلف أنشطة الجماعة الرياضية مع تحديد مهام الأفراد وتوزيع الأدوار بصورة واضحة ومحاولة الاستخدام الأفضل لإمكانات كل فرد من أفراد الجماعة الرياضية وتوظيفها لخدمة أهدافها .

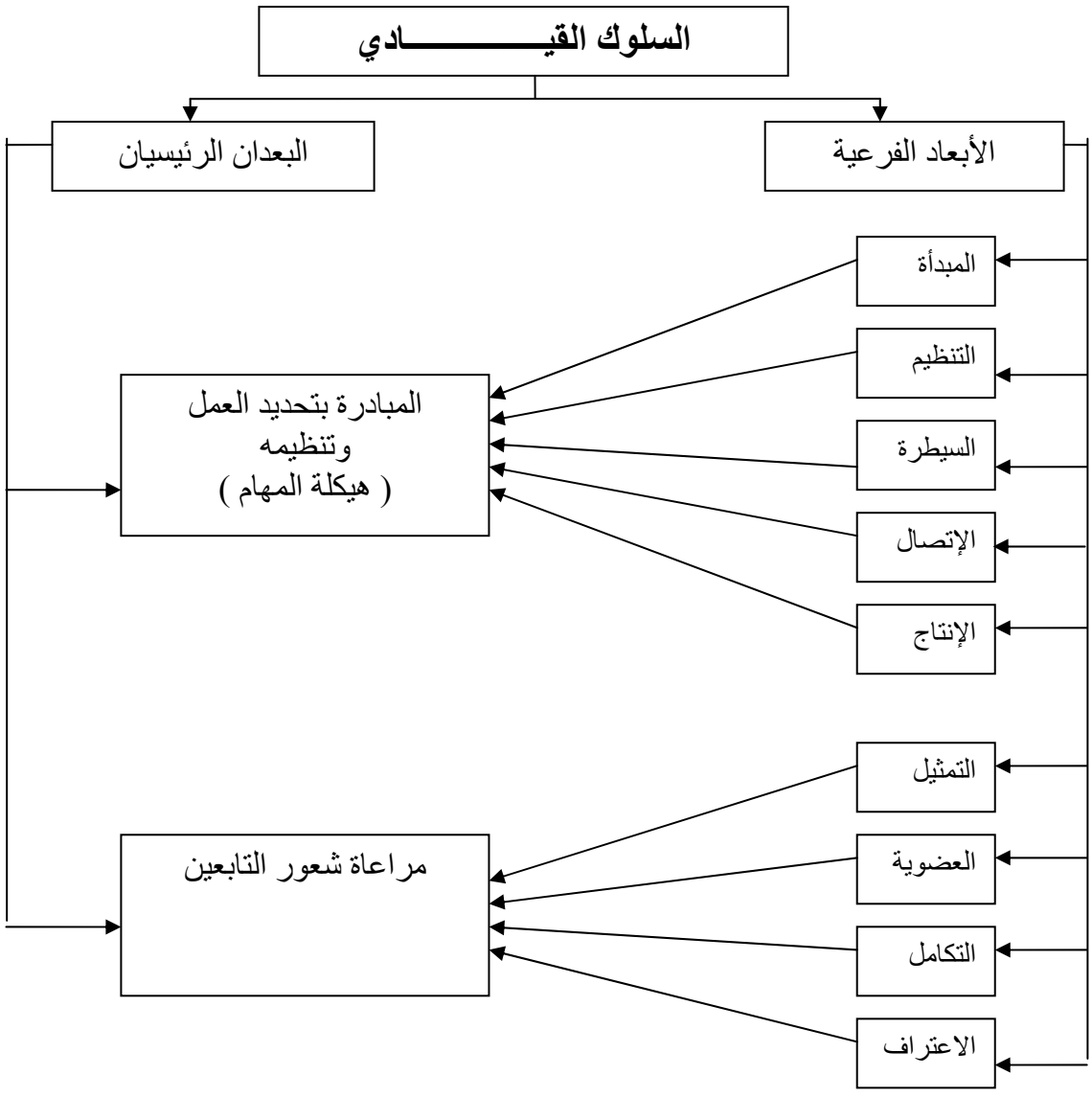
أما البعد الثاني (مراعاة شعور التابعين) فإنه يميز سلوك القائد الرياضي الذي يهتم بالدرجة الأولى بمراعاة مشاعر وأحاسيس التابعين أو المرؤوسين أعضاء الجماعة الرياضية والاعتراف بإنجازاتهم و الاهتمام بحفزهم ودفعهم بمختلف الطرق و الوسائل

والتفاعل معهم ودوام الاتصال الفاعل بينهم والاقتراب منهم بصورة واضحة والاهتمام بتفاعل وتماسك الجماعة الرياضية .

وفي إطار هذه النظرية قد يبدو إمكانية سلوك القائد الرياضي في الجمع بين البعدين المذكورين بدرجات متفاوتة وفي وقت واحد ، وهذا يعني أن القائد الرياضي قد لا يظهر سلوكا لبعد واحد فقط في المواقف المختلفة المرتبطة بأنشطة الجماعة الرياضية ، بل يظهر بعض أنواع السلوك التي قد يمتزج فيها هذين البعدين معا والشكل 03 يوضح تطبيق نموذج البعدين في القيادة في مجال القيادة الرياضية.

الشكل 03 : يوضح نظرية البعدين في القيادة

في ضوء دراسات جامعة ولاية " أهايو "



5- 4- 4 ـ نظرية الشبكة الإدارية :

يرجع الفضل إلى روبرت بلاك و موتون " black & mouton " (1969) في تطوير مفهوم الشبكة الإدارية لتحديد أنواع سلوك القائد و استطاعا التوصل إلى تحديد نوعين هامين لسلوك القائد هما :

- الاهتمام بالناس .

- الاهتمام بالإنتاج .و في ضوء ذلك قاموا بتوضيح هذين النوعين من السلوك على هيئة شبكة ذات محورين تحدد الأنواع المختلفة لسلوك القيادة و تميز بصفة خاصة بين خمسة أنواع رئيسية لسلوك القيادة طبقا لموقعها على الشبكة الإدارية.[1]

ولقد ذكر كل من سلامة عبد العظيم حسين وطه عبد العظيم حسين أن بلاك و موتون تمكنا من صياغة ما سمي بالشبكة الإدارية وقد حددا فيها أبعاد العلاقات التي تربط بين نمطي القيادة ، وهما النمط الذي يهتم بالإنتاج و الآخر الذي يهتم بالعلاقات ، وتمكنا من نشر أفكارهما في مجال الإدارة نظريا و تطبيقيا على نطاق واسع ، وقد ركزا على خمسة أنماط رئيسية وهي :

أ- نمط الإدارة السلبية :

ويتميز أسلوب القيادة فيه باهتمام ضعيف للإنتاج ، واهتمام ضعيف بالعلاقات الشخصية ،و القادة هنا لا يساهمون في تحقيق أهداف المؤسسة أو الجماعة لأن القائد يبذل الحد الأدنى من الجهد الذي يكفي فقط لبقائه .

ب - نمط الإدارة بالمهام :

ويتميز أسلوب القيادة فيه باهتمام عال بالإنتاج ، واهتمام ضعيف بالعلاقات الشخصية، ويركز القائد هنا على الإنتاج العالي لتحقيق الأهداف ويتغاضى عن إشباع حاجات الأفراد ، وهذا يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية والإنتاجية أيضا.

ج – نمط المهتم بالأفراد فقط :

ويتميز أسلوب القيادة فيه باهتمام ضعيف بالإنتاج واهتمام عال بالأفراد ، وهذا يؤدي إلى علاقات جيدة وشعور بالرضا بين أفراد الجماعة لكن التركيز على الإنتاج ضعيف .

د – نمط الإدارة المتوازنة :

يتميز أسلوب القيادة باهتمام معتدل بالأفراد و الإنتاج ، والقائد هنا يوازن اهتمامه بالإنتاج حيث يؤدي إلى الإنتاج مع المحافظة على علاقات جيدة بين الأفراد ويتصف هذا الأسلوب بالمرونة .

---

[1] - د- محمد حسن علاوي ، سيكولوجية القيادة الرياضية ، نفس المرجع السابق ص 60 .

هـ ـ نمط الإدارة الجماعية :

حيث يهتم القائد بكل من الإنتاج و الأفراد عند الحد الأقصى ، وهذا النمط يهتم ببناء روح الفريق و العمل من خلال الجماعة ، وهذه القيادة تعد قيادة متكاملة ، حيث فيها يتم تشجيع الأفراد على التجديد و الابتكار بمشاركتهم في تخطيط وتنفيذ العمل وفيها ديمقراطية الإتصال.[1]

أما الدكتور محمد حسن علاوي فقد ذكر أن هناك خمسة أنواع رئيسية لسلوك القيادة طبقا لموقعها على الشبكة الإدارية وهي كالتالي :

1 – السلوك (9/9):

يشير إلى القائد المهتم بكل من المرؤوسين أو التابعين و الإنتاج معا بدرجة كبيرة .

2 – السلوك (9/1):

يوضح القائد المهتم بالمرؤوسين أو التابعين بدرجة كبيرة مع الاهتمام الضئيل بالإنتاج .

3 – السلوك (1/9):

وهو نوع سلوك القائد المهتم بالإنتاج بدرجة كبيرة مع الاهتمام الضئيل بالتابعين .

4 – السلوك (1/1):

يصف نوع السلوك القائد المهتم بكل من المرؤوسين أو التابعين و الإنتاج بدرجة ضئيلة .

5 – السلوك (5/5): يشير إلى القائد المهتم بكل من المرؤوسين أو التابعين و الإنتاج بدرجة متوسطة .

---

[1] **ـ د. سلامة عبد العظيم حسين ، د. طه عبد العظيم حسين ، الذكاء الوجداني للقيادة التربوية ، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية 2006 ، ص 107 ، 108 .**

والشكل 04 يوضح أنواع السلوك القيادي في ضوء هذه النظرية.

الشكل 04 : أنواع السلوك القيادي في ضوء نظرية الشبكة الإدارية .

الاهتمام بالإنتـــــــــــاج

الاهتمام بالنـــــــاس

9	(9/9)								(9/1)
8									
7									
6									
5					(5/5)				
4									
3									
2									
1	(1/9)								(1/1)
	9	8	7	6	5	4	3	2	1

5 – 5 – النظرية التفاعلية :

تقوم هذه النظرية على أساس التفاعل بين كل المتغيرات في القيادة و القائد في شخصيته ونشاطه في الجماعة ، يحاول إشباع حاجاتهم و حل مشكلاتهم حسب طبيعة المواقف و طبيعة العمل وظروفه وما يحصل له من متغيرات .[1]

كما تقوم هذه النظرية على فكرة الإمتزاج والتفاعل بين المتغيرات التي نادت بها نظرية السمات و النظرية الوظيفية ، فهي تأخذ في الاعتبار السمات الشخصية والظروف الموقفية و العوامل الوظيفية معا ، وتعطي النظرية أهمية كبرى لإدراك القائد لنفسه وإدراك الآخرين له وإدراك القائد للآخرين ، وفي ضوء ذلك فإن القيادة هي عملية تفاعل

[1] - أ.د كامل علوان الزبيدي ، علم النفس الإجتماعي ، ط1 ، الوراق للنشر والتوزيع ، الأردن 2003 ، ص 118.

اجتماعي ، وإنه لا يكف للنجاح في القيادة التفاعل بين سمات شخصية القائد أو نمط سلوكه ومتطلبات الموقف ، وإنما يلزم أيضا التفاعل بين سمات شخصية القائد ونمط سلوكه وجميع المتغيرات المحيطة بالموقف القيادي الكلي ولاسيما ما تعلق منها بالمجموعة التابعة .[1]

وفي ضوء ما سبق تعد القيادة عملية معقدة متكاملة وتتفاعل فيها مجموعة من العوامل قصد تحقيق هدف مسطرو هذه العوامل هي :

- خصائص القائد .
- خصائص التابعين .
- طبيعة الموقف وطبيعة جماعة العمل و العوامل التنظيمية .
- الأنماط القيادية المستعملة .

6- أساليب القيـــــــــــادة :

يعني الأسلوب القيادي ماهية أنماط السلوك التي يتبناها القائد لمساعدة جماعته على إنجاز الواجبات وإشباع حاجتها وقد اختلف الباحثون في تصنيف أساليب القيادة بالقدر الذي اختلفوا فيه في تعريفها .[2]

فمفهوم أساليب القيادة يركز أساسا على أن هناك بعض الأساليب و الأنماط المحددة التي يستخدمها القادة في غضون العملية القيادية في سبيل قيادة التابعين أو المرؤوسين أو اللاعبين ويمكن ملاحظتها بسهولة والتي تعكس سلوك وتصرفات القادة بصورة واضحة . ولعل الدراسات الباكرة في هذا المجال تلك الدراسات التي أشرف عليها " كيرت ليفين lewin " في أواخر الثلاثينات من هذا القرن وقام بإجرائها كل من " ليبيت lippett " و" هوايت white " وكذلك بعض الدراسات الأخرى التي أجريت بعد ذلك وخاصة بالنسبة للقادة الرياضيين ، و التي قام "مارك أنشل anshel " (1994) .[3]

---

[1] - د- سلامة عبد العظيم حسين ، د- طه عبد العظيم حسين ، الذكاء الوجداني للقيادة التربوية ، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية 2006 ، ص 109.

[2] - د. أسامة كامل راتب ، علم نفس الرياضة ، ط3 ، دار الفكر العربي ، القاهرة 2000 ، ص 380.

[3] - د- محمد حسن علاوي ، سيكولوجية القيادة الرياضية ، ط1 ،مركز الكتاب للنشر، القاهرة 1998 ، ص 31.

1-6 – القيادة الأوتوقراطية أو السلطوية :

تتمثل الخاصية المميزة لسلوك القادة الأوتوقراطيين في اتخاذهم من سلطتهم الرسمية أداة تحكم وضغط على مرؤوسيهم لإجبارهم على إنجاز الأعمال فالقائد الأوتوقراطي يركز السلطة و المسؤولية في يده وينفرد بوضع خطة العمل وأهدافه دون أن يشترك معه أحد أو يستشير أحد كما يفرض الأوامر ويصر على طاعته ، وقد دلت الدراسات على أن القادة من هذا الطراز لا يستخدمون جميعا السلطة التي بين أيديهم بنفس الدرجة و الشدة وإنما يتفاوتون قي درجة استخدامهم لها .[1]

وهو القائد الذي يركز السلطة في يده ويعط الأوامر ، ويصر على طاعتها دون مراعاة للجو الانفعالي المحيط بها ، ويملي على أعضاء جماعته الأوامر و التعليمات، ويفرض على جماعته ما هو مطلوب منهم ، ويحاول أن يكون بعيداً عنهم .[2]

وقيام القائد باستخدام أسلحة التهديد والوعيد و الإجبار لإنجاز الأعمال و الواجبات وترتبط بقيام التابعين بانجاز الأعمال خوفا من العقاب أو سعيا لإرضاء القائد وفي هذا النوع من أساليب لا تتاح الفرصة للتابعين للمشاركة في عملية اتخاذ القرار ، ويقوم القائد بكل أعمال التفكير و التخطيط و التنظيم وليس على التابعين سوى التنفيذ.

وينظر إليه على أن توجهاته بالدرجة الأولى نحو إنجاز الأعمال ، كما أنه لا يتأثر بالنقد ، ويعتقد أنه يعرف الإجابة لأي سؤال أو يعرف الحل لأية مشكلة ، ويشعر بأن التابعين يحتاجون للقائد القوي العنيف .

ومن ناحية أخرى فإن مثل هذا النوع من القادة تكون لديه ثقة كبيرة بأنه يستطيع إنهاء أي عمل يقوم أو يشرف عليه بنجاح ، كما أن لديه حاجة داخلية للتحكم في التابعين ، وهذا النوع من القيادة يشكل ما يسمى بموقف " **عنق الزجاجة** " في أي تنظيم ، لأن القرار جيب أن يمر فقط من خلال القائد .

ويمكن تلخيص المواصفات العامة و الإجراءات الشكلية و الموضوعية لأسلوب القيادة السلطوية .

---

[1] ـ د. سلامة عبد العظيم حسين ، د. طه عبد العظيم حسين ، الذكاء الوجداني للقيادة التربوية ، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية 2006 ، ص 111.

[2] ـ أ.د كامل علوان الزبيدي ، علم النفس الإجتماعي ، ط1 ، الوراق للنشر والتوزيع ، الأردن 2003 ، ص 217.

1 – يتولى القائد معظم الوظائف القيادية بنفسه بقدر الإمكان ، كما يقوم بتخطيط معظم الإجراءات المرتبطة بالجماعة بنفسه .

2 – يتم حصر مهام مساعدي القائد إلى أقل ما يمكن .

3 – يتولى القائد تحديد جميع الواجبات ويتم تنفيذ كل الإجراءات بأوامر صريحة ومباشرة من القائد .

4 – يقوم القائد بتوزيع الثواب و العقاب بصورة ذاتية .

5 – تعبيراته وعبارات اتصاله تتصف بالقسوة وبصورة غير ودية .

6 – عدم مناقشة قراراته وإجراءاته مع أفراد الجماعة .

7 – لا يشعر بأي اعتبار لمشاعر الآخرين.

8 – لديه حساسية عالية تجاه الملاحظات الناقدة من التابعين أفراد الجماعة .

9 – لا يوضح لمساعديه أو لأفراد الجماعة إلا المهام القريبة أو العاجلة .[1]

6- 2 - القيادة الديمقراطية :

هذا النمط من القادة هو الذي يقوم بإشراك الجماعة في المسؤولية وتوزيع المسؤولية على الجميع ، يرسم الخطط ويحدد الوسائل ويحل المشكلات عن طريق المناقشة الجماعية ، وهو يشترك مع أعضاء الجماعة كواحد منهم ، لا كفرد متميز عنهم ، يحاول أن يشجع كل من يقوم بإبداء الرأي ، ولا يحاول أن يفرض على جماعته أوامر معينة ويحاول أن يطلعهم على الخطط المستقبلية ، ويضفي عليهم بهو من الأمن العاطفي ويركز على مبدأ العلاقات الإنسانية .[2]

وفي هذا النوع من القيادة يقوم القائد بإشراك التابعين باتخاذ القرار بهدف خلق نوع من المسؤولية لدى الأفراد ، الأمر الذي ينتج غالبا الارتقاء بالروح المعنوية للأفراد وارتباطهم بالجماعة والارتفاع بدرجة الولاء والانتماء بالإضافة إلى إحساس الفرد بأهميته وقيمته في الجماعة .

---

[1] - د- محمد حسن علاوي ، سيكولوجية القيادة الرياضية ، ط1 ،مركز الكتاب للنشر، القاهرة 1998 ، ص 31 ،32.

[2] أ.د كامل علوان الزبيدي ، علم النفس الإجتماعي ، ط1 ، الوراق للنشر والتوزيع ، الأردن 2003 ، ص 219 .

كما أن القيادة الديمقراطية تتميز بالاستماع الجيد لأراء التابعين وتحترم وجهات النظر الأخرى والرأي الآخر حتى لو كان هذا الرأي يحمل في طياته النقد اللاذع .

و من ناحية أخرى فإن هذا الأسلوب القيادي يتميز بأنه غير مهدد للتابعين بالمقارنة بالأسلوب القيادي السلطوي.

و ينتقد البعض هذا النوع من أساليب القيادة من حيث أنه يسهم في تأخير اتخاذ القرار في بعض المواقف التي تحتاج بالدرجة الأولى إلى السرعة القصوى في اتخاذ القرار، كما أنه يحتاج إلى نوعيات معينة من التابعين .

ويمكن تلخيص المواصفات العامة والإجراءات الشكلية والموضوعية لأسلوب القيادة الديمقراطية على النحو التالي :

- يقوم القائد بالتمهيد لكل قرار من خلال المناقشة التفصيلية مع أفراد الجماعة ولا يتم اتخاذ القرار ضد غالبية الآراء .
- يضفي القائد على الجماعة المناخ الإيجابي الذي يتسم بروح الفريق الواحد .
- يتميز القائد باللجوء للعمل الجماعي ولا يفضل العمل الفردي أو الثنائي ويرى أن علاقات الجماعة ينبغي أن تكون علاقات عضوية هادفة [1].
- يحاول القائد أن يوفر جميع أسباب النجاح للإجراءات المتفق عليها .
- يشجع القائد الأعضاء على تحمل مسؤولية القرارات التي تم الاتفاق عليها وبالتالي دفعهم برغبة صادقة نحو تنفيذها و الالتزام بها .
- مفهوم القائد للرقابة على أنها ذاتية في ضوء التزام الجماعة[2] .

6- 3- القياد الفوضوية أو المتسيبة :

يكاد القائد في ظل هذا النمط يكون سلبيا ، ويقرب الأسلوب الفوضوي من القول الشائع "دع الأمور تجري في أعناتها " ، ولا يسهم القائد في العمل و إنما يترك الحرية التامة للمرؤوسين في اختيار الأهداف ، و تخطيط أنشطة العمل و تسييره حسب ما

---

[1] - د- محمد حسن علاوي ، سيكولوجية القيادة الرياضية ، ط1 ،مركز الكتاب للنشر، القاهرة 1998 ، ص 35 .

[2] - د- محمد حسن علاوي ، سيكولوجية القيادة الرياضية ، نفس المرجع السابق ص 36 .

يتراءى لهم . و لا يعير القائد الفوضوي الانتباه إلى الجماعة إلا إذا وجهت إليه الأسئلة ولا توجد محاولة من جانبه لتقييم أو تنظيم الأحداث و الأهداف التي حققتها الجماعة [1].

وفي هذا النوع من القيادة يقوم القائد بإعطاء الحرية الكاملة للتابعين في تحديد الأهداف وإنجاز الأعمال و اتخاذ القرارات بالإضافة إلى التأثير المحدود لسلوك القائد على الأفراد ويمكن تلخيص المواصفات العامة و الإجراءات الشكلية لأصول القيادة المتسيبة أو ما تسمى بقيادة عدم التدخل على النحو التالي :

- يقوم القائد بإصدار تعليمات عامة ولا يتدخل في الجانب التنفيذي إلا في حالة الضرورة القصوى .
- يقوم الأعضاء بأنفسهم بإقرار تفاصيل التنفيذ في ضوء التعليمات العامة
- غالبا ما يمارس القائد مهامه القيادية من خلال التأثير الودي والخالي من التكلف والذي يتسم بالمزاملة و التعاون الصادق .
- لا يبذل القائد قدرا كبيرا من الجهد بالمقارنة بجهد و مبادرات أعضاء الجماعة .
- يقوم القائد بتحديد المهام لأعضاء الجماعة في صورة نصائح تحمل الطابع الاختياري و ليس الطابع الإجباري .
- يترك القائد الحرية للأعضاء للابتكار و الإبداع وإثبات الذات[2] .

و ما نستطيع قوله أن هذا النوع من القيادة قد يصلح في بعض الجماعات و الفرق والتنظيمات الذين يمتازون بمستوى عالي من النضج العقلي و النفسي و الاجتماعي و رقي المستوى العلمي للمجموعة مثل الجامعات كما قد يصلح للفرق الرياضية للمحترفين في حين لا يصلح هذا النوع من القيادة على الفئات الصغرى التي ليس لديها قاعدة متينة التي هي في طور النمو لأنه يؤدي إلى حدوث نوع من الفوضى وعدم الوصول للأهداف.

7 - مقومـــــــــــات القيادة الفعالة

هناك العديد من النظريات التي تعرضت لعملية القيادة و ذلك لأهمية القيادة كممارسة و موضوع بحث و قد تم عمل العديد من المحاولات لإيجاد نوع من التكافل بين هذه

---

[1]- د.حسين عبد الحميد رشوان ، العلاقات الإنسانية في مجالات علم النفس ،علم الإجتماع ، علم الإدارة، المكتب الجامعي الحديث 1997 ، ص 249/ 250 .

[2] - د- محمد حسن علاوي ، سيكولوجية القيادة الرياضية ، ط1 ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة 1998، ص 36 .

النظريات و محاولة وضعها في إطار شامل ، يفترض هذا الإطار أن القيادة الفعالة تستخدم خليط من السمات الشخصية الملائمة للسلوك القيادي و الأساليب من أجل الوصول إلى أفضل صورة على النحو التالي :

7-1 - السمات الشخصية :

وهي نقطة البداية لفهم القيادة حيث يجب أن يتمتع القائد بسمات شخصية معينة و دوافع و مميزات لتحقيق أهداف الهيئة أو المنظمة ، وهناك العديد من السمات الشخصية التي ترتبط بفاعلية القيادة كالثقة بالنفس و الطموح و القدرة على حل المشكلات و الأمانة وغير ذلك من السمات .

7- 2 - اللياقة و موهبة الخطابة و القيادة التمويلية :

يجب أن يتمتع القائد بالقدرة على الإقناع و بعد النظر حتى يمكنه استثمار قدرات وطاقات الأفراد و تحويلها إلى قوة دافعة ، و القادة الذين ينظر إليهم بهذه الصورة و الذين يحدثون تغييرات هامة و تحولات في الأداء و التفكير يتعرضون لاختبارات في القيادة والخطابة و القدرة على توصيل المعلومات .

7- 3 - القيادة الفعالة هي سلوك و مهارة :

إن السمات الشخصية بمفردها تكون غير كافية للقيادة لكي يمكنهم تحقيق الأهداف ولكن يجب عليهم أن يسلكوا طرقا معينة و يملكون مهارات خاصة تمكنهم من القيام بأداء أدوارهم على الوجه الأكمل[1].

7- 4 – أسلوب القيادة :

أسلوب القيادة هو نمط يرتبط بسلوك و شخصية القائد و لذلك فإن مفهوم الأسلوب هو امتداد منطقي لفهم القيادة من خلال السلوك.

---

[1] - د.مصطفى حسين باهي د. أحمد كمال نصاري ، مهارات القيادة في المجال الرياضي، مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة 2006 ص 13 .

7- 5 – القيادة المتجددة و المسايرة للظروف :

إذا تحركنا لمفهوم أساليب القيادة خطوة للأمام فإننا سوف نجد الإطار يشير إلى أن القادة غالبا ما يمارسون المسايرة للظروف و التجدد و هذا يعني أنهم يختارون الأسلوب الصحيح الذي يناسب الموقف و هذا ما أشارت إليه النظرية الموقفية للقيادة.

7- 6 - السلطة السياسية :

لكي يستطيع القائد تحقيق الرضا و الكفاءة ، يجب عليه أن يستغل جيدا كلا من السياسة و السلطة ، فإن كلا من السياسة و السلطة مرتبطين جدا في التأثير في القدرات و القدرة على السيطرة و التحكم.

7-7 - تأثير التخطيط :

تعتبر القيادة بشكل عام عملية تأثير ، و إن القائد لكي يستطيع أن يقود الجماعة بكفاءة يجب عليه أن يختار بين مجموعة متنوعة من أساليب التأثير و القائد الناجح هو الذي يستطيع أن يخلط بين أساليب التأثير لتحقيق النتائج الهامة[1].

7- 8 - وضع إستراتيجية واضحة :

إن عملية التدريس هي عملية تفاعل متبادل بين الأستاذ و الطالب و المادة و بما أن الأستاذ (القائد) هو الذي يقع على عاتقه تنفيذ هذه العملية ، فإن نجاحها يتوقف على معرفة الأستاذ التامة بالأهداف التي يريد تحقيقها ، و بالمتعلمين الذين سوف يقوم بتعليمهم و المادة الدراسية وأساليب تدريسها و بطرق التقويم التي عن طريقها يمكن قياس مدى تحقيق الأهداف المطلوبة ، و هنا يبرز جانبان مهمان هما التخطيط و التنفيذ[2] .

وهناك من السلوكيات و الاتجاهات المرتبطة بالقيادة الفعالة يمكن أن نصيغها في النقاط التالية :

---

[1] - د.مصطفى حسين باهي د. أحمد كمال نصاري ، مهارات القيادة في المجال الرياضي ،نفس المرجع السابق ص 14.

[2] - د. مصطفى السايح محمد ، اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية و الرياضية ، ط1 ، مكتبة و مطبعة الإشعاع الفنية ، الإسكندرية 2001 ، ص 103 .

1- التكيف مع الموقف :

القائد الفعال هو الذي يتكيف مع الموقف ، والتكيف يعكس وجهة النظر المتوافقة ، فإذا افترضنا أنه يوجد مسئول " قائد " عن فريق يكون من أعضاء غير ناضجين نفسيا ، فإنه يجب على القائد في هذه الحالة مراقبيهم بدقة أما إذا كان أعضاء الفريق ناضجين و يمكن الاعتماد عليهم فإن الموقف يتطلب القليل من المراقبة ، إن القدرة على تقييم الأفراد والمواقف و إتباع الحيل طبقا للموقف هي سلوك قيادي ضروري و هي تنبع من الذات والبديهة فكلاهما يعكس مهارة لتوجيه إدراك الموقف المتضمن في أية عملية عقلية .

2- القدرة على تفسير الظروف :

يجب على القادة تفسير الظروف الخارجية و الداخلية التي تؤثر على القائد و على الوحدة التنظيمية ، فالقائد الذي يستطيع تفسير الأحوال ينفذ الدور القيادي للتأثير البيئي . وعند ملاحظة الاتجاهات الهامة فإن القائد يساعد الفريق على تطوير خطة العمل للدفاع ضد الاتجاهات و هناك أربعة ممارسات تفسيرية هي :

- البحث عن المعلومات من العديد من المصادر بقدر المستطاع .
- معرفة كيف يؤثر عمل الفرد و التشجيع على إستراتيجية التنظيم .
- تحليل كيف يبلي أفراد المجموعة معاً بلاءً حسناً .
- معرفة القدرات و الدوافع للأفراد .

3- التغذية المرتجعة المتكررة :

إن إعطاء الفريق تغذية مرتجعة متكررة للأداء هو سلوك قيادي ضروري ، ونادرا ما يستطيع القائد التأثير على أفعال أعضاء المجموعة دون التغذية المرتجعة المناسبة والتغذية المرتجعة من هذا النوع لها شكلين :

- أولهما : يتم إخبار أعضاء المجموعة " الفريق " عن مدى فعالية أدائهم حتى يمكنهم التصحيح لهذا الأداء إذا لزم الأمر .

- ثانيهما : التغذية المرتجعة الايجابية كمدعم يعمل على حث أعضاء الفريق على الاستمرار في الأنشطة المفضلة[1] .

4- ثبات الأداء :

القادة الأكثر فاعلية هم الذين ينجزون أعملهم دائما بثبات تحت ظروف العمل الضاغطة و البقاء الثابت تحت ظروف عدم التأكد تشارك في الفاعلية لأنها تساعد أعضاء الفريق الناجح في الموقف ، وعندما يظل القائد هادئا فإن أعضاء الفريق يطمئنون أن كل شيء يسير على ما يرام داخل العمل ، و الثبات عمل مساعد حيث أنه يساعد القائد في الظهور بمظهر المحترف و الهادئ تحت الضغوط المختلفة .

5- مستوى الأداء العالي :

إن القادة المؤثرون يعدوا باستمرار أفراد الفريق لتحقيق مستويات عالية الأداء ووضع هذه المستويات يزيد من القدرة على الأداء ، حيث أن الأفراد دائما يحاولون إنجاز هذه التوقعات التي يتم وضعها لهم من قبل رؤسائهم و يسمى هذا التأثير Pygmalion و هو يعمل بثبات و بطريقة غير واعية ، و عندما يكون القائد مؤمنا بأن فردا ما في الفريق سينجح فإنه يواصل هذا الاعتقاد دون معرفة أنه يفعل ذلك،و عكس ذلك عندما يؤمن القائد بفشل عضو ما فإن هذا الشخص لن يحبط القائد، و توقعات القائد بالنجاح و الفشل تصبح في هذه الحالة تنبؤات يحاول تحقيقها، وإن إدراك القائد يسهم في النجاح و الفشل .

6- المجازفة و الميل للعمل :

إن الميل للفعل أكثر من التأمل عرف على أنه ميزة للتنظيم الناجح ، والميل للفعل مع المجازفة سلوك قيادي هام لإحداث تغيير بنائي يجب على القائد المجازفة و أن يرغب في أداء القرارات الخطيرة و أن يتضمن التقييم أداء المجازفة و الميل للفعل كميزة للتقييم[2] .

---

[1] - - د.مصطفى حسين باهي د. أحمد كمال نصاري ، مهارات القيادة في المجال الرياضي، مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة 2006 ص 16 .

[2] - د.مصطفى حسين باهي د. أحمد كمال نصاري ، مهارات القيادة في المجال الرياضي، نفس المرجع السابق ص 17 .

7- تقسيم الأفراد :

تقسيم الأدوار عائق اتصالي أكثر منه مشكلة تصميم تنظيمي لكن لكي ندفع الأفراد للتجمع معا من الضروري التحدث مع العديد من الأفراد أكثر من المطلوب في التنظيم فالتنظيم يضم العديد من المسئولين منهم رؤساء مباشرين و مديرين و عمال ، فالتقسيم يقدم أعضاء الجماعة على أنهم يدفعون بعضهم البعض نحو هدف وغرض أعلى .

8 – التدعيم العاطفي و إشباع الحاجات البشرية :

إن السلوك التشجيعي لأعضاء الفريق دائما يزيد من فاعلية القيادة و أن القائد المشجع يعطي شيء من المدح و التشجيع ، و التدعيم العاطفي غالبا ما يعمل على تحسين و رفع الروح المعنوية و يزيد من قوة الأداء ف القائد الأكثر فاعلية هو الذي يقود الآخرين لكي يستطيعوا قيادة أنفسهم و أن يأخذ دور المعلم و المدرب و ليس الموجه ، و أن يلهم الأفراد لكي يدفعوا أنفسهم للعمل و لكي يصبح الأفراد قادرين على توجيه أنفسهم فإنه يلزمهم الحد الأدنى من التحكم الخارجي .

كما أن القادة المؤثرون يحثون الأفراد عن طريق إرضاء الحاجات عالية المستوى وأن الدفع و الإلهام يعطي الأفراد الطاقة عن طريق إرضاء حاجاتهم للإنجاز و الشعور بالانتماء ، و احترام الذات و شعور الفرد بالسيطرة على حياته .

9 – التعبئة :

وتعني التعبئة جمع الأفراد المختلفين في الأفكار و المهارات و القيم لتنفيذ عمل الفريق و هي مرتبطة أكثر بجعل الفريق يعمل جيدا و جماعيا و هناك عدة مهارات للتعبئة هي:

- توصيل التوقعات بدقة .
- مخاطبة قلوب و عقول الأفراد لقيادتهم في اتجاهات جديدة .
- إظهار الثقة في قدرات الآخرين .
- ترك الأفراد يعرفون نتيجة تقدمهم نحو تحقيق هدف الفريق [1].

---

[1] - د.مصطفى حسين باهي د. أحمد كمال نصاري ، مهارات القيادة في المجال الرياضي، نفس المرجع السابق ص 18 .

10- بناء التوافق :

إن القائد الذي يعتمد على التوافق يحاول أن يصمم أوركسترا قيادية و يكون هدفه هو إنتاج نظام تقييم ذاتي .

11- الإلهام :

إلهام الآخرين هو ممارسة مهمة من ممارسات القيادة و تعتمد على الفحص و التركيز على الجماعات ، وهناك خمس ممارسات للإلهام و هي :

- إثارة فكرة الآخرين .
- معرفة مساهمات الآخرين .
- الحث على تطوير مهارات الأفراد .
- إعطاء الأفراد قدر من المسئولية و تمكينهم من الشعور كأنهم قادة .
- بناء الحماس .

12 – تكوين رؤية إستراتيجية :

إن القائد الفعال هو الذي يشكل رؤية إستراتيجية لإعطاء معنى لعمل الفريق و هناك عدة طرق لتشكيل رؤية إستراتيجية هي :

- تعديل الخطط عند الضرورة التي تقتضيها بعض المواقف .
- الاهتمام بما هو ضروري .
- ضم الأفراد المناسبين عند تطوير إستراتيجية عمل المجموعة "الفريق " .
- صنع صورة إيجابية لمستقبل الفريق [1].

8- صفات القـــــــــــائد :

القيادة ظاهرة اجتماعية ، وهي كذلك سمة سيكولوجية موجودة داخل الفرد ، فهي موجودة عند بعض الناس دون البعض الآخر ، وبالرغم من تعدد نماذج القيادة ، فإن جميع القادة يتميزون باشتراكهم في سلوكيات معينة وصفات شخصية وخبرات مكتسبة تسهم في تكوين شخصية القائد الناجح وتميزه عن غيره من الأتباع ، ولعل أبرز هذه السمات :

---

[1] - د.مصطفى حسين باهي د. أحمد كمال نصاري ، مهارات القيادة في المجال الرياضي ، نفس المرجع السابق ص 19 .

8-1- المظهر المناسب :

يخلو القادة والزعماء والرؤساء في غالبية الأحيان من العيوب والتشويهات الخلقية وغالبا ما يكونون أطول وأكبر وزنا من الأتباع ، ويتميزون عنهم بالحيوية الجسمية والقدرة على ممارسة أعمالهم دون كلل ولا تعب كما يجب أن يكون نظيفا وأنيقا ، ودون مغالاة ومناسبا لظرف العمل .

8-2 – اللياقة البدنية :

يتطلب عمل القائد بذل المجهود ، والحركة ، وقوة التحمل ولذلك يجب أن يكون متمتعا بصحة جيدة تمكنه من أن يستمر في عمله لساعات طويلة كل يوم ، وفي ضوء هذا فإن اللياقة البدنية وسلامة الجسم لها دورها الهام . ومع ذلك فقد تبين أن الصحة الجيدة قد تكون مرغوبة في بعض المواقف بينما هناك قادة ناجحين لا يتمتعون بصحة جيدة ويعرف عن بعض هؤلاء القادة تمتعهم بصحتهم العالية[1] .

8- 3– احتياجه إلى العلوم والمهارات الإنسانية :

يحتاج القادة على جرعة كبيرة من العلوم الإنسانية والسلوكية وقدرا أكبر من المهارات في هذه المجالات لأن القائد الإداري يعتبر صانع العلاقات الإنسانية وصانع الإنتاجية والروح المعنوية ، لذلك كان احتياجه للمهارات والخبرات السلوكية والإنسانية كبيرا ولهذا فإننا نجد أن معظم البرامج التدريبية الموجهة إلى القادة الإداريين – وخاصة من هم في مستوى الإدارة العليا – يغلب عليها الطابع الإنساني والسلوكي .

8- 4- الدافعية و الإنجاز و الطموح :

يتمتع القادة بدوافع قوية تحثهم على الإنجاز من أجل تحقيق الأهداف و إذا لم تتوافر الدافعية للعمل ، و الوازع الشخصي لدى القائد فإنه يفقد حماسه ، مما يؤدي إلى قيامه بعمله القيادي بطريقة آلية .

---

[1] - د. حسين عبد الحميد رشوان ، العلاقات الإنسانية في مجال علم النفس ، علم الاجتماع ، علم الإدارة ، المكتب الجامعي الحديث 1997 ، ص 250 .

كما ينبغي للقائد أن يكون طموحا بما يتناسب مع إمكاناته الشخصية و ذلك حتى ينمي عقله و يطوره إلى الأفضل دائما .

8- 5- النضج الإنفعالي :

و هو الثبات الانفعالي و الاتزان ، بحيث تكون انفعالاته على قدر المواقف دون مغالاة و ذلك حتى لا يهتز أمام المشكلات و أن تكون إرادته قوية لا تجعله يتذبذب في تقرير ما يراه في صالح الجماعة .

8-6- القدرات العقلية و المعرفية :

يجب أن يتوفر في القائد مستوى مرتفع من القدرات العقلية حتى يحسن التصرف في مواجهة المواقف و المشكلات التي تقابله في العمل ، ويتمثل ذلك في القدرات اللفظية والكتابية و التعبير شفهيا عن أفكاره و آرائه ووجهات نظره[1] ، و أن يتجنب فيما يكتب أخطاء النحو و الهجاء و الإملاء ، و أن يتجنب الكلمات و الألفاظ التي لا تعبر بدقة عن المعنى الذي يريده و أن يستخدم عندما يكتب الجمل القصيرة و السهلة ، و أن يتجنب الجمل الطويلة و المعقدة ، و أن يحسن استخدام علامات الوقف و الترقيم مثل النقطة والفصلة و الفصلة المنقوطة و غيرها .

وتتمثل هذه القدرات كذلك في القدرات العددية و القدرات الميكانيكية و الفنية و قدرات التفكير و التذكر و غيرها .

و تبدو القدرات العقلية كذلك في الذكاء الذي يتمتع به القائد ، و يفوق ما يتمتع به المرؤوس ، و يقصد بالذكاء القدرة على التعلم ، و اكتساب الخبرات و القدرة على تحليل المواقف ، ثم الربط بين عناصرها ، و القدرة على حل المشكلات و القدرة على الابتكار و الحكم الصائب .

و يتميز القائد كذلك بسعة الأفق ، و رقي مستوى المعرفة و الثقافة ، و حسن الإدراك.

---

[1] - د. حسين عبد الحميد رشوان ، العلاقات الإنسانية في مجال علم النفس ، علم الاجتماع ، علم الإدارة ، نفس المرجع السابق ص 251 .

8-7- النضج الاجتماعي :

يتميز القائد بالحد الأدنى من الاتجاهات غير الاجتماعية كالشعور بالعدوان تجاه الآخرين ، و يتميزون كذلك بالعضوية النشطة داخل الجماعة و التفاعل و التعاون والتفاهم مع أفراد الجماعة ، و مراعاة مشاعرهم ، و القدرة على خلق روح العمل كفريق بين أفراد التنظيم ، و القدرة على خلق روح معنوية عالية بينهم ، و إشاعة جو الألفة والمحبة ، و العمل على التماسك الاجتماعي بين أعضاء الجماعة ، و ذلك بإنقاص حدة الخلاف بينهم ، و حل ما ينشأ بينهم من خلافات .

كما يتميز القائد بالاهتمام بالأنشطة و المصالح العامة ، إلى جانب القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية و الاهتمام بالعلاقات المهنية و الاجتماعية داخل الجماعة[1] .

8- 8 - الخبرة السابقة :

الخبرة السابقة في الأعمال القيادية و الإدارية ، و الإلمام بنوع العمل الذي يؤديه المدير أو القائد الإداري ، فمدير الحسابات مثلا ينبغي أن يكون ملما بقواعد المحاسبة وأصولها ، و مدير الأفراد ينبغي أن يكون دارسا لأسس إدارة الأفراد و مشكلاتها ، و أن يكون لديه القدرة على فهم التابعين و تقييمهم و على تنميتهم ، وعلى التعامل مع الآخرين .

8-9- المبادأة :

بمعنى أن يسبق الأعضاء في تقديم الأفكار الأصيلة و المبتكرة التي تعمل حل مشكلات العمل ، وقيام الجماعة بوظائفها .

8-10- الاتصال :

و يقصد به درجة مساهمة القائد في توصيل المعلومات و نقل الخبرات و تسهيل تبادل المعلومات بين أفراد الجماعة مع بعضهم البعض ، و مدى إلمامه بما يجري داخل الجماعة من أمور .

---

[1] - د. حسين عبد الحميد رشوان ، العلاقات الإنسانية في مجال علم النفس ، علم الاجتماع ، علم الإدارة ،نفس المرجع السابق ص 252 .

8-11 - التنظيم و التنسيق :

و يعني قدرة القائد على تحديد عمله و الأعمال التي يقوم بها الآخرون وقدرته على التخطيط لعلاقات العمل وتنظيمها حتى تتحدد المسؤوليات وتنظيم المهام دون تضارب وإحداث التنسيق بين الوحدات الإنتاجية لتحقيق أهداف المنظمة .

8-12 – الضبط والسيطرة :

يتحدد سلوك القائد أو رئيس ووظيفته في التوجيه والمتابعة ، ويتحدد سلوك الأعضاء متمثلا في التنفيذ ، وبذلك يتضمن القائد قيام كل فرد بدوره المحقق لأهداف الجماعة [1].

8- 13 – المهارات المهنية :

أدى تعقد الأعمال التي يشرف عليها القائد إلى ضرورة حصول القائد على قدر وافر من الفهم والمعرفة والمعلومات والخبرات التي تتصل بمجال عمله في مراحله المختلفة- مثل أقل الطرق تكلفة أو مجهودا أو وقتا .

ولقد أصبح من الضروري أن يحضر القائد على فترات متباعدة برامج تدريبية من أجل تحديد خبرة القائد ، وتزويده بالخبرات المتطورة ، كذلك فإن الرحلات العلمية التي يقوم بها القائد إلى مختلف البلدان الأجنبية المتقدمة لزيارة المنشآت المتطورة التي تقوم بنفي النشاط التي تقوم به المؤسسة التي يتولى قيادتها تزيده خبرة وتفيده في تطوير العمل في منشآته عندما يعود إليها .

8- 14 - الإنتاج :

ويقصد به تحديد مستويات الإنتاج كما ونوعا ، التي يعمل أعضاء العمل على تحقيقها في سياق نشاط الجماعة أو المؤسسة .

8- 15– التقدير والاحترام :

والمقصود بها تقبله لجهود أعضاء الجماعة ، واعترافه بقيمتها إذا وصلت إلى المستوى المطلوب ، وعدم تقبله لها إذا لم تصل إلى ذلك المستوى .

---

[1] - د. حسين عبد الحميد رشوان ، العلاقات الإنسانية في مجال علم النفس ، علم الاجتماع ، علم الإدارة ، نفس المرجع السابق ص 253 .

8- 16 – صفات عامة :

وتتمثل في السيطرة والمحافظة على الوقت ، واحترام المواعيد والأمانة وحسن السمعة والثقة بالنفس دون غرور والاستعداد لتحمل المسؤولية والقدرة على اتخاذ القرارات السديدة،واحترام المعايير الاجتماعية [1].

9- سمات القائد الرياضي :

في ضوء العديد من الدراسات السابقة تم التوصل إلى السمات الشخصية التالية للقائد الرياضي .

9- 1- الثبات الانفعالي :

يعتبر التحكم في الانفعالات من الأهمية بمكان للقائد الرياضي حتى يستطيع إشعاع الهدوء والاستقرار في نفوس التابعين و حتى يستطيع أن يعطي تعليماته ونصائحه وقراراته لهم بصورة واضحة ونبرات هادئة وخاصة في المواقف ذات الطابع الانفعالي العنيف والضغوط النفسية العالية .

وكثيرا ما يصادف القائد الرياضي العديد من المواقف العصبية والتي تتطلب منه ضبط النفس وكبح جماحها والسيطرة على انفعالاته ، إذ أن سرعة الانفعال والغضب والنرفزة والعصبية وسرعة التقلب والحدة من العوامل التي تساهم في بالإضرار البالغ بالعمل التربوي الرياضي للقائد وتساعد على التأثير السلبي لنفوذه وتأثيره .

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فإن الانفعالات كما يقولون " معدية " أي ينتقل أثرها بسرعة ، فظهور انفعالات الخوف والقلق والتوتر والاستثارة على القائد الرياضي سوف ينتقل أثرها بصورة فورية على التابعين وبالتالي يصبح القائد مسؤولا بصورة مباشرة عن عدم تحكم التابعين في انفعالاتهم .

