وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة -

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

القسم: .....التربية البدنية والرياضية..... **الرقم التسلسلي:**.....

التخصص: ...النشاط البدني الرياضي التربوي... **رقم التسجيل:**D.APSE/3C/05/16

مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه L.M.D

تحت عنوان:

علاقة تقدير الذات ودافعية الانجاز بالمشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية لتلاميذ الطور الثانوي

دراسة ميدانية في ثانوية سعودي عبدالمجيد عين فكرون -ام البواقي-

اعداد الطالب : **اشراف الاستاذ:**

شوال عبدالنور **د. حشايشي عبدالوهاب**

لجنة المناقشـــة			
زاهوي ناصر	استاذ	جامعة محمد بوضياف المسيلة	رئيسا
حشايشي عبدالوهاب	استاذ	جامعة محمد بوضياف المسيلة	مشرفا ومقررا
شوية بوجمعة	استاذ	جامعة محمد بوضياف المسيلة	عضوا مناقشا
بشيري بن عطية	استاذ محاضر –أ–	جامعة محمد بوضياف المسيلة	عضوا مناقشا
شلغوم عبد الرحمن	استاذ	جامعة الجزائر 03	عضوا مناقشا
قندوزان النذير	استاذ	جامعة الجزائر 03	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2021/2020

شكر وتقدير

قال تعالى: { رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴿ 19 ﴾ "

سورة النمل الآية 19 .

و قال عليه الصلاة والسلام :[من لم يشكر الناس لم يشكر الله]

في البداية نشكر الله عز وجل الذي وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع

كما نتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا على إنجاز هذا البحث

سواء من قريب أو من بعيد ، كما يسعدنا أن نتقدم بأسمى التقدير وجزيل الشكر

إلى الأستاذ المشرف * حشايشي عبد الوهاب* الذي لم يبخل علينا بنصائحه وتوجيهاته

القيمة والمفيدة ، التي مهدت لنا الطريق لإتمام هذا البحث ، ولا يفوتنا أن نتقدم بجزيل

الشكر والعرفان

إلى كل من قدم لنا يد العون والمساعدة

دون نسيان مدير واساتذة وتلاميذ ثانوية سعودي عبد المجيد

التي أجريت بها اختبارات البحث

وإلى كل من ساهم ولو بكلمة طيبة .

الإهداء

قال عز وجل : [وقضى ربك أن لا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا]

سورة الإسراء الآية 22

إلى أغلى امرأة في الوجود، إلى نبع الحنان، إلى التي جعل الله تحت قدميها الجنان، إلى التي كانت نصائحها لي ذخرا، ودعاؤها لي سترا، إلى أحن قلب في الوجود **أمي** الحبيبة حفظها الله وأطال عمرها .

إلى سندي في الحياة، إلى الذي أعتز بوجوده، إلى الذي أعطاني دوما ولم يحرمني يوما، إلى من لم يبخل عليا بالنصح والدعاء، إلى الذي غرس فيا معاني الأخلاق وعلمني أن الحياة كفاح وأن وراء كل تعب نجاح، إلى مثلي الأعلى **أبي** الغالي حفظه الله وأطال عمره .

إلى من شاركتني السرّاء والضراء، الى أسمى رموز الإخلاص والوفاء

الى شريكة العمر ورفيقة الدرب . . . .إلى **زوجتي** الغالية

إلى من قاسموني أحلامي إخوتي و إخواني الأعزاء " زينب ، إسلام ، عصام ، مريم ، إيمان ، كنزة ، أمينة"

إلى كتاكيت العائلة "يحيى ،سندس، يعقوب،وسيم ،رحيم ، تاج ، هارون،سراج"

إلى جميع الاحباب والأصدقاء

إلى اصدقائي الذين لن أنساهم ما حييت " سامي، ياسين، بلال" رحمهم الله

إلى كل من ساعدني في دراستي سواء من قريب أو بعيد

إلى كل من كان بيني وبينهم علاقة مودة ومحبة طيلة الحياة

إلى كل من يعرف اسمي

إلى كل هؤلاء أهدي عملي هذا

عبد النور

قائمة المحتويات

شكر	
اهداء	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الاشكال	
الملخص باللغة العربية	
الملخص باللغة الانجليزية Abstract	
مقدمة	أ
الجانب المنهجي	
الفصل الاول : الاطار العام للدراسة	**الصفحة**
الاشكالية	05
الفرضيات	08
اهمية الموضوع	09
اهداف الدراسة	09
أسباب اختيار الموضوع	09
مصطلحات البحث	10
الدراسات السابقة	11
التعليق على الدراسات السابقة	24
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقدير الذات	**الصفحة**
تمهيد	27
تعريف الذات	28
نظريات الذات	30
اشكال الذات	32
ابعاد الذات	32
تقدير الذات	34
تعريف تقدير الذات	34
الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات	36
نظريات تقدير الذات	37

الحاجة الى تقدير الذات	39
مظاهر تقدير الذات	40
العوامل التي تؤثر في تقدير الذات	42
تقدير الذات عند المراهق	46
تقدير الذات والمدرسة	47
تلميذ ثالثة ثانوي وتقبل الذات او رفضها	49
العلاقة بين تقدير الذات ودافعية الانجاز حسب بعض الدراسات	50
خلاصة	51
الفصل الثاني: دافعية الانجاز	**الصفحة**
تمهيد	53
الدافعية	54
بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية	54
تصنيف الدوافع	55
وظائف الدافعية	57
تعريف الانجاز	57
تعريف دافعية الانجاز	57
مكونات دافعية الانجاز	59
انواع دافعية الانجاز	60
اهمية دافعية الانجاز	60
النظريات المفسرة لدافعية الانجاز	61
العوامل المؤثرة في تنمية دافعية الانجاز	64
خصائص الافراد ذوي الانجاز العالي	69
دافعية الانجاز ومرحلة المراهقة	69
الفرق بين الجنسين في الدافع للانجاز	70
دور دافعية الانجاز في حياة المتعلم	71
خلاصة	72
الفصل الثالث: مشاركة تلاميذ الطور الثانوي في نشاطات التربية البدنية والرياضية	**الصفحة**
تمهيد	74
مفهوم التربية البدنية والرياضية	75
أهداف التربية البدنية والرياضية	76