9- 2 - التناغم الوجداني والتعاطف :

ويقصد " بالتناغم الوجداني Empathy " إحساس وإدراك القائد الرياضي لما يحس به التابعين وتفهم انفعالاتهم ، ويجب علينا أن نفرق بين " التناغم الوجداني " وبين "

---

[1] - د. حسين عبد الحميد رشوان ، العلاقات الإنسانية في مجال علم النفس ، علم الاجتماع ، علم الإدارة ، نفس المرجع السابق ص 253 .

التعاطف أو المشاركة الوجدانية Sympathy " لأن التعاطف يقصد به مشاركة القائد الرياضي للتابعين في انفعالاتهم أي مشاركة وجدانية .

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن " التناغم الوجداني " من أبرز السمات الفاعلة بالنسبة للقائد الرياضي كمعين ومساعد للتابعين إذ أن هذه السمة[1] تساعد القائد الرياضي على تفهم حاجات وميول ودوافع التابعين ، ليس بهدف التأثير عليهم ولكن بهدف القدرة على حفزهم لإخراج أحسن ما عندهم .

ومن ناحية أخرى فإن سمة التناغم الوجداني للقائد الرياضي تكمن في مهاراته الاتصالية بالتابعين وقدرته على تفهمهم والميل والشعور الصادقين للقائد تجاههم وهو الأمر الذي يعمل على إكسابه لثقتهم وتقديرهم .

والعلاقة بين القائد الرياضي والتابعين التي تتأسس على الإحترام والعطف والحب والثقة المتبادلة وإحساسه بجهودهم تعتبر من بين أهم العوامل التي تعمل على نجاح القائد الرياضي في عمله وزيادة فعاليته ، ومن ناحية أخرى ينبغي النظر إلى " مفهوم التناغم الوجداني " للقائد الرياضي ليس على أنها مشاركة لانفعالات التابعين في مواقف توترهم واستثارتهم وانفعاله بمثل انفعالاتهم في بعض المواقف ، بل ينبغي النظر إلى هذا المفهوم من ناحية إحساس القائد الرياضي بأفراح وسعادة[2] التابعين أو مشاكلهم الشخصية أو كل ما يلم بهم من أحداث وأحزان وأن يتسم ذلك كله بالإيجابية والفعالية .

9- 3- القدرة على اتخاذ القرار :

من بين أهم السمات التي تميز القائد الرياضي الفاعل قدرته على سرعة اتخاذ القرار وخاصة في المواقف المتغيرة التي تتطلب سرعة الاختيار بين بعض البدائل واختيار بديل محدد بصورة رشيدة وعقلانية وليس بصورة عاطفية وانفعالية .

---

[1] - د. محمد حسن علاوي ، سيكولوجية القيادة الرياضية ، ط1 ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة 1998 ، ص 42 .

[2] - د. محمد حسن علاوي ، سيكولوجية القيادة الرياضية ، نفس المرجع السابق ص 43 .

وقدرة القائد الرياضي على سرعة ملاحظة مختلف المواقف الرياضية والحكم عليها بطريقة موضوعية ، وكذلك القدرة على سرعة اتخاذ القرار بتنويع أو تغيير التصورات الموضوعية ، أو سرعة التعرف على مكمن الخطأ في الأداء أو السلوك ، كلها عوامل هامة مرتبطة بالقدرة على اتخاذ القرار .

وليس المهم هو السرعة القصوى في اتخاذ القرار بل لابد أن يرتبط بذلك اتخاذ القرار المناسب في التوقيت المناسب .[1]

9 - 4- الثقة بالنفس :

عن القائد الرياضي الذي يتميز بثقته بنفسه وفي قدراته ومعلوماته ومعارفه وخبراته يكتسب مركزا قويا بين التابعين ويساعد على احترامهم له وتقبلهم لتوجيهاتهم ، والثقة بالنفس تساعد القائد الرياضي على سهولة اتخاذ القرار وتقبل أراء التابعين دون حساسية مفرطة .

كما أن القائد الرياضي الواثق من نفسه لا يظهر عليه التردد أو القلق أو التوتر في المواقف غير المتوقعة ويستطيع بسهولة إبراز وجهة نظره للتابعين وإقناعهم بها .

والمغالاة في الثقة بالنفس أو الغرور من جانب القائد الرياضي من العوامل ذات الأثر العكسي على التابعين ولا تساعد على توطيد العلاقات الإيجابية معهم .

9- 5- تحمل المسؤولية :

في بعض الأحيان نجد أن بعض القادة الرياضيين يرجعون أسباب فشلهم في تحقيق بعض الأهداف إلى بعض الأسباب أو العوامل الخارجية في حين أنهم قد ينسبون الفوز والنجاح إليهم ، وبغض النظر عن الأسباب التي تؤدي إلى النجاح أو الفشل فإن هناك جزءا من المسؤولية يقع على عاتق القائد الرياضي ولابد أن يتحمل هذه المسؤولية بقدر كبير من الشجاعة .

فالقائد الرياضي الفاعل يكون مستعدا لتحمل المسؤولية في جميع الأوقات وخاصة في حالات الفشل ويسعى إلى ممارسة النقد الذاتي قبل انتقاد الآخرين ، ومحاولة مواجهة الأسباب التي أدت إلى مثل هذه الحالات .

---

[1] **- د. محمد حسن علاوي ، سيكولوجية القيادة الرياضية ، نفس المرجع السابق ص 43 .**

وتحمل المسؤولية تتطلب قوة الإرادة من القائد الرياضي وشجاعة المواجهة للأخطاء الناجمة ومحاولة بذل الجهد لتصحيح هذه الأخطاء .[1]

9- 6 - الإبـــــــــــداع :

إن القدرة على الإبداع والابتكار واستخدام العديد من الطرق والوسائل الحديثة في عملية القيادة الرياضية وكذلك القدرة على إبراز أنواع متجددة ومبتكرة في المجالات المختلفة لنشاط وسلوك التابعين تعتبر من بين أهم العوامل التي تظهر قدرة القائد الرياضي على الإبداع .

إن الروتينية في إصدار التوجيهات أوفي تشكيل أنواع الأداء أو السلوك للتابعين لا تساعد على تنمية وتطوير قدراتهم ومهاراتهم ، فالقائد الرياضي مبدع ومبتكر وليس روتيني وتقليدي [2].

9- 7 - المـــــــــرونة :

ويقول " محمد الغزالي " أن المرونة في معاملة الناس أنجع الوسائل لكبح جماحهم بل لامتلاك أنفسهم ، وفي الأثر: **" جربت اللين و السيف ، فوجد ت اللين أقطع "**. و المؤمن المرن يدور مع الأحداث لا دوران ضعف ونفاق ، و لكن كما يدور المصارع في الحلبة حتى لا يكشف مقاتله (نقاط ضعفه) لخصم متربص[3].

يقصد بالمرونة القدرة على التكيف والموائمة للمواقف المتغيرة وخاصة في نطاق الظروف ذات الضغوط النفسية العالية .

ولا يقصد بالمرونة أن يتغاضى القائد الرياضي عن الأخطاء أو أن يتقبل الأمر الواقع لعدم حدوث المزيد من المشاكل ولكن يقصد بسمة المرونة التي تميز القائد الرياضي القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة قي ضوء متطلبات الموقف ، وإمكانية استخدام أكثر من وسيلة لتحقيق الهدف وعدم الجمود أو النمطية أو الإصرار على طريقة واحدة وعدم تغييرها بالرغم من فشلها في تحقيق الأهداف .

---

[1] - د. محمد حسن علاوي ، سيكولوجية القيادة الرياضية ، نفس المرجع السابق ص 44 .
[2] - د. محمد حسن علاوي ، سيكولوجية القيادة الرياضية ، نفس المرجع السابق ص 45 .
[3] - محمد الغزالي ، جدد حياتك ، ط 20 ، دار القلم ، دمشق 2007 ، ص 89 .

إن القائد الرياضي الذي يتسم بالمرونة قائد واقعي يتعامل مع الأحداث بطريقة واقعية وليس بطريقة مثالية أو رومانسية أو خيالية .

9- 8- الطـــــــــــموح :

القائد الرياضي الفاعل طموح يتميز بالدافعية نحو التفوق والمزيد من التفوق في ضوء الأسس الموضوعية وبالتالي يسعى إلى دفع وحفز التابعين بشتى الوسائل الإيجابية لتحقيق أعلى ما يمكن من مستوى .

والقائد الرياضي الطموح يتميز بالمثابرة والإصرار وعدم فقد الأمل في تحقيق الهدف النهائي ولا يستسلم بسهولة ويسعى نحو تطوير نفسه وتطوير قدراته ومعلوماته ويتمسك بأهدافه بغض النظر عن قيمة الوقت والجهد ولا يقنع بمكاسبه الحالية ولكن يسعى إلى المزيد من المكاسب في إطار الإمكانات المتاحة واستثمارها لأبعد مدى .[1]

9- 9- القيـــاديـــــــــــة :

القائد الرياضي الناجح يتسم بسمة القيادية ويقصد بذلك قدرته على التوجيه و التأثير في سلوك التابعين و قدرته على التنسيق و الترتيب المنظم للمجهودات الجماعية من أجل التوصل إلى تطوير مستوى قدرات و مهارات التابعين إلى أقصى درجة و كذلك قدرتهم على حفزهم و إثابتهم و كذلك قدرته على نقدهم أو أحيانا توقع بعض العقوبات عليهم في التوقيت المناسب و بصورة تتناسب مع حجم الخطأ .

و القائد الرياضي الذي يتسم بسمة القيادية يحترمه الجميع و يقدرونه و يستمعون إليه وينفذون توجيهاته عن طيب خاطر و يثقون في قدراته على قيادتهم و رعايتهم .[2]

10- وظيفة القائد :

انتقلت الأبحاث والدراسات عن القيادة من صفات القائد إلى أفعاله ، فللقائد تأثير كبير على الجماعة التي يقودها وهو يؤدي وظائف تتناول جميع[3] ميادين النشاط الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والتعليمي والديني والأخلاقي وتختلف طبيعة هذه الوظيفة حسب

---

[1] - د. محمد حسن علاوي ، سيكولوجية القيادة الرياضية ، ط1 ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة 1998 ، ص 45 .
[2] - د. محمد حسن علاوي ، سيكولوجية القيادة الرياضية ، نفس المرجع السابق ص 46 .
[3] - د. حسين عبد الحميد رشوان ، العلاقات الإنسانية في مجالات علم النفس ، علم الاجتماع ، علم الإدارة ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية 1997 ، ص 254 .

حجم الجماعة وحسب طبيعة ونوع النشاط الذي تقوم به الجماعة والغايات والأهداف التي تريد الجماعة تحقيقها ، وعلى وجه العموم يقوم القائد بخمس وظائف أساسية هي :

10 - 1- التخطيط :

ويقصد به تحديد أهداف العمل ، ومساعدة الجماعة من رسم خطة للوصول إليها ووضع البرامج في إطارها الزمني ، ويجب أن تكون هذه الأهداف نابعة من ظروف الجماعة ، وألا تكون مفروضة عليها من الخارج بل يجب أن يشترك أعضاء الجماعة في تحديد هذه الأهداف .

10- 2- التنظيم والتنسيق :

ويقصد به توزيع الأعمال ، وتحديد المسؤوليات ، وتحديد المعايير لتحقيق الأهداف .

10- 3- التوظيف :

ويقصد به تدبير القوى العاملة الفنية والإدارية المدربة واللازمة للعمل .

10- 4- التوجيه :

ويقصد به تسيير العمل وإرشاد المرؤوسين ورفع روحهم المعنوية ، وإيجاد التعاون ويتأتى ذلك عن طريق الاتصال وإصدار الأوامر واتخاذ القرارات وزيادة الدوافع والحوافز التي تساعد على التنفيذ والأداء .

10- 5- الرقابة والتقويم :

ويقصد به متابعة التنفيذ ، والتنسيق بين جهود الأفراد ، حتى لا يقوم تعارض بين هذه الجهود ، وتقويم الأداء لمعرفة مدى تحقيق الأهداف وعلاج أوجه القصور ودعم نواحي القوة[1] .

11- دور قائـــــد الجماعة المرشد :

من المعروف أن قيادة المجموعات ليست أمرا عاديا وإنما تحتاج إلى نوع من التدريب الخاص على أساليب التعامل مع الجماعات ، والإلمام بديناميات الجماعة ، والأدوار الاجتماعية التي يمارسها أعضاء الجماعة ، والعوامل المؤثرة على قوة الجماعة أو

---

[1] - د. حسين عبد الحميد رشوان ، العلاقات الإنسانية في مجالات علم النفس ، علم الاجتماع ، علم الإدارة ، نفس المرجع السابق ص 255 .

ضعفها . أما من ناحية المهارات المهنية وأخلاقيات المهنة ، فليس هناك اختلاف فيما يجب توفره في المرشد سواء كان الإرشاد فرديا أو جماعيا ، ويمكن تلخيص دور المرشد في أربع نقاط ، هي كالتالي :

11- 1- مساعدة أعضاء الجماعة على التعبير :

هناك أساليب وتقنيات متعددة يمكن للمرشد استخدامها في هذا المجال وتشمل النشاطات الحركية الجماعية ، و الألعاب المشتركة ، والتعبير بالرسم والصلصال أو الطرق التشكيلية الأخرى ، وعادة ما يعقب تلك النشاطات حلقات نقاش يساهم فيها جميع أعضاء المجموعة للتعبير عن انفعالاتهم وأحاسيسهم ووجهات نظرهم ، ويساعد كل ذلك مجتمعا أعضاء المجموعة على التعبير عن طريق الحديث عن أدوارهم وتعليقاتهم على أدوار الآخرين .[1]

11- 2- فحص الدوافع :

ويستخدم المرشد خبراته المهنية في مساعدة أفراد المجموعة على فحص دوافعهم والكشف عن مصدر سلوكهم وتفحصهم بشكل شعوري وواع بعيدا عن متناول الكبت أو المخاوف أو التهرب .

11- 3- التفسير :

ويتولى المرشد تفسير سلوك أعضاء المجموعة وفقا للأسس والأصول المهنية ، من أجل تشجيعهم على تحليل سلوكهم واكتشاف أساليب التعامل الزائفة التي تعزلهم عن الآخرين أو تمنعهم من رؤية ذاتهم بشكل واقعي .

11- 4- حث أفراد المجموعة على المشاركة :

ويتعرف المرشد من خلال تعامله مع أعضاء الجماعة على دور كل عضو فيها ، فإذا تبين له من خلال ملاحظته تردد أي عضو في المشاركة ، فإنه يسلط الضوء على ذلك السلوك لإخراج العضو المعني من عزلته وحثه على زيادة درجة تفاعله مع باقي الأعضاء .

---

[1] - د. رمضان محمد القذافي ، التوجيه و الإرشاد النفسي ، المكتب الجامعي الحديث ، ط1 ، الإسكندرية 1992 ،ص 321 .

ويقدم كل من " هارناك " و " فست " مقترحات تؤدي إلى نجاح مهمة قائد الجماعة وتزيد من تأثيره ، ويمكن تلخيص تلك المقترحات في ثلاث نقاط هي :

أ - التصرف بشكل طبيعي : إذ من الخطأ أن يحاول القائد تغيير شخصيته أو سلوكه أو طريقة تصرفه كرد فعل لتوليه قيادة المجموعة ، كما يحدث في بعض الحالات .

ب - أنه من الأفضل لقائد الجماعة أن يعمل قائدا لها من جهة ، وأن يمارس دوره كعضو فاعل في الجماعة من جهة أخرى[1] ، وذلك بدلا من الاقتصار على تولي دور القيادة والتوجيه والإشراف ، وتشير الدراسات إلى أن القائد المشارك يكون له تأثير كبير على تغيير اتجاهات الأعضاء وفي إيجاد جو أفضل لتفاعل الجماعة

ج - مهارة القائد في تحديد " المسافة النفسية " بينه وبين الجماعة : فجماعات النشاط والعمل تحتاج إلى وجود مسافة نفسية بين الأعضاء و القائد لضمان الانضباط والسعي بجدية لتحقيق الأهداف ، بينما يحتاج القائد إلى الاتصاف بالود والتعاطف والتقارب في حالة مجموعات زيادة في الحساسية أو الفعالية ومجموعات التقابل .[2]

12- المراهق و أزمة المراهقة :

يلاحظ في مرحلة المراهقة حدوث العديد من التغيرات الجسدية المهمة ، لاسيما أثناء فترة البلوغ التي تعتبر بداية مرحلة المراهقة ، و تؤدي هذه التغيرات الكبيرة التي يبدو كأنها تحدث في لحظات قصيرة من الزمن ، إلى اختلاف كبير في المظهر الجسدي للمراهقين والمراهقات ، بحيث تشعر لأول وهلة عندما تنظر إليهم أنهم قد أصبحوا رجالا و نساء .ويزداد الطول و الوزن في هذه المرحلة بشكل حاد ، الأمر الذي يجعل جسم المراهقين يشبه إلى حد كبير جسم الراشدين . ويكفي المراهق أن يرى نفسه في المرآة مرة واحدة ليجد أن صورته الطفولية قد انتهت إلى الأبد .

ترى بيرك berk (2002) أن أولى الإشارات الظاهرة على وصول الفرد إلى مرحلة النضج أو البلوغ تتمثل بالسرعة التي يزداد فيها الطول و الوزن عند المراهقين . و تعرف هذه الظاهرة باسم طفرة النمو ، وفي المتوسط تصل الإناث في أمريكا الشمالية إلى هذه

---

[1] - د. رمضان محمد القذافي ، التوجيه و الإرشاد النفسي ، نفس المرجع السابق ص 322.

[2] - د. رمضان محمد القذافي ، التوجيه و الإرشاد النفسي ، نفس المرجع السابق ص 323 .

المرحلة بعد سن العاشرة بوقت قصير ، فيما يصل الذكور إلى هذه المرحلة من البلوغ في سن (12.5) سنة تقريبا ، و تكون الإناث في هذه المرحلة المبكرة من مرحلة المراهقة أكثر طولاً و وزناً من الذكور . ولكن هذا التقدم لصالح الإناث لا يستمر فترة طويلة من الزمن حيث يعود الذكور للتفوق على الإناث في سن (14) عندما تبدأ لديهم طفرة النمو في الوقت الذي تكون فيه هذه الطفرة قد انتهت عند الإناث[1] ، و يكتمل حجم الجسم عند معظم الإناث في سن (16) سنة و عند الذكور في سن (17.5) سنة عندما يقترب نمو العظام الطويلة في جسم الإنسان من الوصول إلى مرحلة الاكتمال .

وخلال مرحلة المراهقة ينعكس اتجاه النمو من أعلى إلى أسفل الذي كان سائداً في مرحلتي الرضاعة و الطفولة ، حيث يبدأ بتسارع نمو اليدين و الساقين و القدمين ثم الجذع التي تعتبر مسؤولة إلى حد كبير عن معظم التطور في الطول الذي يصل إليه الفرد في مرحلة المراهقة ، و يساعد نموذج التطور هذا في فهم السبب الذي يجعل يجعل المراهقين يفتقرون إلى الخفة و الرشاقة في استخدام اليدين بالإضافة إلى عدم التناسق في أبعاد الجسم المختلفة .

و تظهر هذه المرحلة أيضا اختلافات كبيرة بين الجنسين في نسب أبعاد الجسم،بسبب الدور الذي يلعبه إفراز الهرمونات الجنسية في نمو العظام ، حيث يلاحظ اتساع الكتفين عند الذكور نسبة إلى الفخذين ، بينما يزداد نمو الفخذين عند الإناث نسبة إلى الكتفين و الخصر . و بطبيعة الحال فان الأطراف عند الذكور تكون أكبر منها عند الإناث ، كما أن الساقين لديهم أطول من بقية أجزاء الجسم ، و السبب في ذلك أن لدى الذكور سنتين إضافيتين من النمو في مرحلة ما قبل البلوغ ، حيث يكون نمو الساقين هو الأكثر سرعة.[2]

12- 1- أثر التغيرات الجسدية في المراهقين :

يلاحظ من خلال العرض السابق للتغيرات الجسمية و الطفرة النمائية الكبيرة التي يمر بها المراهقون خلال هذه المرحلة ، أن هناك الكثير من التحديات التي تواجه المراهقين

---

[1] ـ د . صالح محمد علي أبو جادو ، علم النفس التطوري (الطفولة و المراهقة) ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، ط2 ، عمان 2007 ، ص 410 .

[2] ـ د . صالح محمد علي أبو جادو ، علم النفس التطوري (الطفولة و المراهقة) ، نفس المرجع السابق ص 411 .

فـي الفتـرة الطويلـة نـسبيا التـي تغطيهـا هـذه المرحلـة . وتـرى أنجـيلا هـوبنر (2003) huebner أن أهم أثار هذه التغيرات الجسمية على المراهقين هي :

1- ميـل المـراهقين للنـوم سـاعات طويلـة ، حيـث تـشير البحـوث إلـى أن المـراهقين يحتاجون فعلا إلى المزيد من النوم كي تسمح لأجسامهم بالقيام بالوظائف الداخلية الضرورية لمثل هذا النمو السريع ، وترى أن المراهق يحتاج في المتوسط إلى النوم حوالي (9.5) ساعة في الليل[1] .

2- يلاحظ أن المراهقين غير متناسقين بسبب الطفرات النمائية التي يعيشونها خلال هذه المرحلة ، و تشغل اليدين والساقين جزءاً كبيراً من جسم المراهق ، و عموما فإن أجزاء الجسم خلال مرحلة المراهقة لا تنمو بنفس النسبة ، و يمكن أن يؤدي ذلك إلى ضعف التوافق في حركات المراهق أثناء محاولاته التكيف مع حركة الأطراف التي يبدو و كأنها نمت بين عشية و ضحاها .

3- يمكن أن تصبح الإناث أكثر حساسية من الوزن الذي تزايدت سرعة اكتسابهن له خلال فترة البلوغ . و قد ذكرت حوالي (60 %) من الإناث في هذه المرحلة أنهن يحاولن فقدان بعض الوزن. وعبرت نسبة قليلة من المراهقات تراوحت بين (1-3%) عن قلقهن الشديد من الوزن الزائد ، و نتج عن نظم الحمية التي يستخدمنها اضطرابات غذائية شديدة تركت آثاراً سلبية على صحة هؤلاء المراهقات .

4- يمكن أن يشعر المراهقون بالقلق لأنهم لا يتطورون جسديا بنفس النسبة التي يتطور بها أقرانهم ، فقد يكون المراهقون أكثر أو أقل تطوراً من غيرهم ، الأمر الذي يثير قلقهم بسبب عدم انسجامهم مع أقرانهم في خطوات التطور. و يؤثر النضج المبكر على كل من الذكور و الإناث بطرق مختلفة ، و تقترح الدراسات أن النضج المبكر للذكور يجعلهم أكثر شعبية بين أقرانهم و قدرة على احتلال المركز القيادية . و يفترض الراشدون في معظم الأحيان أن النضج الجسمي المبكر عند الذكور يكون مصحوبا بالنضج المعرفي ، ويمكن أن يؤدي هذا الافتراض إلى

---

[1] - د . صالح محمد علي أبو جادو ، علم النفس التطوري (الطفولة و المراهقة) ، نفس المرجع السابق ص 413 .

توقعات خاطئة حول قدرة المراهقين على تحمل المزيد من المسؤولية . أما فتيات النضج المبكر فيملن إلى المعانات بشكل أكبر من الكآبة و القلق و اضطرابات الأكل .

5- يعاني المراهقون في هذه المرحلة من نقص اللياقة في التعبير عن عواطفهم نحو الوالدين من الجنس الآخر ، فمع استمرار تطورهم الجسمي يبدأون في إعادة التفكير بالطريقة التي يتفاعلون فيها مع الجنس الآخر ، فالبنت المراهقة التي اعتادت على احتضان والدها و تقبيله عند عودته من العمل أو عودتها من المدرسة تشعر بالخجل من القيام بذلك ، وكذلك الحال بالنسبة للمراهق الذي اعتاد أن يقبل أمه قبل ذهابه إلى النوم ، يكتفي في هذه المرحلة بالتلويح لها بيديه من بعيد .

6- يمكن أن يوجه المراهقون المزيد من الأسئلة المباشرة حول الجنس ، و يحاولون في هذه المرحلة التعرف إلى قيمهم الجنسية ، كما يمكن أن يوجهوا المزيد من الأسئلة حول الطرق التي يمكن استخدامها للوقاية من الأمراض الناجمة عن عمليات الاتصال الجنسي[1] .

و لا شك أن معرفة التغيرات الجسمية في مرحلة المراهقة من قبل المراهقين أنفسهم و من قبل الراشدين الذين يتعاملون معهم أو يتولون رعايتهم تعتبر في غاية الأهمية وعلى أي حال فإن هناك الكثير من الأشياء التي يمكن القيام بها لدعم المراهقين ، من بينها عدم توجيه النقد لهم و التوقف عن مقارنتهم بغيرهم من الأقران ، و تشجيعهم على الحصول على النوم الكافي و تفهم احتياجاتهم لذلك و التسامح معهم عندما يكثرون من النوم أو يتأخرون في أيام العطل في الاستيقاظ مبكراً ، وتشجيع المراهقين على الالتزام بالأنظمة الغذائية الصحية و ممارسة الأنشطة الرياضية لحرق الطاقة الزائدة و تقوية العضلات المتطورة[2] ، و تزويد المراهقين بالإجابات الصادقة حول القضايا الجنسية بدلاً من الاعتماد على مصادر أخرى في الحصول على المعلومات ، ويجب تفهم حاجة المراهقين للابتعاد عن الآخرين ، و أخيرا التسامح مع اهتمامهم الزائد بأجسامهم .

---

[1] - د . صالح محمد علي أبو جادو ، علم النفس التطوري (الطفولة و المراهقة) ، نفس المرجع السابق ، ص 414.

[2] - د . صالح محمد علي أبو جادو ، علم النفس التطوري (الطفولة و المراهقة) ،نفس المرجع السابق ، ص 415 .

12-2- الآثار النفسية للتغيرات الجسدية :

تترك التغيرات الجسمية التي تطرأ على الفرد في مرحلة المراهقة آثاراً كبيرة على نفسية المراهق ، فالتطور السريع في طول المراهق ووزنه يحدث تغيرات جسمية عضوية حركية غير مألوفة ، فيترتب على ذلك فقدان التوازن ، و يتعثر المراهق في أعماله أحيانا و يخفق في إتقان هذه الأعمال أحياناً أخرى ، و يبدو ذلك واضحا في حركات يديه و أصابعه وغيرهما،و يصحب هذه التغيرات أحيانا الشعور بالخمول و الكسل و التراخي ، كما يبدو المراهق قلقاً مضطرباً ، و لعل هذا الواقع هو الذي حمل علماء النفس على تسمية هذه الفترة بمرحلة الارتباك و القلق .

و يترتب على هذه التغيرات اضطرابات نفسية و انفعالات متقلبة قد تؤدي عند بعضهم إلى الشعور بالخجل و الانطواء ، وحدوث اضطرابات سلوكية يظنها البعض مرضاً أو شذوذاً و تؤدي عند البعض الآخر إلى تفكير خيالي بعيد عن الواقع أشبه ما يكون بأحلام اليقظة . و قد يتطور ذلك إلى تركيز اهتمام المراهق حول جسمه ، فيزداد اهتمامه بمظهره الخارجي و يؤدي ذلك في بعض الأحيان إلى صراعه مع القيم السائدة في المجتمع [1] .

و بالرغم من التطور الهائل الذي يتميز به النمو الجسمي في مرحلة المراهقة ، إلا أن النضج الجسمي و الجنسي لا يحدث في فترة محددة عند جميع المراهقين من الجنسين الأمر الذي يترك بدوره آثاراً متباينة على كل من الذكور و الإناث .

12- 3- تأثر المظاهر النفسية بالنمو الجسمي :

يرتبط الجسم بالنفس وبالعقل ارتباطا لم نفهم للآن كنهه وجوهره ، لكننا نرى آثاره ومظاهره ، والمراهق الذي يشعر في قرارات نفسه بالتغيرات الجسمية الغدية التي تطرأ عليه،يضطرب وكثيرا ما يفقد اتزانه النفسي لأنه فقد لحد ما اتزانه العضوي وتكيفه للبيئة المحيطة به .

---

[1] - د . صالح محمد علي أبو جادو ، علم النفس التطوري (الطفولة و المراهقة) ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، ط2 ، عمان 2007 ، ص 415 .

والذي يرى نفسه أصم والناس من حوله يسمعون ، أو أعمى و الناس من حوله يبصرون ينطوي على نفسه ويباعد بينها وبين الآخرين أو يثور على كل ما حوله أو يسلك سلوكا يختلف في جوهره عن مسلك الإنسان العادي .

واختلال اتزان الغدد الصماء ونقص هرموناتها في الدم أو زيادتها تؤثر في التكوين الجسمي للمراهق[1]، فينحرف به بعيدا عن المعايير الطبيعية للنمو ، وينحرف بذلك سلوكه وتشذ طباعه وأخلاقه .

وهكذا تتأثر نفسية المراهق بحجمه وطوله ووزنه وقوته وغيرها من المظاهر الجسمية الأخرى ، فالمراهق الذي يحاول رفع الأثقال المختلفة ويعجز عن ذلك ، يحس بالنقص والضآلة ، وعندما يصل به نموه الجسمي والعضلي إلى المستوى الذي يؤهله للنجاح في هذا الأمر يحس بالاطمئنان والثقة ، بل بالضخامة أحيانا .

وهكذا يشعر المراهق شعورا غريبا بخطوات نموه فيقارن قوته اليوم بقوته بالأمس وكأنما يمتحن نفسه بالنسبة للعوائق التي كانت تحول بينه وبين أهدافه ، فيحس بزيادة قوته ونمو جسمه ، وتنطبع آثار هذه الزيادة في نفسه وسلوكه، وفي علاقته بالعالم الخارجي المحيط به .[2]

هذا وقد يصاب نمو المراهق بما يعوقه عن معايرة معايير سنه ومستوى عمره فيعامله أهله وذووه معاملة لا تتفق مع سنه ، وقد تسبق معايير جسمه معايير سنه فيتزعم رفاقه ويحاول أن يلائم بين سلوكه وبين مظاهر نموه

12- 4- المظاهر الأساسية للنمو الاجتماعي :

يتصف النمو الاجتماعي في المراهقة بمظاهر رئيسية ، وخصائص أساسية تميزه إلى حد ما عن مرحلتي الطفولة والرشد ، وتبدو هذه المظاهر في تآلف الفرد مع الأفراد الآخرين أو في نفوره منهم وعزوفه عنهم .

---

[1] - د . فؤاد البهي السيد ، الأسس النفسية للنمو ، دار الفكر العربي ، ط1 ، الإسكندرية 1957 ، ص 80 .

[2] - د . فؤاد البهي السيد ، الأسس النفسية للنمو ، نفس المرجع السابق ، ص 81 .

1 – التآلـــــــــف :

يسفر المراهق خلال تطوره الاجتماعي عن مظاهر مختلفة للتآلف تبدو في ميله إلى الجنس الأخر[1] ، وفي ثقته بنفسه ، وتأكيده لذاته، وفي خضوعه لجماعة النظائر ، وفي عمق بصيرته الاجتماعية ، واتساع ميدان تفاعله الاجتماعي .

2 – الميل إلى الجنس الآخر :

يميل الفرد في أوائل مراهقته إلى الجنس الآخر ويؤثر هذا الميل على نمط سلوكه ونشاطه ويحاول المراهق خلال تطوره أن يجذب انتباه الجنس الآخر بطرق مختلفة متباينة تتماشى في جوهرها مع أطوار نموه .

3 – الثقة وتأكيد الذات :

يخفف المراهق من سيطرة الأسرة ، يؤكد شخصيته ، ويشعر بمكانته ، ويحاول أن يرغم الأفراد المحيطين به على الاعتراف له بهذه المكانة ، فهو لهذا فخور بنفسه يبالغ في أحاديثه وألفاظه ، وفي ذكر مستوى تحصيله ، وغرامياته ، وفي العناية الفائقة بمظهره الخارجي ليجذب انتباه الناس إليه.

4 – الخضوع لجماعة النظائر :

يخضع المراهق لأساليب أصدقائه وخلانه وأترابه ومسالكهم وأترابهم ، ونظمهم ويصبح بذلك عبدا لجماعة النظائر التي ينتمي إليها ، رغم تحرره من أسرته التي نشأ منها أي انه يتحول بولائه الجماعي من الأسرة إلى النظائر ، ثم يمضي بعد ذلك في تطوره فيتخفف من هذا الولاء قبيل رشده واكتمال نضجه .

5 – البصيرة الاجتماعية :

قد يستطيع الفرد في مراهقته أن يدرك العلاقات القائمة بينه وبين الأفراد الآخرين وأن يلمس ببصيرته آثار تفاعله مع الناس ، فرب كلمة هو قائلها ، قد تثير حوله عاصفة من النفور أو تضفي على الحياة جوا من الألفة فهو لهذا قد ينفذ ببصيرته إلى أعماق السلوك و يلائم بين الناس وبين نفسه .

---

[1] **- د . فؤاد البهي السيد ، الأسس النفسية للنمو ، نفس المرجع السابق ، ص 252 .**

6 - اتساع دائرة التفاعل :

تزداد آفاق الحياة الاجتماعية للفرد تبعا لتتابع مراحل نموه ، وللجماعات المختلفة التي ينتمي إليها خلال هذا التطور ، وهكذا يتصل من قريب وبعيد بالأفراد المختلفين ، فتتسع لذلك دائرة نشاطه الاجتماعي ، ويدرك حقوقه وواجباته ويتخفف نوعا ما من أثرته وأنانيته ، ويقترب بسلوكه من معايير الناس ويتعاون معهم في نشاطه ومظاهر حياته الاجتماعية الخصبة الغنية.[1]

12- 5- أثر المدرسة في النمو الاجتماعي للمراهق :

البيئة المدرسية أكثر تباينا واتساعا من البيئة المنزلية ، وأشد خضوعا لتطورات المجتمع الخارجي من البيت ، وأسرع تأثرا واستجابة لهذه التطورات ، وهي لهذا تترك آثارها القوية على اتجاهات الأجيال المقبلة وعاداتهم وآرائهم ، وذلك لأنها القنطرة التي تعبرها هذه الأجيال من المنزل إلى المجتمع الواسع العريض.

وتكفل المدرسة للمراهق ألوانا مختلفة من النشاط الاجتماعي الذي يساعده على سرعة النمو و اكتمال النضج ، فهي تجمع بينه و بين أقرانه و أترابه ، فيميل إلى بعضهم و ينفر من البعض الآخر ، و يقارن مكانته التحصيلية والاجتماعية بمكانتهم و يتأثر بفكرتهم عنه و يدرك نفسه في إطار معاييرهم و مستوياتهم ، و يتدرب على التعاون و النشاط والمناقشات و المشروعات الجماعية ، و يدرك بذلك مظاهر المنافسة المشروعة فيلتزم حدودها السوية .

12- 6- تأثير الأستاذ على النمو الاجتماعي للمراهق :

و يتأثر المراهق في نموه الاجتماعي بعلاقته بمدرسيه ، و بمدى نفوره منهم أو حبه لهم و تصطبغ هذه العلاقات بألوان مختلفة ، ترجع في جوهرها إلى شخصية المدرس ومدى إيمانه بعمله ، ومدى فهمه للمراهقة ، و طرق رعايتها ، و معالجة مشاكلها .

فالمدرس المسيطر الذي يأمر وينهى و يهدد و يعاقب و يزجر و يتوعد يباعد بين تلاميذه و صداقته ، فيتفرقوا عنه ولا يثوبوا إليه .

---

[1] - د . فؤاد البهي السيد ، الأسس النفسية للنمو ، نفس المرجع السابق ، ص 253 .

و المدرس العادل الذي يتجاوب معهم و لا يخذلهم إذا استنصروه حري أن يسلك بهم مسلكا سويا قويما .[1] هذا وتدل دراسات (h.h. anderson & h.m.brewer) " أندرسون و برور " على أن أهم الصفات الضرورية للمدرس الناجح في علاقاته الاجتماعية هي استمتاعه بمهنته ، و حبه لها ، و إيمانه برسالته ، و حبه لتلاميذه وميله إليهم ، و مقدرته على خلق جو جميل من الصداقة حوله ، وتحمسه لكل التطورات الصحيحة لمهنته ، و مواجهته لمشاكله ومشاكل تلاميذه باطمئنان و هدوء و قدرته على رؤية هذه المشاكل بالطريقة التي يراها بها المراهقون ، و بالصورة التي يتأثرون بها ورصانته و اتزانه و اتصاله المباشر بتلاميذه .

و تدل دراسات أوستن " f.m.austin"و نورتون " j.l.norton" على أن الميول المهنية للمراهق تتأثر بعلاقة المراهق بمدرسيه و زملائه ، و بمدى ميوله نحوى المواد الدراسية المختلفة ، و مدى تأثر هذا الميل بتلك العلاقات . هذا ويفوق تأثر المراهقات بمدرساتهن تأثر المراهقين بمدرسيهم ، و خاصة في أوائل المراهقة حيث يبلغ مدى هذا التأثر أقصاه عند كلا الجنسين .[2]

12-7- أهم المشكلات التي قد يعاني منها المراهقين :

جدير بالملاحظة أن المراهقة ليس من الضروري أن تكون دائما مرحلة محفوفة بالقلق و الاضطرابات و مشاعر التأزم و الصراع و المعانات[3] و مشاعر السخط و التبرم و الضجر و العناد و العصيان ، و إنما دلت بعض الدراسات على أن هناك أنواعا من المراهقة ، منها السوية الطبيعية الخالية من المشكلات ، و منها الإنسحابية التي تتمثل في الإنسحاب و الانزواء بعيدا عن معترك الحياة الاجتماعية ، و منها المراهقة العدوانية . ويتوقف نمط المراهقة الذي يحظى به الفرد على ظروف تربيته و حالته الصحية و موقف المحيطين به و مدى تمسكه بآداب الدين و أخلاقياته و مبادئه . و لكن الغالبية العظمى من المراهقين تمر بصراعات متعددة تنحصر فيما يلي على حد تعبير الدكتور أحمد عزت راجح :

---

[1] - د . فؤاد البهي السيد ، الأسس النفسية للنمو ، نفس المرجع السابق، ص 261 .
[2] - د . فؤاد البهي السيد ، الأسس النفسية للنمو ، نفس المرجع السابق ، ص 262 .
[3] - د. عبد الرحمن العيسوي ، المراهق و المراهقة ، ط1 ، دار النهضة العربية ، بيروت 2005 ، ص 212 .

1- صراع بين مغريات الطفولة و الرجولة .

2- صراع بين شعوره الشديد بذاته و شعوره الشديد بالجماعة .

3- صراع جنسي بين الميل المتيقظ و تقاليد المجتمع أو بينه و بين ضميره الخلقي .

4- صراع ديني بين ما تعلمه منة شعائر و بين ما يصوره له تفكيره الجديد .

5- صراع بين مثالية الشباب و بين الواقع .

6- الصراع بين جيله و الأجيال السابقة .

7- صراعات بين أهداف متعارضة في داخل المراهق نفسه ، يرغب في تحقيقها في وقت واحد ، و يصعب عليه تحقيق ذلك : كالرغبة في الاستذكار و نبل التفوق وبين الرغبة في اللعب و اللهو أو بين الرغبة في الطاعة وفي التمرد في آن واحد .

8- صراع عائلي بين ميله إلى التحرر من سلطان الأسرة و قيودها ، وبين رغبته في الاعتماد على الأسرة في قضاء حاجاته[1] ، يميل المراهق إلى الاستقلال والحرية وعندما تتدخل الأسرة فإنه يعتبر هذا الموقف احتقارا لقدراته، كما أنه لا يريد أن يعامل معاملة الصغار لذلك نجد المراهق يميل إلى النقد ومناقشة كل ما يعرض عليه من آراء وأفكار بل يصبح له مواقف وآراء يتعصب لها أحيانا لدرجة العناد تتأثر شخصية المراهق بالصراعات[2].

9- صراع ضد سلطة المدرسة ، إذ تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية التي يقضي فيها معظم أوقاته، وسلطة المدرسة تؤدي بثورة المراهق فيحاول التمرد عليها لأنه لا يستطيع فعل ما يريده إذ أن المدرسة توفر للمراهق الجو الملائم للنمو السليم وتوفر له حياة الجماعة والتي يصعب أن يجدها في الأسرة[3].

و من المشكلات الشائعة بين المراهقين ما يلي :

1- الشعور بالضيق أو القلق أو الاكتئاب أو الخوف أو الحزن .

2- الشعور بالتعب و الإرهاق و الإعياء دون سبب ظاهر .

---

[1] - د. عبد الرحمن العيسوي ، المراهق و المراهقة ، نفس المرجع السابق ، ص 213 .

[2] - ميخائيل خليل معوض ، مشكلات المراهق في المدن والريف ، دار المعارف ، القاهرة 1971 ، ص 89.

[3] - انتصار يونس ، السلوك الإنساني ، المكتبة الجامعية ، الإسكندرية 2002 ، ص 53.

3- المعانات من حالات الصداع الحاد التي تحول بينه و بين الاستمرار في الاستذكار و القراءة .

4- المعانات من فقدان الشهية ،مما قد يؤدي و خاصة بالفتاة ، إلى حالة مرضية من النحالة المفرطة و الضعف العام .

5- و في حالات أخرى توجد أعراض أخرى معاكسة لذلك كالشره و حب تناول الطعام بكثرة ، مما يشعر المراهق بالحرج .

6- الشعور بفقدان التوازن و فقدان التآزر الحركي بما يقوم به من أنشطة .

7- المعاناة من حالات الأرق أو السهاد أو صعوبة النوم إلى جانب تعرض المراهق و خاصة الأنثى ، لحالات من الأحلام المزعجة أو الكوابيس الليلية و التي تتعرض خلالها لكثير من المطاردات المخيفة .

8- الرغبة الزائدة في النوم و البقاء في الفراش لفترات طويلة و تلقي كثير من الانتقادات من جراء ذلك .

9- الإصابة بأمراض فقر لدم .

10- كثرة حالات المغص لدى الإناث ، و خاصة تلك التي لا ترجع لأسباب عضوية في جسدها ، و إنما الأسباب نفسية .

11- الهروب من تحمل المسؤوليات ، و القيام بالواجبات الدراسية أو المنزلية .

12- الشعور بالحياء و الخجل و الانطواء الزائد و الانسحاب و التأمل الذاتي و النقد وخاصة الموجع للآباء[1] .

13- فقدان الشعور بالثقة في الذات و الخوف من استمرار النمو الجسمي إلى مالا نهاية مما قد ينتج عنه في تصوره ، تشوه جسد المراهق .

14- مشكلات متعلقة بمغالاته في المطالبة بحاجاته من المأكل و الملبس و المشرب والمصروفات الأخرى .

15- البقاء خارج المنزل لساعات طويلة من الليل ، و الإكثار من الهندمة و تصفيف الشعر و ما إلى ذلك .

---

[1] - د. عبد الرحمن العيسوي ، المراهق و المراهقة ، ط1 ، دار النهضة العربية ، بيروت 2005 ، ص 114 .

16- كثرة حالات السمنة المفرطة و التي تقضي على الخفة و الرشاقة .

17- حالات التأخر الدراسي و إهمال الواجبات الدراسية أو صعوبتها وعدم التكيف مع المعلمين و مع الزملاء ومع الإخوة و الأخوات .

18- ركوب المخاطر و المغامرات إظهاراً للرجولة و خاصة بين الزملاء و الأنداد .

19- الميل للكذب و عدم الأمانة أو السرقة أو التدخين أو الإدمان أو التورط في الجريمة و غير ذلك من المشاكل الخطيرة .

20- ارتفاع ضغط الدم لدى بعض المراهقين .

21- كثرة أحلام اليقظة و الاستغراق في الخيال و الأوهام .

22- عدم تقبل المراهق لما طرأ على جسده من تغيرات[1] وهذه التغيرات الجسدية السريعة قد تحدث مشاكل صحية لدى المراهقين فيبدو أنه لا يسيطر على أطرافه التي أصبحت أغلظ أو يخجل من السمنة أو النحافة لذا يجب عرض المراهقين على انفراد مع الأطباء للاستماع إلى متاعبهم التي هي في حد ذاته جوهر العلاج[2].

23 - شعوره بعدم الثقة مما ينجم عنه عدم الانسجام بين الجنسين والارتباك في المعاملة وشعوره أن الأسرة تطلب منه تحمل بعض المسؤوليات[3].

12- 8- أسس الصحية لتعامـــل القائد مع مشاكل المراهقة :

هناك بعض المبادئ التي توجه إلى الآباء و الأساتذة و المرشدين النفسيين والاجتماعيين و الرياضيين و كل من يهتم بتعديل سلوك المراهق و تحريره مما يكبل طاقته من المشكلات و الأزمات ، ومن ذلك :

1- من الصعب حل مشاكل المراهقة دفعة واحدة ، و لذلك يتعين تناول أخطرها وحلها الواحدة تلوى الأخرى .

2- وضع خطة لتديل سلوك المراهق تتسم بالوضوح و السهولة و البساطة و الثبات والتي تتفق مع ظروف المراهق.

---

[1] - د. عبد الرحمن العيسوي ، المراهق و المراهقة ، نفس المرجع السابق ، ص 115 .

[2] - محمود عبد الرحمن حمودة ، الطفولة والمراهقة والمشكلات النفسية والعلاج ، مكتبة النهظة ، ط1 ، القاهرة ، 1991 ، ص 48/47.

[3] - مصطفى غالب ، سيكولوجية الطفل والمراهقة ، دار مكتبة الهلال ، ط1 ، بيروت 1979 ، ص 23/-24.

3- الاهتمام بتعليم المراهق الإتيان بالسلوك المقبول من قبل المجتمع حتى لا يتعارض برنامج العلاج مع ما يمليه عليه المجتمع أو الأسرة مثلا ، ويساعد ذلك بتمتع المراهق بالتكيف و القبول و الانتماء إلى الجماعة التي يعيش في وسطها .

4- تعديل سلوك المراهق لا يقوم على أساس التسلط أو السيطرة أو القهر ، و لابد من التزام المعالج أو المرشد النفسي بالقيم الإنسانية و الخلقية لكي لا نهدر حقوق المراهقين أو إنسانيتهم ، أو ننال من استقلاليتهم ، أو نؤذي مشاعرهم . و معنى ذلك الالتزام بالمبدأ الإسلامي الشهير ، الجدال بالحسنى و العظة بالتي هي أحسن . و يأتي ذلك بعد حصول الثقة المتبادلة بين المرشد و المراهق ، و بعد اعتقاد المراهق بأن المرشد لا يستهدف إلا مصلحته و تحقيق سعادته [1]، و أنه يحافظ على أسراره . لذلك لابد من قيام علاقة قوامها الاحترام المتبادل و الدفء الأبوي .

مع ملاحظة أن العقاب البدني غير مرغوب فيه من الناحية السيكولوجية أو التربوية . وبعد تحديد السلوك المطلوب تعديله ، نضع برنامجا زمنيا لتحقيق هذا التعديل ، و ذلك عن طريق توفير التعزيز الإيجابي أي منح المكافآت المادية أو المعنوية ، و تشجيع المراهق كلما أتى سلوكا طيبا أو تحلى بسمة أو خلة جيدة . و في حالة الضرورة القصوى يستخدم العقاب السيكولوجي أي النفسي لا البدني . وقد يتأتى ذلك بحرمان المراهق من بعض المزايا التي كان يحصل عليها[2] .

ولا تثريب على المراهق أن يمر بهذه النواحي المختلفة ما دامت حياته تهدف نحو الاتزان السوي الصحيح ، ومن الخطأ أن نحول بالكبت أو بالقمع بين المراهق والانفعالات ، وخير لنا وله أن نعوده ضبط النفس حتى يروضها على رؤية الجوانب السارة لكل موقف مؤلم وأن يخفف من آلامه ولا يندفع دائما وراء نوازعه .

---

[1] - د. عبد الرحمن العيسوي ، المراهق و المراهقة ، نفس المرجع السابق ، ص 217 .

[2] - د. عبد الرحمن العيسوي ، المراهق و المراهقة ، نفس المرجع السابق ، ص 218 .

12-9- الأسس النفسيـــــــــــــــة لرعاية المراهقين :

تفوق الآثار السيئة للانفعالات آثارها الحسنة، ولذلك أصبح لزاما علينا أن نرعى النمو الانفعالي وأن نوجهه وجهته الصحيحة وأن ندرب المراهق على الاهتمام بفهم انفعالاته وتحليل رعايتها حتى لا يضل قصد السبيل.

واهتمام الرعاية قد يؤدي إلى زيادة التوتر وإلى إعاقة مظاهر النمو السوي فتتأثر بذلك صحة المراهق البدنية والنفسية ، هذا وتتلخص أهم الأسس النفسية فيما يلي[1] :

12- 9- 1- الثقة بالنفس:

هي خير وسيلة للتغلب على المخاوف التي تنشأ من شعور المراهق بضعفه وعجزه تجاه النواحي العلمية و الاجتماعية .و الفهم الصحيح للموقف وللجو الانفعالي المحيط به يساعد المراهق على بناء ثقته بنفسه و تزداد هذه الثقة كلما ازداد تدريبه على المواقف المماثلة و هكذا يستطيع أن يحكم عقله ولا يندفع وراء نزواته و أن يتخفف من مخاوفه وقلقه و ارتباكه . وقد يغضب المراهق أحيانا لفشله وعجزه ، وقد يساعده التدريب أيضا على النجاح و يهدف إليه و على التخفيف من ثورة غضبه . وهكذا تزداد ثقته بنفسه ويستطرد به النمو الانفعالي نحو اكتمال النضج.

و من الوسائل الناجعة لبناء ثقة المراهق بنفسه ، احترم الناس لأرائه ، وتقبل مساعدته بقبول حسن ،و تدريبه على القيام بتدبير أموره الهامة ، وتنظيم خططه بنفسه وتكوين قراراته و أحكامه ، وتهيئته لرؤية الأخطاء على أنها خطوات إيجابية في سبيل الهدف وأنها ليست عوائق تحول بينه وبين غاياته .

و قد عالجت الفلسفة الهندية المعاصرة هذه الناحية الأخيرة حينما قالت كلمتها على لسان فيلسوفها طاغور "إنك تستطيع أن تنظر إلى الطريق نظرتين مختلفتين ، فأما النظرة الأولى فتريك الطريق كأنها فاصل بينك وبين المقصد ، فأنت تحسب كل خطوة فيها ظفرا بلغته منها عنوة في وجه المقاومة والعداء ، وأما النظرة الثانية فتريك الطريق كأنها وسيلتك إلى غايتك فأنت تحسبها بهذا الاعتبار جزءا من تلك الغاية ومبدأ لتلك النهاية " .

---

[1] - د.فؤاد البهي السيد ، الأسس النفسية للنمو ، ط1 ، دار الفكر العربي ، الإسكندرية 1956 ، ص 244 .

و هكذا يستطيع الفرد أن يثق بنفسه و هو يمضي في أخطائه متخففا منها شيئا فشيئا حتى يصل إلى غايته.

12-9-2- الانتصار على مخاوف الطفولة :

المراهق الذي يتلكأ في نموه و يحيا[1] بانفعالاته المختلفة في إطار طفولته ،و يظل يخشى الظلام ويضرب الناس في غضبه ، يعد متأخرا وبعيدا على المستوى الصحيح للنضج الانفعالي و الاتزان العاطفي ، وهكذا تعتبر مخاوف الطفولة التي تظل تهيمن بقوتها على المراهق مقياسا لضعفه وتأخره .

و لا ضير على المراهق أن ينتقل بمخاوفه من العالم الخارجي إلى عالمه الداخلي الذي يدور حول أفكاره و خيالاته وتأملاته ، وذلك لأن هذه المخاوف تبقى مع الفرد طول حياته حتى مع أشد الناس تكيفا لبيئته ، وإنما الضير كل الضير أن يقف النمو الانفعالي بالمراهق عند حدود طفولته ولا يكاد يجاوزها في قليل أو كثير .

و من الخير للمراهق أن يتخفف تماما من المخاوف المادية، والرعاية الرشيدة الحكيمة هي التي تأخذ بيده في هذه المسالك، ونفتح أمام ناظريه هذه الآفاق الجديدة للحياة.

12-9- 3- الفكاهة المرحة:

رب فكاهة عابرة في موقف عصيب خير علاج للتوتر النفسي الذي يصاحب الأزمات الانفعالية المختلفة ، و المراهق الذي يرى الجوانب السارة في حياته و يدركها إدراكا صحيحا ، ويستمتع بها في حينها ، حرى أن ينأى بنفسه بعيدا عن أغلب ما يعوق نموه الوجداني وان ينتصر بمرحه على مشاكله وأحزانه .

و الفكاهة في جوهرها حالة انفعالية تهدف إلى تخفيف حدة التوتر النفسي الذي يبدو في الكآبة الملل و الأزمات المختلفة ، وهي لذلك تنحو بالفرد نحو التباين المضحك القائم بين عناصر الموقف المدرك ، وتجعله يشعر بالسمو والرفعة وعلو المنزلة المكانة و غالبا ما يعقبها اتزان هادئ جميل وراحة ممتعة .

---

[1] - د.فؤاد البهي السيد ، الأسس النفسية للنمو ، نفس المرجع السابق ص 245 .

12-9- 4- الاستمتاع الفني :

الاستمتاع بالجمال في أي صورة من صور الطبيعة و الشعر والأدب و الرسم والتصوير والنحت و الموسيقى و هو خير ما تسمو إليه انفعالاتنا المختلفة.

و المراهق الذي يرهف مشاعره حتى يدرك ويفهم ويستجيب وجدانيا للأعمال[1] الفنية الخالدة في هذا الكون ،يرقى سريعا نحو النضج العاطفي الانفعالي الصحيح وعلى المدرسة أن ترعى نمو هذه المشاعر وأن تهيئ لها الجو المناسب في المعارض وبين جدران الفصل وفي أوجه النشاط المختلفة حتى تزيد من استمتاع الفرد بالحياة ومن إدراكه العميق لتناسقها و انتظامها الساحر و من إيمانه العميق بها .

12- 9- 5- صحة الأستاذ والأب النفسية:

المدرس الشاذ في سلوكه المريض بنفسه المضطرب في مسالكه ، لا ينشئ إلا جيلا مضطربا ضعيفا يوشك أن ينهار أمام صدمات الحياة ، و خير رعاية للنمو الانفعالي الصحيح تدور حول تهيئة البيئة الانفعالية المدرسية و المنزلية التي تهيمن من قريب وبعيد على حياة المراهقين ، فالمدرس الجاد المزاج الذي يثور لأتفه الأسباب يسيء إلى تلاميذه و يعوق نموهم السوي ، و الأب العصبي المزاج يعكس آثار هذا الاضطراب على أولاده وأهله، وذلك لان النمو تفاعل دائم مستمر بين عناصر و مقومات الوراثة والبيئة ، فالبيئة المضطربة لا تصلح للرعاية السوية .

12-9- 6- المرونة و الضبط :

المرونة خير علاج للكآبة ، وخير وسيلة للتخفيف من الأزمات الانفعالية الحادة وتعتمد هذه المرونة الانفعالية على مستوى النضج وعلى مدى اتساع الخبرة الانفعالية وتعدد مناحيها و جوانبها .

و العاقل هو الذي يدرك متى ينحني للعاصفة الهوجاء في مرونة و يسر و يضبط انفعالاته حتى تمر، ولا يثور في وجهها فيتحطم، وقديما قيل من يبصق في وجه الريح فكأنما يبصق في وجهه.

---

[1] - د.فؤاد البهي السيد ، الأسس النفسية للنمو ، نفس المرجع السابق ص 246 .

والتدريب على ضبط الانفعالات الهوجاء، عنصر جوهري من عناصر النمو الانفعالي الصحيح، ولقد حثت أغلب الأديان على رعاية هذه الناحية، و من الأحاديث المأثورة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: " أهل الجنة كل هين لين سهل طلق " .

و قال أيضا :" أحبكم إلي أحسنكم أخلاقا الموطئون أكنافا الذين يألفون و يؤلفون".

وهكذا يصبح حد المرونة و الحلم وضبط النفس عند تيجان الغضب و ثورة الانفعال ولا يعني هذا كبتها أو قمعها، ومن الأمثلة العربية المألوفة قولهم: احتمال السيئة خير من التحلي بصورتها، والإغضاء عن الجاهل خير من مشاكلته[1].

12-9- 7- إيثار الآخرين:

المغالاة في حب الذات ، و الأثرة و الأنانية تؤدي كلها إلى النفور والتباعد النفسي وتدل على تأخر النمو الانفعالي ، وتقف بالمراهق على عتبة الأطوار المبكرة لهذا النمو والنضج يتسم بحب الآخرين ، و بامتداد الشخصية في آفاقها الاجتماعية الواسعة العريضة و بتجاوزها حدودها الفردية الضيقة . فالذين يؤثرون الناس على أنفسهم في بعض الأمور يدلون بذلك على مستوى رفيع من مستويات النضج الانفعالي الصحيح[2]. والرعاية التي تهدي المراهق إلى هذه السبل العليا إنما تساعده على التخفيف من أنانيته الضيقة وترقى به صعودا نحوى أهدافه المثلى

12- 9- 8- الاهتمام الاجتماعي:

يعد هذا المفهوم من أهم المفاهيم التي نادى بها إدلر و تبناها والمصطلح يعني اتجاه الفرد نحو التعامل مع العالم الاجتماعي ، ويتضمن سعي الإنسان لتحقيق مستقبل أفضل ويحثنا إدلر على أن نرى بأعين الآخرين ونسمع بآذانهم ونشعر بقلوبهم ،ويرتكز علم النفس الفردي على اعتقادات رئيسية فحواها أن سعادتنا ونجاحنا تعود في أساسها إلى الجانب الاجتماعي ، لأننا جزء من هذا المجتمع ، ولا يمكن فهمنا إلا من خلال الواقع الاجتماعي وليس بمعزل عنه . كثير من المشكلات التي تواجهها ناجمة من الخوف بأننا لسنا مقبولين من قبل الجماعة التي نقدرها عاليا (أي عدم تقديرنا من قبل الأشخاص

---

[1] - د.فؤاد البهي السيد ، الأسس النفسية للنمو ، نفس المرجع السابق ص 247 .

[2] - د.فؤاد البهي السيد ، الأسس النفسية للنمو ، نفس المرجع السابق ص 248 .

المهمين في حياتنا يسبب لنا مشكلات عديدة)[1]، وإذا كان شعور الانتماء لدى الفرد مهزوزا فإن النتيجة ستكون شعوره بالقلق ، ويعتقد إدلر أن لدينا حاجة ماسة للانتماء وإذا توفرت هذه الخاصية فإننا نستطيع العمل بشجاعة في مواجهة المشكلات والتعامل معها .

[1] ـ د.منذر الضامن ، الإرشاد النفسي أسسه الفنية والنظرية ، ط1 ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت 2003 ، ص 112 .

خلاصة :

في ظل المستجدات البيئية التي يعيشها العالم المعاصر، وفي ظل التحول من عصر الصناعة إلى عصر المعرفة ، أو ما يطلق على اقتصاد المعرفة ، كان من الطبيعي أن يطرأ تعديل جوهري على دور القيادة ، ففي حين كان الدور الأساسي للقائد في عصر الصناعة هو تعظيم الاستفادة من الأصول المادية باستخدام البشر ، أصبح الدور الجديد هو رعاية وتنمية الأصول البشرية ، أو ما يطلق عليه " رأس المال الفكري " فالبشر في النهاية هم الذين يعظمون الاستفادة من المواد وليس العكس ، وإن التجارب المؤسسات الحديثة تبرهن على أن تحقيق الأهداف التنظيمية من خلال استغلال الموارد البشرية لن يجدي نفعا . و الدور الأساسي للقائد هو خلق الرؤية المستقبلية للمدرسة ، و الرؤية في صورة شمولية متسعة لما يريده قائد المدرسة أن يكون عليه ، و القائد من هذا المنظور هو الذي يصنع الإستراتجيات اللازمة لخلق و رسم طريق المستقبل و تحديد الرؤية المستقبلية لا يعتبر كافيا في حد ذاته ، بل أن خلق الرغبة الأكيدة لدى المرؤوسين لتحقيق هذه الرؤية يعتبر جزءا لا يتجزأ من الأدوار القيادية الجديدة الواجبة لتحقيق تميز الآداء وإن غرس قيم التميز في قلوب التابعين مهمة أساسية لتحقيق التميز في الأداء فالقائد الذي لا يستطيع أن يغرس قيم التميز في الحاضر لن يحصد إلا الفشل في المستقبل وبالتالي للقيادة دور مهم في تأكيد التميز. و يتم تدعيم السلوك التنظيمي المتميز من خلال احترام الذات والثقة المتبادلة بين القائد والتابعين والقدوة الحسنة .هذا و تتولى القيادة مسؤولية تنمية التابعين و تنمية قدراتهم .

الفصل الثالث:
دافعية الإنجاز

تمهيد :

ترتبط الدافعية الإنسانية ارتباطا وثيقا بسلوك الفرد ، الأمر الذي أعطاها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس ، فيمكن تفسير كثير من السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد ، كذلك فإن أداء الفرد وإقباله على القيام بسلوكيات معينة مرهونة بنوعية الدافعية.

1- الدافعية :

1- 1- تعريف الدافعية :

و تعرف الدافعية بأنها القوة المحركة التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة ، يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له ، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل متعددة ، قد تنبع من الفرد ذاته أو من البيئة المادية و النفسية المحيطة به.

1- 2- وظائف الدافعية :

1- فهي التي تمد السلوك بالطاقة وتستثير النشاط ، وتحرر السلوك من حالة السكون إلى حالة الحركة ، حيث تمد بعض الدوافع السلوك بالطاقة أكثر مما تمده بها غيرها من المثيرات الخارجية كالجوائز و الحوافز المادية .

2- أنها تختار النشاط وتحدده ، فتجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر .

3- تحدد الكيفية التي يستجيب بها الفرد للمواقف .

1- 3- أنواع الدوافع :

يمكن تقسيم الدوافع إلى قسمين :

أ- الدوافع الأولية :

وتنشأ من حاجات الجسم الخاصة بوظائفه العضوية و الفسيولوجية كالحاجة إلى الطعام والماء و الجنس ، ويؤدي عدم إشباع هذه الحاجات إلى حالة من التوتر تدفع الكائن الحي إلى النشاط و القيام ببعض الأعمال لإعادة التوازن .

ب- الدوافع الثانوية :

وتسمى بالدوافع النفسية – الاجتماعية ، فهي نفسية لأنها ليست ناشئة أساسا عن حاجات بدنية مثل الدوافع الفسيولوجية وهي اجتماعية لأنها تتعلق في الأغلب بعلاقات

الفرد مع غيره من الناس ، وتتحدد هذه الدوافع بالعوامل الاجتماعية و الثقافية وخبرات الفرد النفسية أثناء تنشئته الاجتماعية ، ومن أمثلة هذه الدوافع: دوافع التملك ، وتأكيد الذات والانتماء ، والتقبل الاجتماعي ، و التنافس و السيطرة وكذلك الدوافع الفردية و على رأسها أيضا دافعية الإنجاز، حيث تختلف هذه الدافعية من فرد لآخر .[1]

1- 4 - بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية :

من الأهمية بمكان ونحن بصدد تقديم تعريف مقبول لمفهوم الدافعية ، أن نميز بين هذا المفهوم والمفاهيم الأخرى التي ترتبط به مثل الحاجة ، والحافز والباعث والعادة والانفعال والقيمة ، وذلك على النحو التالي :

- مفهوم الحـــــاجــة Need :

تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين ، ويستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على مجرد الحالة التي يصل إليها الكائن نتيجة حرمانه منن شيء معين إذا ما وجد تحقق الإشباع .

وبناءا على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي ، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها .

- مفهوم الحافز Drive :

يشير الحافز إلى العمليات الداخلية الدافعة التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، وتؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك .

و يرادف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدافعية على أساس أن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة . وفي مقابل ذلك فإن هناك من يميز بين هذين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع حيث يستخدم مفهوم الدوافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط.

---

[1] - د.محمد محمود بني يونس ، سيكولوجيا الدافعية و الانفعالات ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان 2007 ص 173،174.

وبوجه عام فإن الحافز والدافع يشيران إلى الحاجة بعد أن ترجمت في شكل حالة سيكولوجية تدفع إلى السلوك في اتجاه إشباعها .[1]

- مفهوم البـــاعث Incentive :

ويعرفه أسامة كامل راتب بأنه عبارة عن مثير خارجي يحرك الدافع وينشطه ويتوقف ذلك على ما يمثله الهدف الذي يسعى الرياضي إلى تحقيقه من قيمة .[2]

في حين يعرف "فيناك W.E.Vinacke " الباعث بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية ، وتقف الجوائز والمكافآت المالية و الترقية كأمثلة لهذه البواعث. فيعد النجاح والشهرة مثلا من بواعث الدافع للإنجاز في ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء ، ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي ، ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف).[3]

- التـــــــــوقع :

مدى احتمال تحقيق الهدف .[4]

2- دافع الإنجاز:

يعد دافع الانجاز مكونا جوهريا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته ، من خلال ما ينجزه وفيما ما يحققه من أهداف وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنسانية الواعي ، ويرى عدد كبير من علماء النفس أن حاجة الفرد للإنجاز و حاجته إلى تحقيق ذاته يمثلان أعلى الحاجات الاجتماعية التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها ، فهي لا تتضمن قدرة الفرد على الإنجاز ، بل حاجته لإنجاز شيء حقيقي له قيمة في الحياة ، وهو يعني الدافع إلى حل مشاكل صعبة تتحدى الفرد وتعترض طريقه.

---

[1] - د. عبد الطيف محمد خليفة ، الدافعية للإنجاز ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة 2000 ، ص 78 .
[2] - د. أسامة كامل راتب ، علم نفس الرياضة ، ط3 ، دار الفكر العربي ، القاهرة 2000 ، ص 72 .
[3] - د. عبد الطيف محمد خليفة ، الدافعية للإنجاز ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة 2000 ، ص 79 .
[4] - د. أسامة كامل راتب ، علم نفس الرياضة ، ط3 ، دار الفكر العربي ، القاهرة 2000 ، ص 72 .

ويعتبر " موراي murray " أول من أدخل مفهوم الدافع للإنجاز إلى التراث النفسي من خلال دراسته المتعمقة بديناميات الشخصية .[1]

2-1- تعريف دافع الإنجاز :

يرجع الفضل إلى " موراي murray " (1938) في بدأ تحديد مفهوم الحاجة إلى الإنجاز وإرساء الأسس التي يمكن أن تستخدم في قياسه، وقد عرف " موراي " الدافع للإنجاز باعتباره حرص الفرد على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، السيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية ، التحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها ، بسرعة الأداء ، الاستقلالية ، التغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز، التفوق على الذات ومنافسة الآخرين و التفوق عليهم ، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة.[2]

عرفه " موراي " على أنه الرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة وعلى نحو أفضل بقدر الإمكان .

ويعرف " ماكليلاند mcClelland " (1961) الدافع للإنجاز : " بأنه ما يحرك الفرد للقيام بمهامه على أفضل مما أنجز من قبل، بكفاءة وسرعة وأقل جهد وأفضل نتيجة ."[3]

ويعرف " أتكنسون atkinson " (1964) دافع الإنجاز : " بأنه عبارة عن استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق غاية أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من التميز ."

وينظر " جونسون johnson " (1969) للدافعية للإنجاز على أنها ميل أو نزوع لبذل الجهد لتحقيق الأهداف .

---

[1] ـ د.محمد محمود بني يونس ، سيكولوجيا الدافعية و الانفعالات ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان 2007 ص 174 ، 175 .

[2] ـ د. مصطفى حسين باهي ، د. أمينة إبراهيم شلبي ، الدافعية نظريات وتطبيقات ، ط1 ، مركز الكتاب للنشر القاهرة 1999 ص 23.

[3] ـ د.محمد محمود بني يونس ، سيكولوجيا الدافعية و الانفعالات ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان 2007 ص 74 ، 75 .

في حين يرى " فرنون vernon " (1973) أ، دافعية الإنجاز ترتبط بأهداف محدد وبشكل عام يتضمن السلوك المنجز للنشاط الذي يتجه مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات معينة من الامتياز و التفوق العقلي ، كما يتضمن الإنجاز منافسة الآخرين.

أما " فرجسون ferguson " (1976) فيعرفه على أساس أنه النضال من أجل الإمتياز للحصول على أعلى المستويات في المهام المختلفة وفيه يتميز الأداء بالنجاح أو الفشل ، وأن دافعية الإنجاز تتجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف.

كذلك يعرف " فاروق عبد الفتاح " (1987) دافعية الإنجاز على أنها الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح ، وإنجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من الأداء.[1]

ويشق " فتحي الزيات " (1996) تعريفا لدافعية الإنجاز من نظرية " أتكنسون " حيث يعرفها على أنها دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معايير للامتياز ، والتي تكون معايير النجاح و الفشل فيها واضحة ومحددة .

وفي مجال الإنجاز الرياضي يعرف " علاوي " (1998) دافعية الإنجاز على أنها استعداد الفرد للتنافس في موقف من مواقف الإنجاز في ضوء معيار أو مستوى معين من معايير أو مستويات الامتياز وكذلك الرغبة في الكفاح و النضال للتفوق في مواقف الإنجاز التي ينتج عنها نوع معين من النشاط و الفاعلية و المثابرة.[2]

3- نظـــــريات دافعية الإنجاز :

أولا : الدافعية للإنجاز في ضوء منحى التوقع – القيمة :

1 – نظرية ماكليلاند :

ببساطة تشير إلى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام و السلوكيات التي دعمت من قبل ، فإذا كان موقف المنافسة – مثلا ، ماديا لتدعيم الكفاح و الإنجاز ، فإن الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته ويتفانى في هذا الموقف ، وقد أوضح

---

[1] - د. مصطفى حسين باهي ، د. أمينة إبراهيم شلبي ، الدافعية نظريات وتطبيقات ، ط1 ، مركز الكتاب للنشر القاهرة 1999 ص 23.

[2] - د. مصطفى حسين باهي ، د. أمينة إبراهيم شلبي ، الدافعية نظريات وتطبيقات ، نفس المرجع السابق ص 23 ، 24.

" كورمان korman " (1974) أن تصور ماكليلاند في الدافعية لإنجاز أهمية كبيرة لسببين :

السبب الأول :

أنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد ، وانخفاضها لدى البعض الآخر ، حيث تمثل مخربات أو نتائج الإنجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الإيجابي أو السلبي على الأفراد .

فإن كان العائد إيجابيا ارتفعت الدافعية ، أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية .

السبب الثاني :

ويتمثل في استخدام ماكليلاند لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للإنجاز في بعض المجتمعات و النطق الأساسي خلف هذا الجانب أمكن تحديده في الآتي[1] :

1 – هناك اختلاف بين الأفراد فيما يحققه الإنجاز من خبرات مرضية بالنسبة لهم .

2 – يميل الأفراد ذو الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى العمل بدرجة كبيرة في المواقف التالية بالمقارنة بالأفراد المنخفضين في هذه الحاجة وخاصة في كل من :

أ – موقف المخاطرة المتوسطة :

حيث تقل مشاعر الإنجاز في حالات المخاطرة المحدودة أو الضعيفة.

ب – المواقف التي يتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من بالأداء :

حيث أنه مع ارتفاع الدافع للإنجاز يرغب الشخص في معرفة إمكانياته وقدراته على الإنجاز.

ج – المواقف التي يكون فيها الفرد مسئولا عن أدائه :

وذلك أن الشخص الموجه نحو الإنجاز يرغب في تأكيد مسؤوليته عن العمل .

3 – الدور الملزم :

يتسم بعدد من الخصائص فإن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز سوف ينجذبون[1] إلى هذا الدور أكثر من غيرهم وأوضح ماكليلاند في هذا الشأن أن النمو

---

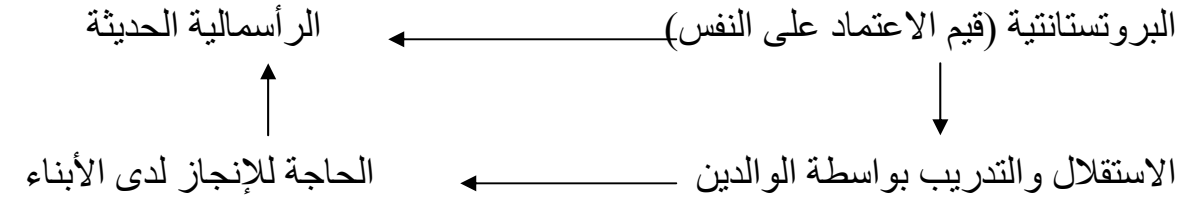
[1] ـ د عبد الطيف محمد خليفة ، الدافعية للانجاز ، دار غريب للنشر والتوزيع ، القاهرة 2000 ، ص 109 .

الاقتصادي للأمم يعتمد على الأداء الناجح للدور الملزم ، حيث يعتمد نجاح المجتمع وتقدمه على عدد الأفراد الذين ينجذبون إلى الوظيفة الملزمة حيث تحمل المسؤولية والاستقلالية في الأداء.

وقد تأثر ماكليلاند في ذلك بما قدمه " ماكس فيبر M.weber " (1904) والذي أشار إلى أن النظام الرأسمالي و الرخاء والازدهار الاقتصادي يبدو ناجحا في دور البروتيستات أكثر من الدول الكاثوليكية داخل أوربا .

وهذا ما أدى به إلى عزو الإنجازات الاقتصادية للعوامل الدينية ، كما أوضح فيبر أن غياب القيم الحقيقية و التنشئة السليمة في الديانة البروتستانتية يعد مسئولا عن فقر النظام الرأسمالي في الدول غير الأوروبية .

وقد استعان ماكليلاند بهذه النظرية ، و افترض على أساسها العلاقة بين الدين و الاقتصاد،فالمعتقدات الدينية هي المسؤولة عن مسألة الفروق في تنشئة الأطفال وفى أساليب تربيتهم وذلك كما في الشكل التالي :



الشكل 05 : يبين علاقة الدين وأساليب تنشئة الأبناء بالحاجة للإنجاز

(Mc Clellend 1961)[2]

ويبين ماكليلاند أن البروتستانت يؤكدون بشكل واضح على الإنجاز والمخاطرة و العمل الصعب في تنشئة الأبناء ، مما ترتب عليه ارتفاع مستويات الدفاعية للإنجاز وبالتالي زيادة الإنتاج ونمو الاقتصاد في هذه الدول .

وبوجه عام أدت هذه النتائج بماكليلاند إلى استخلاص مؤداه أن قيم البروتستات تشجع وتدعم ارتفاع الحاجة للإنجاز لدى الأبناء ، وامتد هذا الاستنتاج إلى القول بأن الاختلافات

---

[1] ـ د عبد الطيف محمد خليفة ، الدافعية للانجاز ، نفس المرجع السابق ص 110 .
[2] ـ د عبد الطيف محمد خليفة ، الدافعية للانجاز ، نفس المرجع السابق ص 111 .

في أساليب تربية الطفل الأمريكي قد ارتبط أيضا بفروق في الدافعية للإنجاز لدى هؤلاء الأطفال.

كما أوضح ماكليلاند من خلال تحليله التي ظهرت في الحضارة اليونانية أن الدافعية المرتفعة للإنجاز كانت وراء انحدار هذه الحضارة .

وقام ماكليلاند كذلك بتحليل لمضمون قراءات الأطفال في الفترة الممتدة من 1920 - 1950 في 23 دولة من دول العالم ، وتبين من خلال دراسة العلاقة بين النمو الاقتصادي في هذه الدول ومستويات الحاجة للإنجاز ، تبين أن ظروف تدريب الأطفال على الإنجاز كانت وراء النمو و الازدهار الاقتصادي الذي حدث.

2 – نظرية أتكنسون :

اتسمت نظرية أتكنسون في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح التي تميزها عن نظرية ماكليلاند ، ومن أهم هذه الملامح أن أتكنسون أكثر توجها معمليا وتركيزا على المعالجة التجريبية للمتغيرات ، التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها ماكليلاند[1] ، كما تميز أتكنسون بأنه أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية و علم النفس التجريبي ووضع أتكنسن نظرية الدافعية للإنجاز في إطار منحى التوقع – القيمة ، متبعا في ذلك توجهات كل من تولمان و كورت ليفين Tolman & K.Livin و افترض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل . كما قام أتكنسن بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة ، وأشار إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل :

منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد ، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه وذلك كما هو موضح على النحو التالي :

2-1- فيما يتعلق بخصال الفرد :

هناك على حد تعبير أتكنسن نمطان من الأفراد بطريقة مختلفة في مجال التوجيه نحو الإنجاز:

---

[1] - د عبد الطيف محمد خليفة ، الدافعية للانجاز ، نفس المرجع السابق ص 112 .

ـ النمط الأول :

الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل .

ـ النمط الثاني :

الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز[1] .

واستخدم أتكنسن في تقدير الحاجة للإنجاز اختبار تفهم الموضوع (TAT) حيث يتم عرض سلسلة من الصور الغامضة على الأشخاص ، ويطلب منه أن يحكي أو يقدم قصة عما يحدث في الصورة ، والافتراض الأساسي خلف هذا المنحى هو أن الخيالات أو القصص الخيالية يمكن أن تمدنا بمعلومات عن حاجات الفرد ، والدرجة المستخلصة من القصة تعبر عن سعي الفرد وإنجازه ومخاطرته .

أما السمة الثانية وهي الخوف من الفشل فتم قياسها بواسطة استخدام قلق الإختبار الذي أعده " ماندلر " و " سارسون " " Mandler " & " sarson " وهو يقيس القلق في موقف الاختبار أو الامتحان.

ويتفاعل كل من مستوى الحاجة للإنجاز ، ومستوى الخوف أو القلق من الفشل كما في الجدول التالي :

الجدول رقم 03 :يبين" النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز. "[2]

النمـــــــــط	مستوى الحاجة للإنجاز	مستوى القلق من الفشل
1 – الـــدافع للإنجـــاز والنجـاح أكبـر مـن الـدافع لتحاشي الفشل .	مرتفع	منخفض
2 – الدافع لتحاشـي الفشل أكبر من الدافع للإنجـاز و النجاح	منخفض	مرتفع

[1] ـ د عبد الطيف محمد خليفة ، الدافعية للانجاز ، نفس المرجع السابق ص 113 .
[2] ـ د عبد الطيف محمد خليفة ، الدافعية للانجاز ، نفس المرجع السابق ص 114 .

وفي ضوء ذلك يتوضح أن أفراد النمط الأول موجهون بدافع الإنجاز ، أما النمط الثاني فيسيطر عليهم قلقهم وموجهون بدافع تحاشي الفشل .

وقد ركز علماء النفس في دراستهم للدافع للإنجاز على هذين النمطين المتقابلين أو المتناظرين ، فلا يوجد فرد يتمتع بنفس القدرة من النمطين ، فالأفراد المرتفعون في الحاجة للإنجاز يتوقع أن يظهروا الإنجاز الموجه نحو النشاط ، وذلك لأن قلقهم من الفشل محدود للغاية ، أما فيما يتعلق بالأفراد المنخفضين في الحاجة للإنجاز فيتوقع أنه لا يوجد النشاط المنجز لديهم ، أو يوجد بدرجة محدودة وذلك بسبب افتقادهم للحاجة للإنجاز ويسيطر الخوف من الفشل عليهم .

2-2- بالنسبة لخصائص المهمة :

بالإضافة إلى هذين العاملين للشخصية ، هناك موقفان متغيران يتعلقان بالمهمة يجب أخذهما في الاعتبار وهما :

- **العامل الأول :** احتمالية النجاح و تشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة ، وهي أحد محددات المخاطرة .
- **العامل الثاني :** يتأثر الأداء في مهمة ما بالباعث للنجاح في هذه المهمة[1] ، ويقصد بالباعث للنجاح الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص.

وقد تناول أتكنسون الباعث للنجاح في مهمة ما في علاقته بصعوبة المهمة ، و افترض أن هذا الباعث يكون مرتفعا عندما تتزايد صعوبة المهمة ، و العكس صحيح في حالة سهولة المهمة ، فالأعمال الصعبة جدا يصاحبها باعث مرتفع لأن الفرد يعتبر ذلك مهما لإنجازها بنجاح ، أما الأعمال أو المهام السهلة فهي تتضمن باعثا منخفضا أو محدودا لأن الرضا أو الإشباع منخفض عند تحقيقها أو إنجازها .

والسلوك في تصور أتكنسون هو دالة أو محصلة التفاعل بين الشخص و البيئة[2] .

والدافع للإنجاز من وجهة نظر أتكنسون يتكون من شقين رئيسيين :

---

[1] ـ د عبد الطيف محمد خليفة ، الدافعية للانجاز ، نفس المرجع السابق ص 115 .

[2] ـ د عبد الطيف محمد خليفة ، الدافعية للانجاز ، نفس المرجع السابق ص 116 .

- الشق الأول :

هو استعداد ثابت نسبيا عند الفرد ، ولا يكاد يتغير بتغير المواقف المختلفة .

- الشق الثاني :

خاص باحتمالات النجاح أو الفشل ، وجاذبية الحافز الخارجي الموجب للنجاح أو قيمة الحافز السالب للفشل وعلى ذلك فإن تغير ناتج الإنجاز عند الفرد الواحد من موقف لآخر يرجع إلى الشق الثاني[1] .

ثانيا : الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية التنافر المعرفي :

تمثل نظرية التنافر المعرفي التي قدمها " ليون فستنجر L . Festinger " امتداد لمنحى التوقع – القيمة ، وتشير هذه النظرية إلى أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاتها ، (ما نحبه وما نكرهه ، وأهدافنا ، وضروب سلوكنا) ، كما أن لكل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا ، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الآخر[2] ، حدث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه .

وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد لتحقيق الاتساق بين معارفه أو نسق معتقداته ،وبين انساق معتقداته وسلوكه ، وأشار فسينجر إلى أن هناك مصدرين أساسيين لعدم الاتساق وبين المعتقدات و السلوك هما:

– آثار ما بعد اتخاذ القرار .

– آثار السلوك المضاد للمعتقدات و الاتجاهات .

فقد نشأ عدم الاتساق بين الاتجاهات التي يتبنها الفرد وبين سلوكه نظريا لأن الفرد اتجاه قراره دون تروي أو معرفة بالنتائج المترتبة اتجاهاته وقيمه ومعارفه ، أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للاتجاه ، فقد يعمل الشخص في عمل معين ويعطيه أهمية كبرى على الرغم من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة ، فهو يعطيه قيمة و أهمية لأنه يريد مثلا

---

[1] ـ د. مصطفى حسين باهي ، د. أمينة إبراهيم شلبي ، الدافعية نظريات وتطبيقات ، ط1 ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة 1999 ، ص 32 .

[2] ـ د عبد الطيف محمد خليفة ، الدافعية للانجاز ، دار غريب للنشر والتوزيع ، القاهرة 2000 ، ص 145 .

الحصول من وراءه على كسب مادي ، ومن هنا ينشا عدم الاتساق بين القيم و السلوك وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي .

وتنشأ حالات التنافر المعرفي هذه عندما يمتد عدم الاتساق إلى أشياء مهمة بالنسبة للأفراد ، وعندما يشعر الفرد بهذه الحالة تدفعه إلى أن يخفض درجة التنافر أو يستبعده بغية تحقيق الاتساق ، ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر في سلوك الأفراد وبالتالي فهو يساعدنا على التنبؤ بالظروف التي تدفع الأفراد إلى الإنجاز ، و الظروف التي تحول دون ذلك، حيث يعد الاتساق أحد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الإنجاز[1].

وبوجه عام فقد كشف البحث في مجال التنافر المعرفي عن أهمية عملية الاتساق في فهم الظروف التي تقف وراء دافعية الإنجاز .

وهذا ما توصل إليه " آدمس Adams " (1965) في دراسته للممارسات المتكافئة أو المتعادلة في المنظمات و المؤسسات ، حيث يقارن الشخص بين المدخلات (مثل المجهود ، الوقت الذي يستغرقه في العمل .....الخ) و العائد أو المخرجات (مثل العائد المادي ، العائد المعنوي ، الاعتراف الاجتماعي .....الخ) وأوضح آدمس أن عدم التكافؤ بين هذه المدخلات والمخرجات يؤدي إلى حالات من الدافعية السلبية (مثل التوتر) و الذي يسعى الشخص إلى التخلص منها من خلال اللجوء إلى إحدى الطرق التالية :

أ – التشويه المعرفي لمدخلات الفرد و/أو مخرجاته .

ب – الانسحاب من الموقف .

ج – التغير الفعلي أو المتصور لمقارنة الشخص بين المدخلات و/أو المخرجات.

د – التغير الفعلي لمدخلات أو نتائج الفرد .

وطبقا لتصور آدمس فإن المدخلات (والتي تتمثل في سلوكيات الإنجاز) سوف تتزايد في حالة م إذا كانت النتائج أو المخرجات المترتبة على ذلك مرضية بالنسبة للفرد[2] ، بينما تتناقص سلوكيات الإنجاز إذا كان العائد أو المخرجات منخفضة وغير مرضية .

---

[1] ـ د عبد الطيف محمد خليفة ، الدافعية للانجاز ، نفس المرجع السابق ص 146 .

[2] ـ د عبد الطيف محمد خليفة ، الدافعية للانجاز ، نفس المرجع السابق ص 148 .

ولنموذج آدمس هذا معقوليته مما جعله أكثر حيوية في فهم الدافعية للإنجاز في المستقبل . هذا على الرغم من أوجه القصور المنهجية في قضايا القياس و المفاهيم التي اشتمل عليها هذا النموذج ، ومشكلة عدم التميز الدقيق بين المدخلات و المخرجات[1] .

ثالثا : نظرية العزو السببي :

يرتبط العزو السببي باعتقاد الفرد في أي العوامل هي المسئولة والتي تقف خلف نتائج نجاحه أو فشله في المهام المختلفة :

1- العوامل الداخلية :

وهي العوامل المتعلقة بالفرد كالقدرة والجهد .

2- العوامل الخارجية :

وهي العوامل المتعلقة بالظروف من حظ وصدفة ومساعدة الآخرين أو صعوبة المهمة . تلك التفسيرات إذا اتسمت بالثبات النسبي مع تكرار المواقف فإنها تؤثر تأثيرا دالا على أداء الفرد في مواقف الانجاز اللاحقة حيث يتباين هذا التأثير بتباين تلك العوامل.

فاعتقاد الفرد بان فشله ناتج عن عوامل شخصية داخلية ثابتة نسبيا لا يمكن أن تتغير يقود الفرد إلى توقع الفشل في لمهام التالية ، كما أن اعتقاد الفرد بأن نجاحه ناتج عن أسباب وعوامل ليست مرتبطة به (خارجية) وهي قابلة للتغيير والتبديل (غير ثابتة) فإن توقع الفرد للنجاح في المستقبل يقل .

وعلى النقيض من ذلك فإن اعتقاد الفرد بأن مصدر النجاح والفشل يكمن في ذاته وأن قدرته الذاتية (داخلية ، ثابتة نسبيا) ، وبذله للجهد (داخلي ، قابل للتحكم) ضروريان لإنجاز العمل يجعله أكثر توقعا للنجاح في مهام الانجاز اللاحق .

وقد صاغ " برنارد وينر " " Weiner " نظريته للعزو والتي تهدف إلى توضيح تأثير الدوافع على خبرات النجاح والفشل[2] ، وشرح السلوك والتنبؤ به في مجالات الانجاز حيث تتجه النظرية بالدرجة الأولى إلى فهم كيف يعلل الأفراد أسباب نجاحهم وفشلهم وكيف يؤثر تعليلهم هذا على دافعهم للإنجاز فيما بعد ، وبمعنى آخر فإن نظرية العزو

---

[1] ـ د عبد الطيف محمد خليفة ، الدافعية للانجاز ، نفس المرجع السابق ص 149 .

[2] ـ أ.د.مصطفى حسين باهي ، د.أمينة إبراهيم شلبي ، الدافعية نظريات وتطبيقات ، ط1 ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة 1999 ، ص 41 .

لا تهتم بطبيعة الفعل أو الحدث في حد ذاته ، وهذه العوامل السببية إذا ما اتسمت بالثبات النسبي في مواقف متكررة من النجاح أو الفشل فإنها تؤثر على الاحتمالية الذاتية للنجاح في مواقف مستقبلية مشابهة .

ويمكن اعتبار موقف المنافسة الرياضية من أهم مواقف الانجاز الرياضي حيث يعتبر بمثابة موفق انجاز نوعي خاص ، و لكل لاعب في مجال الانجاز الرياضي أسلوب العزو المميز له وهي الطريقة أو العادة التي يميل فيها اللاعب لتفسير النتائج و التي تكون في المواقف المعتادة أو المألوفة شبه الثابتة ، و يمكن النظر إليها كسمة شخصية مميزة للاعب .

وعلى مدار ممارسة اللاعب لنشاطه الرياضي فإنه يتعرض لنوعين من الخبرات :

- **الأولى :** وهي خبرة النجاح وهي نتيجة نسبية ترتبط بالمستوى الموضوعي الحالي للاعب و المستوى الذاتي الذي يتوقعه لنفسه ، فإذا حقق اللاعب مستواه الموضوعي الحالي و كذلك مستوى الذاتي الذي يتوقعه لنفسه فعندئذ يعيش اللاعب خبرة نجاح بغض النظر عن حدوث الفوز أو الهزيمة .

- **الثانية :** و هي خبرة الفشل وهي نتيجة نسبية ترتبط بالمستوى الموضوعي الحالي للاعب و المستوى الذاتي الذي يتوقعه لنفسه ، فإذا لم يحقق اللاعب المستوى الموضوعي الحالي له أو لم يحقق المستوى الذاتي الذي يتوقه لنفسه فعندئذ يعيش اللاعب في خبرة فشل بغض النظر عن حدوث الفوز أو الهزيمة .

و يمكن القول بأن اللاعب حينما يدرك و يفسر أسباب نجاحه أو فشله ممثلة في مستوى أدائه و نتائجه على أساس العوامل الخارجية مثل الحظ أو التحكيم[1] أو المنافس أو سوء الأدوات فإن هذا اللاعب ذو وجهة ضبط خارجية ، في حين يتسم اللاعب ذو وجهة الضبط الداخلية ، بتفسيره لأسباب نجاحه أو فشله إلى عوامل داخلية مثل مقرراته الذاتية و مستوى مهاراته و مدى بذله للجهد .

ويوضح " واينر " " Weiner " (1986) نظريته الكاملة للعزو السببي في الشكل معين يتضمن هذا الشكل ثلاثة أنماط لتتابع الدافعية وهي :

---

[1] - أ.د.مصطفى حسين باهي ، د.أمينة إبراهيم شلبي ، الدافعية نظريات وتطبيقات ، نفس المرجع السابق ص 42 .

أولا : نقص الدافعية بعد الفشل .

ثانيا : زيادة الدافعية بعد الفشل .

ثالثا : زيادة الدافعية بعد النجاح[1] .

وقد أدرج " واينر " أنماط العزو السببي لدافعية الإنجاز تحت ثلاثة أبعاد . بحيث يمكن أن يقسم كل عزو سببي على متصل في الأبعاد الثلاثة ، فعلى سبيل المثال :

فالقدرة داخلية وثابتة وغير قابلة للتحكم من قبل الفرد ، أما الحظ فخارجي ومتغير كما أنه غير قابل للتحكم فيه [2].

ونتناول فيما يلي هذه الأبعاد بشيء من التفصيل :

البعد الأول : القابلية للضبط والتحكم :

ويقصد به مدى قابلية عوامل النجاح و الفشل للتحكم من قبل الفرد فعند ارتباط الفرد بعمل ما فإن اعتقاده بأن القدرة والجهد ضروريان لإنجاز العمل ، فإن هذا الفرد يتسم بوجهة ضبط داخلية حيث يحتفظ باعتقاد مؤداه أن مصدر النجاح أو الفشل يكمن داخل ذاته ، ومن ثم يقبل على التعامل مع البيئة ومواقف التنافس والإنجاز ، في حين يتسم ذو وجهة الضبط الخارجية باعتقاد مؤداه أن مصادر التعزيز أو النجاح تكمن خارج ذاته فيركن إلى الإيمان بالحظ والصدفة ويخضع في تسيير أموره لقوى خارجية أو ظروف بيئية أو للآخرين [3].

البعد الثاني : الثبات – التغير :

عزو نتائج مواقف الإنجاز إلى عوامل ثابتة مثل القدرة أو الجهد كسمة تتيح ثباتا في التوقع ، فيرى " واينر " أن عزو الفشل للعوامل الثابتة مثل القدرة ودرجة صعوبة المهمة يقلل من توقع النجاح مع زيادة هذا الانخفاض عند تكرار الفشل أكثر من عزو الفشل للعوامل غير الثابتة مثل الجهد كحالة أو حظ .

كما يرى " واينر " أن الأفراد يعزون فشلهم لضعف القدرة فإن هذا يؤدي نظريا إلى انخفاض في مستوى توقع النجاح والشعور بالخجل والإحباط ، ومن ناحية أخرى فالأفراد

---

[1] - أ.د.مصطفى حسين باهي ، د.أمينة إبراهيم شلبي ، الدافعية نظريات وتطبيقات ، نفس المرجع السابق ص 43 .
[2] - أ.د.مصطفى حسين باهي ، د.أمينة إبراهيم شلبي ، الدافعية نظريات وتطبيقات ، نفس المرجع السابق ص 48 .
[3] - أ.د.مصطفى حسين باهي ، د.أمينة إبراهيم شلبي ، الدافعية نظريات وتطبيقات ، نفس المرجع السابق ص 49 .

الذين يعزون فشلهم إلى نقص الجهد يؤدي هذا إلى زيادة توقع النجاح مع الشعور بالذنب الذي يؤدي إلى رفع مستوى الأداء في المهام اللاحقة [1].

البعد الثالث : الأسباب الخارجية – الداخلية :

تتكون لدى الفرد مشاعر إيجابية عقب النجاح منها تقدير و احترام الذات و السعادة والإشباع ، بينما تتكون لديه مشاعر سالبة كالشعور بالإحباط و انخفاض تقديره لذاته والألم عقب الفشل ، و تتكون لديه هذه المشاعر في الحالتين بصرف النظر عن تفسير الفرد لأسباب نجاحه أو فشله باعتبارها داخلية ترد إلى ذاته أو خارجية ترد إلى غير ذاته.

و يمكن إجمال ما سبق في أن :

- عزو الفشل لعوامل ثابتة ، داخلية ، غير قابلة للتحكم مثل (القدرة المتدنية ، الجهد كسمة) تؤدي إلى نقصان الدافعية حيث يقل توقع النجاح في مهام مستقبلية مشابهة .