اهمية التربية البدنية والرياضية في المدرسة	76
الاساليب الحديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية	77
درس التربية البدنية والرياضية	78
مدرس التربية البدنية والرياضية	85
دور المدرس الحديث	86
المادة التعليمية	96
محتوى درس التربية البدنية والرياضية	96
الانشطة البدنية والرياضية	97
خصائص تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي	101
مشاركة التلاميذ في نشاطات التربية البدنية والرياضية	102
مفاهيم ومصطلحات مرتبطة بالمشاركة في حصة التربية البدنية	105
العوامل المؤثرة في المشاركة بنشاطات التربية البدنية والرياضية	106
خلاصة	109
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: منهجية وإجراءات البحث	**الصفحة**
تمهيد	112
الدراسة الاستطلاعية	113
منهج البحث	113
مجتمع البحث	114
طريقة اختيار العينة	114
حدود البحث	115
متغيرات البحث	115
أدوات البحث	115
الوسائل المستعملة في البحث	128
اساليب المعالجة الاحصائية	129
خلاصة	130
الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج	**الصفحة**
تمهيد	133
عرض ومناقشة نتائج تقدير الذات لتلاميذ النهائي الطور الثانوي	142
عرض ومناقشة نتائج دافعية الانجاز لتلاميذ النهائي الطور الثانوي	145

عرض ومناقشة نتائج المشاركة في حصة التربية البدنية لتلاميذ النهائي الطور الثانوي	146
مناقشة نتائج الفرضية الاولى	183
مناقشة نتائج الفرضية الثانية	185
مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	188
مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	190
مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	194
الاستنتاجات و التوصيات	198
خاتمة	200
المصادر والمراجع	
الملاحق	

قائمة الجداول

عنوان الجدول	رقم الجدول	الصفحة
يوضح النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للانجاز	01	63
يوضح جوهر الأساليب التدريسية	02	78
يوضح الانواع الاساسية لتنظيم درس التربية البدنية والرياضية	03	80
يبين الصدق التمييزي لمقياس تقدير الذات	04	118
يبين معاملات الارتباط بين ابعاد المقياس الاربعة والدرجة الكلية لمقياس تقديرالذات	05	118
يبين فئات مستويات تقدير الذات	06	119
يوضح قيم ثبات مقياس الدافعية للإنجاز حسب طريقة إعادة الاختبار والتجزئة النصفية و ألفا كرونباخ	07	120
يوضح قيمة الصدق التمييزي على مقياس الدافعية للإنجاز	08	121
يبين ابعاد شبكة الملاحظة المستخدمة في الدراسة	09	128
نتائج المشاركة في حصة التربية البدنية للتلاميذ بمرحلة التعليم الثانوي	10	134
توزيع سلوك التلاميذ على نوع المشاركة بحصة التربية البدنية بمرحلة التعليم الثانوي	11	135
توزيع سلوك التلاميذ على نوع المشاركة في الانشطة الفردية	12	135
توزيع سلوك التلاميذ على نوع المشاركة في الانشطة الجماعية	13	136
نتائج المشاركة في حصة التربية البدنية لذكور بمرحلة التعليم الثانوي	14	136
توزيع سلوك التلاميذ على نوع المشاركة للذكور بحصة التربية البدنية بمرحلة التعليم الثانوي	15	137

نتائج المشاركة في حصة التربية البدنية للإناث بمرحلة التعليم الثانوي	**16**	137
توزيع سلوك التلاميذ على نوع المشاركة للإناث بحصة التربية البدنية بمرحلة التعليم الثانوي	**17**	138
توزيع سلوك التلاميذ الذكور على نوع المشاركة في الانشطة الفردية و الجماعية	**18**	139
توزيع سلوك التلاميذ الاناث على نوع المشاركة في الانشطة الفردية و الجماعية	**19**	140
نتائج اختبار ت للفروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات	**20**	142
يوضح الفرق بين الذكور والإناث في تقدير الذات العام	**21**	143
يوضح الفرق بين الذكور والإناث في تقدير الذات الاسري	**22**	143
يوضح الفرق بين الذكور والإناث في تقدير الذات الاجتماعي	**23**	144
يوضح الفرق بين الذكور والإناث في تقدير الذات المدرسي	**24**	145
يوضح الفرق بين الذكور والإناث في دافعية الانجاز	**25**	145
يبين نتائج فروق المتوسطات في المشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية بين الذكور والإناث	**26**	146
يبين نتائج الفروق بين المتوسطات في بعد النشاط الحركي بين الذكور والإناث	**27**	147
يبين نتائج الفروق بين المتوسطات في بعد المساعدة والدعم بين الذكور والإناث	**28**	148
يبين نتائج الفروق بين المتوسطات في بعد التنقلات بين الذكور والإناث	**29**	149
يبين نتائج الفروق بين المتوسطات في بعد استقبال المعلومات بين الذكور والإناث	**30**	150
يبين نتائج الفروق بين المتوسطات في بعد الانتظار بين الذكور والإناث	**31**	150
يبين نتائج الفروق بين المتوسطات في بعد الانشطة خارج اطار المطلوب بين الذكور والإناث	**32**	151
يبين نتائج الفروق بين المتوسطات بين الانشطة الفردية والجماعية	**33**	152
يبين نتائج الفروق بين المتوسطات بين الانشطة الفردية والجماعية للذكور	**34**	153
يبين نتائج الفروق بين المتوسطات بين الانشطة الفردية والجماعية للإناث	**35**	154
يبين نتائج الفروق بين المتوسطات في الانشطة الفردية بين الذكور والإناث	**36**	154
يبين نتائج الفروق بين المتوسطات في الانشطة الجماعية بين الذكور والإناث	**37**	155
يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و ابعاد المشاركة في الحصة لدى الذكور	**38**	156
يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والمشاركة في حصة ت ب ر لذكور	**39**	157
يوضح العلاقة الارتباطية بين ابعاد تقدير الذات و الابعاد المنتجة لدى الذكور	**40**	158
يوضح العلاقة الارتباطية بين ابعاد تقدير الذات و الابعاد غير المنتجة لدى الذكور	**41**	158
يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير ذات وابعاد مشاركة في انشطة الجماعية لذكور	**42**	159

يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والمشاركة في الانشطة الجماعية لذكور	**43**	160
يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و ابعاد المشاركة في الانشطة الفردية لدى الذكور	**44**	161
يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والمشاركة في الانشطة الفردية لذكور	**45**	162
يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و ابعاد المشاركة في الحصة لدى الاناث	**46**	163
يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والمشاركة في حصة ت ب ر للإناث	**47**	164
يوضح العلاقة الارتباطية بين ابعاد تقدير الذات و الابعاد المنتجة لدى الاناث	**48**	164
يوضح العلاقة الارتباطية بين ابعاد تقدير الذات و الابعاد غير المنتجة لدى الاناث	**49**	165
يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و ابعاد المشاركة في الانشطة الجماعية للإناث	**50**	166
يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والمشاركة في الانشطة الجماعية للإناث	**51**	167
يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و ابعاد المشاركة في الانشطة الفردية لدى الاناث	**52**	168
يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير ذات والمشاركة في الانشطة الفردية لدى الاناث	**53**	169
يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز والمشاركة في حصة ت ب ر لذكور	**54**	170
يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز و ابعاد المشاركة في حصة ت ب ر لدى الذكور	**55**	171
يوضح العلاقة لارتباطية بين دافعية الانجاز والمشاركة في الانشطة الجماعية لذكور	**56**	172
يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز وأبعاد المشاركة في الانشطة الجماعية لذكور	**57**	173
يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز والمشاركة في الانشطة الفردية لذكور	**58**	174
يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز و ابعاد المشاركة في الانشطة الفردية لذكور	**59**	175
يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز والمشاركة في حصة ت ب ر للاناث	**60**	176
يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز و ابعاد المشاركة في حصة ت ب ر لدى الاناث	**61**	177
يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز والمشاركة في الانشطة الجماعية لدى الإناث	**62**	178
يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز وأبعاد المشاركة في الانشطة الجماعية للإناث	**63**	179

يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز والمشاركة في الانشطة الفردية للإناث	**64**	180
يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز وأبعاد المشاركة في الانشطة الفردية للإناث	**65**	181

قائمة الاشكال

عنوان الشكل	رقم الشكل	الصفحة
هرم الجوانب المتعددة لمفهوم الذات حسب شافلسون	**01**	29
يوضح الفرق بين الذات وتقدير الذات	**02**	37
يمثل هرم ماسلو للحاجيات	**03**	39
يبين خريطة معرفية لتقدير الذات	**04**	45
يمثل العلاقة بين مفهوم الحاجة و الدافع و الباعث	**05**	55
يبين التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو	**06**	56
يبين خريطة معرفية لدافعية الانجاز	**07**	68
يوضح العلاقة السببية والنوعية المباشرة بين المعلم والتدريس	**08**	86
يوضح ابعاد المشاركة في حصص التربية البدنية والرياضية لكل التلاميذ	**09**	134
يوضح نسب كل بعد من ابعاد المشاركة في حصص التربية البدنية للذكور	**10**	136
يوضح نسب كل بعد من ابعاد المشاركة في حصص التربية البدنية للإناث	**11**	138
يوضح مقارنة بين الانشطة الفردية والأنشطة الجماعية عند الذكور	**12**	139
يوضح مقارنة بين الانشطة الفردية والأنشطة الجماعية عند الاناث	**13**	140
يوضح المتوسط الحسابي لكل من الذكور والإناث في تقدير الذات	**14**	142
يوضح المتوسط الحسابي لكل من الذكور والإناث في دافعية الانجاز	**15**	146
يوضح الفرق بين الذكور والإناث في المشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية	**16**	147
يوضح الفرق بين الذكور والإناث في بعد النشاط الحركي	**17**	148
يوضح الفرق بين الذكور والإناث في بعد المساعدة والدعم	**18**	149
يوضح الفرق بين الذكور والإناث في بعد التنقلات	**19**	149
يوضح الفرق بين الذكور والإناث في بعد استقبال المعلومات	**20**	150
يوضح الفرق بين الذكور والإناث في بعد الانتظار	**21**	151
يوضح الفرق بين الذكور والإناث في بعد الانشطة خارج اطار المطلوب	**22**	152
يوضح مقارنة بين الانشطة الفردية والأنشطة الجماعية حسب ابعاد المشاركة	**23**	153

الملخص:

هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين تقدير الذات و دافعية الانجاز بالمشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ النهائي الطور الثانوي بولاية ام البواقي وذلك من خلال التعرف على مستوى تقدير الذات ودافعية الانجاز لدى عينة البحث وربطها بالمشاركة في حصة التربية البدنية، كما تسعى هذه الدراسة إلى المقارنة بين الذكور والإناث في كل من متغيري تقدير الذات ودافعية الانجاز.

اعتمدت الدراسة على عينة مكونة من (70) تلميذ، منهم (31) ذكور و(39) إناث، من ثانوية سعودي عبد المجيد دائرة عين فكرون ولاية ام البواقي، اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتماشيا مع طبيعة الموضوع لجأ الباحث الى استخدام ثلاث ادوات لجمع البيانات والمعطيات الضرورية لهذه الدراسة ، حيث استعمل مقياسين الاول مقياس تقدير الذات لـ كوبر سميث، الصورة الخاصة بالمدرسة اعداد ليلى عبد الحميد عبد الحافظ، اما الثاني فهو مقياس الدافع للانجاز لـ هارنز اعداد فاروق عبد الفتاح موسى. اما الاداة الثالثة فهيا عبارة عن شبكة الملاحظة لانديرسون(Anderson System) لمراقبة سلوك التلميذ وقياسه خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

وأسفرت النتائج على أنه توجود علاقة ارتباطيه طردية بين تقدير الذات بأبعاده ومشاركة التلاميذ الطور الثانوي في حصص التربية البدنية والرياضية عند مستوى دلالة (0.05) ، كما توصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية طردية بين دافعية الانجاز والمشاركة في حصص التربية البدنية والرياضية.

أما فيما يخص الفروق بين الذكور والاناث فقد توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في كل من تقدير الذات ودافعية الانجاز ، كما تم التوصل لى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ الذكور والإناث في المشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية .

Summary :

The present study aimed at displaying the relation between self-esteem and motivation to participate in sports education .with third; a sample of third year students of secondary school wilaya d'oum El Bouaghi .state by identifying the level of self-esteem and motivation achievement .Moreover ,this study seeks to compare between males and females .in both variables self-esteem and motivation of achievement.

The study was based on a sample of (70) students , (31) of there are were males and (39) females, from Saoudi Abd el Majid high school-Ain Fakroun .it followed a descriptive approch , and used three tool to achieve the aims of the study ,in order to collect data . zwo main measures were used; "Cooper Smith" 's measure of self-esteem assessment; and the second one is Harns Farouk 's measure of motivation for the achievement the third one is the Anderson system to monitor and measure a student 's behair or during the physical and sports education class.

we found that is a clear relation between the two variables in the secondary stage ,with regard to the difference between males and females ,and the results wentioned that there are no statistically significant difference between male and female students in participating in the physical and sports education class.

مقدمــة:

لطالما كان للمؤسسة التربوية دور كبير في اعداد وتربية الانسان الكفء القادر على التفكير السليم البناء، حيث تسعى لتزويده بالمعارف والمهارات الأساسية وهذا لجعله قادرا على التكيف مع طبيعة وخصائص مجتمعه، ويعتبر الاستاذ عنصرا أساسيا في عملية التعليم فهو الذي يسعى إلى نهضة المجتمع بالتعاون مع المؤسسة التربوية عن طريق رفع درجات تحصيل الطلاب ودافعيتهم نحو التعلم، فالتدريس اليوم لم يعد يقتصر على دور الاستاذ في شرح الدرس وإيصال المعلومة ونقله للمعرفة فقط بل يتطلب معرفة لأصول وقواعد التدريس والعمل على التوظيف الميداني لتلك المعارف فيما يخدم الأهداف العامة للمجتمع. ويظهر هنا دور الاستاذ الحديث في توجيه و ارشاد التلاميذ و إثارة دافعيتهم وتحسين تحصيلهم بشتى الوسائل والتقنيات فهو دائماً يعمل على تطوير ذاته والرقي بنموه المهني والعمل على تنمية المجتمع من اجل الوصول بهؤلاء التلاميذ الى اعلى المستويات.

وتعتبر التربية البدنية والرياضية بمفهومها التربوي وفلسفتها الحديثة فرع من فروع التربية العامة التي يتم تحقيقها من خلال النشاط الجسمي والبدني المنظّم لبناء وتهيئة أفراد المجتمع بصورة متكاملة ومتناغمة مع ما يتناسب مع حاجاتهم وطموحاتهم، لذلك حظيت التربية البدنية والرياضية باهتمام كبير في الآونة الأخيرة من عصرنا. كما ان لها دور فعال في تنمية القيم والمبادئ والاتجاهات التربوية فضلا عن تنمية قدرات الفرد وتقوية إرادته وضبطه لنفسه وتعزيز اندماجه الكامل في المجتمع (شمعون، محمد العربي، 1998،ص89). حيث تساهم التربية البدنية والرياضية في تكوين التلميذ وترقيته وتمنحه رصيدا صحيا يضمن له توازنا سليما وتعايشا منسجما مع المحيط الخارجي، وتعيد إلى الجسم قيمته المعنوية و الحركية وتعطي للطفل فرصة للتعبير بطرق مختلفة عن سلوكاته وانفعالاته بكل حرية.

وتساهم الانشطة الرياضية بشكل عام في تطوير طاقات التلاميذ وقدراتهم وإمكانياتهم سعيا منها للوصول بهم إلى أعلى المستويات الرياضية، وهذا من خلال الاستثمار الجيد لقدرات التلميذ وإرشاده وتوجيهه توجيها سليما لتطوير أداءه الرياضي من ناحية، والقيام بدوره الايجابي في المجتمع من ناحية أخرى. وهذا لن يتحقق إلا من خلال تطوير الجوانب المتعددة لشخصية التلميذ والسعي بها نحو التكامل و التوافق، وهنا يبرز دور استاذ التربية البدنية والرياضية الذي يعد من ابرز اعضاء هيئة التدريس بالمجتمع المدرسي تأثيرا في تشكيل الاخلاق والقيم الرفيعة لدى التلاميذ، حيث لا يتوقف دوره في تقديم ألوان النشاط البدني والرياضي المختلفة بل يتعدى بكثير. فهو يسعى ويعمد الى المؤامة بين ميول التلاميذ وإمكانيات المدرسة، وقدراته الشخصية في تقديم واجبات تربوية في اطار بدني رياضي يستهدف النمو والتكييف، والتأثير على سلوك التلميذ وعلى أسلوب تفكيره ودفعه نحو تحقيق وتعزيز ذاته، بالإضافة الى رفع قدرته على استثمار طاقاته لاتخاذ مختلف القرارات الصائبة ومواجهة المواقف الصعبة خلال مختلف الانشطة الرياضية.(محمد محمد الشحات،1999،ص103)