- عزو الفشل لعوامل غير ثابتة ، خارجية ، غير قابلة للتحكم مثل الجهد كحالة،صعوبة المهمة . يمكن أن يؤدي إلى زيادة الدافعية في مواقف مستقبلية مشابهة لإدراك الفرد أن هذه الأسباب غير ثابتة ، و يدرك أنه يستطيع إذا حاول .

- عزو النجاح لعوامل غير ثابتة خارجية ، غير قابلة للتحكم مثل الحظ ، مساعدة الآخرين لا يزيد من توقع الفرد للنجاح في المهام المستقبلية .

و بصفة عامة يمكن القول أن أنماط العزو التي تشير إلى أن الفشل يرجع إلى عوامل بعيدة عن تحكم الفرد مثل القدوة أو سوء الحظ هي أنماط مرضية قد تؤدي إلى الشعور بالعجز و انخفاض توقع النجاح من ثم تمثل عوامل إعاقة أمام الإنجاز و من ناحية أخرى فإن عزو الفشل لضعف الجهد أو الإستراتيجية غير الملائمة يعتبر نمطين من العزو الفعال لأنهما أسباب يمكن التحكم فيها و تغييرها .

- العزو السببي و توقع النجاح و مستوى الأداء :

يرى واينر أن عزو الفشل للعوامل الثابتة مثل القدرة و درجة صعوبة المهمة يقلل من توقع النجاح مع زيادة الانخفاض عند تكرار الفشل أكثر من عزو الفشل للعوامل غير الثابتة مثل الجهد كحالة أو الحظ .

---

[1] **- أ.د.مصطفى حسين باهي ، د.أمينة إبراهيم شلبي ، الدافعية نظريات وتطبيقات ، نفس المرجع السابق ص 50 .**

كذلك يرى واينر أن الأفراد ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز و الذين يعزون فشلهم لضعف القدرة فإن هذا يؤدي من الناحية النظرية إلى انخفاض في مستوى التوقع للنجاح والإحساس بالخجل ، و الإحباط عند الأداء .

و من ناحية أخرى فإن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز و الذين يعزون فشلهم إلى نقص في الجهد ، يؤدي هذا إلى زيادة التوقع للنجاح و الشعور بالذنب الذي يؤدي بدوره إلى رفع مستوى الأداء. وقد أيد الرأي السابق دراسة لماير (meyer 1980) و في دراسة أخرى لماير (meyer & koelbl 1982) وجد أنه كلما عزي الفشل للقدرة أو صعوبة المهمة و كلما قل النجاح في المستقبل ، ساء مستوى سرعة الأداء .

كما توصل أندرسون (anderson 1985) إلى أن الأفراد الذين كانو يميلون إلى عزو فشلهم إلى الأخطاء في السلوك ، كانت لديهم توقعات أعلى للنجاح في المستقبل بعد الفشل المبدئي ، أكثر من الأفراد الذين كانو يعزون فشلهم إلى عيوب في الشخصية ، كذلك فإن الأفراد الذين تلقوا إيعازات غير ثابتة عن فشلهم الأولي أظهروا دافعية أعلى من الأفراد الذين أعطوا معالجة ثابتة لفشلهم في الإنجاز .

وقدم لنا أندرسون تتابعا مؤداه العزو السببي لنتيجة العمل يليه التوقع ثم الدافعية تبعا لذلك . و تؤيد هذا دراسة جراهام (graham 1984) حيث توصلت إلى أنه كلما عزي الفرد الفشل إلى ضعف القدرة قل التوقع و الكفاءة المعتقدة و الإصرار على المواصلة .

4- برامج دافعية الإنجـــــــــــاز في ظل القيادة :

4-1- تنمية دافع الإنجاز من وجهة نظر ماكليلاند :

صمم ماكليلاند برنامجا يتضمن أربعة محاور أساسية و التي تعد الأساس الذي تبني عليه برامج تنمية دافع الإنجاز :

4-1-1- التعرف على دوافع الإنجاز :

و يبدأ ماكليلاند في برنامجه بتكوين ذلك النظام الشبكي ، و يستهله بتدريب المشاركين على التعرف على مفهوم دافعية الإنجاز و تدريبهم على التفكير في إطار المفاهيم الإنجازية ، ويتم ذلك بإشكال متعددة منها أن يطلب القائم على التدريب (القائد) أن يكتبوا قصصا على بطاقات اختبار تفهم الموضوع ، ثم يقوم بتصحيحها في ضوء المفاهيم

الإنجازية ، مما يساعد على معايشة الأفكار الإنجازية و اكتساب لغة جديدة هي لغة الإنجاز . وهنا يبدأ المشاركون لأول مرة في التعرف على خصائص الشخص المنجز حيث يقدم لهم المسؤول على البرنامج تعريفا يتضمن الخصائص التالية :

- التنافس مع اللذات .
- التنافس مع الآخرين .
- الاستغراق في عمل طويل.
- الإنجاز الفردي المتميز .

و يصيغ (ماكليلاند) المدخل الخاص بالتفكير الإنجازي كالآتي : (بقدر ما يستطيع المشارك أن يستوعب بدقة ووضوح مفاهيم النظام الشبكي الإنجازي بقدر ما ينمو و يقوى الدافع الإنجازي لديه[1]) .

و غاية التدريب على كل من التفكير الإنجازي و السلوك الإنجازي و الربط بينهما هي نقل المشارك لهما و تطبقهما في حياته ، و ما يعني انتقال أثر التدريب.

4-1-2- دراسة اللذات :

انصب الحديث حول محاولة اكتساب المشارك دافعية الإنجاز في حد ذاته ، ولم يكن من بينهما ما يتعلق بالفرد ، و لما كان الهدف هو محاولة إحداث تغيير أو تعديل على المستويين الفكري و السلوكي لدى الفرد ، فلا بد من إتاحة الفرصة له في البرنامج لكي يتبصر بالحقائق الخاصة بحياته و بعمله ، بأهدافه و بقيمه ، وكيف تتأثر بتنمية دافع الإنجاز من جوانبه الإيجابية و السلبية .

و ثمة ثلاث مدخلات في برنامج التدريب تساعد على تحقيق هذا الهدف ، يدور المدخل الأول منها حول استجابة دافعية الإنجاز المرتفعة لمطالب الحياة اليومية و المهنية و ذلك بعرض خصائص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة في علاقاتها بالنجاح الوظيفي والحياتي بصفة عامة بحيث يدرك المشارك العلاقة بين دافعية الإنجاز و مطالب الحياة وإلى أي مدى تقابل تنمية دافعية الإنجاز لديه- بوصفة أسلوب الحياة – لمتطلبات حياته

---

[1] - د .حسين أبو رياش ، د . عبد الحكيم الصافي ، د . أميمة عمور ، د . سليم شريف ، الدافعية و الذكاء العاطفي ، ط1 ، دار الفكر للنشر و التوزيع ، عمان 2006 ، ص 195 .

و واقعه على نحو أفضل . حيث يكون المشارك أكثر استعداداً لتنمية دافع الإنجاز إذا أدرك على نحو واضح أن عمله و حياته بصفة عامة تتطلب هذه التنمية.

و يصيغ (ماكليلاند) هذا المدخل كالتالي : (بقدر ما يستطيع الفرد أن يدرك أن تنمية دافعية الإنجاز مطلبا أساسيا لحياته اليومية و المهنية ، بقدر ما يحقق البرنامج نجاحا في تنمية دافعية الإنجاز لديه).

وثمة وسائل تستخدم لتعين على إبراز صورة المشارك عن ذاته أو التعرف على نفسه من خلال الألعاب التي يشارك فيها ، و تتيح المناقشة التي تعقب ذلك الفرصة للمشاركة لكي يدرك الاتفاق أو الاختلاف بين شبكة الارتباطات الأساسية في الشخصية وهو مفهوم الذات ، وبين شبكة الارتباطات الجديدة وهي دافعية الإنجاز ،و يصيغ ماكليلاند هذا المدخل كالتالي : (بقدر ما يستطيع المشارك أن يدرك و يجرب المفاهيم الإنجازية و يجد أنها تتفق وتتناغم مع صورته المثالية عن نفسه ، بقدر ما تصبح دافعية الإنجاز أكثر تأثيراً في أفكاره و سلوكه و في المستقبل[1]) .

4-1-3- تحديد الهدف :

ويدور هذا المحور حول ديناميات موقف التدريب وتعني المتغيرات الخاصة ببناء البرنامج التي تساعد على رفع فعالياته و كفاءته . وتجيب تلك المتغيرات على تساؤلات عدة منها لماذا يتلقي هؤلاء المشاركين هذا البرنامج ؟ و ماذا يتوقعون منه ؟ و ما الأسباب التي تجعلهم يعتقدون أن هذا البرنامج يغيرهم إلى الأفضل ؟ وكيف المشارك أن البرنامج كان له أثراً فعلاً.

و يصيغ ماكليلاند هذا المدخل كالتالي : (بقدر ما تتوفر الأسباب لدى الفرد المشارك عن اعتقاده أنه يستطيع أن ينمي دافعا ما أو يجب عليه أن ينمي دافعا ما،بقدر ما يحقق البرنامج النجاح[2] ، و بقدر ما يلزم المشارك نفسه بتحقيق أهداف محددة في حياته و ترتبط

---

[1] ـ د .حسين أبو رياش ، د . عبد الحكيم الصافي ، د . أميمة عمور ، د . سليم شريف ، الدافعية و الذكاء العاطفي ، نفس المرجع السابق ص 196 .

[2] ـ د .حسين أبو رياش ، د . عبد الحكيم الصافي ، د . أميمة عمور ، د . سليم شريف ، الدافعية و الذكاء العاطفي ، نفس المرجع السابق ص 197.

بالدافع الجديد بقدر ما يصبح هذا الدافع ذا تأثير على تفكير المشارك و سلوكه في المستقبل).

ولما كانت خبرة البرنامج هي خبرة محددة مهما طالت مدته ، و أن ما يتم التدريب عليه من وضع الأهداف و رسم خطة لتحقيقها لا يتجاوز كونه عينة ، لذا فان الهدف الأكبر من التدريب على المفاهيم الإنجازية هو أن يستفيد المشارك منها بعد انتهاء البرنامج أي في حياته ، لذا فان القائم على البرنامج يطلب من المشارك وضع هدف عام أو كبير يحلله إلى أهداف صغيرة تحقق الهدف الأكبر،فيبدأ الفرد في تحديد الإستجابات المرغوبة و المطلوب تنميتها و الاستجابات غير المرغوبة والمطلوب تعديلها أو تحديد محك يستطيع الفرد أن يتعرف من خلاله حدوث التقدم في أدائه .

ومما يشجع المشارك على بذل الجهد وجود من يتابع تقدمه سواء من جانب المشرف على البرنامج أو من الزملاء ، فإن هذا يكون بمثابة جماعة مرجعية تيسر تنمية دافعية الإنجاز . و يصيغ ماكليلاند هذا المدخل كالتالي : (بقدر ما يحتفظ المشارك بسجل عن تقدمه نحو أهدافه التي التزم بها بقدر ما يصبح الدافع الجديد ذا تأثير على تفكيره و سلوكه في المستقبل).

4-1-4- التدعيم و المساندة :

يرى ماكليلاند أن التفاعل بين الأفراد له دور حاسم في بناء أي موقف يهدف إلى تعديل السلوك حيث يوضح أن الخبرة الانفعالية لا تنفصل عن الخبرة المعرفية و بخاصة و أن الدافع يعرف بأنه الصيغة الانفعالية للشبكة المرتبطة به و من هنا يؤكد ماكليلاند على أن التفاعل المتبادل بين المشاركين أنفسهم ، و بينهم و بين المدرب يعد أمراً لا يمكن إغفال أثره في التدريب . وقد أشار ماكليلاند أن الهدف هو إحداث تغيير يتطلب بالطبع أن يتخلى الفرد عما اعتاده من أساليب قائمة من التفكير و السلوك ، فإن ذلك يثير لديه قلقاً معوقا يعطل التغيير ، و يبرز دور دفئ العلاقة الصادقة في تخفيف هذا القلق الناجم عن هذا التغيير .

و يصيغ ماكليلاند هذا المدخل كالتالي : (يزيد احتمال تغير الدافع إذا توفر جو التفاعل الاجتماعي الذي يشعر فيه كل مشارك بالدفئ و الصدق و الاحترام كإنسان قادر

على توجيه حياته و سلوكه في المستقبل[1] ، كما يزيد احتمال تغير الدافع إذا توفر جو عام يؤكد على أهمية دراسة الذات و الخروج من الروتين اليومي مما يجمع بين المشاركين بحيث يصبحون جماعة مرجعية تجمع مابين أفرادها) .

ولقد أوضح ماكليلاند خصائص البرنامج المتكامل لتنمية دافعية الإنجاز وهي :

- ينبغي تعليم المشاركين في البرنامج شيئا عن مفهوم دافعية الإنجاز و أهمتها في إحراز النجاح .
- ينبغي أن يخلق البرنامج توقعات إيجابية قوية لدى المشارك بأنه يمكن أن يصير موجهاً أكثر نحوى الإنجاز ، و بأنه سوف يصبح عند هذا المستوى الذي ينبغي أن يكون فيه .
- ينبغي أن يوضح البرنامج أن التغيير المنشود يكون متسقاً مع مطالب الواقع والحياة و تكوين الفرد والقيم الثقافية .
- ينبغي أن يحفز البرنامج المشارك إلى أن يكرس نفسه لتحقيق أهداف واقعية وعملية و محددة كنتيجة لدافعية الجديد إلى الإنجاز .
- ينبغي أن يحفز البرنامج المشارك إلى أن يسجل تقدمه نحو الأهداف التي يتكرس لها .
- ينبغي أن يهيئ البرنامج جواً يشعر فيه الفرد بأنه يلقى تقبلاً و احتراماً كشخص قادر على توجيه مستقبله[2] .

4-2- أسس تنمية دافعية الإنجاز عند ألشولر (alschuler):

يلخص ألشولر تلك الأسس في ست خطوات إجرائية تعتمد في تنمية دافعية الإنجاز وهي :

4-2-1- جذب انتباه المشاركين :

جذب انتباه المشاركين أمر بالغ الأهمية في تعلم خبرة جديدة ويؤكد ألشولر أن هناك بعض الطرق التي تساعد على جذب انتباه المشاركين و اهتمامهم ومن بينها:

---

[1] - د .حسين أبو رياش ، د . عبد الحكيم الصافي ، د . أميمة عمور ، د . سليم شريف ، الدافعية و الذكاء العاطفي ، نفس المرجع السابق ص 198 .

[2] - د .حسين أبو رياش ، د . عبد الحكيم الصافي ، د . أميمة عمور ، د . سليم شريف ، الدافعية و الذكاء العاطفي ، نفس المرجع السابق ص 199 .

أ- تقديم البرنامج في مكان يختلف عن الظروف العادية التي يعيشها المشاركون دون أن يكون هذا التغيير مبالغ فيه ، حتى لا يشتت انتباههم ، و الغرض من تقديم البرنامج في بيئة جديدة هو ألا يتحول إلى اجتماع ضمن الاجتماعات اليومية أو درس صمن باقي الدروس .

ب-الحصول على مجموعة صغيرة من المشاركين حيث تساعد المجموعة الصغيرة على إقامة علاقات متبادلة بينها وبين المدرب أو القائد ،كما تساعد أيضاً على وجود التعاون و المناقشة الجماعية المفيدة .

ت-عمل إعلان للدعاية يلفت نظر المشاركين ويثير فيهم الرغبة في الالتحاق بالبرنامج .

ث-اختلاف البرنامج عن المواد التعليمية و اختلاف محتوى كل جلسة عن الأخرى وما تتضمنه من ألعاب إنجازية تثير لدى المشاركين عنصر التشويق و الإثارة لم يتعودوها من قبل .

و يوضح ألشولر أهمية دور القائد القائم على البرنامج في نجاحه ، فعندما يتسم القائد بالحماسة و الرغبة في العطاء ينتقل ذلك إلى المتدربين و بدونها لا ينجح البرنامج ، كما أن توقع القائد بالنجاح مع المتدربين يؤدي إلى النجاح[1] .

4-2-2- تقديم خبرة حية متكاملة للدافع :

تعد الخبرة أساس البرنامج و الطريقة الوحيدة لمعرفة دافعية الإنجاز ، فالشرح الذي يقدمه القائد عن المقصود بدافع الإنجاز يعجز تماما عن إعطاء الصورة الحية لهذا الدافع ، فعلى المدرب أن يتيح الفرصة للمشاركين في أن يعايشوا الخبرة الحية و المتكاملة لكل مكونات عناصر الدافع إلى الإنجاز ، من وضع الهدف و التخطيط له جيداً والمغامرة المحسوبة و الأمل في النجاح ، و الخوف من الفشل ، و الشعور بالرضا .

و يعتبر محك النجاح في هذه المرحلة هو المناقشة التي تلي الانتهاء من كل لعبة فإذا كانت المناقشة غير هادفة فسنجد أن المشاركين يستمتعون بالألعاب و يطالبون بتكرارها

---

[1] - د .حسين أبو رياش ، د . عبد الحكيم الصافي ، د . أميمة عمور ، د . سليم شريف ، الدافعية و الذكاء العاطفي ، نفس المرجع السابق ص 200 .

و المزيد منها دون أن يتمثل أو يستفيد المشارك من الخبرة المتكاملة ، بل يحتاج إلى وقت طويل ليطبقها في حياته اليومية .

4-2-3- صياغة مفاهيم الدافع إلى الإنجاز :

حيث أن المشاركين قد مروا بخبرة حية متكاملة للدافع بعد تقديم نماذج الألعاب ،فمن الناسب أن تتاح لهم فرصة استخلاص معنى الخبرة ، أي تحليل الخبرة الكلية واستخلاص المفاهيم المتعلقة بالدافع إلى الإنجاز من التخطيط و المشاعر و السلوك . مما يساعد على مناقشة و تفسير ما حدث أثناء اللعبة .

وبصفة عامة يكتسب المشاركون مفاهيم الواقع إلى الإنجاز بسرعة و يستخدمونها في تحليل خبراتهم و خبرات الآخرين ، و في بعض الحالات يخصص القائد جلسات خاصة لتعليم المفاهيم الإنجازية ، وكثيراً ما يبدأ برنامجه بلعبة إنجازية ، و يلي ذلك مناقشة التخطيط الإنجازي .

4-2- 4- إدراك العلاقة بين دافع الإنجاز و الجوانب الهامة في حياة الفرد المشارك :

إن نمو دافع الإنجاز ذو أهمية بالنسبة للفرد ، فهو يساعده على التقدم في الحياة وتنمية نظرته لنفسه ، كما أنه يتألف من قيمة أساسية ، و حينما يتعرف الفرد على دافع الإنجاز ويكتسب خبراته المختلفة يكون أكثر حرصا على تنمية هذا الدافع .

إن تنمية الدافع لدى الفرد يعتبر عملية صعبة و لذلك يحتاج الفرد إلى وقت طويل لكي يصبح لديه الرغبة القوية لهذا التغيير .

و هناك ثلاثة تساؤلات لابد أن يتعرف عليها الفرد و يدرك الإجابة عليها وهي :

أ - هل يستجيب الدافع إلى الإنجاز لمطالب الواقع الذي يعيشه الفرد ؟

ب- هل يتفق هذا الدافع مع صورة الذات الواقعية و المثالية لدى الفرد ؟

ج- هل يتفق الدافع مع قيم المشارك وقيم مجتمعه [1]؟

---

[1] - د .حسين أبو رياش ، د . عبد الحكيم الصافي ، د . أميمة عمور ، د . سليم شريف ، الدافعية و الذكاء العاطفي نفس المرجع السابق ص 201 .

4-2- 5- ممارسة الدافع أو وضعه موضع التنفيذ :

إن هدف الخطوات السابقة هي الفهم فيما يتعلق بالدافع إلى الإنجاز ، و لذلك يبدأ المشاركين في ممارسة الدافع و ذلك بصيغة هدف معين ، و إتباع الخطة الإنجازية لتحقيقه، و بدون هذه المرحلة تظل الخبرة موضوعا هاما تم فهمه و تعلمه و لكن غير مستفاد منه .

و كأي مهارة جديدة تكون بداية اكتسابها صعبة ، و هذا ما يشعر به المشاركون أثناء التفكير و المشاعر و السلوك ، و على ذلك يكون دور المدرس هو مساعدة المشاركين على وضع أهداف انجازية لتحقيق هذه الأهداف .

4-2-6- تمثل الدافع ليصبح جزءاً من الشخصية :

الهدف الأساسي من البرنامج هو أن يتمثل البرنامج الدافع ، ويتم ذلك دون أي تدخل أي يصبح جزءاً من تفكيره و مشاعره وسلوكه ، حيث يتم نقل و تدعيم وتكوين دافع الإنجاز من القائد كمصدر خارجي إلى المشارك ذاته كمصدر داخلي ، ويمكن ذلك في الوقت المناسب الذي يتم فيه انسحاب القائد بحيث يتابعهم ويراقبهم من بعيد .

تلك خطوات ألشلر الست ، وحين نقارنها بمدخلات ماكليلاند الأربعة السابق عرضها نجد تشابهاً يكاد يقترب من التطابق في بعض النواحي ، ولكن الفرق الأساسي بينهما هو نقطة البدء ، فنموذج ماكليلاند يبدأ بتكوين شبكة مرتبطة جديدة من العلاقات المعرفية والسلوكية و الانفعالية الخاصة بدافعية الإنجاز في حين يتخذ ألشولر من تحليل الخبرات القوية ذات المعنى الخاص للفرد إلى عناصرها أساساً لتكوين الدافع للإنجاز و تنميته واستدخاله في خطوات لاحقة [1].

5- استراتيجيات لتحسين دافعية الطلاب للتعلم :

من المهم محاولة أي من الاستراتيجيات التالية التي يمكن أن تبدأ بها لتأسيس فكرة جيدة لدى الطالب ، وأنهم يختلفون فيما بينهم ، وأن يحترموا نقاط الاختلاف ، ويتوقعوا

---

[1] - د .حسين أبو رياش ، د . عبد الحكيم الصافي ، د . أميمة عمور ، د . سليم شريف ، الدافعية و الذكاء العاطفي ، نفس المرجع السابق ص 203 .

الاختلاف ، وأنهم يحتاجون لتنظيم نقاط الاختلاف ، وأن كل الاستراتيجيات لا يمكن أن تكون ملائمة أو فعالة لهم جميعا [1].

هناك عدد من الاستراتيجيات لإثارة الدافعية عند الطلاب ، وأي إستراتيجية أو تكنيك لا يمكن أن يكون مناسبا لجميع الطلاب في نفس الوقت والتأثير عليهم ، وتحتاج الاستراتيجيات للتطبيق بشكل فردي والتغيير بشكل متكرر .

5-1- تحديهم :

تعريض الطلاب لفرص من التحديات الحقيقية ، وتشجيعهم على أخذ مخاطر عقلية وهذا يعطي الطلاب الحاجة لبذل الجهد ، فإنهم أحيانا لن يهتموا لعمل آخر، حتى الطلاب الرائعين لا يمكن أن يكون لديهم دافعية للتحصيل إذا كان العمل سهلا لهم .

كما أن سلوك الموهوبين غالبا لا يكون واضحا ، إذا لم يتعرض هؤلاء للتحدي الحقيقي ، ذلك أن معظم الطلاب يكونون مسرورين للتحدي ، إذا كانوا يمتلكون الاستراتيجيات التي يحتاجونها للنجاح .

5-2- ابن القوة لديهم أولاً :

لبناء القوة لدى الطلاب أولا ، أعطهم فرصا لاستعمال مواهبهم في التحصيل الناجح عن طريق تطوير القوة لديهم ، بينما هم ينشغلون في أداء المهمات ، يمكننا مساعدتهم على أن يتعلموا كيف يمكنهم تطوير مهاراتهم (التعليم لحاجات خاصة) في بيئة تهتم بالعناية بالأطفال عن طريق العمل الجيد .

عندما يكون التركيز الأول على الطالب الضعيف ، فإن الطلاب يمضون وقتا كبيرا يقودهم لعدم النجاح ، مما يؤدي لعمل السيئ ، وبالتالي انخفاض تقدير الذات والدافعية لديهم . الفشل غير محفز ، والنجاح يدفع الطلاب لفهم لماذا هم ينجحون ويكونون قادرين على تطوير ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم .

---

[1] - د. حسين أبو رياش ، د. عبد الحكيم الصافي ، د. أميمه عمور ، د. سليم شريف ، الدافعية و الذكاء العاطفي ، نفس المرجع السابق ، ص 90 .

5- 3- اعرض الخيارات :

تعرض الخيارات ذات العلاقة عندما يقوم الطالب باتخاذ القرارات ، هو أو هي يحب أكثر توقع التحكم بالنتائج ، هذا الإحساس بالتحكم في النتائج يزيد من المسؤولية ، عندما يكون التحكم خاص بالأستاذ ، فإن اختيارات العرض لن تكون متساوية القبول في نظر الطالب .

تفاوض : كيف يتمكن الطلاب إن يصلوا إلى الأهداف المطلوبة ؟ وكيف يستطيعوا أن يصلوا إلى الأهداف الضرورية بطريقتهم ؟ وعندما يحققون هدفا قابلا للتفاوض[1] ربما يدخلون نشاطا قابلا للمتابعة ، وتذكر أنه من غير الواقعي أن يتخلفوا في التعرف إلى قدراتهم ، وأن يتوقعوا أن يصلوا لنفس الهدف باستخدام نفس الطريقة ، وعندما تعرض الفرص للطلاب لعمل قرارات فإنهم يتعلمون أكثر تقديرا لذاتهم وقدرتهم على صنع القرارات الخاصة ، وهذا أمر مناسب لتحفيز الطلاب واستغلال مواهبهم .

يمكن أن تعرض الاختيارات على شكل موضوعات ، عميلات تعلم ، (المنهجية) ، إذ من الممكن أن يتعرف الطالب على مصلحة شخصية لهم من هذه الاختيارات ، وبالتالي فإن عملية التعلم يمكن تنويعها ، وتشجيع الطلاب على أن يجدوا الاستراتيجيات لبديلة لحل المشكلات ، ويمكن أن يناقشوا مميزات وعيوب كل خيار، حيث يسمح المعلم للطالب اختيار النتائج .

5-4- زيادة البيئة الآمنة:

اسمح للطلاب أن يفشلوا في أداء مهمات ، لكن دون إحداث العقوبة ، فإن الطالب يتعلم كيف يتعامل مع الفشل بشكل ناقد لتطوير الدافعية والتعلم الناجح ، فالطلاب يستطيعون التعلم من أخطائهم ، لكن بسبب الخوف من الفشل فإن مجهودات الطلاب ربما تقل بشكل مقصود لأن الفشل المتعمد أسهل للقبول من حالات الفشل الذي يسقط فيها الطلاب كضحية .

---

[1] - د .حسين أبو رياش ، د . عبد الحكيم الصافي ، د . أميمة عمور ، د . سليم شريف ، الدافعية و الذكاء العاطفي ، نفس المرجع السابق ص 91 .

5- 5- علمهم كيف يجعلوا مهماتهم أكثر إدارة :

اعمل على تضييق أو توسيع الموضوع بحيث يكون سهل الإدارة ، وهذا الأمر مهم لتطوير الدافعية ، لكن ليس كافيا إعطاء الطلاب نشاطا سهل الإدارة فقط ، فهذه الإستراتيجية أساسية لحل المشكلات ومهارات حياتية أساسية ، فالطلاب يحتاجون لمعرفة كيف يمكنهم جعل أنشطتهم سهلة الإدارة ، حتى المهام الأكثر صعوبة يمكن أن تجعلهم أكثر إدارة للموضوع من خلال تقسيمه لعدة خطوات ، خاصة وأن كل طالب يحقق قدرا من النجاح (الجهد والصراعات أثناء تطوير المهارة ينتج عنهما النجاح والدافعية) .

5- 6- استخدام المكافآت والعقاب بحذر :

بالرغم من وجود أماكن مناسبة في التربية للمكافآت والعقوبة ، فإن كل العاملين الخارجيين يمكن أن يكون لهم تأثير على التحكم الشخصي ، ذلك أنه يوجد نتائج لأنواع السلوك المختلفة ، والنجاح الحقيقي يحتاج لأنواع من التعرف والانتباه[1] .

لكن المكافآت والعقوبة يمكن أن تكون عوامل سلبية في تطوير الدافعية عند الطلاب فالعقوبة يمكن أن تشكل استياء ونقص في تعاون الطلاب ، وتكون المكافآت أكثر تأثيرا عندما تستخدم مع القدرة المنخفضة ، أو مع الطلاب الذين لا يوجد لديهم دافعية ، وعندما تستخدم المكافآت لوقت قصير فقط .

- لا تستخدم المكافآت لفترة طويلة جدا .
- لا تزيد المكافآت من زيادة التوقعات .
- تخفيض المكافآت بمجرد البدء في تأثيرها ، فاستعمالها لوقت طويل يقوي التحكم الخارجي .
- المكافآت الحقيقية للعمل الجيد يجب أن ينبع من الرضا الناشئ عن الجهد والنجاح .

---

[1] - د .حسين أبو رياش ، د . عبد الحكيم الصافي ، د . أميمة عمور ، د . سليم شريف ، الدافعية و الذكاء العاطفي ، نفس المرجع السابق ص 92 .

5- 7- ساعد الطلاب على تطوير مركز الضبط الداخلي :

مركز الضبط الداخلي قريب جدا من الدافعية ، فالطلاب يشعرون أن لديهم قوة التحكم في بعض الأحداث في حياتهم من المحتمل أن تصبح لديهم دافعية أعلى لأنفسهم أكثر من الطلاب الذين ينظرون لأنفسهم أنهم أقل قوة .

5- 8- تجنب صراعات القوة :

الطلاب الذين لديهم فقر في الدافعية فإنهم استغلاليون جدا ، لذا تجنب صراعات القوة ما أمكن ، ولا تدخل صراع القوة أبدا إلا إذا كنت متأكد من وسائل الفوز ، اختر معاركك فالطلاب الذين يشاركون في صراعات القوة يحتاجون لأن يعرضوا اختياراتهم ، لكن هذه الاختيارات يجب أن تكون محددة ومقبولة دائما .

5- 9- استخدم الغموض العرضي :

أعط الطلاب فرصا لتعلم استراتيجيات للتعامل مع ارتداء الملابس و/ أو الإحباط فبعض الطلاب لديهم قناعة أن لكل سؤال إجابة صحيحة فقط [1]، ساعدهم أن يدركوا أن هناك أكثر من طريقة صحيحة أو إجابة .

عصف الدماغ إستراتيجية ممتازة للبحث في التفسيرات والحلول البديلة لمشكلة الملابس،يمكن للإحباط أن يشكل دافعية عندما يكون لديك إستراتيجيات حل المشكلة.

5- 10- عرض نشاطات مفتوحة النهاية لتطوير الإبداع :

- أعطي الطلاب فرصا واستراتيجيات لتطوير الإبداع لديهم .
- يعمل الطلاب بدافعية أعلى عندما يتم إشعالهم .
- اعمل على تحدي الطلاب لتطوير المنتجات الأصلية والإبداعية وتزويدهم بتقارير مكتوبة.

5- 11- علم الطلاب أن يقيموا أنفسهم :

يحتاج التقييم الذاتي لأسئلة من نوع : ما الذي تم عمله بشكل جيد ؟ ، كيف يمكن تحسين العمل ؟ ، هذا الأمر أكثر قوة للطلاب من تعريفهم على إجابات الأسئلة . التقييم الذاتي للطالب في المرحلة الأولى صعب ، فالطلاب يريدون التقييم المرتفع دون أن

---

[1] - د .حسين أبو رياش ، د . عبد الحكيم الصافي ، د . أميمة عمور ، د . سليم شريف ، الدافعية و الذكاء العاطفي ، نفس المرجع السابق ص 93 .

يتفاخروا بنجاحهم ، وفي التقييم الذاتي يمكن أن يكون بعض الطلاب كرماء مع أنفسهم بطريقة غير واقعية في البداية .

إن القدرة على التقييم الذاتي تحسن العمل والممارسة ، وكلاهما يمكن بدرجة كبيرة من الدافعية .

5- 12- الانتباه الذي يقود للسلوك :

يبحث الطلاب الذين لا يوجد لديهم دافعية من الاهتمام بدرجة كبيرة ، إن النشاطات التي يقومون بها تتطلب الانتباه ، سواء كان الانتباه إيجابيا أو سلبيا . يمكن أن يكون الاهتمام الإيجابي عمل محفز بدرجة كبيرة إذا تم اكتسابه بالجهد الحقيقي ، والاهتمام السلبي لبعض الطلاب يمثل رضا لديهم ويجعلهم أكثر ارتياحا ، لكن الاهتمام الإيجابي يجب أن يستخدم لتأكيد السلوكيات المقبولة[1] .

الطلاب السلبيون أصعب تحفيزا لأنهم يميلون إلى إهدار طاقتهم ، فهم يخربون مجهوداتهم لإثبات أنهم يستحقون شفقة الآخرين ، ومن المهم أن نتعرف على هذا السلوك ونتجنب زيادة المشكلة سوءا بالتعاطف معهم ، والتعاطف معهم يقنعهم أن لديهم مشكلة لكن من المهم الاهتمام المناسب بهؤلاء عندما يحرزون تقدما واقعيا ، فمن الناسب أن يلقوا الاهتمام الإيجابي في أي وقت يواجهون فيه خطراً أو يقومون بمجهود .

5- 13- المنافسة :

يمكن أن تحسن المنافسة الدافع أو تقلله ، وهذا يعتمد على كيفية استخدامها،فالمنافسة جيدة للبعض ، لكن قد تتسبب في فائزين قليلين وخاسرين كثيرين ، الطلاب الذين لا يوجد لديهم دافعية أو الأقل تحصيلا ، يجدون صعوبة في التعامل مع الهزيمة ، ومن الضروري أن يتنافس الشخص مع أدائه بدلا من التنافس مع شخص آخر ، فالتنافس مع الظروف المحددة يعني فوز الجميع .

---

[1] - د .حسين أبو رياش ، د . عبد الحكيم الصافي ، د . أميمة عمور ، د . سليم شريف ، الدافعية و الذكاء العاطفي ، نفس المرجع السابق ص 94 .

يمكن للمعلم استخدام الساعة ، الأداء في وقت محدد ، الرقم القياسي ، التوقعات ، هذه الأمور تجعل الطلاب يتنافسون مع كمية وجودة إنتاجهم خلال إطار زمني محدد. وفي النهاية يجب أن يتم تشجيع الطلاب على أن يبرروا الفشل ، كتجربة إيجابية ، وأن كل خسارة في المنافسة ، و كل محاولة فاشلة تشكل فرصا للتعلم ماذا يمكن أن يحسن .

5- 14- يحتاج الطلاب لفهم الصلة بين كل الأنشطة المدرسية :

الطلاب الذين لا يفهمون الصلة بين النشاطات المدرسية عادة لا يكون لديهم دافعية لإنجاز النشاطات إلا إذا تم تحفيزهم من قبل الأستاذ (دافعية خارجية) ، لذلك من الضروري بناء توقعات وطرق لتلبية الاحتياجات ، واترك الفرصة لطلاب لإدراك الفوائد التي سيحصلون عليها .

5- 15- المثـــــــــالية – هل هو جيد أم سيئ ؟ :

المثالية تعني محاولة القيام بالعمل بأفضل ما يكون ، والمثالية تسبب قلقا للطلاب الممتازين ، لأن الطلاب يحتاجون للتفاخر بأعمالهم ، لكن المثاليين منهم يتأثرون بخوفهم من الوقوع في الخطأ ، وهذا ما قد يسبب إعاقة لتقدمهم .

إن الطالب الذي يواصل التقدم البطيء يحتاج إلى معرفة أن المحاولة أهم من النجاح وهنا يحتاج هؤلاء الطلاب لرؤية الأساتذة لأعمالهم وبيان عملية التعلم[1] .

5- 16- عزز متطلبات الإستراتيجيات :

يمتلك الطلاب سببا واحدا صعبا يبقي على دافعيتهم على العمل باستقلالية ، إما أنهم لا يفهمون أو لا يتذكرون الإستراتيجيات المطلوبة ، فأحيانا يمكن أن يتذكروا كل الخطوات خلال إستراتيجية مطلوبة ، لكن من دون فهمهم لماذا يقومون بالعمل ، ويمكن أن يفهموا الإستراتيجية لكن ينسون الخطوات أو تسلسلها ، وكما قال " Grahan Foster " : " إن ما قد علم ، لا يعني أنه قد أمسك ." .

لذلك فإن هذه الإستراتيجية تأكد على المهارات المطلوبة لأداء مهمة مستقلة ، وهذا يتحقق من خلال احتفاظ الطلاب بكتاب عن المهارات والإستراتيجيات ، أو استخدام

---

[1] - د .حسين أبو رياش ، د . عبد الحكيم الصافي ، د . أميمة عمور ، د . سليم شريف ، الدافعية و الذكاء العاطفي ، نفس المرجع السابق ص 95 .

بوسترات ورسوم بيانية للمهارة ، بحيث يعرف الطالب ماذا يعمل عن طريق إتباع الخطوات ، ومن المهم أن يعرف الطلاب كيف يتعلمون ، والمعرفة لوحدها لا تكفي .

5- 17- تعليم إستراتيجيات التنظيم المتنوع :

يحتاج الطلاب إلى معرفة أن هناك أعداد كثيرة من الإستراتيجيات التنظيمية المؤثرة في البداية قد يكون كافيا أن يكون هناك على الأقل طريقة مؤثرة ، لكن كأساتذة ، من المهم أن ندرك أن التنظيم غير المثالي لا يربك بالضرورة ، فبعض الطلاب منظمين جدا لكنهم غير خطيين في أماط تفكيرهم .

إن تشجيع الطلاب على استخدام إستراتيجيات تنظيمية مبنية على أساس تفكيرهم الخاص ، هذا يؤدي إلى تطوير عدد كبير من الإستراتيجيات التي تناسب مطالب المهمة التي يقومون بها .

5- 18- الدور النموذجي :

بعض الطلاب الذين لا يوجد لديهم دافعية ، من المناسب أن يكون لهم نموذج ، على سبيل المثال ، أن يكون هناك شخص ذو معنى في حياة هؤلاء الطلاب ، فالقدوة الإيجابية مناسبة لهؤلاء الطلاب ، ويمكن للآباء أن يلعبوا هذا الدور ، العم ، العمة ، الأخت ، الأخ والأستاذ ، ويمكن أن يصبح الأساتذة قدوة لطلابهم ، ويمكن أن يقرر الطلاب الأفضل لهم[1] .

5- 19- فقر التوجيهات بواسطة التعيينات المصفوفة أو وضع تقنيات طبقات المناهج:

التعليمات المفرقة طريقة جيدة لتمكين الطلاب من الدافعية ، فالطلاب مدركون جيدا للاختلاف في مستويات القدرة في الصف العادي ، ويمكن التعرف على الطلاب الآخرين الذين يعملون في نفس المستوى من القدرة ، وبهذا الوعي ، فإن فهم نشاط فصل واحد يمكن أن يكون في آن واحد صعب جدا لبعض الطلاب ، وسهل جدا لطلاب آخرين ، لذلك من الضروري الوضوح في معاملة كل طالب .

---

[1] - د .حسين أبو رياش ، د . عبد الحكيم الصافي ، د . أميمة عمور ، د . سليم شريف ، الدافعية و الذكاء العاطفي ، نفس المرجع السابق ص 96 .

5- 20- السقالات :

تتعلق السقالات بالدور المدعم الذي يقوم به الأستاذ لتأكيد النجاح في الأنشطة التي تتطلب التحدي ، حيث يستطيع الأساتذة من خلال التقييم المتناسق لعمل الطلاب أن يستخدموا التعليم في مجموعات صغيرة لتسهيل عمل الطلاب ، والعمل بفاعلية في مستوى أعلى من عملهم بشكل مستقل .

ومن المهم أن يزود الأساتذة الطلاب بسقالات لقبول التحدي وجعل التعلم ناجحا .

5- 21- استخدام الكومبيوتر :

فالكمبيوتر يؤدي إلى الجاذبية والتنظيم ، بحيث يشجع الطلاب على التفاخر بشكل كبير بجودة أعمالهم ، وبرامج الكمبيوتر باللغات المختلفة تطور الفرص عند الطلاب لحل المشكلات وتنمية مهارات التفكير في المستويات العليا ، وتطوير التعامل مع الإحباط وهذه الأمور أساسية لحل المشكلات [1].

---

[1] - د .حسين أبو رياش ، د . عبد الحكيم الصافي ، د . أميمة عمور ، د . سليم شريف ، الدافعية و الذكاء العاطفي ، نفس المرجع السابق ص 97 .

الخلاصة :

عند تحليل دوافع ممارسة النشاط الرياضي نجد أن معظم الدوافع تقوم بتنمية المهارات والكفاءات وكذا الانتساب إلى الجماعة وتكوين علاقات وصداقات مع الأقران وهذا بهدف الحصول على النجاح والتقدير من جهة ، وتحسين اللياقة البدنية من جهة أخرى هذا إلى جانب التخلص من الطاقة والحصول خبرة التحدي والاستثارة ، ويمكن تلخيص الدوافع السابقة في أمرين رئيسيين هما أن يجد الفرد الرياضي في الممارسة فرصة المتعة واللعب وراحته النفسية ، وبالتالي يجب استثارة دوافع التلاميذ من خلال الأنشطة الرياضية ذلك لأن النجاح في النشاطات الرياضية يتطلب اكتساب الفرد للجوانب المهارية ثم يأتي دور الدافع ليحث الرياضي على بذل الجهد والطاقة اللازمين لتعلم تلك المهارات ، وللتدريب عليها بغرض صقلها وإتقانها ، وإن الخبرات السارة نتيجة اكتساب الرياضي اللياقة البدنية ، وإتقان المهارات والاستمتاع بالنتائج الإيجابية من خلال تسجيل نتائج إيجابية والفوز في المباريات تسهم في إشباع دوافع الإنجاز ، وتتم هذه العملية في ظل رعاية القائد الذي يتفاعل مع تابعيه الذين يمتازون بخصوصيات يجب مراعاتها أثناء عملية التفاعل .

الفصـــل الرابع

التفاعـل الاجتمـاعي

تمهيد :

التفاعل الاجتماعي موضوع ومادة علم النفس الاجتماعي، وتتم عملية التفاعل الاجتماعي عادة بين فردين أو أكثر، وتتم هذه العملية بين الطفل ومجتمعه منذ اللحظة التي يولد فيها إذ يبدأ اتصال الطفل بالمجتمع عن طريق الأسر[1] ، ومفهوم التفاعل الاجتماعي من أهم المفاهيم التي تهتم فروع علم الاجتماع المختلفة لأمره، حتى أن العالم " دويي" 1966 يقول بأن الجماعة ليست في حد ذاتها إلا وحدة شخصيات متفاعلة، وقد اعتبر التعاون والتنافس والصراع والتوافق أشكالا واضحة لعملية التفاعل الاجتماعي ويلعب الاتصال برموزه المختلفة دور الوسيط في إحداث التأثير المتبادل في سلوك الأفراد كمضمون من مضامين التفاعل الاجتماعي، ومن المؤكد الآن أن الثقافة التي يعيشها الفرد والجماعة تطبع أنماط التفاعل الاجتماعي، الثقافي بلونها وتنعكس فيه وبالتالي فمفهوم التفاعل الاجتماعي واحد من أهم المفاهيم التي تهتم فروع علم الاجتماع لأمره، فالجماعة ليست في حد ذاتها إلا وحدة شخصيات متفاعلة، والتعاون والتنافس والصراع والتوافق ليست إلا أشكالا واضحة لعملية التفاعل الاجتماعي وللاتصال برموزه المختلفة دور الوسيط في إحداث التأثير المتبادل في سلوك الإفراد، كمضمون من مضامين التفاعل الاجتماعي . ومن المؤكد الآن أن الثقافة التي يعيشها الفرد والجماعة تطبع أنماط التفاعل الاجتماعي الثقافي[2].

1- التفاعل الاجتماعي :

1-1- تعريف التفاعل الاجتماعي :

هناك تعريفات متعددة للتفاعل الاجتماعي منها :

1- يعرفه الدكتور سعد جلال" بأنه علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر ، يتوقف سلوك أحدهما على سلوك الآخر كفردين، أو يتوقف سلوك كل منهم على سلوك الآخرين إذا كانوا أكثر من اثنين، والتفاعل الاجتماعي عملية اتصال تؤدي إلى التأثير في أفعال الغير ووجهات نظرهم ، وهو قائم على عالم الإنسان والحيوان".

---

[1] - أ.د. كامل علوان الزبيدي – علم النفس الاجتماعي- الطبعة الأولى ، الوراق للنشر والتوزيع الأردن 2005 ، ص 154

[2]- د. صلاح الدين شروخ- علما الاجتماع التربوي- دار العلوم للنشر والتوزيع الجزائر ، ص 170-171

2- وتعرفه الدكتورة منيرة أحمد حلمي " بأنه التقاء سلوك شخص مع آخر، أو مجموعة أشخاص في عملية متبادلة تجعل كلا منهم معتمدا في سلوكه على الآخر، ومنبها لذاك السلوك في الوقت نفسه"[1].

3- ويعرفه الدكتور كامل علوان الزبيدي بأنه " عملية تتم عادة بين فردين أو أكثر ، وتتم هذه العملية بين الطفل ومجتمعه منذ اللحظة التي يولد فيها، إذا يبدأ الطفل الاتصال عن طريق الأسرة[2]".

4- تعريف سوانسون Swanson : التفاعل الاجتماعي هو العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا ودافعيا وفي الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك .

5- تعريف ميريل Merrill : سلسلة متبادلة ومستمرة من الاتصالات بين كائنين إنسانيين أو أكثر منشئين تنشئة اجتماعية .

التفاعل الاجتماعي هو عبارة عن العلاقات الاجتماعية بجميع أنواعها التي تكون قائمة بوظيفتها أي علاقات الاجتماعية الديناميكية بجميع أنواعها سواء أكانت هذه العلاقات بين فرد وفرد ، أو جماعة وجماعة ، أو بين جماعة وفرد[3] .

1-2- نظريات في التفاعل الاجتماعي:

تتعدد نظريات التفاعل الاجتماعي ، ومن أبرزها نظرية بيلز في أنماط ومراحل التفاعل الاجتماعي ، ونظرية جلي في تقويم التفاعل الاجتماعي ونظرية فيلدمان في التكامل الاجتماعي ونظرية جاك برهم في التمرد النفسي وهذا تعريف موجز بكل واحدة.

1-2-1- نظرية بيلز:

هذه النظرية من أهم النظريات في التفاعل الاجتماعي ، لتحديد مراحل وأنماط التفاعل الاجتماعي في مواقف تجريبية اجتماعية، وحسبها فإن للتفاعل الاجتماعي يتكون من ست مراحل هي:

---

[1] د. صلاح الدين شروخ- علما الاجتماع التربوي- دار العلوم للنشر والتوزيع الجزائر ، ص 171

[2] أ.د. كامل علوان الزبيدي – علم النفس الاجتماعي- الطبعة الأولى ، الوراق للنشر والتوزيع الأردن 2005 ، ص 154

[3] - أ.د. عبد الله الرشدان ، علم اجتماع التربية ، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان 1999 ، ص 169 .

1- مرحلة التعرف:

وتعني الوصول إلى تعريف مشترك للموقف، وطلب المعلومات اللازمة والتعليمات والتكرار والتأكيد: ما هي المشكلة؟

لماذا يجتمع الناس؟ ماذا يتوقع منهم؟

2- مرحلة التقويم:

إيجاد أسس محددة لتقويم الحلول المختلفة ومنها طلب الرأي والتقويم والتحليل والتعبير عن المشاعر والرغبات : ما هو شعور الأفراد اتجاه المشكلة؟ من أهميتها؟ هل يمكن عمل شيء اتجاهه؟ ثم إبداء الرأي والتقويم والتحليل والتعبير عن المشاعر والرغبات.

3- مرحلة الضبط:

وفيها تتم محاولات الأفراد التأثير بعضهم في البعض، بتقديم الاقتراحات والتوجهات للوصول إلى الحل .

4- مرحلة اتخاذ القرار:

وفيها يتخذ القرار النهائي، بالموافقة ، أو عدم الموافقة .

5- ضبط التوتر:

وفي هذه المرحلة تعالج التوترات التي تنشأ داخل الجماعة كإظهار التوتر والانسحاب من الجماعة أو تخفيف التوتر وإدخال السرور والمرح .

6- التكامل:

وتشتمل هذه المرحلة التي تصان الجماعة بها على تأكيد الذات والدفاع عنها، أو إظهار التفكك والعدوان والانتقاص من قدر الآخرين، أو تقديم العون والمساعدة والمكافأة ، وإظهار التماسك ورفع مكانة الآخرين.[1]

1-2-2- نظرية جلي في تقويم التفاعل الاجتماعي:

حسب حلي يتم تقويم التفاعل الاجتماعي بالإجابة عن الأسئلة التسع التالية:

---

[1]- د. صلاح الدين شروخ،علما الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع الجزائر ، ص 176-177

1- إلى أي حد يسمح مناخ الجماعة بحرية الكلام بين القادة والإتباع؟

2- إلى أي حد يعتبر الأعضاء متآلفين متفاعلين؟

3- إلى أي حد تعمل الجماعة كوحدة متماسكة متساندة؟

4- إلى أي حد يسود بين الأعضاء الإصغاء والتفاعل السليم؟

5- هل لدى الفرد مشاركة واتجاهات تعاونية؟

6- هل نظرة الفرد إلى المشكلة التي يشارك في حلها نظرة موضوعية؟

7- هل يساهم الفرد بثقة ومنطق في المناقشات؟

8- هل يوجد تعاون بين الأفراد وقائدهم؟ وهل يوجد وضوح ودقة لغة؟

9- هل يراعي الأفراد الاعتدال وأخلاقيات محددة للتفاعل؟

1-2-3- نظرية فيلدمان في التكامل الاجتماعي:

في هذه النظرية تفسير التكامل الاجتماعي بخاصتي الاستمرار، والتآزر السلوكي بين أعضاء الجماعة والجماعات الأخرى، وحسبه فإن التكامل الاجتماعي متعدد الأبعاد وهي.

التكامل الوظيفي:

ويقصد بها النشاط المتخصص المنظم الذي يحقق متطلبات الجماعة لتحقيق أهدافها وتنظيم العلاقات الداخلية فيها، والعلاقات الخارجية مع الجماعات الأخرى.

التكامل التفاعلي:

ويقصد به التكامل بين الأشخاص من حيث التأثير والتأثر، وعلاقات الحب المتبادل ما يدل على تماسكهم.

التكامل المعياري:

ويقصد به التكامل فيما يتعلق بالمعايير الاجتماعية، أو القواعد السلوكية المقبولة التي تضبط سلوك الإفراد في الجماعة[1].

1-2-4- نظرية جاك برهم في التمرد النفسي:

شرح جاك برهم التمرد النفسي بقوله: " إذا كان لدينا شخص معين، في وقت معين فإن لديه مجموعة من السلوكات يمكنه الانخراط في أي منها في هذه اللحظة، أو في أي

---

[1]- د. صلاح الدين شروخ،علما الاجتماع التربوي، نفس المرجع ص 177 ، 178 .

لحظة أخرى في المستقبل، وتسمى هذه المجموعة من السلوك بالسلوك الحر. ويتضمن السلوك الحر الأفعال الممكنة في إطار الواقع ولكي نصف سلوكا بأنه جيد يجب أن تتوافر لدى صاحبه القدرات الجسمانية والنفسانية المناسبة للانخراط في هذا السلوك، ويجب أن يعرف بحكم الخبرة. أو بحكم العادة عامة أو باتفاق الرسمي بأنه يمكن الانخراط فيه وكلما اعترض السلوك الحر عائق أو تهديد شعر الفرد بالتمرد النفسي لاسترداد حريته[1]".

1-3- شروط التفاعل الاجتماعي :

التفاعل الاجتماعي هو تفاعل بين أفراد وأفراد لا بين أفراد وأشياء لأن الأشياء لا تستطيع أن ترد الاستجابة أو أن تتجاوب . ولا يمكن حدوث التفاعل الاجتماعي ما لم يوجد شرطان أساسيان :

أولهما : الاتصال الاجتماعي Social Contact : ويعني أن يقترب فرد أو جماعة من فرد أو جماعة عبر المسافات الطبيعية عن طريق الوسائل التي تحمل الانطباعات المختلفة وكذلك عن طريق الاختراعات الحديثة كالتلفون ، والتلغراف ، والراديو ووسائل المواصلات والاتصال المختلفة .

ثانيهما : التواصل Communication : ويعني استمرار الاتصال لفترة طويلة من الزمن .

1-4- مراحل التفاعل الاجتماعي :

قسم " بيلز Bales " مراحل التفاعل الاجتماعي على الشكل التالي :

أ- التعرف : أي الوصول إلى تعريف مشترك للموقف ، ويشمل ذلك : طلب المعلومات والإعادة التوضيح ، والتأكيد وكذلك إعطاء التعليمات والمعلومات، والإعادة والإيضاح والتأكد .

ب- التقييم : أي تحديد النظام المشترك تقيم في ضوئه الحلول المختلفة ويشمل ذلك: طلب الرأي والتقييم والتحليل والتعبير عن المشاعر والرغبات ، أو كذلك إبداء الرأي والتقييم والتحليل والتعبير عن المشاعر والرغبات .

---

[1] **د. صلاح الدين شروخ، علما الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع الجزائر ، ص 178 ، 179 .**

ج- الضبط : أي محاولات الأفراد للتأثير بعضهم في البعض الآخر ويشمل ذلك : طلب الاقتراحات والتوجيه والطرق الممكنة للعمل والحل ، وكذلك تقديم الاقتراحات والتوجيهات التي تساعد على الوصول إلى الحل .

د- اتخاذ القرارات : أي الوصول إلى قرار نهائي ويشمل ذلك : عدم الموافقة والرفض والتمسك بالشكليات وعدم المساعدة ، وكذلك الموافقة وإظهار القبول ، والفهم والطاعة [1].

هـ- ضبط التوتر : أي علاج التوترات التي تنشأ في الجماعة ويشمل ذلك : إظهار التوتر والانسحاب من ميدان المناقشة أو تخفيف التوتر وإدخال السرور والمرح .

و- التكامل : أي صيانة تكامل الجماعة ويشمل ذلك : إظهار التفكك والعدوان والانتقاص من قدر الآخرين ، وتأكيد الذات والدافع عنها ، أو إظهار التماسك ورفع مكانة الآخرين وتقديم العون والمساعدة والمكافأة .

1-5- أنماط التفاعل الاجتماعي :

كما قسم بيلز أنماط التفاعل الاجتماعي كما يلي :

1- **التفاعل الاجتماعي المحايد :** ويضم مراحل المتعلقة بالأسئلة وطلب المعلومات والآراء ، وكذلك الأجوبة وإعطاء الرأي والإيضاحات والتفسيرات .

2- **التفاعل الاجتماعي السلبي :** ويضم المراحل التي تتميز بالاستجابة السلبية والتعبيرات الدالة على عدم الموافقة والتوتر والتفكك وانسحاب .

3- **التفاعل الاجتماعي الإيجابي :** ويضم المراحل التي تتميز بالاستجابة الإيجابية وتقديم المساعدة وتشجيع الأفراد الآخرين وتوطيد التماسك . والاتصالات الاجتماعية قد تكون أولية أو ثانوية. والاتصالات الأولية هي التي تتضمن مواجهة وجها لوجه وفي هذه الحالة يكون التأثير من فرد لآخر أو من جماعة لأخرى أو من فرد على جماعة واقعا على الحواس . فالفرد يرى ويسمع ويحس ويشعر ويلمس . والاتصالات الاجتماعية الثانوية تتضمن وجود عامل وسيط لإتمام الاتصال ، كما في الخطابات والمكاتبات . لذا كانت الاتصالات الثانوية أقل أثرا واتساعا وعمقا من الاتصالات الأولية.

---

[1] - أ.د. عبد الله الرشدان ، علم اجتماع التربية ، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان 1999 ، ص 170 .

1-6- التفاعلات الاجتماعية وتكوين الاتجاهات :

يؤدي التفاعل الاجتماعي إلى تكوين أنماط سلوكية عامة مشتركة بين الجميع ، إذ ينتج عنه تكوين الاتجاهات العامة نحو الآخرين . فنحن نعرف أننا نميل للاستجابة للآخرين لا على أساس أقوالهم وأفعالهم بل على أساس شعورنا نحوهم كأشخاص . مثال ذلك أن تبسط الصديق في الحديث وإلقائه بعض النكت قد يقبل منه ، ولكنه قد يعتبر إهانة من شخص آخر لا نحبه ولا نميل إليه. وترتبط اتجاهاتنا بهؤلاء الأفراد الآخرين باتجاهاتنا نحو أنفسنا ، هذا ما يؤكده علم النفس الاجتماعي وهذا مما لا شك فيه عنصر مهم في تكوين الشخصية الإنسانية واتجاهاتها .

1-7- التفاعل الاجتماعي والعزلة الاجتماعية :

يرتبط موضوع الاتصال الاجتماعي بين الأفراد والجماعات الإنسانية بموضوع العزلة الاجتماعية . فالانعزال التام معناه عدم القدرة تماما على إقامة اتصال اجتماعي مع الآخرين وينتج عن ذلك انعدام فرص التفاعل الاجتماعي . على أن الشخص المنعزل تماما قد يعمل وقد يستجيب للبيئة الطبيعية المحيطة به ولكنه غير قادر على التفاعل مع البشر .

أما أسباب العزلة الاجتماعية فتعود إلى ما يلي :

1- البعد المادي عن الأفراد الإنسانيين . فالأطفال الذين ينعزلون منذ الصغر[1] عن جماعتهم الإنسانية لا يستطيعون أن يكونوا شخصيات إنسانية لانعدام التفاعل الاجتماعي . والأمثلة في الحياة الاجتماعية كثيرة .

2- نقص الحواس أو عدم وجودها تماما .

3- الضعف العقلي أو الجنون .

4- ضخامة الجسم .

1- 8- نتائـــــــــج التفاعل الاجتماعي :

تنجم عن التفاعل الاجتماعي الناجح مجموعة من النتائج هي:

---

[1] **- أ.د. عبد الله الرشدان ، علم اجتماع التربية ، نفس المرجع السابق ص 172 .**

- **نمو الشخصية :** تنمو شخصية الفرد ، وترتفع إلى مستوى ثقافة الجماعة التي تتفاعل معها ، ساعية إلى الوصول والاقتراب من الشخصية القومية المطلوبة.
- **التعلم :** باحتكاك الفرد مع الجماعة التي يعيش بينها يكتسب الأنماط السلوكية المختلفة والمهارات التي يحتاج إليها في حياته ضمن المجتمع .
- **الانتماء :** يتوصل الفرد من خلال معايشته المستمرة للجماعة التي يعيش بيمها إلى حب الأرض والوطن الذي يسكنه ، والاعتزاز بقيم الجماعة والانتماء إليها .
- **صقل الثقافة :** يحتك الفرد بأفراد جماعته وأفراد الثقافات الأخرى مؤثرا فيها ومتأثرا بها ، وبذلك تصقل ثقافته ويتحسن كثير من عناصرها .
- **التكيف :** عندما يحتك الفرد مع أفراد مجتمعه خلال مراحل حياته ، يتعرف على عاداتهم وتقاليدهم وقيمهم وأنشطتهم الحياتية ويتشرب هذه الأنماط ، فتصبح جزءا من شخصيته ويصل لإلى حالة التكيف والتلاؤم معهم دون أن يشعر بالغربة .
- **الراحة النفسية :** يتفاعل الفرد مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه يأخذ منهم ما يحتاجه من أسباب العيش ، ويقدم لهم كل ما يقدر عليه من خدمات ، فيشعر بحبهم له والراحة النفسية في تعامله معهم .
- **الإنتاج** : عندما يصل الفرد إلى الراحة والطمأنينة مع أفراد مجتمعه ، فإنه يبذل قصارى جهده في سبيل رفع مجتمعه وتقدمه وزيادة إنتاجه وإسعاد مواطنيه ردا لبعض الجميل [1].

1-9- مقاييس نجاح الجماعة وترابطها في ظل التفاعل:

إن الجماعة هي التي تجعل أفرادها متعاونين لتحقيق أهدافها ويقاس مدى نجاحها بمدى الترابط الموجود بين أفرادها وفيما يلي الشروط التي يجب توفرها في مثل هذه الجماعة.

1-9-1- الشعور بالإنتمائية إلى الجماعة:

فكل فرد في الجماعة يجب أن يهمه الانتماء إليها مما يؤدي به إلى أن بسلك تبعا لمعاييرها ما يدل عن اهتمامه بها، ولإشباع الحاجة إلى الانتماء يجب أن يتقبل الفرد

---

[1]- أ.د. عبد الله الرشدان ، علم اجتماع التربية ، نفس المرجع السابق ص 173 .

الجماعة التي ينتمي إليها كما تتقبله هذه الجماعة، والحاجة إلى الانتماء من الحاجات النفسية الهامة، إذ يشعر الفرد بحاجته إلى أن ينتمي إلى أسرة. وينتمي إلى جماعة من الأصدقاء وينتمي إلى جماعة مهنية معينة وينتمي إلى وطن معين وغير ذلك من الجماعات التي يجب أن يعتز بانتمائه إليها، والفرد إذا شعر بعزلته وعدم انتمائه لمثل هذه الجماعات اعتراه القلق والضيق والحزن، فإذا شعر بانتمائه للجماعة أدى هذا به إلى القيام بما يجب عليه نحوها مما يعطيه سعادة الشعور بالقدرة على البذل من اجل الجماعة، كما شعوره بالانتماء يكسبه الرضا والراحة لشعوره بأنه بين أفراد يعرفهم ويعرفونه ويحبهم ويحبونه، وقد مررنا جميعا بمواقف كنا نشعر فيها بالراحة والقلق لوجودنا بين الغرباء.

كما أنه يضفي على الفرد مركزا أن يعرف عنه العالم الخارجي انه ينتمي إلى جماعة لها مركزها وصفتها.

ولا شك إن الجماعات تختلف فيما بينها في مدى ما تقدمه لأفرادها من شعور بالسعادة والانتماء إليها، وليس معنى هذا أن الجماعة ترض الفرد في ناحية واحدة فقط فكل جماعة ترضي الفرد في النواحي التي يبق ذكرها.[1]

1-9-2- استعداد الفرد للقيام بدوره في الجماعة:

والفرد الذي يرغب فعلا في الانتماء إلى الجماعة وسيشعر بانتمائه إليها، لا بد أن يرغب في أن يقوم بدوره فيها ويشارك في نواحي نشاطها المختلفة ولا يعيش بين أفرادها على الهامش دون عمل فيها.

1-9- 3- إشباع الحاجات الفردية:

ومن العوامل التي تساعد الفرد في الجماعة وتساعد على قوة الجماعة ووحدتها أن تساعد الجماعة الأفراد على إشباع حاجاتهم الفردية فإذا كان لدينا جماعتان من العمال لا يختلفان فيما بينهم إلا في شيء واحد وهو أن أفراد إحداهما يتناولون أجورا أعلى من أفراد المجموعة الأخرى فإننا نتوقع زيادة الرابطة والشعور بالسعادة فيها بشكل أقوى من المجموعة الثانية، وينتمي الأفراد إلى جماعات لأسباب فردية على أمل أن تشبع الجماعة

[1] **أ.د كامل علوان الزبيدي- علم النفس الاجتماعي – الطبعة الأولى – الوراق للنشر والتوزيع الأردن 2003 ص 163**

فيهم حاجاتهم الخاصة ، فا بد أن تهيء الجماعة الفرص لأعضائها لإشباع مثل هذه الحاجات.

1-9- 4 - إشباع العلاقات الشخصية:

تعمل الجماعات على زيادة الرابطة بين أفرادها بإتاحة الفرص التي يختلط فيها الأفراد بعضهم مع بعض ليتعرفوا ويتقاربوا، وتؤدي الفرص التي تخلقها الجماعات إلى تجمع الأفراد ذوي الميول المشتركة، وكلما زادت الميول المشتركة بين الأفراد زادت الوحدة والرابطة، والصداقة بين أفراد المجمعة وزادت رعية الفرد في الانسجام مع الأفراد .

1-9-5- وجود أعمال جماعية يشترك فيها الأفراد:

والأعمال الجماعية التي يعهد بها إلى الأفراد تؤدي إلى إيجاد الخبرات المشتركة بينهم، فإذا وجد الأفراد في الجماعة ما يعملونه سويا أدى هذا إلى إتحاد أهدافهم والعمل على بلوغها، ويؤدي تحقيق الأهداف بطريقة جماعية أي شعور، الأفراد بالسعادة المشتركة في تحقيق الهدف مما يؤدي إلى زيادة الرابطة بينهم.

1-9- 6- وجود القيادة الصالحة:

لن تنجح الجماعة في تحقيق أهدافها، ولن تكون ذات أثر في توجيه الفرد إلا إذا توافرت لها القيادة الصالحة، والقيادة الديمقراطية هي أحسن القيادات التي يمكن أن تحقق هذه الأهداف.[1]

1- 10- العوامل المؤثرة في فعالية الجماعة:

هناك عوامل تؤثر على فعالية الجماعة بشكل ايجابي أو سلبي ، فإذا ما توفرت تلك العوامل بالشكل المناسب، فإن ذلك يؤدي إلى تحقيق الجماعة لأهدافها وفق ما هو مخطط لها، أما في حالة عدم توفر تلك العوامل لسبب أو أخر ، فإن إنتاجية الجماعة تقل مما يعيق تحقيق الأهداف وفيما يلي أهم تلك العوامل:

---

[1] أ.د كامل علوان الزبيدي، علم النفس الاجتماعي ، الطبعة الأولى ، الوراق للنشر والتوزيع الأردن 2003 ص 164، 165.

أولا: سمات أعضاء الجماعة:

أ-عوامل شخصية:

من المعروف أن اختلاف الشخصيات يؤدي إلى تعامل الأعضاء بطرق ذات طابع معين، كما أن هذا الاختلاف يفرض متطلبات معينة، وقد حاول العلماء التغلب على هذه المشكلة ، عن طريق فحص الراغبين في الانتساب للجماعة وعن طريق المقابلة المبدئية لإقصاء ذوي الشخصيات غير المناسبة أو التي تهدد تفاعل المجموعة وتعيقها عن بلوغ أهدافها ، فوجود شخص من ذوي الاضطرابات النفسية العميقة عادة ما يصبح عاملا سلبيا داخل مجموعات زيادة الحساسية أو مجموعة التفاعل على سبيل المثال.

ب-الفروق الفردية:

يؤدي التفاوت في قدرات أعضاء الجماعة إلى خلق قوى على مجمل الجماعة فجماعات النقاش قد لا تفيد من يعاونون من الانطواء بقدر ما تستطيع مجموعات النشاط التي تدفع العضو إلى ممارسة النشاط العملي بقدر كبير وممارسة النقاش بشكل أقل[1].

ثانيا: سمات الجماعة:

وتشتمل على معايير الجماعة ، ومناخ الجماعة ، وعوامل السيطرة أو الانقياد داخل الجماعة ، وتوفر النضج وحسن القيادة هذا بالإضافة إلى هدف الجماعة الذي يمثل العمود الفقري في نشاطها.

أ- هدف الجماعة:

ويعتبر الهدف من أهم الأمور في الجماعة، ففي مجموعات الإرشاد والعلاج النفسي يكون الهدف محددا منذ البداية ، بحيث لا يقضي الأعضاء وقتا طويلا في مناقشته أو اختباره، أما في المجموعات الأخرى، وبخاصة مجموعات النشاط ومجموعات زيادة الفعالية والمجموعات التي تقام في المعاهد التعليمية وغيرها ، فعادة ما يؤدي اختيار الهدف الجيد إلى استمرارية الجماعة وتحقيقها لأهدافها بينما يؤدي الهدف الضعيف إلى ضعف الجماعة وفشلها.

---

[1] **د. رمضان محمد القذافي- التوجيه والارشاد النفسي- الطبعة الأولى ، المكتب الجامعي الحديث، مصر 1992 ، ص 319.**

ب- حجم الجماعة:

وهو من بين العوامل الهامة أيضا ، فإذا زاد قلت قدرة الفرد على الاتصال بجميع أعضاء الجماعة، ويشير (شيلنبرج) في هذا المجال إلى تفصيل الأعضاء للجماعات ذات الحجم الصغير على الكبير والتي لا يقل عددها عن 5 أعضاء ولا يزيدون عن سبعة أعضاء، غير أن ما يجب الإشارة إليه هو أن تأثير حجم الجماعة يختلف من جماعة لأخرى ، ففي مجموعات النقاش، ومجمعات النشاط لا تؤثر زيادة الحجم كثيرا على فعالية الجماعة ، بينما تؤدي زيادة الحجم إلى التأثير على فعالية مجموعات زيادة الحساسية ومجمعات التقابل ومجموعات العلاج.

ج- قيادة الجماعة:

قائد الجماعة هو شخص ذو مساهمة فعالة في تحقيق أهداف المجموعة بشكل يفوق كثيرا دور أي عضو آخر منها ويلاحظ من هذا التعريف أنه يركز على الأداء الوظيفي لقائد المجموعة وما يساهم به من نشاط في سبيل نجاح المجموعة وتحقيق أهدافها [1]

1- 11- خصائص التفاعل الاجتماعي :

يتميز التفاعل الاجتماعي بعدة خصائص نذكر منها ما يلي :

1- يعتبر التفاعل الاجتماعي ، وسيلة الاتصال الأساسية بين أفراد الجماعة إذ عن طريقة يتم التفاهم بين الأفراد في المجتمع الواحد والمجتمعات الأخرى .

2- يتميز التفاعل بين الأفراد بالأداء أو الأداء الفاعل ، الأداء المصحوب بفعالية فأداء الفرد في الموقف الاجتماعي أو عطاؤه ، يؤدي بالآخرين إلى رد فعل[2] وأداء آخر لا يقل عنه ولا يكون عكسه ، وبالتالي ينشأ التفاعل ، أنت تعطي الفرد وهو يرد عليك بعطاء آخر ، وتستمر التفاعلات وتستمر الحياة معها .

3- التفاعل الاجتماعي الذي ينشأ بين الفرد والمجموعة يتميز هو الآخر بالتوقع فالفرد عندما يقوم بأداء معين داخل الجماعة ، فإنه يتوقع الاستجابة ، وتكون الاستجابة

---

[1] د. رمضان محمد القذافي- التوجيه والارشاد النفسي- الطبعة الأولى ، المكتب الجامعي الحديث، مصر 1992 ، ص 220 ، 221 .

[2] - أ.د. عبد الله الرشدان ، علم اجتماع التربية ، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان 1999 ، ص 175 .

بالرضا أو عدمه بالسلب أو الإيجاب ، بالثواب أو العقاب ، وهذا التوقع مهما كان نوعه يزيد من التفاعل كي يحصل الفرد على التوقع الذي يريد .

4- يقود التفاعل الاجتماعي إلى ظهور التمايز بين أفراد الجماعة ، ويؤدي ذلك بالتالي إلى ظهور زعامات ، أو قيادات ، أو أدوار ومراكز داخل الجماعة الواحدة وبذلك تظهر المهارات الفردية ويظهر التمايز في تركيب الجماعة .

5- التفاعل الاجتماعي داخل الجماعة يحدد السلوك الفردي للأشخاص كما يساعد على تمييز المحصلة العامة لاستجابات الأفراد في المواقف الاجتماعية وبالتالي يتحدد النمط الشخصي لكل فرد في الجماعة ، ومعنى ذلك أن التفاعل بين الأفراد يكون نوعا من الالتزام بالنسبة لسلوك كل فرد ، وعليه يمكن التنبؤ بهذا النوع من السلوك .

6- علاقة التفاعل الاجتماعي على تنظيم الجماعة ، فكلما نشأ اختلال ، أو كلما اختل توازن المجتمع ، فإن التفاعل بين الجماعة ، والتفاعل الاجتماعي يحفظ الجماعة من الانهيار، فهو عملية تعاونية فيها عطاء من الفرد للمجتمع ، والجماعة للجماعة ، وفي حالة الركود الاجتماعي يظهر مثل هذا الخلل . لذا لابد من التفاعل المستمر في المجتمع .

1-12- التفاعل الاجتماعي في مجال التربية :

المدرسة كنظام اجتماعي وكمؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لتنشئة الأجيال تختلف بل تتميز عن غيرها من المؤسسات بأنها بيئة اجتماعية تعكس نوعا خاصا من التفاعل الاجتماعي بين أفرادها ، لأن هذا التفاعل يعتمد على الأخذ والعطاء والانسجام والتوافق[1].

ومجتمع المدرسة يمتاز عن غيره بأنه يكون من الذين يعطون العلم ، والذين يستقبلونه والذين يديرون هذه المؤسسة ، والذين يقدمون الخدمات اللازمة – لمن فيها من أفراد – ولهذا فالمدرسة مجتمع له استقرار واستقلال نسبي ، كما أنه مجتمع له تنظيمه الاجتماعي المحدد . والمتمثل في توزيع أفراده على أساس السن ، والخبرة وعلى أساس المراكز (المعلم ، المتعلم ، المدير) ، ولهذا يتشكل إطار العلاقات الاجتماعية في المدرسة في ضوء هذا التنظيم الاجتماعي ، وما فيه من تفاعل وعلاقات بين الأفراد .

---

[1]- أ.د. عبد الله الرشدان ، علم اجتماع التربية ، نفس المرجع السابق ص 176 .

أ ـ العلاقة بين الطلبة:

تظهر علاقة الطلبة الاجتماعية من خلال تفاعلهم من خلال تفاعلهم مع الأنشطة التعليمية الصفية واللا صفية ، المنهجية واللا منهجية ، وقد يكون هذا التفاعل إيجابيا ينمو نحو مظاهر الحب والإخاء ، والتعاون ، والمشاركة ، والمنافسة الحرة النظيفة ، والعمل المنتج ، وقد يكون تفاعلا سلبيا ينمو نحو الكراهية والفرقة ، والشتائم .

ب ـ العلاقة بين الأساتذة :

من المعروف أن الأستاذ في المدرسة إنسان قيادي ، فهو الذي يعطي ، ويعلم ويرشد وينصح ويزود الطلبة بالخبرات ، لذا يجب أن تكون العلاقة بين الأساتذة نموذجية لأن الطلبة سيقلدونهم ، وسيأخذون عنهم ، ويتشبهون بهم ، فعلاقة الأساتذة مع بعضهم البعض لابد هي الأخرى أن تقوم على التعاون والتحاب والاحترام وأن ينبذوا الاختلاف، وأن يقربوا بين وجهات النظر ، وأن يكونوا القدوة الصالحة للطلبة.

ج ـ العلاقة بين الطلبة والأساتذة :

علاقة الطالب بمعلمه علاقة الأخذ ، أخذ الخبرات والمعلومات وبالمقابل تقديم الاحترام والتقدير ، وعلاقة الأستاذ بالطالب علاقة العطاء بإخلاص وأمانة ، وفي الوقت ن+فسه بحنو وعطف أبوي ، عطف الكبير على الصغير ، ومحبة الكبير للصغار وعندما ينشأ هذا الاحترام المتبادل بين الأستاذ والمتعلم (الطالب) يتم التفاعل والتجاوب، تصبح العلاقة أفضل وثمارها أروع ، ويتم الوفاق والتعلم والفائدة[1] .

2- العلاقات التربوية في النشاط البدني الرياضي :

إن الكلام عن النشاط البدني و الرياضي في الوسط المدرسي ، يجرنا إلى الكلام عن العلاقة التربوية (أستاذ – متعلم) و المقصود بها في هذا الفصل الأستاذ والتلميذ.

2-1 – تعريف العلاقة التربوية :

تشكل العلاقة محتوى و مضمون التفاعل التربوي و تمثل " نمطا معياريا للسلوك الذي يحقق الاتصال و التواصل التربوي الاجتماعي بين المحاضر و الطالب ، و الطالب و بين الإدارة و الحاضرين في إطار المؤسسة التربوية هذا و تتحدد العلاقات التربوية

---

[1]- أ.د. عبد الله الرشدان ، علم اجتماع التربية ، نفس المرجع السابق ص 177 .

بعدد من النظم و الضوابط الثقافية ، و الاجتماعية ، و الإدارية ، و الأخلاقية التي يمليها المجتمع داخل المؤسسة التربوية "[1] ، كما يعتبرها البعض (بوسطيك) بأنها مجموع الروابط الاجتماعية ، التي تنشأ بين المربي و بين من يقوم بتربيتهم بغرض تحقيق أهداف تربوية داخل بيئة مؤسساتية معينة ، حتى تميز تلك الروابط الاجتماعية بخصائص معرفية و عاطفية و تكون لها سيرورة و تاريخ .

و تعبر علاقة التلميذ بأستاذ النشاط البدني علاقة خاصة ، بحكم قرب التلميذ من الأستاذ و طبيعة المادة المدرسة ، المتمثلة في النشاط البدني و الرياضي ، و التي يغلب عليها طابع اللعب .

2-2- أبعاد العلاقة التربوية :

هناك مجموعة من الأبعاد للعلاقة التربوية بين المعلم و المتعلم نجملها في النقاط التالية :

أ- البعد الفكري للعلاقة التربوية :

- و هو البعد الذي يربط المعلم بتلاميذه أثناء قيام الأول بتمرير المعارف المدرسية أو ما يسمى ببعد التواصل المعرفي بين المعلم و المتعلم .

ب- البعد النفسي الاجتماعي للعلاقة التربوية :

" و الذي يشمل الجاذبية و النفور ، و المحبة و الكره التي يحملها كل طرف عن الآخر،فلا تقتصر العلاقة التربوية التي تربط الأطراف المتواجدة بساحة الفصل على التواصل المعرفي ، بل تتعدى هذا لا المستوى الظاهر للعيان ، لتنشئ بين المعلم و المتعلم علاقات نفسية اجتماعية ، من شأنها أن تؤثر في المناخ السائد داخل القسم "[2] .

يقول " مارسيل بوسطيك " في هذا الصدد : " إن الناظر إلى العلاقة التربوية من بعدها النفسي الاجتماعي ، يلاحظ ترابطا في سلوك كل من المدرس و تلاميذه ، ذلك أن نوعية

---

[1] - د. علي أسعد ، د. وطفة علي جاسم الشهاب ، علم الاجتماع المدرسي ، بنيوية الظاهرة المدرسية و وظيفتها الاجتماعية ، ط1 ، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، بيروت ، د ت ص 99 .

[2] - د. أحمد شبشوب ، علم التربية ، الدار التونسية للنشر ، تونس 1991 ، ص308-309 .

سلوك الأستاذ ، من شأنها أن تخلق لدى المربي ، أنواعا معينة من السلوك لا نراها لدى نفس التلاميذ ، عندما يكونون مع مدرس آخر "[1] .

فنقول عندئذ ، أن سلوك الأستاذ ينعكس على طرف السلوك القابل فسلوك المربي داخل فصله أثر مباشر و انعكاس على سلوك التلاميذ .

ج- البعد اللاشعوري في العلاقة التربوية :

" و يشمل الإسقاط ، و التمثل التي تنتج في غياب وعي كل من المعلم و المتعلم " فالعلاقة التربوية ترى في مستويين متكاملين و هما :

1- مستوى العلاقة النفسية و الاجتماعية الواعية .

2- مستوى العلاقة اللاشعورية التي نقلت من وعي كل من المعلم و المتعلم حيث يقول مارسيل بوسطيك في هذا الصدد " إن وضعية الفصل مجال لجملة من العلاقات اللاشعورية ، و التي تتشابك و تتعارض و تتعاضد ".

2- 3- العوامل المؤثرة في العلاقة التربوية :

هناك جملة من العوامل تؤثر في طبيعة العلاقة بين المعلم و المتعلم ، وتتأثر بهذه العوامل و تحدد طبيعتها ، و قد أشار مارسيل بوسطيك إلى " أنه للوصول إلى تفسير حقيقي للعلاقة التربوية ، يجب دراستها و ذلك من خلال ربطها بكل عنصر فيها وبوضعها في إطارها السوسيولوجي ، وبمعرفة الخصائص الشخصية للمتعلمين المتواجدين داخلها " و نمثل هذه العوامل في النقاط التالية :

2- 3-1- الظروف التنظيمية للمؤسسة التربوية :

" تختلف من مجتمع إلى آخر و تتمثل في تأثير ظروف النظام التربوي ، و التي تضم الفروع الدراسية و العلامات الدراسية (النقاط) ، ملاحظات المعلم التي ينقلها إلى المتعلم التنظيم البيداغوجي ، الذي يظم التعليمات الرسمية و المناشير المطبقة لتقويم المتعلم فالحياة المدرسية تنظمها مجموعة من المعايير الكمية (العلامات المدرسية ونسب الانتقال) ، والمعايير الكيفية (معارف في شكل برامج تعليم مكتسب في مستوى معين) .

---

[1] - د. أحمد شبشوب ، علم التربية ، نفس المرجع السابق ص 309 .

والمعلم يحدد مستوى التلاميذ من خلال معارفه وقدراته ، حسب البرامج التعليمية الرسمية ، وليس من خلال خصائصه الشخصية أو الأهداف التربوية التي يهدف إلى تحقيقها ، فلنماذج السائدة في المجتمع تعطي للمعلم الحق والواجب بأن ينتظر من التلاميذ نتائج ، وأن يكافئهم حسب الرتب والشهادات ، ومنه يتعامل مع تلاميذه من وجهة نظر التلميذ الجيد والتلميذ الضعيف ، فالمعلم بهذا لا يعرف شيئا عن شخصية التلميذ وخصائصه النفسية والاجتماعية ، ولكن يرى فيها صفة التلميذ وبنفس الطريقة يتعامل مع باقي أفراد القسم ، هذا ما يجعل المعلم يركز على معرفة مدى وصول المعلومات للتلاميذ دون الاهتمام بهم كأشخاص لهم جوانب نفسية قد تؤثر عليهم داخل القسم وخارجه"[1] .

2- 3-2- الظروف الاجتماعية للمؤسسة التربوية :

والمقصود بها هي نوع العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة ككل سواء كانوا أساتذة أو تلاميذ أو أعضاء آخرين .

فالعلاقات الحميمية المتينة المبنية على الاحترام والحوار وتبادل الآراء ، وتلعب دورا كبيرا على نفسية الأستاذ ، داخل المؤسسة ، و التي تنعكس على طبيعة العلاقة لهذا الأخير مع التلاميذ ، فالمشاكل و الخلافات لا نجني منها إلا المشاكل و الخلافات.

2- أركان العلاقة التربوية :

ترتكز العلاقة التربوية على عنصرين أساسيين ، هما المعلم و المتعلم ،و غياب أحد هذين العنصرين يلغي هذه العلاقة ،و سنتطرق إلى هذه الأركان بالتفصيل .

2-1-الأستاذ :

2-1-1- تعريف الأستاذ:

قد تختلف التسميات من معلم أو مربي أو أستاذ ،و لكن الثابت أن الوظيفة واحدة وهي تلقين المعارف العلمية و الخلقية و الثقافية و الرياضية ، ومهما كانت التسميات فان

1- marcel postic . la relation .presse universitaire de France . paris .1979 . p 42 .

المعلم هو " الشخص الذي يقوم بفعل التدريس و يمارسه أي يقدم و يلقن دروساً "[1] هذه الدروس التي تختلف باختلاف المادة المدرسة.

فهو قائد العملية التعليمية ، يستند إلى برنامج مسطر ، وهذا ما ذكره " جون بياجي " في كتابه (psychologie et pédagogie) حيث قال " معلم المدرسة مطالب بإيصال برنامج ، وتطبيق منهج وفق ما تمليه عليه الدولة "[2].

ويفهم من خلال كلام " بياجي " أن الأستاذ ليس حرا في تلقين ما شاء من المعارف والدروس ، فهو يخضع إلى سياسة الدولة التعليمية ، وفق إستراتيجية معدة سابقا ، وذلك من خلال البرنامج المقرر في المدرسة ، والتي يعرفها " فريدي نون بيسون" (Firdinand Buissan) على أنها " مؤسسة اجتماعية ضرورية ، تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة ، من أجل إعداد الأجيال الجديدة ، في إطار الحياة الاجتماعية " [3].

كما يعرف الدكتور " محمد سلامة " المعلم على أنه " ذلك الشخص - المعلم – الذي يقوم بالتنشئة الاجتماعية فكريا و خلقيا ، داخل المؤسسة المختصة في التربية والتعليم".

2-1-2 أستاذ النشاط البدني والرياضي :

لا يختلف معلم النشاط البدني والرياضي على باقي المعلمين إلا في طبيعة المادة التي يدرسها ، والتي تعطي له خصوصية في علاقته مع التلاميذ ، بحكم قربه منه وفي أدواره وسماته الشخصية ، والتي سنتطرق إليها بالتفصيل ، فكما يقول " جون جاك روسو " : " إن الذي يصنع الرجال يجب أن يكون أكثر من رجل "[4] .

2-2 السمات الشخصية لأستاذ النشاط البدني والرياضي :

تلعب شخصية معلم النشاط البدني والرياضي دورا هاما في العمل القيادي وفي غيرها أثناء أداء مهامه ، لذا وجب عليه التحلي بخصوصيات تمكنه من ممارسة دوره وتتلخص في مظاهر عديدة ، من بينها البنية البدنية السليمة ، للقدرة على الانتظام في

---

[1] - بتموحي محمد ، العلاقة التربوية المدرس و التلاميذ أي علاقة ؟ ، سلسلة علوم التربية ، ط 3 ، دار الخطابي للطباعة و النشر، لبنان 1991 ، ص 17 .

[2] - piagie jean . psychologie et pédagogie .france ed denoel 1960 .p 59.

[3] - islembert jomati vivien .sociologie de l ecole France p.u.f 1974 p 59 .

[4] - عيسى بودة ، دليل المدرس الهادف ، دار تلانيت للنشر و التوزيع ، الجزائر 1990 ، ص 11 .

العمل ، و مراعاة المواعيد ، والعمل لساعات طويلة و متواصلة ، و الثقة بالنفس في كل المواقف ، كما يجب على أستاذ النشاط البدني والرياضي أن يظهر بمظهر القائد في نظافته واعتنائه بهندامه ليوحي بالثقة في مركزه وشخصيته ، كما يجب عليه التحلي بالآداب الاجتماعية ، التي تجعله مالئا لمركزه ، مضافا إلى هذا حسن الدعابة والمرح والبعد من التزمت والصرامة الزائدة ، وسنتطرق إلى بعض صفات معلم النشاط البدني والرياضي .

أ – الخبرات العلمية :

إن اكتساب القائد للمهارات العلمية المستمرة ، تساهم مساهمة كبيرة في القيادة ، ومن أبرز هذه المهارات ما يلي :

- القدرة على التعلم بتواضع وفهم ، فلا ينال العلم مستحي ولا متكبر .
- القدرة على استعمال التقنيات التربوية .
- القدرة على حل المشكلات .

ب – السمات الإنسانية :

بالإضافة إلى أنها تلعب دورا كبيرا في تماسك الجماعة ، فهي توفر مناخ عمل مقبول من الجميع ، يسمح بتحقيق الولاء للمؤسسة .

ج – السمات الذاتية :

وتتمثل في الذكاء والتركيز، فإن اكتساب ذهن قادر على استذكار واستنباط الحلول والآراء ، في المواقف المختلفة من أكبر ما يضفي عليه القوة والحنكة ، والقدرة على الإقناع ، لتسهيل نقل المعلومات للآخرين والتحاور معهم وإقناعهم بالأفكار والأهداف والخطط وحثهم على موقف مشترك للعمل بتفاهم وتنسيق لإنجاز الأعمال. النظر الثاقب في الأمور والانتباه المتواصل والمركز ، على تفاصيل العمل وإفراده وكوادره ، ومعرفة العيوب والنواقص والحلول ، ولو النسبية منها ، وجمع المعلومات الكافية عنها ، والقدرة على استنباط النتائج أو التوقع الصائب بالمستقبل .

د – الجاذبية الذاتية :

و ذلك ليجعل من الآخرين يفتخرون بالعمل معه ، و الانتماء إليه ، ويتطلب هذا منه أن يكون قادرا على الحكم و السيطرة في اللقاء الأول ، ليخلق الانطباع الجيد لدى الآخرين أولاً ، و أن يحتفظ بهذا الانطباع إلى النهاية .

هـ - السمات المكتسبة :

وتتمثل في النضج الانفعالي ، بمعنى القدرة على الإمساك بزمام الأمور ، وضبط النفس ، والاتزان الانفعالي في الرضا و الغضب ، لدى التعرض للمواقف السارة أو الصعبة ، و إعطاء المثل الصالح للآخرين في عدم التحيز ، أو التحامل على البعض ومواجهة الأمور بثقة و ثبات في المواقف الصعبة إزاء القوى المتصارعة و مدارات متواصلة لاحتواء الأطراف المختلفة ، لكي لا يحسب طرفا في الخلافات .

- القدرة على المثابرة لإنجاز الأعمال وهي تخرج القائد من الرقابة و الروتين .
- قوة المبادرة و الشجاعة و الإقدام .

3 - المقاربة النفسية للقائد في ظل التفاعل الاجتماعي :

حينما نتكلم عن المقاربة النفسية للقائد في ظل التفاعل فإننا نتكلم عن الذكاء الوجداني الذي يتميز به الأستاذ ، بحيث يعتبر الأستاذ من أهم الشخصيات التي تلعب دورا كبيرا في حياة الطلاب ،ويتجلى هذا الدور في تقمص بعض الطلاب لشخصية أستاذهم ،وعن طريق هذا يمتص الطلاب كثيرا من قيمه و اتجاهاته وأنماط سلوكه ، والأستاذ الناجح هو الذي يساهم في حياة طلابه الخاصة ، فلا يقتصر دوره على تزويدهم بالمعلومات والمعارف ، بل يتعين عليه فهم مشاعرهم وحالتهم الوجدانية ويعطي اهتماما لحاجاتهم ويستمع إليهم ويفهم مشاكلهم ، ويقدم الدعم المناسب لهم و يتواصل معهم ويشاركهم نجاحاتهم و يظهر اتجاهات إيجابية و تعاطفا مع الطلاب ويعمل على بث روح العمل الجماعي فيهم ، وهذا بدوره يتطلب أن تكون العلاقة بينه وبين طلابه علاقة أساسها الثقة والاحترام ، ومما لا ريب فيه أن ردود الأفعال الوجدانية للأساتذة سواء كانت ايجابية أو سلبية تؤثر على التكوين النفسي والاجتماعي للطلاب .

ولقد ثبت أن الأستاذ المستقر وجدانيا عادة ما ينقل هذه المشاعر إلى طلابه و كذالك الأستاذ المضطرب وجدانيا عادة ما يوصل هذه المشاعر و الانفعالات السلبية إلى طلابه مما يؤثر تأثيرا سلبيا على حالاتهم النفسية ،ولذلك يجب العمل بشتى الوسائل على تنمية المهارات الوجدانية للأساتذة[1] حتى يمكنهم الوعي بمشاعرهم الداخلية والتحكم فيها و فهم مشاعر الطلبة والعمل على إدارتها و توجيهها الوجهة المناسبة و يتم ذلك من خلال تنمية مهارات الذكاء الوجداني لديهم ، فمن الضروري أن يدرك القائمين على العملية التربوية أنه لا عائد تربوي يرجى من المناهج المدرسية ما لم تشتمل على مهارات الذكاء الوجداني و تدعم بأساتذة ذوى كفاءات وجدانية و اجتماعية مختلفة .

ولذلك إذا أردنا أستاذ ناجح مهنيا و عمليا في حياته فمن المهم جدا أن يتمتع بمهارات الذكاء الوجداني حتى يتمكن من توفير بيئة الفصل الدراسي الملائمة التي تساعده على المساهمة بصورة فعالة في تحفيز الطلاب على عملية التعلم وزيادة الإنجاز الأكاديمي لديهم والتفاعل الاجتماعي معهم والتغلب على المشكلات التي تواجهه ، فإذا كانت الخبرة والتعمق في مجال التخصص الذي يدرسه الأستاذ شرط أساسي لنجاحه في عمله فالكفاءات الوجدانية و الانفعالية تساعد الأستاذ على أداء مهمته التعليمية داخل قاعة الدراسة بنجاح دون رقابة أو توجيه من المدير و تؤدي بدورها إلى رفع مستوى دافعية الطلاب للتعلم ، ولقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الأساتذة ذوى الكفاءات الوجدانية والاجتماعية المرتفعة يتميزون بالثقة بالنفس والمرونة في السلوك والتفكير والمبادأة و التعاون وتحمل المسئولية الاجتماعية والتعاطف ، وهناك حالات كثيرة تستدعي من الأستاذ أن يظهر تعاطف يريح الطلاب مما يضايقهم من ذلك مثلا أن يلاحظ الأستاذ شيئا غير عادي على الطالب فيقول له لا بد أن شيئا ما يضايقك ، هل واجهت صعوبة في حل الواجب ؟ لم تأخذ دورك في الحديث و سوف تعطى فرصة في الحصة المقبلة .

وهذا مما يعني أن مهارات الذكاء الوجداني لها دور كبير في نجاح الأستاذ في أداء مهامه التعليمية و أن نجاح الأستاذ يتوقف بالدرجة الأولى على توظيف ما لديه من

---

[1] ـ د. سلامه عبد العظيم حسين ، د .طه عبد العظيم حسين ، الذكاء الوجداني للقيادة التربوية ، ط1 ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية 2006 ، ص 196.

كفاءات وجدانية واجتماعية بصورة واضحة في إدارة[1] المواقف التعليمية و آداء المهام التعليمية لإحداث التغيير المطلوب في سلوك الطلاب ولا يتوقف على ما يتمتع به من مهارات تعليمية و هكذا يتضح لنا أن امتلاك الأستاذ للمهارات الوجدانية والاجتماعية شرط ضروري لتحقيق الفاعلية في الأداء و الرضا الوظيفي .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن بعض المدرسين يعانون كثيرا من المشكلات في العمل وقد تكون هذه المشكلات ناجمة عن عوامل عدة بعضها يتعلق بالصراعات النفسية الداخلية وجزء منها يرجع إلى المشكلات الأسرية والاقتصادية ، كما أن بعضها الآخر قد يرتبط بعوامل مهنية تتعلق بطبيعة العمل من قبل عدم وفاء المؤسسة بمتطلباتهم وأمانيهم ، وعدم وجود علاقة قوية بينهم وبين المديرين فهذه المشكلات وإن اختلفت مسبباتها تؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية للمدرسين مما يؤثر سلبا على مستوى الرضا الوظيفي لديهم.