وتعد المرحلة الثانوية من أهم المراحل الدراسية في حياة التلميذ لما لها من اثر كبير في تكوين شخصيته حيث لم تعد العناية بهذه المرحلة وتربية التلميذ مجرد اجتهاد شخصي بل أصبحت في الوقت الحاضر علما وفنا. وتساهم ممارسة النشاط الرياضي في المرحلة الثانوية الى تعديل وتغيير سلوك التلميذ من خلال تنمية قدراته ومواهبه الرياضية بالإضافة الى إعطاء التلميذ الفرصة لإثبات صفاته الطبيعية وقدراته لتحقيق ذاته عن طريق الصراع والتنافس مع زملائه خلال مختلف الانشطة الرياضية، بالإضافة الى انها تهدف إلى تقويم الفرد بدنيا وعقليا واجتماعيا ونفسيا بما ينسجم وحالة المجتمع الذي يعيش فيه. حيث انها تسعى وتعمل على وضع الخطوات الأولى للمراهق على الطريق الذي يمكنه من أن يصبح في المستقبل رياضيا بارزا ومشهورا.

ومن المعروف أن مرحلة المراهقة مشكلة حساسة شغلت العديد من الباحثين والمربيين، حيث اختلفت وجهات النظر والآراء حول هذه المرحلة فالتغيرات المفاجئة التي تطرأ على المراهق في هذه المرحلة خاصة منها الفيزيولوجية العقلية والمورفولوجي الاجتماعية والنفسية، من شأنها أن تؤثر سلبا على نفسية التلميذ وتجعله محتقرا لنفسه وهنا يبرز مصطلح تقدير الذات الذي يعتبر موضوع من المواضيع المهمة في مجال علم النفس حيث انتشر هذا المفهوم في اواخر الستينات وبداية السبعينات حيث تناوله الباحثون بالدراسة وربطو بينه وبين السمات النفسية الاخرى، بل تعدى الامر الى وضع بعض العلماء بعضا من الحقائق والفروض التي ترقى لمستوى النظرية امثال روزمبرغ وكوبر سميث.(محمد الفحل،2000،ص21)

فتقدير الذات من الحاجات المهمة في حياة كل تلميذ داخل المدرسة. حيث يحتاج التلميذ ان يكون لديه تقدير ذات مرتفع ليؤدي دوره الفعال داخل المدرسة ويحقق الهدف من عملية التعلم، ومن هنا كان لابد على المربي ان يكون ملما ومدركا تماما للعناصر الاساسية التي تسهم في بناء تقدير الذات لدى المتعلمين وان يكون قادرا على تحديد الاستراتيجيات وتصميم الانشطة المدرسية التي تساعد في بناء تقدير الذات لديهم.

وأكدت العديد من الدراسات على أهمية تقدير الذات باعتباره عنصر أساسي في نجاح التلميذ الدراسي، كدراسات بودوين(Bodwin,1962) وبلدوز(Beldose,1964) الذين توصلا الى ان المتعلمون ذوو تقدير ذات الجيّد يتحصلون على نتائج دراسية جيدة. كما بيّنت دراسات شوو وألفز(Shaw & Alves) وكويمبي(Quimby,1967) أن تقدير الذات لدى الطلبة هو عامل محدد لمواصلة الدراسات العليا أو التخلي والانقطاع عنها. وأكد ماكندلس(Mc candless,1970) على أن تقدير الذات يلعب دوراً توجيهيا ودافعيا مؤثرا في قرارات الفرد فيما يتعلق بقدراته وكفاءاته في مجال الدراسة أو في مجال العمل، كما يؤثر في توقعات الفرد لنفسه، ومدى مشاركته في النشاطات الاجتماعية.

واعتبر طوماس (Thomas,1972) أن نمط المدرسة والنظام المدرسي، والعلاقة بين المعلم والتلميذ من العوامل المؤثرة في تقدير الطفل لذاته، كما أوضح حامد عبد السلام زهران أن للمعلم تأثير في مستوى فهم

الطفل لنفسه إذ باستطاعة المعلم أن يخفّض من هذا المستوى أو يرفع منه، وبذلك يؤثر في مستوى الطفل في أدائه وطموحاته ودافعيته نحو انجاز مختلف المهام. هذه الاخيرة الذي تعد ايضا احدى العوامل النفسية المهمة في شخصية التلميذ، حيث تعتبر الدافعية القوى المحركة التي تدفع التلميذ وتوجه سلوكه نحو هدف معين فهي من العناصر الأساسية التي تؤثر في سلوكاته، الأمر الذي أعطاها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس، حيث يعتبر موضوع دافعية الانجاز من اهم الموضوعات التي تحظى بالاهتمام البالغ من العديد من العلماء و الباحثين في علم النفس عامة و علم النفس الرياضي خاصة.
وقد اشار مجموعة من علماء النفس منذ اوائل هذا القرن امثال ود وورث 1908 و غيره من العلماء الى اهمية دراسة دافعية الانجاز باعتبارها القوى المحركة للسلوك الإنساني التي تعمل على استثارة الفرد للقيام بسلوكات هادفة على درجة من الدقة والفعالية و بالتالي تساهم في الرفع من المستوى الرياضي للفرد.
و تلعب الدافعية دورا مهما في عملية التعلم للتلاميذ إذ لا يمكن أن يحدث التعلم إلا بوجود دافع يساهم في دفع المتعلم نحو التعلم، وهذا ما أكده جيتس بقوله: "تعتبر الدافعية الشرط الوحيد الذي لا يتم التعلم إلا بها". وهذا ما أشارت اليه ايضا نظريات كيلر في ان الدافعية أمر مهم وضروري ويجب أن يسبق التعليم مباشرة بهدف جذب اهتمام التلاميذ للدرس أو تحفيزهم للتعلم، فمهما بلغت البرامج التعليمية المصممة من دقة إلا أنها لن تستطيع تحقيق النتائج المرجوة منها إذا لم تتضمن ما يثير دافعية التلاميذ للتعلم.