ولقد توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الوجداني و الرضا الوظيفي للمعلمين ، وإن فشل المعلمين في أداء وظائفهم يرجع إلى نقص مهاراتهم التوصيلية و الانفعالية وأن المدرسين الذين يشعرون بالرضا الوظيفي هم أكثر المدرسين وفاءاً بمطالب الوظيفة التربوية وأكثر المدرسين تحفيزا للطلاب على الارتقاء بمستواهم الأكاديمي ، وهكذا يلعب الذكاء الوجداني دورا بالغا في شعور المدرسين بالرضا الوظيفي ، حيث أنه يعمل بكل السبل على توفير وخلق البيئة المناسبة للمدرسين للعمل بحرية ومسؤولية كاملة ، ويزودهم بالقدرة على إدارة علاقتهم مع المدير ومع الطلاب ويتيح لهم مشاركة أكبر في عمليات صنع القرار المدرسي ، ويتيح لهم أيضا مشاركة فعالة في صياغة الرؤية المشتركة للمؤسسة وأهدافها .

ولذلك سوف نحاول ذكر بعض النقاط الرئيسية التي تمكن المعلم من تطبيق تلك المهارات الوجدانية والاجتماعية :[2]

---

[1] ـ د. سلامه عبد العظيم حسين ، د .طه عبد العظيم حسين ، الذكاء الوجداني للقيادة التربوية ، نفس المرجع السابق ، ص 197 .

[2] ـ د. سلامه عبد العظيم حسين ، د .طه عبد العظيم حسين ، الذكاء الوجداني للقيادة التربوية ، نفس المرجع السابق ، ص 198 .

3-1- إدارة المشاعر وتتمثل في :

*** تحديد المشاعر:**

وذلك بأن يسأل المدرس نفسه عن الذي يشعر به، ويحول الإجابة مستخدما ثلاثة جمل تبدأ بكلمة " أنا أشعر....." ، وبعد ذلك يحاول التوصل إلى حقيقة مشاعره وتحديدها.

*** تحمل المسؤولية الكاملة عن المشاعر : (امتلاك المشاعر)**

وذلك بعدم توجيه اللوم إلى الطلاب على أي نوع من المشاعر ، ويجب أن يتذكر أن هناك وقتا يسيرا بين حدوث المشاعر ورد الفعل ولذلك يجب أن يحاول التفكير في رد فعله في تلك الفترة ، وإذا وجد المدرس أن مشاعر الطلاب تتناقض مع مشاعره فيجب أن يحاول اللجوء إلى مهارة الوعي بالذات وذلك لتحديد مشاعره تحديدا دقيقا ، ويجب أن يعرف أن مشاعره السلبية هي نتيجة لعدم تلبية بعض المشاعر الوجدانية ، ويجب أن يتذكر المدرس أن الطلاب ليسوا داخل الفصل لتلبية مشاعر المدرس ،هو المسئول عن تلبية مشاعرهم و متطلباتهم ، و بالتالي يجب أن يحصل المدرس على تلبية مطالبه وذلك بأنه يريد أن يشعر بطاعة الطلاب له ، ويجب أن يدرك المدرس أن الاحترام شيء مكتسب و لا يتم طلبه ، ولذلك فإن أسهل طريقة لكسب ذلك الاحترام هو إظهار احترام المدرس لمشاعر الطلاب الشخصية ، ويجب أن يدرك المدرس أنه كلما ساعد الطلاب على زيادة مهاراتهم في تحديد وتلبية مشاعرهم كلما ازداد شعور كل فرد بالسعادة داخل الفصل .

*** العمل على اتساع قاعدة قبول الأستاذ بين الطلاب :**

وذلك لأنه حينما يشعر المدرس بالرضا عن نفسه فإنه يشعر بمزيد من القبول ومزيد من الصبر ، ومزيد من القدرة على التنبؤ بالمشاعر قبل حدوثها و استيعابها بعد حدوثها ،و دلك يساعد في زيادة شعور الطلاب بمزيد من الراحة و الأمان و الرضا بالذات ، كما يساهم في تنمية مهارات تقييم الذات و الرغبة في التعلم و الاستعداد للتعاون و المشاركة بين المدرس و الطلاب في فعاليات العملية التعليمية داخل الفصل .

3-2- مساعدة الطلاب على الشعور بالرضا من خلال زيادة مهارات الذكاء الوجداني لديهم:

و يتحقق ذلك من خلال العديد من الوسائل وهي:

*** مساعدتهم على إدراك مشاعرهم :**

و ذلك يتم من خلال تعليمهم العديد من العبارات التي تساعد في التعبير عن مشاعرهم ووصفها ثم يبدأ المدرس في وصف مشاعره هو ، ثم يبدأ في التفكير في مشاعره .

*** توفير العديد من الخيارات أمامهم :**

وذلك من خلال الاهتمام بقراراتهم ، وعدم إظهار أي رد فعل ينم عن رفضه لأي قرار، و عدم إجبارهم على اتخاذ قرار محدد دون آخر ، **و** يطلب منهم مساعدته على تلبية مطالبه الوجدانية و لا يأمرهم بذلك .

*** احترام مشاعرهم :**

وذلك من خلال سؤالهم عما يشعرون به و تحديد مشاعرهم وتحديد ما يشعرون به قبل القيام بأي فعل ، ثم يبدأ المدرس بعد ذلك في التفكير فيما يود أن يجعلهم يشعرون به و في التفكير في المشاعر التي تساهم في خلق بيئة مدرسية فعالة و ايجابية .

*** تأييد مشاعرهم:**

و ذلك من خلال محاولة قبول تلك المشاعر و إظهار الاهتمام بها و الاحترام لها و إظهار التعاطف و التفهم العقلي معهم ،و حينما تحدث أي مشكلة يجب أن يتذكر أولا ضرورة تأييد مشاعر الطلاب لمساعدتهم على التغلب على تلك المشكلة .

*** تزويدهم بالسلطة و المسئولية :**

و ذلك من خلال ترك الحرية كاملة لهم للتعبير عن ما يريدون ويشعرون داخل الفصل ، و تدريبهم تدريبا جيدا على أسلوب حل مشكلاتهم من خلال اللجوء إلى مهارات التعاطف العقلي و الاحترام الكامل لمشاعر الآخرين و آرائهم.[1]

---

[1] **- د. سلامه عبد العظيم حسين ، د .طه عبد العظيم حسين ، الذكاء الوجداني للقيادة التربوية ، نفس المرجع السابق ، ص 200 .**

*** تجنب إصدار الأحكام أو الالتزامات الضرورية :**

وذلك بأن يتجنب أن يقول للطلاب "يجب عليكم فعل كذا....." ويتجنب إبداء أي أحكام أو أي إشارات تدل على الموافقة أو الاعتراض على المشاعر التي يظهرها الطلاب و على الأفعال التي يقومون بها داخل الفصول.

3- 3- خلق و توفير بيئة تعليمية ايجابية :

و فيما يلي بعض مميزات البيئة التعليمية الإيجابية :

*** الأمان :** و ذلك بخلو الفصل من مصادر الخوف سواء الجسمانية أو الوجدانية أو النفسية و خلوه من مصادر الإيذاء النفسي أو الجسدي أو الانفعالي ، وخلوه من التهديدات و الضرب و التملق والتفرقة و الضغوط و الإذلال و الإحراج و التخويف و الإكراه والقسوة .

*** الحرية :** و ذلك بتوفير العديد من الخيارات الواقعية للطلاب ، وتشجيعهم على المشاركة في فعاليات العملية التعليمية .

*** الاحترام المتبادل :**و ذلك من خلال احترام كل من الطلاب والمدرس لمشاعر الآخر ولحاجاته الوجدانية و لمعتقداته و قيمه وآرائه .

*** الرعاية و الاهتمام :**حيث تتم معاملة الطلاب بصورة جيدة ، و يتم الاهتمام بمطالبهم ومواهبهم و اهتماماتهم .

*** الذكاء الوجداني :** حيث يتم تقييم المشاعر ومناقشتها و تأييدها و يكون الذكاء الوجداني جزءا من المناهج المدرسية داخل الفصول .

*** التعاطف :**حيث يهتم كل من المدرس والطلاب بمشاعر الآخرين .

*** الإثارة والتشويق :**حيث تعمل البيئة المدرسية و الموارد المتاحة على إثارة روح الاستطلاع و الفضول لدى الطلاب ، وإثارة الرغبة في التعلم .

*** المرونة :**حيث يتم إجراء وتنفيذ التغيرات بسهولة و يسر .

3- 4 - احتواء الصراعات داخل الفصل اعتمادا على الذكاء الوجداني :

كلما ازدادت حدة المشاعر ازدادت صعوبة[1] احتواءها ، ولكي يتمكن المدرس من احتواء الصراع يجب أن يعمل على تلبية المطالب الوجدانية لجميع الأطراف ، و فيما يلي نموذجا لاحتواء الصراع و الذي يرتكز على المشاعر الوجدانية :

تزداد إمكانية الاتفاق على حل جيد: حينما:

- تكون جميع الأطراف في تواصل تام .
- اكتساب جميع الأطراف لمهارات النضج الوجداني و مهارات الاستماع الجيد.
- تبادل جميع الأطراف للأفكار والمشاعر.
- و جود الاحترام المتبادل للمشاعر و الأفكار بين جميع الأطراف.
- لا يشعر أي طرف بالسلطة و النفوذ على طرف آخر .
- تكون المشاركة و التعاون إراديا لا إجباريا.
- يكون الهدف هو إرضاء جميع الأطراف .

و لكي يتم تحقيق ذلك يجب أن يعمل المدرس أولا على فهم الطلاب و مطالبهم ثم حث الطلاب على فهمه و فهم مطالبه ،فلكي يتمكن الأستاذ فهم الطلاب يجب :

- تأييد مشاعر كل الأطراف و تأكيد الرغبة لحل المشكلات .
- محاولة فهم أسباب و مسببات تلك المشاعر .
- تحديد المطالب التي لم يتم الوفاء بها تحديدا دقيقا
- إظهار التعاطف مع جميع أطراف الصراع .
- سؤال الطرفان عن ما يؤدي إلى شعورهم بالرضا .

ولكي يتمكن المدرس من حث الطلاب على فهمه وفهم مطالبه يجب:

- مشاركة جميع الأطراف المشاعر و المطالب و الاهتمامات.
- التأكيد على ضرورة الفهم و القبول .
- العمل على استنباط الحلول بصورة سريعة .
- الإبداع في التوصل إلى الحلول .

---

[1] **- د. سلامه عبد العظيم حسين ، د .طه عبد العظيم حسين ، الذكاء الوجداني للقيادة التربوية ، نفس المرجع السابق ، ص 201 .**

- مناقشة رد فعل كل الأطراف تجاه البدائل التي تم التوصل إليها.[1]
- اختيار البديل الذي يقوي من المشاعر الايجابية و يحد من المشاعر السلبية .
- تجنب التركيز على سلوكيات الطلاب و إهمال المشاعر.
- السماح لأضعف الأطراف بالقيام بدور قيادي في عملية استنباط الحلول و ذلك لتحقيق التوازن في القوى.

ثم نأتي بعد ذلك إلى تناول عملية احتواء الصراعات بين الطلاب داخل الفصل بالتفصيل:

3- 4-1- أثناء إعداد المناخ المناسب للعملية :

- التأكيد على أمانة الأستاذ بالنسبة لمشاعر الأطراف ، والتأكيد على حرية كل فرد في قول ما يشعر به .

-إعطاء كل فرد بعض السلطة في التحكم في شيء معين داخل الفصل ،كأن يترك لكل فرد حرية تحديد المكان الذي يود أن يجلس فيه .

- محاولة تقليل الآلام التي يشعر بها كل فرد حتى يتمكن من دفعهم للحديث بحرية.

- إخبار جميع الأطراف أن هدف الدرس هو إشعارهم بالراحة و تلبية مطالبهم .

3- 4- 2- أثناء عملية إحتواء الصراع :

- عدم تدخل الأستاذ أثناء التعبير عن مشاعرهم .

- عدم إظهار قبوله أو رفضه لأي أفعال قاموا بها .

- عدم إضافة مزيد من الضغوط و الآلام و الخوف عليهم من خلال التحكم في سلوكياتهم أثناء عملية احتواء الصراع .

3- 4- 3- بعد انتهاء العملية :

- محاولة تحديد الأشياء التي تحظى باتفاق الجميع .

- التركيز على مقترحات محددة .

---

[1] - د. سلامه عبد العظيم حسين ، د .طه عبد العظيم حسين ، الذكاء الوجداني للقيادة التربوية ، نفس المرجع السابق ، ص 202 .

- محاولة استشفاف شعور كل فرد ووقت شعوره بالخوف أو بالراحة أو غير ذلك.
- عدم توقع حدوث تطورات سريعة.[1]

3- 5- المبادئ الأساسية لشخصية أستاذ التربية البدنية و الرياضية :

هناك أربعة مبادئ أساسية هامة يجب على أستاذ التربية البدنية أن يلتزم العمل بها وذلك إذا أراد لنفسه أن ينجح في عمله وحياته و هي :

3- 5- 1- احترام الذات :

أستاذ التربية البدنية لابد و أن يؤمن أن مهنته التدريسية من أشرف المهن ويضع في اعتباره أنه ليس ناقل للمعرفة و المعلومات و معلم المهارات فقط و لكنه مربي رائد في عمله ومجتمعه و يحمل كل القيم و المثل و المفاهيم و بالتالي فاحترام الذات ضرورة هامة لأستاذ التربية الرياضية فهدا يجعله يعرف أين هو و موقعه من العملية التربوية و التعليمية ،و يعرف حقوقه و واجباته نحو نفسه و نحو تلاميذه و زملائه في المدرسة و المجتمع ، و بالتالي يحدد الإطار العام الذي يمكنه من دوره و واجباته على أكمل وجه .

3- 5- 2- احترام المهنة :

احترام المهنة من احترام الذات وعلى أستاذ التربية البدنية و الرياضية أن يكون إيمانه قوي بأنه يعمل في مهنة شريفة مقدسة ، و إيمانه القوي يركز على احترامه لنفسه ،و أن احترام المهنة لا يتأكد إلا إذا كان الأستاذ ملما بمادته العلمية و بكل أبعاد العملية التعليمية ، و يكون قادرا على أن يتعامل مع تلاميذه ويتفاعل معهم بكل احترام و تقدير .[2]

3- 5- 3- احترام المتعلم :

المتعلم هو المحور الهام في العملية التعليمية و تتوقف عليه نجاح هذه العملية في عنصر متصل بالمعلم اتصال تام فيتعاملان و يتفاعلان و ينشأ بينهما ارتباط وثيق

---

[1] - د. سلامه عبد العظيم حسين ، د .طه عبد العظيم حسين ، الذكاء الوجداني للقيادة التربوية ، نفس المرجع السابق ، ص 203 .

[2] - أ.د ميرفت علي خفاجة ، أ.د مصطفى السايح ، المدخل إلى طرائق تدريس التربية البدنية ، ط1 ، ماهي للنشر و التوزيع و خدمات الكمبيوتر ،الإسكندرية 2007 ، ص 168 .

مستمر ، كما ينشأ بينهم علاقة ودية طيبة مبنية على احترام المتعلم وشخصيته وأحاسيسه و مشاعره و عواطفه و ما يحمله من قيم و مواقف و اتجاهات ، فلا ينظر الأستاذ إلى تلاميذه بأنهم أداة استلام للمعرفة بل هم أفراد لهم ميولهم و اهتماماتهم وطموحاتهم . فاحترام الأستاذ لتلاميذه ضرورة حتمية لنجاح العملية التعليمية وهذا بدون شك امتداد لاحترام الأستاذ لذاته و مهنته .

3- 5- 4- العلاقات الطيبة :

احترام الأستاذ لكل ما ذكرناه سابقا يتطور ويحدث له نمو داخل إطار تكوين و بناء علاقات طيبة و محببة مع كل الأفراد المكونين للعملية التعليمية ، فيجب على الأستاذ أن يبني جسرا من العلاقات الطيبة مع كل من زملائه في المؤسسة و في المهنة و مع أسر تلاميذه و مع جماعة المجتمع الذي يعيش فيه و مع المتعلم نفسه.

لذلك فإن الأستاذ في التربية الرياضية يتمتع بثقة تلاميذه و حبهم له و لمادته و هذا يستوجب منه أن يتعامل معهم بحسن التصرف و يعاملهم بميزان العدل و المساواة ويغرس بينهم فضائل التعاون و جماعية العمل – ويتحدث معهم بأسلوب مهذب ويتحكم في تصرفاته تجاه تلاميذه عند الغضب . [1]

4- المقاربة الاجتماعية للقائد في ظل التفاعل الاجتماعي :

تتمثل المقاربة الاجتماعية للقائد في الذكاء الاجتماعي بحيث يرى " ثور نديك " أنه يوجد جانب للشخصية يمكن تسميته " الذكاء الاجتماعي " وهذا الجانب منفصل عن الذكاء المجرد وعرفه بأنه : " القدرة على فهم وقيادة الرجال و النساء والبنين والبنات ليعملوا بحكمة في العلاقات الإنسانية ".

وعرفه آخرون بأنه القدرة على التعامل مع الناس ، كما يظهر في القدرة على إصدار الأحكام في المواقف الاجتماعية و القدرة على التعرف إلى حالة المتكلم النفسية والقدرة على ملاحظة السلوك الإنساني وأخيرا روح المرح والدعابة .

---

[1] - أ.د ميرفت علي خفاجة ، أ.د مصطفى السايح ، المدخل إلى طرائق تدريس التربية البدنية ، نفس المرجع السابق ص 169 .

أي أن الذكاء الاجتماعي هو الناتج الاجتماعي الذي يؤسس إلى حد كبير على الخبرات الاجتماعية للفرد .[1]

وقد عرفه " دانيال جوليان " في كتابه " الذكاء الوجداني " بأنه: " القدرة على فهم الانفعالات ، ومعرفتها ، والتمييز بينها ، والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية " . ويعرفه الدكتور" محمد محمود بني يونس " بأنه : " فهم الناس بكل ما يعنيه هذا الفهم من تفرعات أي فهم أفكارهم و اتجاهاتهم و مشاعرهم و طبعهم و دوافعهم و التصرف السليم في المواقف الاجتماعية بناءا على هذا الفهم . "[2]

ويمكن حصر مكونات الذكاء الاجتماعي بثلاثة عوامل هي :

1 – فهم الأشخاص .

2 – الإقبال على المواقف الاجتماعية .

3 – الحصول على أكبر منفعة أو ربح في المواقف الاجتماعية .

4- 1- مظاهر الذكاء الاجتماعي :

1 – المظاهر العامة للذكاء الاجتماعي :

- التوافق الاجتماعي :

و يتضمن السعادة مع الآخرين و التفاعل الاجتماعي السليم و العمل لخير الجماعة مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية .

- الكفاءة الاجتماعية :

و يتضمن الكفاح الاجتماعي و بذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية.

- النجاح الاجتماعي :

و يتضمن النجاح في معاملة الآخرين و يتجلى في الاتصال الاجتماعي الفعال .

---

[1] - د. محمد محمود بني يونس ، سيكولوجيا الدافعية و الانفعالات ، ط1 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان 2007 ، ص 373 .

[2] - د. محمد محمود بني يونس ، سيكولوجيا الدافعية و الانفعالات ، نفس المرجع السابق ص 374 .

2 – المظاهر الخاصة للذكاء الاجتماعي :

أ- حسن التصرف في المواقف الاجتماعية :

ويتضمن ذلك اللباقة في ضوء المعايير الاجتماعية في المواقف الاجتماعية وهذا دون إحراج للفرد أو للآخرين دون اللجوء الكذب والخداع .

ب – التعرف على الحالة النفسية للآخرين :

ويتضمن ذلك قدرة الفرد على التعرف إلى حالة الآخرين التي تعبر عنهم عن طرق كلامهم وحركاتهم كما في حالة الفرح والغضب أو الثورة أو اليأس.

ج – سلامة الحكم على السلوك الإنساني :

وترتبط بالقدرة على التنبؤ بالسلوك الإنساني من بعض المظاهر أو الأدلة البسيطة ويجلى ذلك في الفراسة الاجتماعية .

د – روح الدعابة و المرح :

ويتضمن ذلك القدرة على فهم النكتة ويظهر ذلك في القدرة على مشاركة الآخرين في مرحهم ودعابتهم وظهور المحبة والألفة المتبادلة مع الآخرين ، ويعتمد الذكاء الاجتماعي – كما يرى " فاروق عثمان " على ثلاثة مهارات :[1]

***التعبير الاجتماعي :**

ينطوي على ترجمة الأفكار إلى كلمات وألفاظ .

***الحساسية الاجتماعية :**

ويقصد بها الوعي المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي اليومي ، ويتوقف إجادة هذه المهارة على الانتباه للآخرين وملاحظة سلوكهم جيدا " أكثر حساسية لاستقبال الإرشادات".

***الضبط الاجتماعي :**

وهو مهارة لعب الأدوار أو نوع من التمثيل الاجتماعي ، فالشخص الذي يتمتع بمستويات عالية من الضبط الاجتماعي هو من يمكنه أن يقوم بأدوار اجتماعية متنوعة بكل حنكة ولباقة ، لكن يبقى علينا حسن الإدراك و المحاولة الدائبة للممارسة والتطبيق .[1]

---

[1] - د. محمد محمود بني يونس ، سيكولوجيا الدافعية و الانفعالات ، نفس المرجع السابق ص 375 .

مميزات الذكاء الاجتماعي :

يتميز من يتمتع بالذكاء بالصفات التالية :

- يستمتع بصحبة الناس أكثر من الإنفراد .
- يبدو قائدا للمجموعة .
- يعطي نصائح للأصدقاء الذين لديهم مشكلات .
- يحب الانتماء للنوادي والتجمعات أو أي مجموعات منظمة .
- يستمتع بتعليم الآخرين بشكل كبير .
- لديه صداقة حميمة مع اثنين أو أكثر .
- يبدي تعاطفا واهتماما بالآخرين .
- الآخرون يبحثون عن تعاطفه واهتمامه وصحبته .
- يسعى الآخرون لمشورته وطلب نصحه .
- يفضل الألعاب والأنشطة و الرياضات الجماعية .
- يسعى للتفكير في مشكلة ما بصحبة الآخرين أفضل مما يكون بمفرده .
- يبدو جذابا مشهورا له شعبية .
- يعبر عن مشاعره وأفكاره واحتياجاته .
- يحب المناقشات الجماعية والإطلاع على وجهات نظر الآخرين وأفكارهم .
- يمكنه التعرف على مشاعر الآخرين وتسميتها .
- يمكنه الانتباه لتغير الحالات المزاجية للآخرين .
- يحب الحصول على آراء الآخرين ويضعها في اعتباره .
- لا يخشى مواجهة الآخرين .
- يمكنه التفاوض .
- يمكنه التأثير في الآخرين .
- يمكنه عمل مناخ جيد أثناء وجوده .[2]
- يمكنه تحفيز الآخرين ليقوموا بأفضل ما لديهم .[1]

---

[1] - د. محمد محمود بني يونس ، سيكولوجيا الدافعية و الانفعالات ، نفس المرجع السابق ص 376 .
[2] - د. محمد محمود بني يونس ، سيكولوجيا الدافعية و الانفعالات ، نفس المرجع السابق ص 377 .

5- المقاربة التربوية للقائد في ظل التفاعل الاجتماعي :

5- 1- نظرة ابن خلدون في التربية :

وردت آراء ابن خلدون التربوية في كتابه الموسوم " بالمقدمة " ، واعتقد أن الطبيعة البشرية تتكون من مجموعة من القوى الجسدية والعقلية والروحية يصعب الفصل بينهما فصلا حادا . والإنسان بحكم تكوينه مهيأ لأن يكون خيرا أو شريرا وذلك حسب الظروف البيئية المحيطة به وحسب أساليب تربيته .

وذهب إلى أن الصواب في التعليم إنما يكون بمراعاة عقل المتعلم واستعداده ، لذلك نادى بضرورة التدرج من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المعقول ويقول في هذا المجال : " أتعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا ، يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن ، هي أصول ذلك الباب ، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ، ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن ، وعند ذلك يحصل له ملكه في ذلك العلم ، إلا أنها جزئية وضعيفة وغايتها أنها هيأتها لفهم الفن وتحصيل مسائله ثم يرجع به الفن ثانية ، فيعرفه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ، ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ."

وقد لخص " الفنيش " أهم المبادئ التربوية عند ابن خلدون على الشكل التالي :

1 – مراعاة القدرة العقلية عند المتعلم .

2 – ضرورة متابعة الدروس بدون انقطاع حتى لا يتسبب بالنسيان .

3 – تجنب الشدة لأنها تفسد معاني الإنسانية عند الإنسان وتؤدي به إلى الانصراف والانحراف في السلوك .[2]

4 – أفضل طرق التعليم هي المناقشة والحوار .

وبعد تحليل " النعمي " لأراء ابن خلدون التربوية توصل إلى أهداف التربية عنده على الشكل الآتي :

---

[1] - د. محمد محمود بني يونس ، سيكولوجيا الدافعية و الانفعالات ، نفس المرجع السابق ص 378 .

[2] - د. أبو طالب محمد سعيد ، د. رشراش أنيس عبد الخالق ، علم التربية العام ، ط1 ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت 2002 ، ص 184 .

1 – إعداد الفرد دينيا .

2 – إعداد الفرد خلقيا .

3 – إعداد الفرد اجتماعيا .

4 – إعداد الفرد مهنيا[1] .

5- 2- نظرة الغزالي إلى التربية :

اعتقد الغزالي أن التربية هي أشرف المهن على الإطلاق ، و أن النبي محمد صلى الله عليه و سلم كان معلماً " إنما بعثت معلماً " فالإنسان خلقه الله على الأرض فهو أشرف المخلوقات ، و أشرف ما في الإنسان هو قلبه ، والمعلم مشتغل بتطهير القلب من الشوائب و الأدران تقربا لله عز و جل[2] ، و في ذلك يقول : " أشرف موجود على الأرض جنس الإنس ، و أشرف جزء من جواهر الإنسان قلبه ، و المعلم مشتغل بتكميله و تجليله وتطهيره و سياقته إلى القرب من الله عز و جل "

وقد عرف التربية بقوله : " إن عمل التربية يشبه عمل الفلاح يقلع الشوك و يخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليحسن نباته و يكمل ريعه ".

للغزالي آراء في طبيعة الطفل و أساليب التعليم والآداب التي يجب أن يلتزم بها المعلم والمتعلم ، وأخرى في الفروق الفردية مما يدل على معرفة دقيقة بنفسية الأطفال وحدود التربية .

ففيما يتعلق بطبيعة لطفل فإنه يرى أن : " كل مولود يولد معتدلا صحيح الفطرة وإنما أبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه " ، وفي قوله هذا تكرار للحديث الشريف ، فالطفل يتقبل الخير والشر على حد سواء ، ووالده يعودانه على الخصال الحميدة ومسؤولان عن توجيهه و ترشيده . وفي هذا يقول : " والصبي أمانة عند والديه ، وقلبه الطاهر جوهرة نفسية ساذجة خالية من كل نقش وصورة ، وهو قابل لكل ما ينقش عليه ومائل إلى كل ما يحال إليه."[3] وفي هذا الحال سيكون "الغزالي" قد سبق "جون لوك " القائل بأن الطفل يولد وعقله كصفحة بيضاء .

---

[1]- د. أبو طالب محمد سعيد ، د. رشراش أنيس عبد الخالق ، علم التربية العام ، نفيس المرجع السابق ص 185 .
[2] - د. أبو طالب محمد سعيد ، د. رشراش أنيس عبد الخالق ، نفس المرجع السابق ، ص 181 .
[3] - د. أبو طالب محمد سعيد ، د. رشراش أنيس عبد الخالق ، علم التربية العام ، نفس المرجع ص 182 .

وفيما يتعلق بأساليب التربية فيرى أن اللين والتساهل يفسدان الصبيان ويجب أن يمنع الولد من مخالطة قرناء السوء ، وألا يتعود التنعم والرفاهية فيضيع عمره في طلبها ، إلا أن الغزالي ينصح بالاعتدال فيها واستخدامها بما يخدم الهدف التربوي المطلوب ، أي أن ينشأ الطفل مؤمنا خلوقا ومؤدبا ، فهو ينصح بعدم إرهاقه حتى لا يموت قلبه ويبطل ذكائه وينغص عليه العيش ، فيلجأ عندها إلى الحيلة للخلاص من ذالك .

وفيما يتعلق بالفروق الفردية أشار الغزالي إلى أنه لا يؤخذ الغلمان جميعا بطريقة واحدة ، ولا يعاملون المعاملة نفسها بل يجب أن يختلف علاجهم باختلاف أمزجتهم وطبائعهم وأسنانهم وبيئاتهم ، و الأستاذ هنا يشبه الطبيب الذي يعالج مرضاه كل حسب حالته الخاصة إلا أهلكهم[1] .

5- 3- الذكاء الأخلاقي :

يؤمن روبرت كولز (robert coles .1997) بأنه يمكن أن يصبح الأطفال أكثر ذكاء من خلال تطوير شخصياتهم الداخلية . و يؤمن بأن الطلاب يطورون ذكاء اجتماعيا /أخلاقيا بتعلم التعاطف و الاحترام والتبادلية و التعاون و كيف يعيشون وفقا للقاعدة الذهبية من خلال إتباع القدوة و عن طريق الحوار الواضح والصريح حول القضايا الأخلاقية . وهو يؤمن بأن كل طفل ينمو من خلال بناء آثار حضارية أخلاقية و قواعد أخلاقية عن طريق التفاعلات مع أولياء الأمور و الأقران و أشخاص آخرين مهمين ، كما يؤمن بأن من الممكن تنمية هذه الطاقة طوال حياة الشخص .

و الذكاء الأخلاقي يعني القدرة على فهم الصواب من الخطأ بمعنى :

- القدرة على إدراك الألم لدى الآخرين .
- القدرة على ردع النفس عن القيام ببعض النوايا القاسية .
- القدرة على السيطرة على الدوافع .
- القدرة على الإنصات لجميع الأصوات .

---

[1] - د. أبو طالب محمد سعيد ، د. رشراش أنيس عبد الخالق ، علم التربية العام ، نفس المرجع ص 183 .

5- 3- 1- قدرات الذكـــــــــــاء الأخلاقي :

أ- التمثل العاطفي :الحساسية تجاه مشاعر الآخرين و مساعدتهم والتعاطف معهم وإدراك أثر الألم العاطفي على الآخرين[1] .

ب- الضمير : معرفة الطريقة النزيهة و الصحيحة للعمل بموجبها ، و الإحساس بالكرامة و المسؤولية و التمييز بين الصواب و الخطأ .

ج- الرقـــابة الذاتيـة : تنظيم الأفكار أو الأعمال بحيث توقف أي ضغوط من داخل الشخص أو خارجه ، ويعمل الفرد ما هو صواب .

د- الاحتـــرام : معاملة الآخرين بطريقة محترمة .

هـ- العطـــف :كشف الاهتمام حول سعادة الآخرين و مشاعرهم .

و- التســامح : احترام كرامة و حقوق الآخرين ، وحتى الذين يختلف معهم الفرد.

س- العدالـــة : التعامل مع الآخرين بعدالة ودون تحيز مع التفتح الذهني في التعامل[2] .

5- 4- أساليب التربية في الإسلام :

إن النهج الإسلامي لا يفصل بين الهدف و الوسيلة ، فالهدف العظيم يقتضي وسيلة رفيعة نسلكها لبلوغه ، ولما كانت تربية الطفل تهدف إلى تكوين عنصر صالح لخدمة دينه وأسرته ومجتمعه ، وإلى صياغة فرد يكون أهلا لمثوبة الله تعالى ، فإن الهدف يستوجب أن نتخذ وسائل هي بدورها ناجعة وفعالة لبلوغ ذلك الهدف .

ومن أهم الوسائل التي يرى علماء التربية الإسلامية ومفكروها ضرورة أن يستعان بها على الوصول إلى الأهداف ما يلي :

---

[1] - د .حسين أبو رياش ، د . عبد الحكيم الصافي ، د . أميمة عمور ، د . سليم شريف ، الدافعية و الذكاء العاطفي ، ط1 ، دار الفكر للنشر و التوزيع ، عمان 2006 ، ص 225 .

[2] - د .حسين أبو رياش ، د . عبد الحكيم الصافي ، د . أميمة عمور ، د . سليم شريف ، الدافعية و الذكاء العاطفي ، نفس المرجع السابق ص 226 .

أولاً: التربية بالقدوة :

تعتبر القدوة من أهم العوامل المؤثرة شفي تربية النشئ ، وكذلك في توجيه الراشدين ، فالطفل يتأثر بما يراه باعتباره قدوة له ونموذجا للكمال أو النجاح أو الشهرة وذلك عن طريق التقليد والمحاكاة والاستهواء .

إن القدوة الحسنة من أبرز الوسائل في التربية ، ويجب على الشخص الذي ينظر إلى النشء على أنه قدوتهم سواء أكان أباً أم مربياً ، أن يحمل مسؤوليات وتبعات القدوة حق حملها ، وأن يكون مثلاً حيا لحسن الخلق و السلوك والالتزام[1] .

ومن أساليب التربية الناجحة أن تكون الأسرة قدوة أمام طفلها ، فتدعو إلى الخير وتلتزم بالصدق و الوفاء والإخلاص في سلوكياتهم ، لأن الأطفال ينشأون في هذا الجو الأسري ، فإن كان صحيحا كانت النتيجة خيره ، وإن كان فاسدا كانت النتيجة سيئة .

والمربي أمام التلميذ هو الذي يقومهم ويؤدبهم ويعلمهم ، وقد كفلن له طبيعة وظيفته أن يكون قيما عليهم موجها لهم ، ومن ثم وجب أن يقوم بهذا الدور الخير بأمانة وإخلاص وقد أصبح للتلميذ قدوة ، فإذا تخلى عن رسالته أفسد جيلا ، وضيع حياته الدنيا ، وفي الآخرة له عذاب عظيم .

ويرى " ابن خلدون " بأن للقدوة الحسنة أثرا كبيرا في اكتساب القيم و الفضائل فيقول : " والاحتكاك بالصالحين ومحاكاتهم ، يكسب الإنسان العادات الحسنة والطبائع المرغوبة ، والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلونه من الذاهب و الفضائل تارة علما وتعليما وإلقاء ، وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة ، إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا ."

من أجل هذا وجب على الآباء و المربيين أن يحرصوا كل الحرص ، على أن يكونوا قدوة حسنة طيبة لأبنائهم و تلاميذهم ،في العلاقة مع الله أو مع الناس ،قدوة في صدق الكلمة ، و أمانة الرأي ، و حسن المعاملة ، و أداء الفرائض و البعد عن الرذائل و القرب من الله عز وجل .

---

[1] ـ د.صالح محمد علي أبو جادو ، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، ط5 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان 2006 ، ص 261 .

ثانيا : التربية بالترغيب و الترهيب :

من أساليب تربية الطفل أسلوب ترغيبه في كل ما هو خير ، و ترهيبه من كل ما يزعجه و يضايقه ، بطريقة هادئة تتصف بالمرونة و الصبر ، و ينبغي أن يرسخ في ذهن الطفل أن السلوك الطيب نتائجه طيبة ، و أما السلوك الشرير فنتائجه شريرة .

ويعد أسلوب الترغيب و الترهيب من أهم الأساليب التربوية و أبعدها أثرا لكونه يتمشى مع ما فطر الله عليه الإنسان من الرغبة في اللذة و النعيم والرفاهية و حسن البقاء والرهبة من الألم و الشقاء و سوء المصير .

و يجمع علماء التربية من المسلمين على أن استعمال أسلوب التشجيع و الثواب والمكافأة أمر ضروري في تربية الطفل ، كلما قام بعمل يستحق التشجيع [1]، ومن ثم تقدموا بالنصيحة لكل مرب بأن يجزي الطفل على كل عمل مرغوب فيه يقوم به الطفل ولم يحددوا وجوب الإثابة لأنها تتسع و تضيق و تتباين باختلاف الأفراد و البيئات ،و تبعا لاختلاف حيثيات الموقف ،ومن ثم يستوي أن تكون المكافأة مادية أو معنوية .

ومن المعروف أن أسلوب الترغيب إيجابي ، باقي الأثر ، دائم التأثير ، يثير في الإنسان الرغبة الداخلية ويخاطب وجدانه ومشاعره وقلبه ، بينما أسلوب الترهيب سلبي لأنه يعتمد على الخوف ، وهو آني يزول بزوال المؤثر ، ولابد من مراعاة الحكمة والاعتدال في استخدام أسلوب الترهيب و الترغيب ، بحيث لا يؤدي الترغيب إلى المخادعة أو الخنوع ، ولا يؤدي الترهيب إلى الخوف أو الضعف أو الاستسلام .

ومن الأمثلة القرآنية على أسلوب الترغيب قوله تعالى : { **هل جزاء الإحسان إلا الإحسان** } (الرحمن 60) ، ومن الأمثلة على الترهيب قوله تعالى : { **يا أيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم ناراً وقودها الناس و الحجارة عليها ملائكة غلاظ شداد لا يعصون الله ما أمرهم ويفعلون ما يؤمرون** } (التحريم 06) .

---

[1] - د.صالح محمد علي أبو جادو ، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، نفس المرجع السابق ص 262 .

ثالثا : التربية بالموعظة :

وهي من أهم الوسائل التربوية المؤثرة في تنشئة الطفل و إعداده خلقيا ونفسيا واجتماعيا ، ولقد وجه القرآن الكريم الآباء أن يعظوا أبناءهم في محبة ورفق ، وأن يستعملوا أسلوب الخطاب الدال على المحبة والرفق والحرص عليه ، ومن النماذج القرآنية التي استخدمت هذا الأسلوب قوله تعالى : { **وإذ قال لقمان لابنه وهو يعظه يا بني لا تشرك بالله إن الشرك لظلم عظيم** } (لقمان 13) .

وقد ركز الأسلوب النبوي الشريف على أهمية الموعظة والنصيحة والإرشاد الهادف لما له من أثر فعال في التربية ، فأوجب عليه السلام النصيحة الخالصة على جميع المسلمين بعضهم تجاه بعض . قال عليه الصلاة والسلام : **" الدين النصيحة ، قلنا لمن ؟ قال : لله ولكتابه ولرسوله ، ولأئمة المسلمين وعامتهم "** .

ولا يختلف اثنان على أن الموعظة المخلصة و النصيحة المؤثرة إذا وجدت لها نفسا صافية، وقلبا متفتحا ، وعقلا حكيما متدبرا فإنها أسرع للاستجابة وأبلغ في التأثير[1] .

وأخيرا فإن على الآباء والمربين والمسؤولين عن الرعاية التربوية ، مراعاة الصدق والإخلاص في النصيحة والإرشاد والتوجيه ، والالتزام في السلوك والتصرفات بالقيم والمبادئ والمثل التي يوجهون الآخرين إلى الأخذ بها ، فلا يرجى أي تأثير إيجابي من امرئ يخالف فعله قوله ، وسلوكه نصائحه .

رابعا : التربية بالملاحظة :

ويقصد بالتربية بالملاحظة ، ملاحقة الطفل وملازمته في التكوين ألعقيدي والأخلاقي ومراقبته وملاحظته في الإعداد النفسي والاجتماعي ، والسؤال المستمر عن وضعه وحالته في تربيته الجسمية وتحصيله العلمي .

ولا شك هذه التربية ، تعد من أقوى الأسس في إيجاد الإنسان المتوازن المتكامل وتدفعه إلى أن ينهض بمسؤوليته ، ويضطلع بواجباته على أكمل وجه ، وتجعل منه مسلما حقيقيا .

---

[1]- د.صالح محمد علي أبو جادو ، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، نفس المرجع السابق ص 263 .

وقد حث الإسلام بمبادئه الشاملة وأنظمته الخالدة الآباء والأمهات والمربين جميعا على أن يهتموا بملازمة ومراقبة أبنائهم في كل ناحية من نواحي الحياة ، وفي كل جانب من جوانب التربية الشاملة . قال تعالى : { **يا أيها الذين آمنوا قوا أنفسكم و أهليكم نارا وقودها الناس و الحجارة عليها ملائكة غلاظ شداد لا يعصون الله ما أمرهم ويفعلون ما يؤمرون** }. (التحريم 06) .

ومن الأمور التي يجب ملاحظتها عند الأبناء ، ما يتعلمه الطفل من مبادئ و أفكار ومعتقدات ، وما يطالعه من كتب ومجلات و نشرات ، و ما يصاحبهم من رفاق و أقران وما ينتمي إليه من منظمات و جماعات . و ملاحظة مدى صدق الأبناء و أمانتهم وقدرتهم على حفظ اللسان ، ليقف إلى ما وصلت إليه التربية لديهم ، فان وجد فيهم خيرا أثنى عليه و شجعه، و إن وجد فيهم شرا عدله و قومه .

خامسا : الممارسة و التدريب العملي :

تعتبر الممارسة العملية مدخلا مهما في تعلم القيم و الفضائل و آداب السلوك الاجتماعي ، كما أنها تكسب النفس الإنسانية العدة السلوكية طال الزمن أو قصر، و العدة لها تغلغل في النفس يجعلها أمرا محببا ، وحين تتمكن من النفس تكون بمثابة الخلق الفطري .

و قد استخدم الإسلام العادة كوسيلة من وسائل التربية ، فحول الخير كله إلى عادة تقوم بها النفس بغير جهد ، و بغير كد ، و بغير مقاومة [1]، و يتضح ذلك من الأسلوب الذي اتبعه القرآن الكريم في تعليم المسلمين الخصال النفسية الحميدة و القيم والعادات السلوكية الفاضلة عن طريق تدريبهم العملي عليها ، بما كلفهم القيام به من عبادات مختلفة .

ومن الأمور المقررة في شريعة الإسلام أن الإنسان مفطور منذ وجوده على التوحيد الخالص، و الدين القيم ، و الإيمان بالله ، مصدقا لقوله تعالى : ({ **فطرت الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم و لكن أكثر الناس لا يعلمون** }) (الروم30) ، ويقول عليه السلام أيضا : " **كل مولود يولد على الفطرة** " ،ومن هنا يأتي

---

[1] ـ د.صالح محمد علي أبو جادو ، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، نفس المرجع السابق ص 264 .

دور التعويد و التلقين و التأديب في نشأة الأبناء ، على التوحيد الخالص ، و المكارم الخلقية ، و الفضائل النفسية ، و آداب الشرع الحنيف .

إن التربية بالعادة و التأديب هي من أهم دعائم التربية ، ومن أمتن وسائلها في تنشئة الأبناء من الناحية الإيمانية و الخلقية ، ذلك لأنها تعتمد على الملاحظة و الملاحقة ، وتقوم على الترغيب و الترهيب ، و تنطلق من منطلقات إرشادية و توجيهية .

سادسا : الإقناع الفكري :

يعتبر الإقناع من أهم وسائل التربية في التعليم ، وهو أول الطرائق التي استخدمها القرآن الكريم و سلكها الرسول صلى الله عليه و سلم في معظم الحقائق التي اشتمل عليها الإسلام.

و قد دعا الإسلام إلى استعمال العقل و التفكير المنطقي السليم في فهم حقائق الأشياء والتمييز بين الحق و الباطل و الصواب و الخطأ ، بالحجة و البرهان ، وليس بالتقليد الأعمى أو بالإكراه .

ويكو ن الإقناع الفكري عن طريق التعليم المباشر أو غير المباشر ، أو عن طريق المجادلة بالتي هي أحسن ، فمن شأن المعرفة التي يدرك بها الفرد الفضائل و الرذائل أن تولد الحافز الذاتي على التطبيق ،لا سيما إذا كان مضمون المعرفة يتعلق بما ينفع الناس أو يضرهم ، كقضايا السلوك الإنساني .

و النفس البشرية بها ميل إلى الاستجابة إذا اقتنعت ، و القرآن الكريم يحث على إقناع الناس بما ينبغي أن يتخذوه سلوكا لهم .

وقد أمر الله سبحانه و تعالى نبيه الكريم في هذا الصدد قائلا : {**ادع إلى سبيل ربك بالحكمة و الموعظة الحسنة و جادلهم بالتي هي أحسن** } (النحل 125)[1] .

و في ضوء ما تقدم تتضح أهمية الإقناع الفكري في التربية ، ومدى إفادته في جعل السلوك المرغوب فيه أكثر احتمالاً و ثبوتاً ، فعلى الآباء و المربين و المسؤولين عن التربية احترام عقول الناس ، و تشجيع المبادرات الفكرية ، و كل ما يؤدي إلى الاقتناع عن فهم .

---

[1] ـ د.صالح محمد علي أبو جادو ، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، نفس المرجع السابق ص 265 .

سابعا : التربية بالقصص :

يعتبر أسلوب التربية بالقصص من أهم أساليب التربية الحديثة ، و ذلك لما للقصص من تأثير نفسي في الأفراد خاصة إذا ما وضعت في قالب مشوق يشد الانتباه و يؤثر في العواطف و الوجدان .

و قد أبرز القرآن الكريم أهمية القصص الايجابية و تأثيرها النفسي و الأخلاقي في التربية و تهذيب النفوس في مواضع كثيرة منها قوله تعالى : { **نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن و إن كنت من قبله لمن الغافلين** } (يوسف3) .

و إذا كنا نسلم بأهمية القصة و دورها الواضح في التوجيه التربوي ، فان علينا أن نقرر أن الشأن ليس في إيراد القصة بأي شكل كان ،بل لابد من الوقوف على الطريقة التربوية التي يجب أن يتم نسج القصة على أساسها . ويتمثل ذلك اقتداء بالقصص القرآني ، بإيراد المواقف التي لها علاقة بالغرض الذي ذكرت القصة من أجله ، و التغاضي عما عداها من التفاصيل ، و أن يتم إدماج العبر و العظات في ثناياها كيلا يندمج السامع مع الأحداث بكل تفكيره ، و ينسى الهدف الأساسي من القصة ، فإذا فقدت هذه العناصر ،غاب عنصر التربية و التوجيه منها بسبب تغلب تسلسل الأحداث فيها ، على ما في مضمونها من عبرة و معنى [1] .

[1] ـ د.صالح محمد علي أبو جادو ، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، نفس المرجع السابق ص 266 .

الخلاصة :

تحدث عملية التفاعل الاجتماعي بين القائد و التابعين في ظل العملية التربوية بحيث يعتمد القائد بالدرجة الأولى على الذكاء الوجداني الذي يحمل في طياته أسس التعامل مع الحالات النفسية للتابعين و الذكاء الاجتماعي الذي يتمثل في مجموعة العلاقات المميزة و كيفية تسييرها ويحدث هذا في أسس الذكاء الأخلاقي المستمدة من تعاليم الشريعة الإسلامية وخلاصة القول أن التربية الإسلامية تعتبر أهم النظم التي يمكن من خلالها بث ما تضمنه التشريع الإسلامي من مبادئ و قيم و مثل عليا حرصت على ترجمتها إلى سلوك عملي ، وهي من أهم المقومات التي تعد الفرد و تبني شخصيته جسميا و عقليا و اجتماعيا ، بناء يتصف بالشمول و التكامل و التوازن و الواقعية ، وهي تربية تهتم بأمور الدين و الدنيا اهتماماً يؤمن الانسجام و التوافق التامين بين قوة الروح و قوة الجسد ، و لا يغلب أحدهما على الآخر.

الجانب التطبيقي

الفصـــل الخامس
الإجراءات
المنـهجيـة للبحـث

تمهيد :

إن البدء في أي مشروع مهما كانت طبيعته ، يتطلب من الباحث في البداية الشعور بالمشكلة و بأهمية دراستها ، و التحقق من وجودها في المجتمع الذي يعيش فيه ، والذي يشكل ميدان البحث ، وبعد ذلك يتطلب منه التسلح بمنهجية معينة وواضحة لمعالجتها والتي تعتمد أساسا على أدوات وتقنيات موضوعية تحددها طبيعة الدراسة.

1- المنهج المتبع في البحث :

نظرا لأن موضوع البحث يتناول مدى تأثير الأنماط القيادية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية على دافعية الانجاز لدى طلبة السنة الأولى ثانوي ، فإن المنهج الملائم هو المنهج الوصفي ، " و يعتبر المنهج الوصفي من أكثر مناهج البحث استخداما و خاصة في مجال البحوث التربوية و النفسية و الاجتماعية و الرياضية ، ويهتم البحث الوصفي بجمع أوصاف دقيقة علمية للظاهرات المدروسة ، ووصف الوضع الراهن و تفسيره وكذلك تحديد الممارسات الشائعة و التعرف على الآراء و المعتقدات و الاتجاهات عند الأفراد و الجماعات ، وطرائقها في النمو و التطور ،كما يهدف أيضا إلى دراسة العلاقات القائمة بين الظواهر المختلفة .

إن المهمة الجوهرية للوصف هي أن يحقق للباحث فهم أفضل للظاهرة موضوع البحث ، حتى يتمكن من تحقيق تقدم كبير في حل المشكلة ، و المنهج الوصفي يحاول الإجابة على السؤال الأساسي في العلم ماذا ؟ أي ما هي طبيعة الظاهرة موضوع البحث و يتطلب ذلك تحليل الظاهرة و التعرف على العلاقات بين مكوناتها ، و الآراء حولها و الاتجاهات نحوها ، كذلك العمليات التي تتضمنها و الآثار المترتبة عليها .

و لا يقتصر المنهج الوصفي على جمع البيانات و تبويبها ، وإنما يمتد إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات ، لذلك يجب على الباحث تصنيف البيانات و الحقائق ، وتحليلها تحليلا دقيقا كافيا ، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة"[1].

---

[1] - د. إخلاص محمد عبد الحفيظ ، د. مصطفى حسين باهي ، طرق لبحث العلمي و التحليل الإحصائي في المجالات التربوية و النفسية و الرياضية ، ط2 ، مركز الكتاب للنشر القاهرة 2002 ، ص 83 .

2- المجتمع وعينة الدراسة و كيفية اختيارها:

أجري البحث على عينة مكونة من 250 تلميذا و تلميذة وتم استبعاد 22 منهم لتعدد الإجابات الخاطئة وبالتالي أصبح مجموع العينة يقدربـ 228 .

الجدول رقم04 : يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الثانوية والجنس

الجنس	ثانوية بلحاج قاسم نور الدين	ثانوية خنتاش محمد	المجموع	النسبة %
الذكور	159	92	251	% 39.28
الإناث	210	178	388	% 60.72
المجموع	369	270	639	% 100

- يبين الجدول رقم04 توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الثانويات وحسب الجنس حيث يقدر عدد التلاميذ بـ :639 تلميذ ، يتوزعون على ثانويتين ، منهم 251 ذكور يمثلون نسبة 39.28 % ، و 388 أنثى يمثلون نسبة 60.72 % .

الجدول رقم 05 : يبين توزيع أفراد العينة حسب الثانوية والجنس .

الثانوية	ثانوية بلحاج قاسم نور الدين	ثانوية محمد خنتاش	المجموع	النسبة %
الذكور	45	43	88	% 38.60
الإناث	83	57	140	% 61.40
المجموع	128	100	228	% 100

يبين الجدول رقم 05 توزيع أفراد العينة البحث حسب الثانويات و حسب الجنس بحيث يقدر عدد تلاميذ العينة بـ : 228 تلميذ ، يتوزعون على ثانويتين ، منهم 88 ذكور يمثلون نسبة 38.60 % ، و 140 أنثى يمثلون نسبة 61.40 % .

الجدول رقم 06 : يبين توزيع أفراد العينة حسب السن على الثانويات .

الثانوية / السن	ثانوية بلحاج قاسم نور الدين	ثانوية محمد خنتاش	المجموع	النسبة %
16 سنة	43	22	65	%28.50
17 سنة	49	57	106	%46.50
18 سنة	36	21	57	%25
المجموع	128	100	228	%100

يبين الجدول رقم 06 توزيع أفراد العينة حسب السن بحيث يقدر عدد تلاميذ العينة بـ : 228 تلميذا ، يتوزعون على ثلاث فئات عمرية موزعون كالتالي :

فئة 16 سنة و عددهم 65 يمثلون نسبة 28.50% ، وفئة 17 سنة وعددهم 106 يمثلون نسبة46.50% ، وأخيرا فئة 18 سنة وعددهم 57 ويمثلون نسبة 25%.

3- وصف العينة :

تتمثل عينة البحث في تلاميذ السنة الأولى ثانوي من ثانويتين بولاية الشلف ، عددهم 228 من إناث و ذكور ، تم اختيارهم بصورة عشوائية ، متوسط أعمارهم 17 سنة يمثلون نسبة 35.68 % من مجموع تلاميذ السنة الأولى على مستوى الثانويتين ، و الذي يقدر عددهم بـ 639 تلميذ ، وهي نسبة ملائمة للدراسة إذ أنها تفوق الحد الأدنى لتمثيل عينات بحوث المجتمعات و التي تقدر بـ 10% ، و قد تم انتقاء عينة البحث بطريقة عشوائية ، و سبب اختيار هذه المؤسسات التعليمية دون غيرها ، هي التسهيلات التي قدمت لنا من طرف المديرين ، وكذا التجاوب الذي لقي من طرف التلاميذ ، و مستشار التوجه الذي هيأ لنا الجو المناسب لتطبيق المقياسين ، إضافة إلى العلاقة الطيبة مع الأساتذة .

4- مجال إجراء الدراسة :

4-1- المجال الزماني :

تم الشروع في الدراسة انطلاقا من شهر أكتوبر من سنة 2008 ، و امتدت الدراسة إلى غاية شهر ماي من 2009 ، حيث تم تطبيق الجانب التطبيقي خلال نهاية الفصل الثاني من السنة الدراسية و بعد انتهاء من امتحانات الفصل الثاني .

4-2- المجال المكاني :

تمثل المجال المكاني الذي أجريت عليه الدراسة في ثانويتين من ولاية الشلف ، الأولى هي " ثانوية بالحاج قاسم نور الدين " بالشلف ، و الثانية هي ثانوية " محمد خنتاش " بحرشون ، بينما الدراسة الاستطلاعية كانت على مستوى ثانوية " محمد خنتاش " .

5- أدوات البحث :

5-1- مقياس القيادة في الرياضة :

5-1-1- الوصف :

قام كل من " صالح و شيلا دوراي Saleh & Chelladurai " (1980) بتصميم مقياس بعنوان مقياس القيادة في الرياضة لمحاولة قياس سلوك المدرب الرياضي في ضوء نموذج متعدد الأبعاد لفاعلية المدرب الرياضي والذي يتضمن كل من خصائص اللاعبين والتغيرات الموقفية . ويشمل المقياس على خمسة أبعاد رئيسية تمثل أساليب سلوك المدرب الرياضي وهي :

أ- السلوك التدريبي :

وهو السلوك الذي يهدف لتحسين أداء اللاعبين بزيادة التوجيه وزيادة تكرار التدريب واستخدام التدريب الشاق العنيف ومحاولة التنسيق بين أفراد الفريق في الألعاب الجماعية ويتضمن هذا البعد 13 عبارة .

ب- السلوك الديمقراطي :

وهو سلوك المدرب الرياضي الذي يسمح بدرجة كبيرة في اشتراك اللاعبين في تحديد أهداف الفريق وطرق التدريب وخطط اللعب التي يمكن استخدامها في الحالات المختلفة . ويتضمن هذا البعد 9 عبارات .

ج- السلوك الأوتوقراطي :

وهو ميل المدرب الرياضي إلى أن يضع نفسه في مكانة بعيدة عن اللاعبين ويصدر القرارات بمفرده دون اعتبار لأداء الفريق أو اللاعبين . ويتضمن هذا البعد 5 عبارات .

د- السلوك الاجتماعي المساعد :

وهو السلوك الذي يهتم بأفراد الفريق واللاعبين ورعايتهم ويسعى لإضفاء شعور جمعي إيجابي بالنسبة للفريق الرياضي . ويتضمن هذا البعد 8 عبارات .

هـ- سلوك الإثابة :

وهو سلوك المدرب الرياضي الذي يمنح المزيد من التدعيم والإثابة والتعزيز للاعبين عن طريق الاعتراف الدائم بأدائهم وإثابتهم عند الأداء الجيد . ويتضمن هذا البعد 5 عبارات .

أي أن المقياس يحتوي على 40 عبارة . وللمقياس صورتين تتضمن نفس العبارات ولكن مع اختلاف في التعليمات ، فالصورة الأولى خاصة بالمدرب الرياضي الذي يقوم بالإجابة على عبارات المقياس لمحاولة وصف سلوكه كما يدركه ويراه هو نفسه . والصورة الثانية مخصصة للاعب الرياضي لمحاولة تحديد نوع السلوك الذي يفضله بالنسبة للمدرب الرياضي الذي يرتاح إلى التدريب معه وذلك على مقياس خماسي التدريج.

وقد قام " محمد حسن علاوي " باقتباس المقياس بصورتيه وقدمها باللغة العربية تحت عنوان :

قائمة السلوك المفضل للمدرب الرياضي (من وجهة نظر المدرب) . وقائمة السلوك المفضل للمدرب الرياضي (من وجهة نظر اللاعب).

بعد حذف عبارتين من بعد السلوك التدريبي لتصبح عبارات هذا البعد 11 عبارة والمجموع الكلي لعبارات كل مقياس 38 عبارة وذلك في ضوء بعض الدراسات الأولية في البيئة المصرية .

5-1-2- المعاملات العلمية :

قام الباحثان بتجميع 99 عبارة من بعض مقاييس القيادة السابقة و من بعض المراجع العلمية في القيادة و تم تطبيقها على 80 طالبا ، 80 طالبة من الدارسين للتربية الرياضية كمقرر رئيسي و في ضوء التحليل العاملي تم استبقاء 37 عبارة تمثل 5 أبعاد رئيسية .

و في المرحلة الثانية لتطوير المقياس تمت إضافة 13 عبارة أخرى في أبعاد السلوك التدريبي للمدرب و سلوك الإثابة و بذلك أصبح المقياس يتكون من 50 عبارة. و تم تطبيقه على 102 طالبا في التربية الرياضية ، 223 لاعبا رياضيا من طلبة الجامعات الكندية يمثلون أربعة أنشطة رياضية ، و أسفرت نتائج التحليل العاملي لتطبيق المقياس عن استبقاء 40 عبارة تمثل الأبعاد الخمسة للمقياس .

1- الثبات :

تراوح معامل ألفا مابين 0.66 ، 0.79 ، لأبعاد مقياس السلوك المفضل للمدرب الرياضي من وجهة نظر المدرب و ما بين 0.79 ، 0.83 ، لأبعاد مقياس السلوك المفضل للمدرب الرياضي من وجهة نظر اللاعب عند تطبيقه على العينات السابقة .

كما تراوح معامل استقرار أبعاد المقياس مابين 0.71 إلى 0.82 عند تطبيقه و إعادة تطبيقه على 53 طالبا رياضيا بعد فترة 3 أسابيع .

2- الصدق :

تم إيجاد صدق التكوين الفرضي باستخدام التحليل العاملي على العينات السابقة و أسفر عن استبقاء الأبعاد الخمسة للمقياس .

5-1- 3- تصحيـــــــــــــح عبارات المقياس :

- أرقام عبارات بعد السلوك التدريبي هي :

37/35/29/26/20/17/14/11/8/5/1 .

- أرقام عبارات بعد السلوك الديمقراطي هي :

. 33/30/24/23/21/18/15/9/2

- أرقام عبارات بعد السلوك الأوتوقراطي هي :

. 38/34/27/12/6

- أرقام بعد السلوك الاجتماعي المساعد هي :

. 36/32/31/25/19/13/7/3

- أرقام عبارات بعد سلوك الإثابة هي :

. 28/22/16/10/4

ويتم منح الدرجات كما يلي :

العبارات	الدرجات
دائما	5درجات
غالبا	4 درجات
أحيانا	3 درجات
نادرا	2درجات
أبدا	1 درجة.

ويتم جمع درجات كل بعد على حدة مع مراعاة عدم جمع درجات الأبعاد الخمسة معا لأن المقياس ليست له درجة كلية .

5- 2- مقياس دافعية الانجاز:

5-2-1- وصف المقياس :

قام جو ولس " willis " (1982) بتصميم مقياس نوعي خاص بالمجال الرياضي لمحاولة قياس دافعية الانجاز المرتبطة بالمنافسة الرياضية ، و يتضمن المقياس ثلاثة أبعاد هي :

- دافع القدرة
- دافع إنجاز النجاح .
- دافع تجنب الفشل .

وذلك في ضوء نموذج " ماكليلاند – أتكنسون " في الحاجة للإنجاز .

و تتضمن القائمة 40 عبارة: 12 عبارة لبعد دافع القدرة، 15 عبارة لبعد دافع إنجاز النجاح، 13 عبارة لبعد دافع تجنب الفشل. و يقوم اللاعب الرياضي بالإجابة على عبارات القائمة على مقياس خماسي التدريج: بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا ، و عند تطبيق القائمة يراعي أن يكون عنوانها كما يلي :

(قائمة الاتجاهات الرياضية) " sport attitudes inventory " .

قام " ولس " في ضوء استعراض بعض مراجع دافعية الانجاز بوضع 140 عبارة مرتبطة بالأبعاد الثلاثة للقائمة . و في ضوء التحليل العاملي لنتائج تطبيق هذه العبارات على 256 طالبا رياضيا من المدارس الثانوية يمارسون ثلاثة أنواع من الأنشطة الرياضية بالإضافة إلى استخدام الصدق المنطقي عن طريق 3 خبراء في مجال علم النفس الرياضي تم التوصل إلى استبقاء 40 عبارة فقط.

5- 2- 2- المعاملات العلمية :

1- الثبات :

باستخدام " معامل ألفا " على عينات من الرياضيين بلغت 764 رياضيا ، 253 رياضية تم التوصل إلى المعاملات التالية : 0.76 بالنسبة لبعد القدرة ، 0.78 لبعد دافع النجاح ، 0.76 لبعد دافع تجنب الفشل . كما أسفر تطبيق الاختبار و إعادة تطبيقه بعد 8 أسابيع على 46 رياضيا على النتائج التالية : 0.75 لبعد القدرة ، 0.69 لبعد دافع إنجاز النجاح ، 0.61 لبعد دافع تجنب الفشل .

2- الصدق :

تم إيجاد الصدق المرتبط بالمحك على طريق ارتباط درجات بعد دافع تجنب الفشل مع درجات اختبار قلق المنافسة (scat) بعد تطبيقهما معا على قوامها 158 رياضيا و التي

بلغت 0.65 . وارتباط درجات بعد دافع انجاز النجاح مع درجات مقياس (مهر بيان للحاجة للانجاز mehrabian need for achievement) و الذي بلغ 33 ، و ارتباط درجات بعد دافع القدرة مع درجات (مقياس السيطرة dominance scale) و قائمة كاليفورنيا النفسية (california psychological inventory) و التي بلغت 0.32.

كما أشارت نتائج تطبيق القائمة على 463 رياضيا إلى قدرتها على التمييز بين الرياضيين المتفوقين و الرياضيين الأقل تفوقا طبقا لأراء المدربين بنسبة حوالي 71%.

و من ناحية أخرى أشارت نتائج تطبيق القائمة على 132 طالبا رياضيا من المدارس الثانوية مع تطبيق مقياس المرغوبة الاجتماعية (socail desirability scale) " لكروان و مارلو crowene – marlowe " في نفس الوقت عن عدم وجود علاقة ارتباطيه و دالة إحصائيا .

وقد قام محمد حسن علاوي بتعريب القائمة وفي ضوء بعض التطبيقات الأولية في البيئة المصرية على عينات من اللاعبين الرياضيين تم الاقتصار على بعدي دافع انجاز النجاح و دافع تجنب الفشل و عدد 20 عبارة فقط .

5- 2- 3- تصحيح عبارات المقياس :

عبارات بعد دافع انجاز النجاح هي :

20/18/16/14/12/10/8/6/4/2 و كلها عبارات ايجابية في اتجاه البعد فيما عدا العبارات رقم : **14/8/4** فهي عبارات في عكس اتجاه البعد .

عبارات بعد تجنب الفشل (الخوف من الفشل) هي :

19/17/15/13/11/9/7/5/3/1 و كلها عبارات إيجابية في اتجاه البعد فيما عدا العبارات رقم : **19/17/11** فهي عبارات في عكس اتجاه البعد .

و يتم تصحيح عبارات كل بعد على حدة طبقا لما يلي :

العبارات في اتجاه البعد تصحح كما يلي :

العبارات	الدرجات
بدرجة كبيرة جدا	5 درجات
بدرجة كبيرة	4 درجات
بدرجة متوسطة	3 درجات
بدرجة قليلة	2 درجات
بدرجة قليلة جدا	1 درجة

أما العبارات في عكس اتجاه البعد فيتم تصحيحها كما يلي :

العبارات	الدرجات
بدرجة كبيرة جدا	1 درجة
بدرجة كبيرة	2 درجات
بدرجة متوسطة	3 درجات
بدرجة قليلة	4 درجات
بدرجة قليلة جدا	5 درجات

6- الدراسة الاستطلاعية :

تعد الدراسة الاستطلاعية أهم خطوات البحث و أول خطوة قام بها الباحث و ذلك بهدف التأكد من وجود أفراد العينة ، والتعرف على أهم الفرضيات التي يمكن إخضاعها للبحث العلمي إلى جانب ذلك التأكد من الفهم اللغوي الصحيح للمقياسين من طرف التلاميذ .

7- ثبات المقياس في البحث :

7- 1- مقياس دافعية الإنجاز الرياضي :

أ - الثبات :

و بدوره قام الباحث بحساب ثبات الاختبار من خلال التطبيق وإعادة التطبيق باستخدام معادلة بيرسون لحساب الارتباط ، على مجموعة من 40 تلميذ من طلاب السنة الأولى

ثانوي ، وقد تراوحت الفترة الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني مدة 15 يوم ، و تم على إثره حساب معامل الارتباط البسيط بين الدرجة الكلية الأولى و الدرجة الكلية الثانية لمقياس دافعية الإنجاز لأفراد العينة المقدرة بـ 40 تلميذ ، و قد تراوح معامل الارتباط 0.97 و هي درجة دالة إحصائيا بين التطبيقين عند مستوى الدلالة 0.01 .

ب- الصدق :

لحساب الصدق قام الباحث باستخدام الصدق الذاتي من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات [1].

معامل الثبات = 0.97

معامل الصدق = 0.98

7- 2- مقياس أنماط القيادة :

أ - الثبات :

تم حساب معامل الثبات لمقياس أنماط القياد عن طريق التطبيق و إعادة التطبيق ، وقد تراوحت المدة الزمنية بين التطبيقين بـ 15 يوم ، ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية الأولى و الدرجة الكلية الثانية لأبعاد مقياس أنماط القياد و التي يقدر عددها 5 أبعاد وتم حساب معامل الارتباط لكل بعد على حدا فكانت النتائج على الشكل التالي :

1 - السلوك التدريبي : بلغ معامل ثبات 0.92 وهي درجة دالة إحصائيا بين التطبيقين عند مستوى الدلالة 0.01 .

2- السلوك الديمقراطي : بلغ معامل الثبات 0.94 وهي درجة دالة إحصائيا بين التطبيقين عند مستوى الدلالة 0.01 .

3- السلوك الأوتوقراطي : بلغ معامل الثبات 0.75 وهي درجة دالة إحصائيا بين التطبيقين عند مستوى الدلالة 0.01 .

---

[1] - د. فؤاد البهي السيد ، علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري ، دار الفكر العربي ، القاهرة 1975 ، ص 402 .

4- السلوك الاجتماعي المساعد : بلغ معامل الثبات 0.91 وهي درجة دالة إحصائيا بين التطبيقين عند مستوى الدلالة 0.01

5 - سلوك الإثابة : بلغ معامل الثبات 0.85 وهي درجة دالة إحصائيا بين التطبيقين عند مستو الدلالة 0.01 .

ب- الصدق :

يتم حساب الصدق الذاتي من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات فكانت النتائج كالآتي :

1- السلوك التدريبي : 0.95

2- السلوك الديمقراطي : 0.96

3- السلوك الأوتوقراطي : 0.86

4- السلوك الاجتماعي المساعد : 0.95

5 - سلوك الإثابة : 0.92

8- كيفية جمع البيانات :

بعد ضبط وإعداد أدوات البحث ، تم توفير النسخ اللازمة لأفراد العينة لمقياس القيادة الرياضية من وجهة نظر التلميذ ومقياس دافعية الإنجاز الرياضي وبعد ذلك تم مقابلة عينة البحث .

ونظرا للتسهيلات التي وجدت من طرف مديري الثانويتين ومستشارا التوجيه ، تم اختيار العينة بطريقة عشوائية حيث أخذنا 35.68 % من مجموع تلاميذ الثانويتين تم توزيع استمارات المقياسين بصورة مرتبطة وهذا بعد شرح المقياسين وكيفية الإجابة على الأسئلة وذلك بإعطاء أمثلة ،مع التنبيه بعدم ترك أي عبارة بدون إجابة ، وأعطيت للمبحوثين مدة ساعة كأقصى وقت للإجابة على كلتا الاستمارتين ، وبعد ذلك بدأ الباحث في عملة التصحيح ، وتفريغ البيانات بهدف المعالجة الإحصائية اعتمادا على تقنية الرزمة الإحصائية (SPSS) .

9- أدوات تحليل البيانات :

تم الاعتماد في تحليل البيانات على ما يلي :

9- 1- النسبة المئوية : تم استخدامها للتعرف على نسب الأفراد الخاصة بكل ثانوية .

9- 2- المتوسط الحسابي : ويعد أحد مقاييس النزعة المركزية ، وهو مجموع درجات الأفراد على عدد الأفراد .

9- 3- الانحراف المعياري : وهو من أهم مقاييس التشتت ، ويعرف على أنه الجذر التربيعي لمتوسط مربعات القيم على المتوسط الحسابي .

9- 4- معامل الارتباط (بيرسون): ويستخدم لقياس العلاقة بين متغيران هما دافعية الإنجاز الرياضي وأنماط القيادة الرياضية ، و يقاس الارتباط بين متغيرين بما يسمى معامل الارتباط حيث يدل معامل الارتباط على درجة العلاقة بين متغيرين[1] .

---

[1] - د . فريد كامل أبو زينة ، الإحصاء في التربية و العلوم الإنسانية ، ط1 ، دائرة المطبوعات و النشر ، عمان 2002 ص 218.

الخلاصـــــــــــــــــة :

جاء هذا الفصل ممهدا لعرض الدراسة الميدانية ، فقد اشتمل على التعريف بمنهج الدراسة ونوعه ،ووصف مجتمع الدراسة من حيث مصدره وحجمه وخصائصه وكيفية اختياره ليتم التعريج بعد ذلك إلى أدوات الدراسة التي استعملت في عملية جمع المعطيات وما تتمتع به من خصائص ، كما تم التعرض في هذا الفصل إلى الدراسة الاستطلاعية ونتائجها ، إلى جانب توضيح الإجراءات التطبيقية للدراسة الأساسية ، بالإضافة إلى ذكر الأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في تحليل البيانات الخاصة بهذه الدراسة قصد المرور إلى عرضها وتحليلها .

الفصـــل السادس
عرض ومناقشـة
نتائـج البحـث

تمهيد :

في هذا الفصل سنتطرق إلى عرض نتائج الدراسة الحالية المتوصل إليها الخاصة بتطبيق مقياس دافعية الانجاز الرياضي و مقياس أنماط القيادة الرياضية .

1- عرض نتائج الدراسة :

أول خطوة قام بها الباحث هي المعالجة الإحصائية هي دراسة التوزيعات التكرارية للمتغيرات المدروسة (دافعية الانجاز الرياضي و أنماط القيادة الرياضية) والتي تم تلخيصها في الجدول التالي :

- الجدول رقم 07 يمثل المتوسطات و الانحرافات المعيارية لكافة المتغيرات المدروسة.

الرقم	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
1	دافعية انجاز النجاح	39.32	4.91	228
2	دافع تجنب الفشل	32.87	6.51	
3	السلوك التدريبي	39.57	5.64	
4	السلوك الديمقراطي	31.77	6.14	
5	السلوك الأوتوقراطي	16.66	3.24	
6	السلوك الاجتماعي المساعد	28.95	5.24	
7	سلوك الإثابة	19.52	3.30	

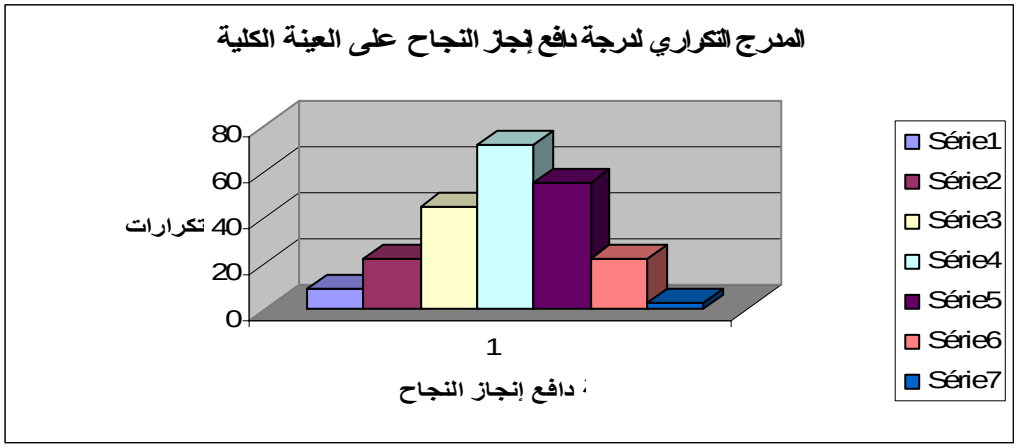
يوضح الجدول رقم 07 المتوسطات و الانحرافات المعيارية لكافة المتغيرات الخاصة بالدراسة ، كم تم استخراج التوزيع التكراري لكل من المتغيرين الأساسيين لدافعية الإنجاز وكذا أنماط القيادة .

ونلاحظ من خلال الجدول رقم 07 ، أن المتوسط الحسابي لدافع إنجاز النجاح أعلى من المتوسط الحسابي لدافع تجنب الفشل ، أما فيما يخص الأنماط القيادية فأكبر معدل كان للسلوك التدريبي وقدره 39.57 ثم يليه السلوك الديمقراطي بقيمة 31.77 ويأتي السلوك الاجتماعي المساعد في الرتبة الثالثة بقيمة 28.95 ثم بعد ذلك سلوك الإثابة بقيمة 19.52 وفي الرتبة الأخيرة السلوك الأوتوقراطي بقيمة 16.66 وهي أدنى درجة .

الجدول رقم08: يمثل توزيع درجات دافع إنجاز النجاح في العينة الكلية .

الرقم	الدرجات	التكرار	النسبة
1	29-26	09	%3.94
2	33-30	22	%9.64
3	37-34	45	%19.73
4	41-38	72	%31.57
5	45-42	55	%24.12
6	49-46	22	%9.64
7	53-50	3	%1.36
المجموع	ــ	228	%100

يبين الجدول رقم 08 التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لدرجات أفراد العينة في دافع إنجاز النجاح والمقسمة إلى سبع فئات ، وقد جاءت الفئة رقم أربعة أكثر تكرارا بنسبة 31.57% من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 38 و 41 ثم تليها في المرتبة الثانية الفئة رقم 05 بنسبة 24.12% بـ 55 تكرار من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت 42 و 45 ، وتأتي الفئة رقم 07 بأقل تكرار قدره 03 ما يعادل نسبة 1.36% من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 50 و 53 .

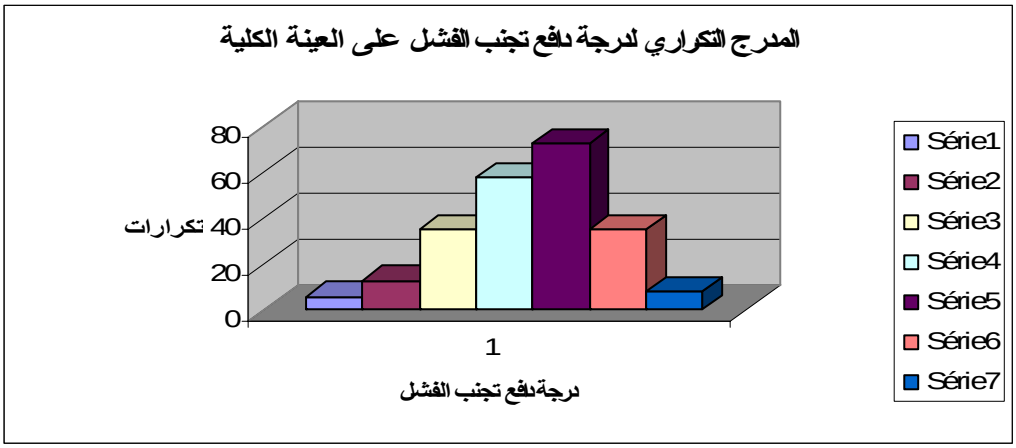


الشكل البياني رقم 06 : يبين المدرج التكراري لدرجة دافع إنجاز النجاح على العينة الكلية .

جدول رقم09: يمثل توزيع درجات دافع تجنب الفشل في العينة الكلية للبحث .

الرقم	الدرجات	التكرار	النسبة%
1	18-14	06	%2.63
2	23-19	13	%5.70
3	28-24	35	%15.35
4	33-29	58	%25.43
5	38-34	73	%31.57
6	43-39	35	%15.35
7	48-44	08	%3.50
المجموع	–	228	%100

يبين الجدول رقم 09 التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لدرجة دافع تجنب الفشل للعينة الكلية ، والملاحظ من خلال الجدول أن الفئة رقم 5 جاءت أكثر تكرارا وذلك بنسبة 31.57% من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 34و38 ، فيما تبقى الفئة رقم 1 هي أقل تكرارا بنسبة 2.63% من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 14 و18 .

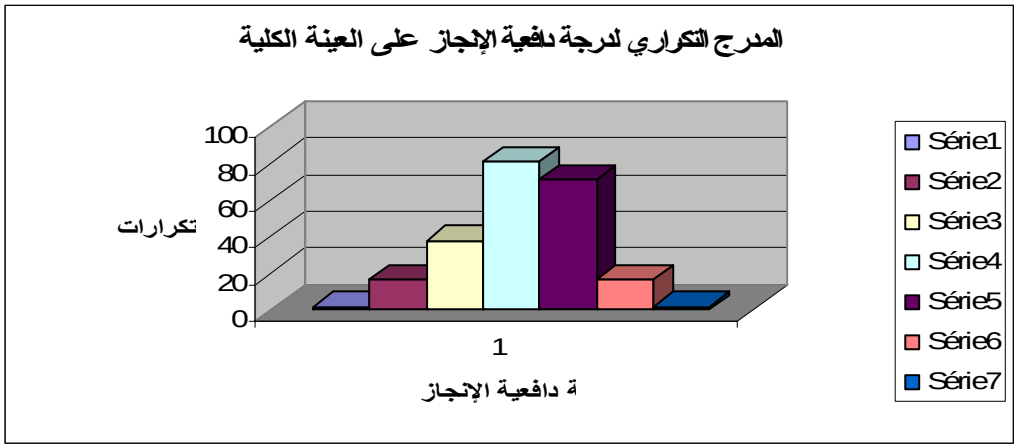


الشكل البياني رقم 07 : يبين المدرج التكراري لدرجة دافع تجنب الفشل على العينة الكلية.

الجدول رقم 10: يمثل توزيع درجات دافعية الإنجاز في العينة الكلية للبحث .

الرقم	الدرجة	التكرار	النسبة%
1	53-47	02	%0.87
2	60-54	17	%7.45
3	67-61	38	%16.66
4	74-68	81	%35.52
5	81-75	71	%31.18
6	88-82	17	%7.45
7	95-89	02	%0.87
المجموع	–	228	%100

يبن الجدول رقم 10 التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لدرجة دافعية الإنجاز التي تظم في محتواها كل من دافع إنجاز النجاح ودافع تجنب الفشل على العينة الكلية ، ويظهر من خلال الجدول أن الفئة رقم 04 تمثل أكبر تكرار من الأفراد الذين تحصلوا على درجات بين 68و 74 وذلك بنسبة 35.52% ، ثم تليها الفئة رقم 05 بـ 71 تكرار ما يعادل 31.18% من الأفراد الذين تحصلوا على درجات بين 75و 81 وتأتي في الأخير الفئتين رقم 01 و رقم07 بنسب متعادلة مقدرة بـ تكرارين نسبة كل منهما 0.87% من الأفراد الذين تحصلوا على درجات بين 47 و 53 وكذلك 89 و95 .

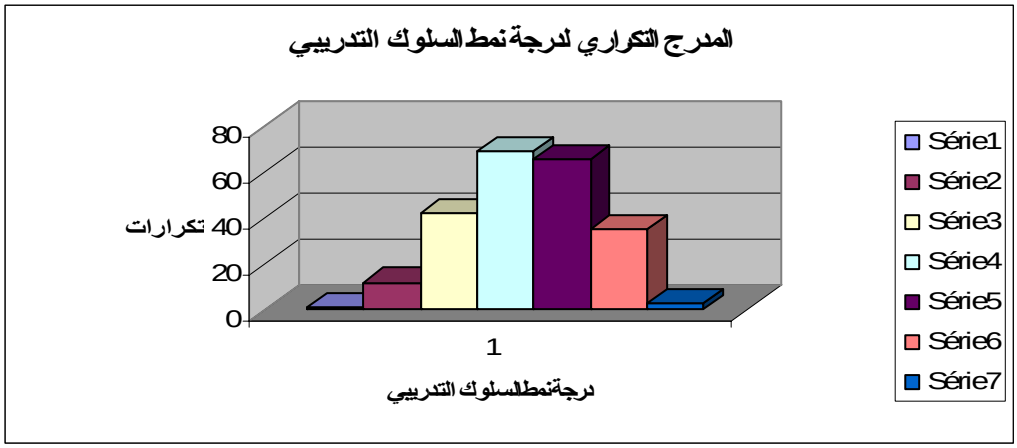


الشكل البياني رقم 08 : يبين المدرج التكراري لدرجة دافعية الإنجاز على العينة الكلية للبحث .

الجدول رقم11 : يمثل توزيع درجات السلوك التدريبي في العينة الكلية للبحث .

الرقم	الدرجة	التكرار	النسبة%
1	25-21	01	%0.43
2	30-26	12	%5.26
3	35-31	42	%18.42
4	40-36	69	%30.26
5	45-41	66	%28.94
6	50-46	35	%15.35
7	55-51	03	%1.34
المجموع	–	228	%100

يوضح الجدول رقم 11 التوزيع التكراري والنسب المئوية لدرجات السلوك التدريبي على العينة الكلية للبحث بحيث يظهر لنا من خلال الجدول أن الفئة رقم 04 تمثل أكبر تكرار مقدر بـ 69 بنسبة 30.26% وتليها الفئة رقم 05 التي تمثل ثاني أكبر تكرار المقدر بـ 66 تكرار وهذا ما يعادل نسبية 28.94% ، وتأتي في الأخير الفئة رقم 01 بتكرار 01 نسبته 0.43% .

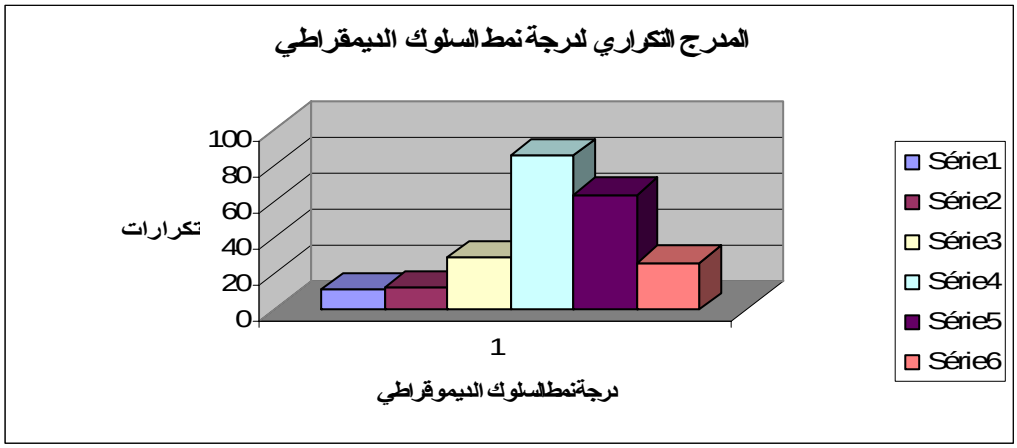


الشكل البياني رقم 09 : يبين المدرج التكراري لدرجة نمط السلوك التدريبي للعينة الكلية للبحث.

الجدول رقم 12 : يمثل توزيع السلوك الديمقراطي في العينة الكلية للبحث .

الرقم	الدرجة	التكرار	النسبة%
1	18-14	11	%4.82
2	23-19	12	%5.26
3	28-24	29	%12.74
4	33-29	86	%37.71
5	38-34	64	%28.07
6	43-39	26	%11.40
المجموع	–	228	%100

يوضح الجدول رقم 12 التوزيعات التكرارية و النسب المئوية لدرجة السلوك الديمقراطي للعينة الكلية للبحث ، و نلاحظ من خلاله أن الفئة رقم 04 تمثل أكبر تكرار وذلك بنسبة37.71% ما يعادل 86 تكرار من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 29 و 33 ، ثم تأتي الفئة رقم05 في المرتبة الثانية بـ 64 تكرار نسبته 28.07% ، وأقل تكرار كان للفئة رقم 01 بـ 11 تكرار ما يعادل 4.82% من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 14 و 18 درجة .

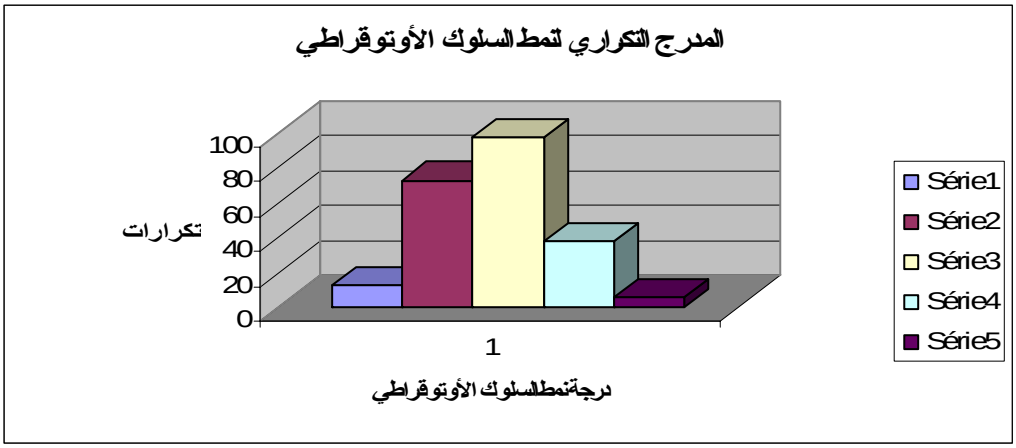


الشكل البياني رقم 10 : يبين المدرج التكراري لدرجة نمط السلوك الديمقراطي للعينة الكلية .

الجدول رقم 13 : يمثل توزيع السلوك الأوتوقراطي في العينة الكلية للبحث .

الرقم	الدرجة	التكرار	النسبة%
1	11-08	13	%5.70
2	15-12	73	%32.01
3	19-16	98	%43.00
4	23-20	38	%16.66
5	27-24	06	%2.63
المجموع	–	228	%100

يبن الجدول رقم التوزيعات التكرارية و النسب المئوية لدرجة السلوك الأوتوقراطي للعينة الكلية للبحث ، و يظهر من خلال الجدول أن أكبر تكرار ممثل في الفئة رقم 03 بحيث يقدر مجموع التكرارات بـ 98 تكرار نسبته 43.00% من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 16 و19 وهي نسبة كبيرة ، أما أقل تكرار تمثله 6 تكرارات نسبتها 2.63% من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 24 و 27 .

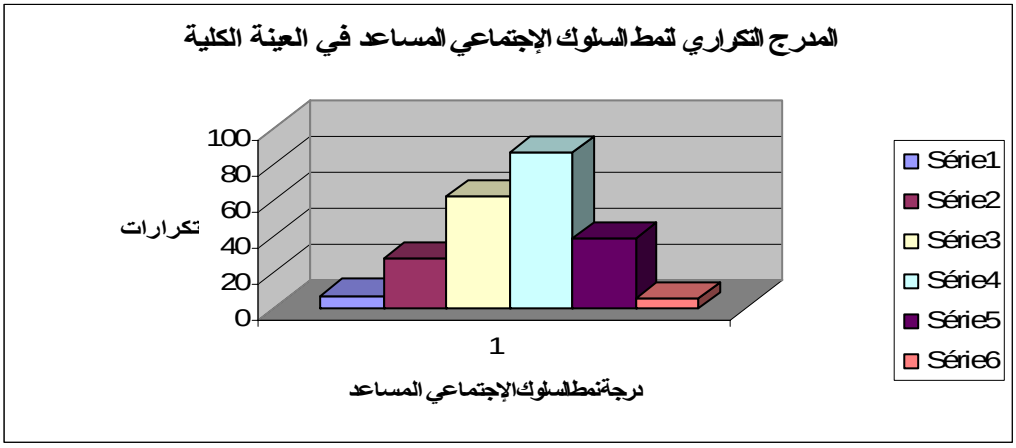


الشكل البياني رقم 11 : يبين المدرج التكراري لدرجة نمط السلوك الأوتوقراطي للعينة الكلية .

الجدول رقم 14 : يمثل توزيع السلوك الاجتماعي المساعد في العينة الكلية للبحث .

الرقم	الدرجة	التكرار	النسبة%
1	18-14	07	%3.07
2	23-19	28	%12.28
3	28-24	62	%27.19
4	33-29	87	%38.15
5	38-34	39	%17.12
6	43-39	05	%2.19
المجموع	–	228	%100

يمثل الجدول رقم 14 التوزيعات التكرارية و النسب المئوية لدرجة السلوك الاجتماعي المساعد في العينة الكلية للبحث ، و نلاحظ من خلال الجدول أن أكبر تكرار تمثله الفئة رقم04 بقيمة 87 تكرار نسبته 38.15% من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 29 و33 ، أما أقل تكرار فهو ممثل بـ 5 تكرارات نسبتها 2.19% من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 39 و 43 .

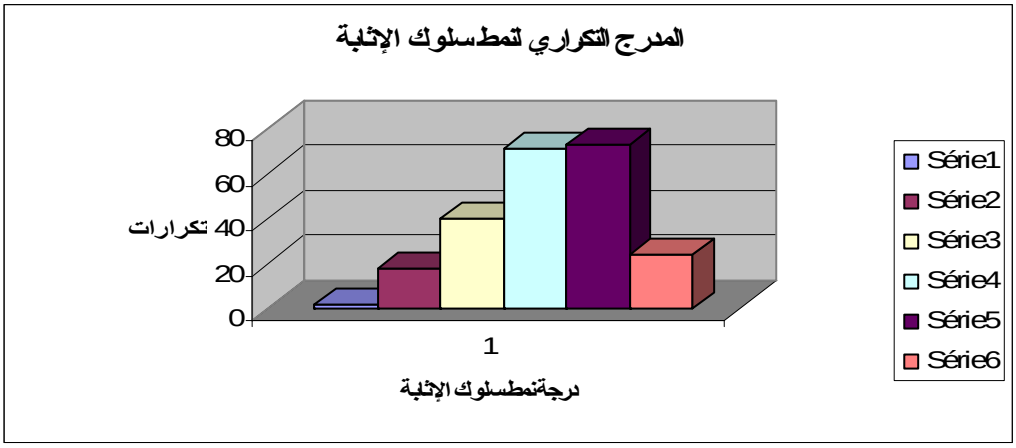


الشكل البياني رقم 12 : يبين المدرج التكراري لدرجة نمط السلوك الاجتماعي المساعد في العينة الكلية

الجدول رقم 15 : يمثل توزيع سلوك الإثابة في العينة الكلية للبحث .

الرقم	الدرجة	التكرار	النسبة%
1	11-09	02	%0.87
2	14-12	18	%7.89
3	17-15	40	%17.54
4	20-18	71	%31.14
5	23-21	73	%32.04
6	26-24	24	%10.52
المجموع	–	228	%100

يوضح الجدول رقم 15 التوزيعات التكرارية و النسب المئوية لدرجة سلوك الإثابة للعينة الكلية للبحث ، ويتبين من خلال الجدول أن الفئة رقم 05 ممثلة بـ 73 تكرار و هو أكبر تكرار نسبته 32.04% من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 21 و 23 وتليها الفئة رقم 04 ممثلة بـ 71 تكرار نسبته 31.14% بحيث نلاحظ تقارب الفئتين ، وتأتي أقل قيمة في الفئة رقم 01 ممثلة بتكرارين نسبتهما 0.87% من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين09 و 11 .



الشكل البياني رقم 13: يبين المدرج التكراري لدرجة نمط سلوك الإثابة للعينة الكلية للبحث .

2- تفسير و مناقشة النتائج :

سيتم في هذا الجزء عرض نتائج هذا البحث المتحصل عليها من تطبيق كل من مقياس دافعية الإنجاز الرياضي و مقياس القيادة الرياضية و هذا وفقا لأسلوب التحقق من كل فرضية على حدا و مناقشتها في ضوء الإطار النظري للبحث ، وفيما يلي نتائج فروض البحث .

2-1- نتائج الفرضية الأولى :

تمثلت الفرضية الأولى فيما يلي :

" يوجد علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين الأسلوب القيادي الديمقراطي و دافعية الإنجاز الرياضي " .

وقصد التحقق من نتائج الفرضية الأولى تم الاعتماد على معامل الارتباط (بيرسون) للتأكد من وجود العلاقة الارتباطية من عدمها بين نمط السلوك القيادي الديمقراطي و دافعية الانجاز فتحصلنا على الجدول التالي :

جدول رقم 16 : يوضح نوع العلاقة بين دافعية الإنجاز ونمط السلوك الديمقراطي للعينة الكلية للبحث .

البيانات الإحصائية / مجموع البعد	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)		درجة الحرية (ن- 2)	مستوى الدلالة
	المحسوبة	المجدولة		
دافعية الإنجاز	0.16	0.13	226	0.05
نمط السلوك الديمقراطي				

من خلال ملاحظتنا لنتائج الجدول رقم 16 تبين لنا أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة أكبر من قيمة معامل الارتباط المجدولة ، و بالتالي يوجد ارتباط دال إحصائيا بين دافعية

الإنجاز و بعد نمط السلوك الديمقراطي عند مستوى الدلالة 0.05 حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.16 .