وفي المجال التربوي تعمل دافعية الانجاز الى تحرير الطاقة الانفعالية الكامنة في المتعلم وتجعله يستجيب للموقف التعليمي لاكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقدة، ومعالجة المعلومات التي يحصل عليها الطالب أثناء العملية التعليمية، حيث تؤكد معظم نتائج الدراسات والبحوث التربوية والنفسية على أهمية إثارتها لدى التلاميذ لدفع بهم الى اعلى المستويات والمراتب. وقد اشار العديد من الباحثين الى ان الدافعية هي مفتاح المشاركة والممارسة الرياضية على مختلف مستوياتها، كما انها المتغير الاكثر اهمية في تحريك وإثارة الفرد لتحقيق الانجازات والوصول الى اعلى المستويات، فالدوافع والميول والحاجات لها دور كبير جدا في اختيار النشاط الرياضي المناسب لاستعدادات وقدرات الفرد.(محمد محمد الشحات، 1999،ص43)

وتمثل المشاركة في الانشطة الرياضية بصفة عامة عامل مهم في اثراء تعلم التلميذ وتحقيق اهداف الدرس سواء الاهداف المعلنة اجرائيا بالدرس او على مستوى الفصل الدراسي او على المستوى البعيد في حياته المستقبلية. وتقف وراء مشاركة التلاميذ في درس التربية البدنية والرياضية أسباب عديدة منها لارتباطه بالمنهج الدراسي أو رغبة التلاميذ الحقيقة في النشاط نفسه أو ربما تكمن في طبيعة الميل الفطري لبعضهم نحو اللعب أو لتعزيز مهاراتهم البدنية أو لشغفهم في التحدي والتفوق والمنافسة أو تعود

لأسباب أو عوامل ثقافية أو اقتصادية، وان فهم أسباب المشاركة وتحديدها ربما هو الأكثر صعوبة، حيث من خلال اطلاع الباحث على بعض المؤسسات التربوية لاحظ بان هناك عددا من التلاميذ ليست لديهم

الرغبة في المشاركة في درس التربية الرياضية لأسباب عديدة ربما ترتبط بعوامل شخصية داخلية أو عوامل بيئية خارجية أو ربما بعوامل نفسية او ثقافية او اقتصادية أو ربما لأسباب أخرى تعمل على إحجامهم عن المشاركة.

ونظرا لعدم وجود دراسات سابقة حول أسباب الإحجام وعدم المشاركة بدرس التربية البدنية والرياضية ومن اجل وضع الحلول الملائمة لغرض دفع التلاميذ للمشاركة، وانطلاقا من مزاولة الباحث لمهنة التدريس في الطور الثانوي لمادة التربية البدنية كان الاهتمام بهذا الموضوع، حيث عايش ولاحظ تباين واختلاف في مشاركة التلاميذ في حصص التربية البدنية والرياضية. حيث تجد تلميذ في حصة التربية البدنية والرياضية سعيد ومندفع ويعمل بكل جهد خلال مختلف الانشطة في حين قد نجد تلميذ اخر في نفس القسم والحصة مكتئب وغير مبالي وقد يتحجج بأعذار واهية وهذا محاولة منه لعدم المشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية. ومنه فان البحث الحالي يركز على عاملين نفسيين مهمين ومدى تأثيرهما على مشاركة التلاميذ بدرس التربية البدنية والرياضية، حيث انه بالرغم من أهمية هذا الموضوع إلا انه لم يحظ باهتمام كاف من قبل الباحثين لاسيما وان البرامج والأبحاث التربوية تؤكد على أهمية الجانب النفسي في النشاط الرياضي وضرورة الاهتمام بمشاركة التلاميذ في الأنشطة الرياضية لغرض إعدادهم للمستقبل.

ومحاولة لتحديد معالم دراستنا فقد قسم الباحث اطروحته إلى ثلاث جوانب اساسية:

الجانب التمهيدي:والذي يحتوي على إشكالية البحث مع تحديد الفرضيات وتبيان أهمية وأهداف البحث وأسباب اختيار الموضوع وتحديد المفاهيم والمصطلحات وأخيرا الدراسات السابقة والمشابهة.

الجانب النظري: والذي يحتوي على ثلاثة فصول كل فصل يبدأ بتمهيد وينتهي بخلاصة

جاء في **الفصل الأول**" تقدير الذات" حيث تطرقنا فيه إلى تعريف ومفهوم الذات وتقدير الذات، ونظريات تقدير الذات، مظاهرها، العوامل المؤثرة، تقدير الذات عند المراهق والمدرسة.

وجاء في **الفصل الثاني**" دافعية الانجاز" حيث تطرقنا فيه إلى مفهوم دافعية الانجاز ،كذلك مكونات دافعية الانجاز ، أنواعها، اهميتها، نظرياتها، كما تعرضنا إلى خصائص الافراد ذوي الانجاز العالي، دافعية الانجاز ومرحلة المراهقة، وكذا الفرق بين الجنسين في دافعية الانجاز .