وبالتالي هناك علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين نمط السلوك الديمقراطي لأستاذ التربية البدنية ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ لأن هذا النوع من القيادة يقوم فيه القائد بإشراك التلاميذ في اتخاذ القرارات بهدف خلق نوع من المسؤولية لدى الأفراد وينتج عن ذلك غالبا الارتقاء بالروح المعنوية للأفراد وارتباطهم بأقرانهم كما ترتفع درجة الولاء والانتماء بالإضافة إلى إحساس الفرد بأهميته وقيمته في الجماعة ، كما أن النمط الديمقراطي يركز على التلميذ الرياضي بالدرجة الأولى إضافة إلى اعتماده على الأسلوب التعاوني والاهتمام بمشاعر الرياضيين ، ويمكن تلخيص المواصفات العامة لنمط السلوك الديمقراطي حسب ما ذكرها محمد حسن علاوي في كتابه " سيكولوجية القيادة " على النحو التالي :

- يقوم القائد بالتمهيد لكل قرار من خلال المناقشة التفصيلية مع أفراد الجماعة ولا يتم اتخاذ القرار ضد غالبية الآراء .
- يضفي القائد على الجماعة المناخ الإيجابي الذي يتسم بروح الفريق الواحد .
- يتميز القائد باللجوء للعمل الجماعي ولا يفضل العمل الفردي أو الثنائي ، ويرى أن علاقات الجماعة ينبغي أن تكون علاقات عضوية هادفة .
- يحاول القائد أن يوفر جميع أسباب النجاح للإجراءات المتفق عليها .
- يشجع القائد الأعضاء على تحمل مسؤولية القرارات التي تم الاتفاق عليها وبالتالي دفعهم برغبة صادقة نحو تنفيذها والالتزام بها .
- مفهوم القائد للرقابة على أنها ذاتية .

وفي ظل القيادة الديمقراطية تنشط الاتصالات في كل الاتجاهات ، فالقائد الديمقراطي يهمه التعرف على أفكار وأراء تابعيه ، ووجهات نظرهم ،كما تجري الأمور بهدوء تام ويتميز سلوك الجماعة في ظل هذه القيادة بالتماسك ، وجو الألفة والإخاء ، والعمل على أساس التعاون وتبادل المشورة والرأي ، والاحترام المتبادل ، وهذا ما يؤدي إلى زيادة الثقة في النفس و زيادة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ .

فرشاد موسى (1993) يؤكد في دراسته أن أصحاب الدافع القوي للإنجاز يتميزون بأنهم أميل للثقة بالنفس ، وإلى تفضيل المسؤولية الفردية ، وكشفت دراسة ألكند (1978) أن الدافع للإنجاز يرتبط إيجابيا بالاستقلال و الثقة بالنفس ، كما أجرى ريدي (1993) دراسة على عينة مكونة من 200 طالبا ، و كشفت النتائج بأنه توجد علاقة موجبة بين الدافع للإنجاز و الثقة بالنفس لدى الطلبة من الجنسين [1].

ولتأكيد نتائج الفرضية الأولى قمنا بدراسة العلاقة بينالأسلوب الديمقراطي بعد ي دافعية الإنجاز و المتمثلين في بعد دافع إنجاز النجاح و بعد دافع تجنب الفشل وذلك باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) فتحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي :

جدول رقم 17 : يوضح نوع العلاقة بين دافع إنجاز النجاح ونمط السلوك الديمقراطي للعينة الكلية للبحث .

البيانات الإحصائية / مجموع البعد	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)		درجة الحرية (ن- 2)	مستوى الدلالة
	المحسوبة	المجدولة		
دافع إنجاز النجاح	0.19	0.18	226	0.01
نمط السلوك الديمقراطي				

من خلال ملاحظتنا لنتائج الجدول رقم 17 تبين لنا أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة أكبر من قيمة معامل الارتباط المجدولة ، و بالتالي يوجد ارتباط دال إحصائيا بين بعد دافع انجاز النجاح و بعد نمط السلوك الديمقراطي عند مستوى الدلالة 0.01 حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.19 .

[1] - فاطمة الزهراء بوجطو ، أثر بعض السمات الشخصية و النفسية على الدافعية الإنجاز لدى المراهق المتمدرس ، رسالة ماجستير في علوم التربية 2008/2007 ، الجزائر .

وبالتالي تأكد وجود علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين بعد دافع انجاز النجاح و بعد النمط القيادي الديمقراطي من خلال الارتباط الدال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 حيث بلغت قيمته 0.19 و هو مرتفع ، وترجع هذه العلاقة إلى طبيعة النمط الديمقراطي الذي يأخذ بعين الاعتبار الاهتمام بالتلميذ من جهة و الاهتمام بإنجاز النجاح من جهة أخرى نظرا لأن الأستاذ مقيد بأهداف يجب العمل على الوصول إليها وتحقيقها وفيما يلي أهم الدوافع التي تدفع التلميذ إلى الإنجاز في ظل النمط القيادي الديمقراطي :

- الخبرات السارة نتيجة اكتساب التلميذ اللياقة البدنية و التي تكمن في القوة و السرعة و التحمل .
- الخبرات السارة نتيجة إتقان التلميذ الرياضي للمهارات الحركية التي تتطلب المزيد من الرشاقة و المرونة .
- الاستمتاع بالنتائج الإيجابية للمنافسة الرياضية و ذلك من خلال تسجيل أرقام جيدة و الفوز ببعض المقابلات ، و التي تسهم في إشباع دوافع التفوق والإنجاز.
- الخبرات السارة نتيجة إدراك الفرد لجمال الإقاع الحركي الذي يتمثل في العروض المختلفة.
- الشعور بالسرور نتيجة النجاح في التغلب على بعض التمارين الرياضية و خاصة التي تتميز بالصعوبة أو التي تتطلب الشجاعة و الجرأة و قوة الإرادة ، وهذا النجاح يولد المزيد من الحاجة لإنجاز النجاح .
- الخبرات السارة نتيجة إشباع التلميذ الرياضي لحاجته للانتماء لجماعة معينة و حاجته إلى الاعتراف و إثبات الذات ، وانطلاقا من أن النمط القيادي الديمقراطي لأستاذ التربية البدنية يعتمد على العمل الجماعي و الاهتمام بالأفراد ، فإن كل تلميذ يسعى لأن يكون عضوا فعالا في الجماعة ، وأن يظهر نفسه كنموذج يقتدى به وأن يتعلم تحمل المسؤولية في الحفاظ على الفريق و هذا ما يدفعه إلى بذل المزيد من المجهود قصد تحقيق المزيد من النجاحات .

و هذا ما أكدته نظرية الشبكة الإدارية للقيادة من خلال السلوك (9/9) أو ما يعرف بسلوك (لاعب + ، أداء +) بحيث يشير هذا السلوك إلى أن القائد الرياضي يهتم بدرجة كبيرة بتحفيز اللاعبين و التعامل معهم بصورة ايجابية و الاهتمام برعايتهم و خلق البيئة الصالحة لنمو قدراتهم مع إبداء نفس الاهتمام بأداء اللاعبين ومحاولة تطوير مستوياتهم وقدراتهم و مهاراتهم بالموازاة مع الاهتمام بمشاعرهم .

2- 2 – نتائج الفرضية الثانية :

تمثلت الفرضية الثانية فيما يلي :

" يوجد علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين الأسلوب القيادي الاجتماعي المساعد و دافعية الإنجاز الرياضي ."

قصد التحقق من نتائج الفرضية تم الاعتماد على معامل الارتباط (بيرسون) للتأكد من وجود العلاقة الارتباطية من عدمها بين نمط السلوك القيادي الاجتماعي المساعد و دافعية الانجاز فتحصلنا على الجدول التالي :

جدول رقم 18: يوضح نوع العلاقة بين دافعية الإنجاز ونمط السلوك الاجتماعي المساعد للعينة الكلية للبحث .

البيانات الإحصائية / مجموع البعد	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)		درجة الحرية (ن- 2)	مستوى الدلالة
	المحسوبة	المجدولة		
دافعية الإنجاز	0.16	0.13	226	0.05
نمط السلوك إ مساعد				

من خلال ملاحظتنا لنتائج الجدول رقم 18 تبين لنا أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة أكبر من قيمة معامل الارتباط المجدولة ، و بالتالي يوجد ارتباط دال إحصائيا بين دافعية الإنجاز و بعد نمط السلوك الاجتماعي المساعد عند مستوى الدلالة 0.05 حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.16 .

و بالتالي تأكد وجود علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين بعد نمط قيادة السلوك الاجتماعي المساعد و دافعية الإنجاز الرياضي من خلال الارتباط الدال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و الذي بلغ 0.16 ، ويرجع هذا الارتباط إلى ارتفاع درجة العلاقة الاجتماعية بين الأستاذ و التلميذ بحيث يولي الأستاذ اهتمام كبير بأحاسيس ومشاعر التابعين و احترام أفكارهم و دوافعهم و حاجاتهم و من خلال هذه القيادة تزداد الثقة المتبادلة و الفهم المشترك بين الأستاذ و التلاميذ ، و يعمل الأستاذ على بذل قصارى جهده في العمل على تماسك و ترابط الجماعة ، و السعي نحوى التشاور معهم و تسهيل عملية الاتصال بينه وبين تلاميذه و الاعتراف بأدوارهم و انجازاتهم و العمل على تشجيعهم و مقاسمة المشاكل معهم و العمل على حلها ، و كأن القائد هنا بمثابة الأب المرشد و الموجه وهذا ما أكدته نظرية البعدين من خلال بعد " مراعاة مشاعر التابعين " .

ولتأكيد نتائج الفرضية الثانية قمنا بدراسة العلاقة بين بعدي دافعية الإنجاز و المتمثلين في بعد دافع إنجاز النجاح و بعد دافع تجنب الفشل وذلك باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) فتحصلنا على علاقة مع بعد واحد فقط ، وهو بعد دافع انجاز النجاح ، فتحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي :

جدول رقم 19: يوضح نوع العلاقة بين دافع إنجاز النجاح ونمط السلوك الاجتماعي المساعد للعينة الكلية للبحث .

البيانات الإحصائية / مجموع البعد	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)		درجة الحرية (ن- 2)	مستوى الدلالة
	المحسوبة	المجدولة		
دافع إنجاز النجاح	0.25	0.18	226	0.01
نمط السلوك إ مساعد				

من خلال ملاحظتنا لنتائج الجدول رقم 19 تبين لنا أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة أكبر من قيمة معامل الارتباط المجدولة ، و بالتالي يوجد ارتباط دال إحصائيا بين بعد دافع انجاز النجاح و بعد نمط السلوك الاجتماعي المساعد عند مستوى الدلالة 0.01 حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.25 .

و من خلال المرحلة الصعبة للمراهقة فإن حاجة الطلبة إلى حل مشاكلهم تزداد يوميا لأنها مرحلة لم يكتمل فيها النمو النفسي و البدني و الاجتماعي و لأن هذه المرحلة تتطلب مساعدة من طرف القائد ، ومن خلال النمط القيادي الاجتماعي المساعد تزداد ثقة التلاميذ في الأستاذ وترقى العلاقة بحيث يبذل التلاميذ قصارى جهدهم للحفاظ على هذه العلاقة من خلال بذل مجهود أثناء النشاط ، وانطلاقا من هنا تزداد دوافع انجاز النجاح .

وفيما يلي أهم الدوافع التي تدفع التلاميذ إلى الانجاز في ظل نمط قيادة السلوك الاجتماعي المساعد:

- دوافع الانتماء و التي تعرف بأنها الاقتراب و الاستمتاع بالتعاون مع الفريق و الجماعة والحصول على الإعجاب والحب العاطفي و التمسك بصديق و الاحتفاظ بالولاء له .

- دوافع التنافس و الحاجة إلى التقدير بحيث يزيد مقدار الجهد المبذول حينما يتنافس مع غيره ، وحينما يعرف أنه سيحصل على التقدير الاجتماعي بعد فوزه .

وتؤكد نظرية القيادة الموقفية أو ما تعرف بنظرية دورة الحياة في القيادة لباول هرسي و كان بلانكارد (1977) عن وجود السلوك المعني بالعلاقات و هو السلوك المعني بالناس الذي يسهل التفاعل و التعامل الايجابي بين القائد و التابعين يعمل على المحافظة على العلاقات الودية و الطيبة و التأييد و المساندة بين القائد للتابعين ، ويدرج ضمن سلوك النمط الاجتماعي المساعد ، وهذا النمط من القيادة يزيد من مستوى النضج النفسي و زيادة الثقة بالنفس و تقدير الذات بالنسبة للعمل المطلوب ، وأشار " هيرسي و بلانكارد " إلى أن تميز التابعين بدرجة عالية من النضج يعني قدرتهم على أداء العمل المطلوب بحيث تزداد لديهم الثقة في إنجازه .

2- 3 – نتائج الفرضية الثالثة :

تمثلت الفرضية الثالثة فيما يلي :

" يوجد علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين أسلوب الإثابة القيادي و دافعية الإنجاز الرياضي ."

قصد التحقق من نتائج الفرضية تم الاعتماد على معامل الارتباط (بيرسون) للتأكد من وجود العلاقة الارتباطية من عدمها بين النمط القيادي لسلوك الإثابة و دافعية الانجاز فتحصلنا على الجدول التالي:

جدول رقم 20 : يوضح نوع العلاقة بين دافعية الإنجاز ونمط سلوك الإثابة للعينة الكلية للبحث .

البيانات الإحصائية / مجموع البعد	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)		درجة الحرية (ن- 2)	مستوى الدلالة
	المحسوبة	المجدولة		
دافعية الإنجاز	0.21	0.18	226	0.01
نمط سلوك الإثابة				

من خلال ملاحظتنا لنتائج الجدول رقم 20 تبين لنا أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة أكبر من قيمة معامل الارتباط المجدولة ، و بالتالي يوجد ارتباط دال إحصائيا بين دافعية الإنجاز و بعد نمط سلوك الإثابة عند مستوى الدلالة 0.01 حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.21 .

و بالتالي تأكد وجود علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين بعد نمط قيادة السلوك الاجتماعي المساعد و دافعية الإنجاز الرياضي من خلال الارتباط الدال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 و الذي بلغ 0.21 ،عند درجة حرية 226 ، ويرجع هذا الارتباط إلى حاجة التلاميذ إلى تقدير الذات من خلال التشجيع وكلمات الشكر و كذا الاعتراف و التقدير للمجهودات التي يبذلها التلاميذ لتحقيق النتائج الجيدة و الفوز في المباريات و الإثابة بنوعيها المادي و المعنوي لها تأثير إيجابي على نفسية التلميذ و تعطيه دفعا جديدا لأجل بذل المزيد من الجهود قصد الحصول على المزيد من الاعتراف و التقدير، خاصة وأن مرحلة المراهقة تتميز بالحساسية لمثل هذه المواقف التي تؤثر على النمو الانفعالي للتلميذ .

ويرى كامبل " campbell " (1984) أن تقدير الذات هو وعي الفرد بالمزايا أو نواحي القوة أو المحاسن التي يمتلكها أو يتميز بها من وجهة نظره[1] . و تأخذ هذه المزايا مسارها الايجابي و تزيد في الثقة عندما تدعم من طرف القائد ، و إذا زادت درجة ثقة التلاميذ في أنفسهم ، ارتفعت دوافع إنجاز النجاح ليهم .

وهذا ما أكدته دراسة العلاقة بين دافع أنجاز النجاح و نمط سلوك القائد الاجتماعي المساعد باستعمال معامل الارتباط (بيرسون) ، فتحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي :

جدول رقم 21 : يوضح نوع العلاقة بين دافع إنجاز النجاح ونمط سلوك الإثابة للعينة الكلية للبحث .

البيانات الإحصائية / مجموع البعد	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)		درجة الحرية (ن- 2)	مستوى الدلالة
	المحسوبة	المجدولة		
دافع إنجاز النجاح	0.21	0.18	226	0.01
نمط سلوك الإثابة				

من خلال ملاحظتنا لنتائج الجدول رقم 21 تبين لنا أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة أكبر من قيمة معامل الارتباط المجدولة ، و بالتالي يوجد ارتباط دال إحصائيا بين بعد دافع انجاز النجاح و بعد نمط سلوك الإثابة عند مستوى الدلالة 0.01 حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.21 .

و بالتالي تأكد وجود علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين بعد نمط قيادة السلوك الاجتماعي المساعد و دافع إنجاز النجاح من خلال الارتباط الدال إحصائيا عند مستوى

[1] ـ د- محمد حسن علاوي ، سيكولوجية القيادة الرياضية ، ط1 ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة 1998، ص 100

الدلالة 0.01 و الذي بلغ 0.21 عند درجة حرية 226 و هو مرتفع لأن هذا النوع من القيادة يندرج ضمن نظرية الشبكة الإدارية وبالتحديد بعد الاهتمام بالإنتاج عن طريق استعمال الإثابة التي تحفز التلاميذ إلى بذل المزيد من المجهود لغرض الحصول على المزيد من الثواب بنوعيه المادي و المعنوي .

وفي دراسة لكوزكي " lozeki " (1981) حول الدافعية للإنجاز وجد هذا الأخير أن الاستقلالية والاهتمام من أهم أبعاد دافعية الانجاز، وهذا يعود إلى الارتياح عند القيام بأعمال و الحصول المكافآت من خلال الاعتراف بالتقدم في المهارة [1].

2- 4- نتائج الفرضية الرابعة :

تمثلت الفرضية الرابعة فيما يلي :

أولا :

" لا توجد علاقة ارتباطية بين كل من الأسلوب القيادي الأوتوقراطي مع دافعية الإنجاز ."

قصد التحقق من نتائج الفرضية تم الاعتماد على معامل الارتباط (بيرسون) للتأكد من وجود العلاقة الارتباطية من عدمها بين نمط السلوك الأوتوقراطي والسلوك التدريبي مع دافعية الانجاز فتحصلنا على الجدولين التاليين :

---

[1] - **فاطمة الزهراء بوجطو ، أثر بعض السمات الشخصية و النفسية على الدافعية الإنجاز لدى المراهق المتمدرس ، رسالة ماجستير في علوم التربية 2008/2007 ، الجزائر .**

جدول رقم 22 : يوضح نوع العلاقة بين دافعية الإنجاز ونمط السلوك الأوتوقراطي للعينة الكلية للبحث .

البيانات الإحصائية / مجموع البعد	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)		درجة الحرية (ن- 2)	مستوى الدلالة
	المحسوبة	المجدولة		
دافعية الإنجاز	0.12	0.13	226	0.05
نمط السلوك الأوتوقراطي				

من خلال ملاحظتنا لنتائج الجدول رقم 22 تبين لنا أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة أقل من قيمة معامل الارتباط المجدولة ، و بالتالي لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين دافعية الإنجاز و بعد نمط السلوك الأوتوقراطي عند مستوى الدلالة 0.05 حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.12 .

و بالتالي تأكد عدم وجود علاقة ارتباطية بين بعد نمط قيادة السلوك الأوتوقراطي و دافعية الإنجاز الرياضي من خلال عدم وجود الارتباط الدال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و الذي بلغ 0.12 ،عند درجة حرية 226 ، ويرجع عدم وجود العلاقة إلى أن هذا النوع من الأساليب القيادية يتميز بمركزية السلطة المطلقة و في ظل قيام القائد باستخدام أسلحة التهديد و الوعيد و الإجبار على إنجاز الأعمال والواجبات بحيث يرتبط قيام التابعين بإنجاز الأعمال خوفا من العقاب أو سعيا لإرضاء القائد ، كم لا يتيح النمط الأوتوقراطي للتابعين فرصة المشاركة في عملية اتخاذ القرار بحيث أن القائد هو الذي يخطط و يفكر و ينظم و ما على التابعين سوى التنفيذ و بالتالي نظرة القائد وتوجهاته تكون نحوى أنجاز الأعمال .

وفي ظل القيادة الأوتوقراطية يتم إنجاز الأفراد لبعض الأعمال بسرعة دون تأخير أو تأجيل تجنبا للعقاب ، ولكن على المدى الطويل تنخفض درجة الأداء للتلاميذ و تنخفض الروح المعنوية لأعضائها . و هذا ما أكدته دراسة العلاقة بين النمط الأوتوقراطي و دافع إنجاز النجاح و ذلك باستعمال معامل الارتباط (بيرسون) ، فتحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي :

جدول رقم 23 : يوضح نوع العلاقة بين دافع إنجاز النجاح ونمط السلوك الأوتوقراطي للعينة الكلية للبحث .

البيانات الإحصائية / مجموع البعد	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)		درجة الحرية (ن- 2)	مستوى الدلالة
	المحسوبة	المجدولة		
دافع إنجاز النجاح	0.032	0.13	226	0.05
نمط السلوك الأوتوقراطي				

من خلال ملاحظتنا لنتائج الجدول رقم 23 تبين لنا أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة أقل من قيمة معامل الارتباط المجدولة ، و بالتالي لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين بعد دافع انجاز النجاح و بعد نمط السلوك التدريبي عند مستوى الدلالة 0.05 حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.032 .

و بالتالي تأكد عدم وجود علاقة ارتباطية بين بعد نمط قيادة السلوك الأوتوقراطي و دافع إنجاز النجاح من خلال عدم وجود الارتباط الدال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و الذي بلغ 0.032 ،عند درجة حرية 226 . ويفسر عدم وجود العلاقة إلى تدني العلاقات الإنسانية بين الأستاذ و التلميذ ويصبح هذا النمط من القيادة معوقا للاتصال بين القائد و التابعين ، فيصبح الاتصال متميز بالقسوة وعدم الودية مما يؤثر سلبيا على نفسية التلاميذ

لأن هذا النوع من القيادة يشكل ما يسمى بموقف " عنق الزجاجة " و يفتقدون حريتهم و يبدؤون بإظهار الملل وعدم التجاوب و الغياب في بعض الحالات .

ثانيا :

" لا توجد علاقة ارتباطية بين كل من الأسلوب القيادي التدريبي و دافعية الإنجاز ." للتأكد من صحة وجود العلاقة الارتباطية من عدم وجودها بين نمط السلوك القيادي التدريبي و دافعية الإنجاز قمنا بدراسة العلاقة بينهما عن طريق معامل الارتباط (بيرسون) فتحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي :

جدول رقم 24 : يوضح نوع العلاقة بين دافعية الإنجاز ونمط السلوك التدريبي للعينة الكلية للبحث .

البيانات الإحصائية / مجموع البعد	قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)		درجة الحرية (ن- 2)	مستوى الدلالة
	المحسوبة	المجدولة		
دافعية الإنجاز	0.11	0.13	226	0.05
نمط السلوك التدريبي				

من خلال ملاحظتنا لنتائج الجدول رقم 24 تبين لنا أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة أقل من قيمة معامل الارتباط المجدولة ، و بالتالي لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين دافعية الإنجاز و بعد نمط السلوك التدريبي عند مستوى الدلالة 0.05 حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.11 .

و بالتالي تأكد عدم وجود علاقة ارتباطية بين بعد نمط قيادة السلوك التدريبي و دافعية الإنجاز من خلال عدم وجود الارتباط الدال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و الذي بلغت قيمته 0.11 ، عند درجة حرية 226 .

ويرجع عدم وجود العلاقة إلى اهتمام القائد بالأداء أكثر من اهتمامه بالأفراد ، وهذا يعني عدم مراعات مشاعر التابعين و أحاسيسهم و نظرا لمميزات المراهقة في هذه المرحلة التي تتطلب العناية الفائقة بالجانب النفسي و الاجتماعي للتلاميذ ، فإن إهمال هذا الجانب والتأكيد على الاهتمام بالأداء يزرع في نفسية التلاميذ نوع من النفور ، وانطلاقا من هذا تنخفض دوافع الانجاز للتلاميذ .

الخلاصة العامة :

حاولنا من خلال هذه الدراسة الكشف عن العلاقة التي تربط دافعية الانجاز الرياضي و أنماط القيادة الرياضية وكذلك معرفة بعض الخصائص القيادية التي يتميز بها أستاذ التربية البدنية بصفته قائد لتلاميذه في مجاله التربوي الذي يتطلب نوع التخصص لمسايرة هذه العملية في إطارها التفاعلي .

ولقد أظهرت نتائج الدراسة تحقق كل الفرضيات التي نصت على وجود علاقة ارتباطية بين نمط السلوك القيادي الديمقراطي و دافعية الانجاز الرياضي عن طريق وجود ارتباط دال إحصائيا بالنسبة للفرضية الأولى وعن وجود علاقة ارتباطية بين نمط قيادة السلوك الاجتماعي المساعد ودافعية الانجاز الرياضي وبالتالي وجود ارتباط دال إحصائيا ، كما تحققت نتائج الفرضية الثالثة بوجود علاقة ارتباطية بين نمط سلوك قيادة الإثابة ودافعية الانجاز عن طريق ارتباط دال إحصائيا ، في حين تحققت الفرضية الرابعة بعدم وجود علاقة ارتباطية بين كل من قيادة السلوك الأوتوقراطي وقيادة السلوك التدريبي مع دافعية الانجاز الرياضي .

وفي هذا السياق نذكر بأن الأنماط القيادية الثلاث و المتمثلة في النمط الديمقراطي و النمط الاجتماعي المساعد ونمط الإثابة كلها تدعم وتزيد من دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وهذا ما تؤكد العلاقة الارتباطية في الاتجاه الموجب الغير تام بحيث أن درجة دافعية الانجاز تزداد كلما ارتفعت درجات القيادة الثلاثة ولكن ليس بنفس المقدار و يرجع هذا الارتباط إلى حاجة التلاميذ إلى مثل هاته القيادات التي تسهم في تنمية شخصية الأفراد و تنمية الجوانب النفسية و الاجتماعية و التربوية و البدنية ، ومن خلالها يقوم بالتأثير على دافعية لاعبيه انطلاقا من الدوافع الثلاثة والمتمثلة في الحاجة إلى الكفاءة والحاجة إلى الاستقلالية و الحاجة إلى الانتماء الاجتماعي وهذا ما اقترحه كل من الباحثين " deci & ryan " في نظريتهم المتمثلة في النموذج الدافعي للعلاقة مدرب متدرب .

فإشباع هذه الحاجات حسب هذه النظرية تعتمد على المدرب الذي يلعب دورا هاما فيها بالتأثير في إدراك الرياضي لكفاءته و استقلاليته و انتمائه الاجتماعي ، وحينما الرياضي بأن هذه الحاجات قد تم احترامها ، بمعنى أنه يحس بالكفاءة و الاستقلالية و انتمائه

الاجتماعي ، فإن دافعيته تكون محددة ذاتيا و في العكس حينما الرياضي أن حاجاته لم تراعى ، فدافعيته تكون غير محددة ذاتيا .

هذا وإذا ما عرفت الدوافع التي تحرك سلوك الفرد في المواقف المختلفة أمكن فهم و تفسير تلك التصرفات و التنبؤ بالسلوك الذي يمكن أن يصدر عنهم و التحكم في توجيه هذا السلوك نحو تحقيق أهداف معينة ، و يلعب الحافز أو الدافع دورا قويا في عملية القيادة و في إثارة التابعين و دفعهم نحو الانجاز.

أما كل من النمط القيادي الأوتوقراطي و التدريبي فتتدنى فيه نسبة التفاعل الايجابي بسبب تدني العلاقات الإنسانية والاهتمام بالأداء أكثر من الاهتمام بالفرد ونظرا لمرحلة المراهقة المليئة بالمشاكل النفسية التي تتطلب العناية الفائقة و في ظل عدم وجود الاهتمام و الرعاية تتدنى نسبة الدافعية للإنجاز .

و في هذا الصدد وجب الاهتمام الأفراد أكثر من الاهتمام بالنتائج لأن الهدف الوحيد والأسمى هو تكوين الشخص السوي و معالجة مشاكل المراهقين وتحسين مستوى الأداء لديهم .

التوصيات :

بما أن الهدف الأسمى من القيادة هو رفع الكفاءات النفسية و الاجتماعية للتابعين وكذا البدنية في آن واحد ، وبما أن مرحلة المراهق تمتاز بالحساسية المفرطة للمواقف التفاعلية التي تحدث فيها نشاطات التربية البدنية و الرياضية ، وبما أن الهدف من هذه النشاطات الرياضية الرفع هو من مستوى دافعية إنجاز التلاميذ وجب على الأستاذ مراعاة هذه الخصائص ، و تهيئ الظروف و الوسائل اللازمة لإنجاح هذه العملية ، واختيار البرامج المناسبة لهذه المرحلة العمرية ، مع اختيار النمط القيادي المناسب لأن الأستاذ هو الذي يحدد النمط القيادي الذي هو بصدد ممارسته لأن هناك عدة محددات للقيادة تدخل فيها عوامل كالسن و الجنس و درجة النضج و الثقافة الخاصة بالمنطقة و بعض العادات و التقاليد ، دون أن ننسى طبيعة التنشئة الاجتماعية ، وقصد الرفع و الزيادة من دافعية الانجاز في ظل أنماط القيادة نقترح ما يلي :

1- تنويع أساليب التدريب .

2- توظيف اللعب في التدريب.

3- الانتقال من السهل إلى الصعب.

4- ربط الأنشطة الرياضية بالميول.

5- عدم اللجوء إلى أسلوب التحكم .

6- الاعتماد على التقنيات التربوية المختلفة .

7- تنمية مفهوم الذات الايجابي لدى التلاميذ.

8- توفير جو تسوده المحبة و الألفة و الديمقراطية .

9- الابتعاد عن استخدام أسلوب العقاب البدني .

10- تحديد الأسباب التي يعزو التلاميذ فشلهم لها .

11- تعزيز التلاميذ بشكل مناسب و تنويع التعزيزات .

12- توظيف نتائج التعلم الحركي في دفع دافعية الإنجاز للتلاميذ.

13- تنمية الانتماء و التقبل و الاحترام المتبادل بيت التلاميذ .

14- استخدام أسلوب الحواري عن طريق بعض الأسئلة و المناقشة بدلا من تقديم المعلومات جاهزة.

15- الاهتمام بالحاجات النفسية و الاجتماعية و الفيزيولوجية و الأمن و سلامة التلاميذ.

16- استخدام أسلوب التعليم الذاتي و الاكتشاف، وذلك بتهيئة الفرص أمام التلاميذ ليحققوا بعض الاكتشافات .

17- تقديم الفرصة أمام التلاميذ للنجاح ، لأن للنجاح تعزيز يزيد من دافعيتهم ، وينتقل بهم من نجاح إلى نجاح .

18- السماح للتلاميذ بارتكاب بعض الأخطاء أثناء ممارستهم النشاط الرياضي ، لأن ذلك من الشروط الجوهرية للاكتشاف .

19- الليونة في التعامل مع التلاميذ .

20- الاعتماد على العلاقات الإنسانية الطيبة .

21- ترسيخ مبادئ التربية الإسلامية من خلال التأكيد على الجانب الأخلاقي .

22- الاعتماد على التنشئة الاجتماعية السوية في ظل مقومات التربية الإسلامية .

الفصل السادس ـــــــــــــــــــــــــــــــ عرض ومناقشة نتائج البحث.

الخاتمـــــة

الخاتمـــــــة:

تنمو دوافع التلاميذ المرتبطة بالنشاط الرياضي في مرحلة الثانوي بحيث تلعب كل من الظروف الاجتماعية و النفسية و البيئية دورا هاما في التأثير على دوافع الإنجاز لديهم و يلعب أستاذ التربية و البدنية الدور الكبير و المهم في توفير الجو المناسب و الملائم وكذا الاختيار المناسب للنمط القيادي الذي يسهل عملية الاتصال و التواصل و سيرورة العمل وتحقيق الذات بالنسبة للتلاميذ وغرس الثقة بالنفس وبعث دوافع الإنجاز لديهم ومن خلال ما تقدم ذكره يمكننا القول أن أنجع الأنماط القيادية هو ذلك النمط الذي يجد فيه التلميذ فرصة للتنفيس و التعبير عن نفسه ، بحيث يجد من يساعده على تخطي الصعوبات و تنمية جوانبه النفسية و الاجتماعية و البدنية وهذا ما يؤدي إلى سعادته و بالتالي يبذل المزيد من الجهد لأجل تحقيق المزيد من النجاحات و الفوز ، وهذا ما يسمى بانتقال أثر التدريب و بالتالي ترتفع دوافع انجاز النجاح ودوافع تجنب الفشل وتتحقق النتائج المرجوة. و إذا كان كل من الأسلوب الديمقراطي و الاجتماعي المساعد و الإثابة ناجعا لهاته الفئة من التلاميذ فما هي المعاييـــــــر الفعلية التي تجعل الأستاذ ينسجم مع الأسلوب القيادي العلمي الذي يخاطب العقل ؟

المراجـــع

المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم الفقي ، البرمجة اللغوية العصبية ، ط1 ، إبداع للإعلام والنشر، القاهرة 2008 .
2. أبو طالب محمد سعيد ، د. رشراش أنيس عبد الخـالق ، علم التربية العام ، ط1 . دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت 2002 .
3. أبو طالب محمد سعيد ، د. رشراش أنيس عبد الخالق ، علم التربية العام ، ط1 دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت 2002 .
4. أحمد شبشوب ، علم التربية ، الدار التونسية للنشر ، تونس 1991 .
5. إخلاص محمد عبد الحفيظ ، د. مصطفى حسين باهي ، طرق لبحث العلمي و التحليل الإحصائي في المجالات التربوية و النفسية و الرياضية ، ط2 ، مركز الكتاب للنشر القاهرة 2002 .
6. أسامة كامل راتب ، علم نفس الرياضة ، ط3 ، دار الفكر العربي ، القاهرة 2000.
7. الإمام ابن القيم الجوزية ، الـــــــروح ، دار الرشيد للكتاب و القرآن الكريم ، ط1 الجزائر2007 .
8. انتصار يونس ، السلوك الإنساني ، المكتبة الجامعية ، الإسكندرية 2002.
9. بتموحي محمد ، العلاقة التربوية المدرس و التلاميذ أي علاقـــــة ؟ ، سلسلة علوم التربية ، ط 3 ، دار الخطابي للطباعة و النشر، لبنان 1991.
10. حسين أبو رياش ، د . عبد الحكيم الصافي ، د . أميمة عمور ، د . سليم شريف . الدافعية و الذكاء العاطفي ، ط1 ، دار الفكر للنشر و التوزيع ، عمان 2006 .

11. حسين عبد الحميد رشوان ، العلاقات الإنسانية في مجال علم النفس – علم الاجتماع – علم الإدارة ، المكتب الجامعي الحديث 1997 .
12. رمضان محمد القذافي ، التوجيه و الإرشاد النفسي ، المكتب الجامعي الحديث،ط1 الإسكندرية 1992 .
13. سلامة عبد العظيم حسين ، د- طه عبد العظيم حسين ، الذكاء الوجداني للقيادة التربوية ، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية 2006 .
14. صالح بن عبد الله بن حميد ، مفهوم الحكمة في الدعوة ، وزارة الشؤون الإسلامية. الرياض 1998 .
15. صالح محمد علي أبو جادو ، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ،ط5 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان 2006 .
16. صالح محمد علي أبو جادو ، علم النفس التطوري (الطفولة و المراهقة)، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، ط2 ، عمان 2007.
17. صلاح الدين شروخ،علما الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع الجزائر.
18. عبد الرحمن العيسوي ، المراهق و المراهقة ، ط1 ، دار النهضة العربية بيروت 2005
19. عبد الطيف محمد خليفة ، الدافعية للإنجاز ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة 2000 .
20. عبد الله الرشدان ، علم اجتماع التربية ، ط1 ، دار الشروق للشر والتوزيع،عمان 1999 .

21. عبد الله الرشدان ، علم اجتماع التربية ، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان 1999

22. علي أسعد ، د. وطفة علي جاسم الشهاب ، علـم الاجتماع المدرسي ، بنيوية الظاهرة المدرسية و وظيفتها الاجتماعية ، ط1 ، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، بيروت 1990 .

23. عيسى بودة ، دليل المدرس الهادف ، دار تلانيت للنشر و التوزيع ، الجزائر 1990.

24. فؤاد البهي السيد ، الأسس النفسية للنمو ، دار الفكر العربي ، ط1 ، الإسكندرية 1957 .

25. فؤاد البهي السيد ، علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري ، دار الفكر العربي ، القاهرة 1975 .

26. فريد كامل أبو زينة ، الإحصاء في التربية و العلوم الإنسانية ، ط1 ، دائرة المطبوعات و النشر ، عمان 2002 .

27. كامل علوان الزبيدي ، علم النفس الإجتماعي ، ط1، الوراق للنشر والتوزيـــــع الأردن 2003.

28. محمد الغزالي ، جدد حياتك ، ط 20 ، دار القلم ، دمشق 2007 .

29. محمد حسن علاوي ، سيكولوجية القيادة الرياضية ،ط1 ، مركز الكتاب للنشر. القاهرة 1998 .

30. محمد سعد زغلول ، تكنولوجيا إعداد و تأهيل معلم التربية الرياضية ، ط2 ، دار

الوفاء ، الإسكندرية 2004 .

31. محمد محمود بني يونس ، سيكولوجيا الدافعية و الانفعالات ، ط1 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان 2007 .

32. محمود عبد الرحمن حمودة ، الطفولة والمراهقة والمشكلات النفسية والعـــلاج. مكتبة النهظة ، ط1 ، القاهرة ، 1991 .

33. مصطفى السايح محمد ، اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية و الرياضية . ط1 ، مكتبة و مطبعة الإشعاع الفنية ، الإسكندرية 2001 .

34. مصطفى حسين باهي ، د. أحمد كمال نصاري ، مهارات القيادة في المجال الرياضي،مكتبة الأنجلو المصرية، مصر 2006 .

35. مصطفى حسين باهي ، د. أمينة إبراهيم شلبي ، الدافعية نظريات وتطبيقات ط1 . مركز الكتاب للنشر القاهرة 1999 .

36. مصطفى غالب ، سيكولوجية الطفل والمراهقة ، ط1، دار مكتبة الهلال بيروت 1979 .

37. منذر الضامن ، الإرشاد النفسي أسسه الفنية والنظرية ، ط1 ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت 2003 .

38. ميخائيل خليل معوض ، مشكلات المراهق في المدن والريف ، دار المعارف . القاهرة 1971 .

39. ميرفت علي خفاجة ، أ.د مصطفى السايح ، المدخل إلى طرائق تدريس التربية البدنية .

40. ميرفت علي خفاجة ، أ.د مصطفى السايح ، المـــــدخل إلى طرائق تدريس التربية البدنية ، ط1 ، ماهي للنشر و التوزيع و خدمات الكمبيوتر ،الإسكندرية 2007 .

41. يوسف الأقصري، الشخصية المبدعة، دار الطائف للنشر ،القاهرة 2001.

الرســـــــائل العلمية:

1- سخسوخ حسان أثر مستوى القلق العام على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة ت.ث رسالة ماجستير 2007/2006- جامعة باتنة.

2- فاطمة الزهراء بوجطو ، أثر بعض السمات الشخصية و النفسية على الدافعية الإنجاز لدى المراهق المتمدرس ، رسالة ماجستير في علوم التربية 2008/2007 ، الجزائر .

3- عبد العزيز بن علي بن أحمد السلمان – السلوك القيادي للمدرب الرياضي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى لاعبي بعض الألعاب الجماعية بالمملكة العربية السعودية – رسالة ماجستير – موقع شباب نهضة للدراسات والبحوث 1423 هـ - 1424 هـ.

المجـــــــــلات:

1- سميرة عبد الله ومصطفى كردي– المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بالطائف - مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة – القاهرة – العددان 65- 66 – 2003.

المراجـع بالغات الأجنبية:

1- marcel postic . la relation .presse universitaire de France . paris .1979 .

2 - piagie jean . psychologie et pédagogie .france ed denoel 1960

3- islembert jomati vivien .sociologie de l ecole France p.u.f 1974

مواقع الأنترنات:

-1 - **www.shababnahda.com**

الملاحـــق

المـــــــــــــــــــــــــــــلاحق

ملحق رقم01 : **- مقياس أنماط القيادة الرياضية**

استمارة أنماط القيادة

الاسم :	**اللقب :** .....
السن :	**الجنس :** .....
المؤسسة:	**الصف الدراسي:** .....

فيما يلي بعض العبارات التي يمكن أن يتصف بها سلوك أستاذ التربية البدنية .

وهناك 5 اختيارات بالنسبة لكل عبارة هي : دائما ، غالبا ، أحيانا ، نادرا ، أبدا .

الرجاء قراءة كل عبارة مع وضع علامة (x) على يسار العبارة وأسفل المكان المناسب بحيث ينطبق مع تفضيلك لسلوك أستاذ التربية البدنية الذي ترتاح للتدريب معه.

الرجاء مراعاة أن هذه القائمة ليست تقييما لأستاذك الحالي أو أي أستاذ آخر ولكنها عبارة عن رأيك الشخصي وتفضيلك الشخصي لسلوك أستاذ التربية البدنية بصفة عامة .

لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ولكن المطلوب هو تفضيلك الشخصي نحو هذه العبارات بكل صدق و أمانة .

أنا كلاعب رياضي أفضل بالنسبة لأستاذي	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1/ يتأكد من أن كل لاعب يؤدي طبقا لقدراته.					
2/ يستمع لرأي اللاعبين حول خطط اللعب في بعض المنافسات المعينة .					
3/ يساعد اللاعبين في حل مشاكلهم الشخصية .					
4/ يمدح اللاعب أمام اللاعبين الآخرين عندما يقوم بأداء جيد .					
5/ يشرح لكل لاعب طريقة أداء المهارات وخطط اللعب .					
6/ يقوم بتخطيط التدريب دون إشراك اللاعبين .					
7/يساعد أعضاء الفريق في تسوية أو إنهاء الصراعات أو المنازعات بينهم .					
8/ يعطي أهمية خاصة لإصلاح أخطاء كل لاعب .					
9/ يحاول الحصول على موافقة الفريق بالنسبة لموضوعات هامة قبل اتخاذ قرار بشأنها .					
10/ يشجع اللاعب الذي يؤدي أداء جيدا .					
11/ يتأكد من أن وظيفة ومهام الأستاذ تجاه الفريق مفهومة لدى جميع اللاعبين .					
12/ لا يحاول أن يشرح أسباب سلوكه أو قراراته للاعبين .					

13/ يهتم بالرعاية الشخصية للاعبين .					
14/ يقوم بتعليم المهارات الأساسية لكل لاعب بصورة فردية .					
15/ يسمح للاعبين بالمشاركة في اتخاذ القرارات.					
16/ يتأكد من مكافأة اللاعب كنتيجة للأداء الجيد .					
17/ يقوم بأداء نموذج للحركة قبل تكرار اللاعبين للأداء .					
18/ يشجع اللاعبين على تقديم اقتراحات حول طرق تنظيم وإدارة عملية التدريب .					
19/ يقدم تسهيلات أو خدمات شخصية للاعبين .					
20/ يفسر لكل لاعب ما يجب عمله و ما لا يجب عمله .					
21/ يترك للاعبين حرية تحديد أهدافهم بأنفسهم .					
22/ يعبر عن مشاعره الطيبة نحو اللاعبين .					
23/ يسمح للاعبين بالأداء بطريقتهم الخاصة حتى ولو ارتكبوا بعض الأخطاء .					
24/ يشجع اللاعبين على أن يثقوا بي .					
25/ يوضح لكل لاعب نقاط قوته ونقاط ضعفه .					
26/ يرفض الحل الوسط في أي أمر من الأمور المرتبطة بالفريق.					

27/ يعبر عن استحسانه عندما يؤدي اللاعب جيدا .					
28/ يعطي إرشادات خاصة لكل لاعب حول ما ينبغي عمله في كل موقف .					
29/ يستفسر عن رأي اللاعبين في بعض الأمور الهامة في التدريب .					
30/ يشجع العلاقات الودية أو غير الرسمية بيني وبين اللاعبين.					
31/ يهتم بترابط الفريق كله كوحدة واحدة.					
32/ يترك الحرية للاعبين في الأداء طبقا لسرعتهم الخاصة .					
33/ يمارس عملي بصورة مستقلة عن اللاعبين .					
34/ يشرح كيفية إسهام اللاعب في الأداء الجماعي للفريق .					
35/ يدعو اللاعبين لزيارته في منزله.					
36/ يوضح ما هو متوقع من كل لاعب بطريقة محددة .					
37/ يسمح للاعبين بتحديد خطط اللعب التي يمكن تطبيقها في المباراة .					
38/ يحاول إعطاء تعليماتي وإرشاداتي بطريقة لا تعطي للاعبين فرصة المناقشة أو الاستفسار .					

ملحق رقم02 - مقياس دافعية الإنجاز الرياضي

استمارة دافعية الانجاز

الاسم :	**اللقب :** .....
السن :	**الجنس :** .....
المؤسسة:	**الصف الدراسي:** .....

فيما يلي بعض العبارات التي يمكن أن تربط بسلوكك واتجاهاتك نحو بعض مواقف المنافسة الرياضية والتدريب الرياضي وكذلك بالنسبة للرياضة بصفة عامة .

اقرأ كل عبارة جيدا وحاول أن تحدد عما إذا كانت العبارة تنطبق عليك بدرجة كبيرة جدا أو بدرجة كبيرة أو متوسطة أو قليلة أو قليلة جدا وضع علامة (x) أمام كل عبارة وأسفل ما يتناسب مع حالتك .

هذا ليس اختبارا لقدراتك أو مستواك الرياضي ، كما أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة لأن كل لاعب يختلف عن اللاعب الآخر في اتجاهاته وسلوكه في المجال الرياضي ، والمهم هو صدق إجابتك مع حالتك فقط لا تترك أي عبارة بدون إجابة .

العبـــــــــارات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة جدا
1/ أجد صعوبة في محاولة النوم عقب هزيمتي في منافسة.					
2/ يعجبني اللاعب الذي يتدرب لساعات إضافية لتحسين مستواه.					
3/ عندما أرتكب خطأ في الأداء أثناء المنافسة فإنني أحتاج لبعض الوقت لكي أنسى هذا الخطأ.					
4/ الامتياز في الرياضة لا يعتبر من أهدافي الأساسية .					
5/ أحس غالبا بالخوف قبل اشتراكي في المنافسة مباشرة .					
6/ أستمتع بتحمل أية مهمة والتي يرى بعض اللاعبين الآخرين أنها مهمة صعبة .					
7/ أخشى الهزيمة في المنافسة					
8/ الحظ يؤدي إلى الفوز بدرجة أكبر من بذل الجهد .					
9 / في بعض الأحيان عندما أنهزم في منافسة فإن ذلك يضايقني لعدة أيام .					
10/ لدي استعداد للتدريب طوال العام بدون انقطاع لكي أنجح في رياضتي .					
11/لا أجد صعوبة في النوم ليلة اشتراكي في المنافسة .					

12/ الفوز في المنافسة يمنحني درجة كبيرة من الرضا .					
13/ أشعر بالتوتر قبل المنافسة .					
14/ أفضل أن أستريح من التدريب في فترة ما بعد الانتهاء من المنافسة الرسمية .					
15/ عندما أرتكب خطأ في الأداء فإن ذلك يرهقني طوال فترة المنافسة .					
16/ لدي رغبة عالية جدا لكي أكون ناجحا في رياضتي .					
17/ قبل اشتراكي في المنافسة لا أنشغل في التفكير عما يمكن أن يحدث في المنافسة أو عن نتائجها .					
18/ أحاول بكل جهدي أن أكون أفضل لاعب .					
19/ أستطيع أن أكون هادئا في اللحظات التي تسبق المنافسة مباشرة .					
20/ هدفي هو أن أكون مميزا في رياضتي .					