اما **الفصل الثالث** كان تحت عنوان" المشاركة في حصص التربية البدنية" حيث تطرقنا فيه إلى التربية البدنية والرياضية بصفة عامة من خلال مفهومها واهدافها واهميتها ، ثم بعدها الى مدرس التربية البدنية ودوره الحديث ، محتوى الانشطة البدنية والرياضية، خصائص تلاميذ الطور الثانوي ومشاركتهم في حصص التربية البدنية، بعدها العوامل المؤثرة في المشاركة بنشاطات التربية البدنية والرياضية.

الجانب التطبيقي: والذي بدوره قسمناه إلى فصلين:

الفصل الأول "طرق ومنهجية البحث" وشملت الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم، مجتمع وعينة البحث، حدود البحث، ادوات البحث، اساليب المعالجة الإحصائية.

و في **الفصل الثاني** عرض وتحليل ومناقشة النتائج، الاستنتاج العام، والتوصيات والاقتراحات، الخاتمة.

الاطار العام للدراسة

1- الاشكالية:

تعد التربية البدنية والرياضية بأسسها التربوية ونظمها وقواعدها السليمة المتعددة ،من العناصر الاساسية في إعداد التلميذ من مختلف الجوانب ، حيث تعمل على تزويده بمهارات وخبرات واسعة وتمكنه من تكوين شخصية متكاملة متزنة من جميع نواحي الحياة المختلفة. ويعتبر النشاط البدني الرياضي التربوي هو حجر الزاوية في برامج التربية الرياضية في المؤسسة التعليمية، ويتوقف نجاح هذا البرنامج على قدرات ونجاح استاذ التربية البدنية والرياضية في حسن تحضير وتنفيذ وتنظيم الأنشطة الرياضية ، وتفعيل امكانات وطاقات التلاميذ لاستغلالها خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

حيث يعتبر النشاط البدني الرياضي التربوي أسلوبا لتنمية الذات واتزانها، ووسيلة لتدعيم الصحة النفسية للممارس، كما أنه يتيح للفرد حياة اجتماعية تخضع للتنظيم والتوجيه، حيث يتميز بمواقف وتفاعلات اجتماعية بناءة، مما يشكل تدريبا على الحياة الاجتماعية الناجحة وتدعيما لها، كما يساعد على التفتح والنمو الاجتماعي السليم لشخصية الممارس، كما تعتبر التربية البدنية والرياضية مصدرا لمجابهة الأزمات النفسية التي تطرأ على الإنسان مع الإحساس الإيجابي بالسعادة، والنشاط والحركية، فأصبحت المدرسة في هذا الوقت مؤسسة اجتماعية تهيئ الفرص لتحقيق النمو المتكامل للنشأ وللبيئة المحيطة بهم ، وذلك بإعداد التلميذ حتى يكون مواطنا صالحا منتجا يستطيع النهوض بالبيئة في جميع مفاهيم حياتها.

ويسعى التلميذ المراهق في الثانوية من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي إلى تحقيق الصحة بمفهومه الشامل الذي يتضمن الصحة البدنية و العقلية النفسية الاجتماعية ، إلا اننا قد نجد ان بعض المراهقين الذي يمرون بمرحلة تنشأ فيها بعض الصعوبات والمشاكل يكون لديهم نوع من الارتباك و العزلة عن المجتمع و كره الذات و كثرة الارتباكات السلوكية ،فهناك دراسة قام بها "**أمارداكا** " حيث يقول" أن اللعب يعطي و يعكس الحياة النفسية للطفل بحيث يعتبر هو المسلك الوحيد الذي يتخذه الطفل من أجل تفريغ لكل الضغوط و الشحنات والغرائز المكبوتة" (محمد حسن علاوي،1986،ص120).

ويتميز تلاميذ الطور الثانوي بمجموعة من السمات النفسية التي من ابرزها تقدير الذات حيث ان لها اهمية في تنمية شخصيتهم بصفة فعالة وقادرة على استثمار الطاقات وتوظيف القدرات والإمكانيات بما يحقق لهؤلاء التلاميذ العلو والتقدم بما يتماشى ومتطلبات العصر. وغالبا ما يتأثر التلاميذ بمختلف المشاكل بصفة مباشرة نفسيا فيصبح تقديرهم لذاتهم منخفضا، وهذا ما أثبتته دراسة **كوبر سميث**(1967) بأنه توجد علاقة موجبة بين درجات مقياس تقدير الذات ومتوسط الدرجات المدرسية لعينة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين (10-12سنة)(زهرة حميدة،2005،ص49).

ويعتبر التقييم الايجابي لذات هو احدى العوامل التي يسدل بها على حالة التوافق النفسي ،حيث يكتسب الفرد من خلاله عدد من السلوكات الفعالة كالقدرة على مواجهة الفشل واقتحام المواقف دون الشعور بالاكتئاب او الانهيار، كما يدعم شعور الفرد بالكفاءة والفعالية الشخصية، اما التقدير السلبي

لذات فهو عنوان لنقص الثقة بالنفس وعدم القدرة على اقتحام المواقف الجديدة والتكيف معها، ومن هنا تبرز اهمية هذا العامل في المجال التربوي فهو يحفز الفرد على بلوغ الاهداف المسطرة والنجاح فيها الى جانب عدد من العوامل الاخرى المتفاعلة والمتداخلة معه، وتعد الدافعية للانجاز إحداها، حيث تعتبر من الشروط الاساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم خاصة في المجال الأكاديمي، فالدافعية العالية للانجاز تزيد من قدرة المتعلمين على ضبط انفسهم في العمل الدؤوب لحل المشكلة، كما تمكنهم من وضع خطط محكمة لسير عليها ومتابعتها بهدف الوصول الى الحل المناسب، وهذا ما يؤكد اهميتها في عملية اكتساب المعارف والمهارات الحركية.

وإذا كان تقدير الذات هو اهم سمة من سمات الشخصية القوية والفعالة فان لدافعية الانجاز دورا بارزا في تنشيط وتوجيه السلوك نحو تحيق الاهداف على ضوء مستوى من المثابرة والامتياز والتفوق.

ويذكر "**شيفلر وسور ونادلمان**"(1977) "**Shiffer, Sour Nadlman** أن الأطفال اللذين يتلقون الدعم والتعزيز من معلميهم لديهم مفهوم ذات عالي، كما يظهر لديهم تفاعل اجتماعي مرتفع، وبينت كذلك دراسة **إيمان فضل العارضة**(1989) وجود علاقة واضحة بين أسلوب تعامل المعلم مع التلميذ و مفهوم الذات لديه، ويرى كذلك كل من **شرانك وبيز** (1968) **Schrank& Bees**" أن توقعات المعلمين واتجاهاتهم تلعب دورا في صياغة فكرة التلاميذ عن قدراتهم، وبالتالي تقديرهم لأنفسهم الذي يؤثر في إنجازاتهم الدراسية(نزيم صرداوي،2008،ص159).

لهذا نجد استاذ التربية البدنية والرياضية يعمل على معرفة الحالة النفسية لتلاميذه لكي يكون هناك حدوث لعملية التعلم من خلال مشاركة التلاميذ في مختلف الانشطة الحركية و الرياضية، او بالأحرى قيام التلميذ بممارسة مختلف الانشطة الخاصة بحصة التربية البدنية والرياضية ، وهذا من اجل معرفة مختلف التغيرات النفسية التي تحدث .

ويقصد بمشاركة التلميذ في الدرس القيام بكل ما يأمر ويوكل اليهم من انشطة وأعمال بالدرس تبعا لطريقة وأسلوب التدريس ، وكذا انجاز مختلف التطبيقات المقدمة ومساعدة التلاميذ الاخرين على الأداء الاستماع والإصغاء الى تعليمات الأستاذ، وكذا احضار الاداوات، و تنظيم التشكيلات، تقسيم الافواج ،اعادة الكرات الضائعة، عدم تضييع الوقت والجدية في العمل.

وغالبا ما تلعب الطريقة التي يعتمدها المعلمون في الحكم على تلاميذهم وما تنطوي عليه من مدح وذم دورا في تقدير الذات لدى المتعلم لأن المعلم الذي يشعر التلميذ بأهميته ويستخدم أساليب المدح أثر إيجابيا في تقدير المتعلم لذاته (نزيم صرداوي،2008، ص159).

وهذا ما بينته دراسة **بلتي**(1992)**Pelletie** التي تتطرقت الى العلاقة بين حضور التلاميذ والرغبة في إنهاء الدراسة، حيث أنه كلما كانت دافعية الطلبة دافعية داخلية ودافعية خارجية بعزم ذاتي مرتفعة كلما

زادت الرغبة في المثابرة ومزاولة الدراسة، وكلما كانت دافعية الطلبة منخفضة واللادافعية، كلما انخفضت الرغبة على الإصرار والمثابرة لإتمام الدراسة.

ويلعب استاذ التربية البدنية والرياضية دورا في الرفع من دافعية الانجاز للتلميذ وذلك من خلال اللغة الإيجابية التي تزيد من الدافعية خاصة طريقة الكلام الإيجابية وغير السلبية، فللأستاذ دور وتأثير كبير في تنمية الدافعية وذلك من خلال تصرفاته و سلوكاته ففقدانها يؤثر سلبا على العملية التعليمية، فخلق الدافعية يتطلب جو من العطف والرفق والمساندة والدعم المادي والمعنوي بالمدح والثناء وتقديم تحفيزات ومكافآت مادية وجوائز من طرف الاستاذ للتلميذ تدفعه للإنجاز والاجتهاد . وكذلك إتباع إستراتيجيات تدريس شيقة تثير دافعية التلميذ عن طريق تشجيعه للمشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية وإبداء الرأي وذلك للاندماج والتوافق مع الصف الدراسي لأن الحالة الانفعالية لها دور كبير في تحريك السلوك كما تشير إلى ذلك أبحاث **وينر**(1986)**Weiner** "فالانفعالات تكون حسب نتائج المهمة التي يؤديها الفرد، إذا نجح في انجاز المهمة زاد إحساسه بالمشاعر الإيجابية كالفخر والسعادة(إنسابات سببية داخلية) ومشاعر الأمل والفرح (إنسابات سببية ثابتة) بينما إذا أخفق وفشل في إنجاز المهمة زاد إحساسه بالمشاعر السلبية كالخجل، الحزن (إنسابات سببية داخلية) ... إلى غيرها من الانفعالات(سعيد ملجم، 1999 ، ص 74).

وانطلاقا من كل سبق ذكره يمكن صياغة إشكالية الدراسة في التساؤل التالي:

- **هل توجد علاقة بين كل من تقدير الذات ودافعية الانجاز بمشاركة تلاميذ الطور الثانوي في حصة التربية البدنية والرياضية ؟**

ومن التساؤل السابق يمكن ان نطرح عدة تساؤلات فرعية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة احصائيا في مستوى تقدير الذات بأبعاده بين الذكور والاناث؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائيا في مستوى دافعية الانجاز بين الذكور والاناث ؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة احصائيا في المشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية بين الذكور والاناث ؟
4- هل توجد علاقة ارتباطية طردية بين تقدير الذات بأبعاده والمشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي؟
5- هل توجد علاقة ارتباطية طردية بين دافعية الانجاز والمشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي؟

2- الفرضيات:

الفرضية العامة:

- توجد علاقة بين تقدير الذات ودافعية الانجاز بالمشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي.

الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة احصائيا في مستوى تقدير الذات بأبعاده بين الذكور والاناث.

وتتضمن هذه الفرضية أربع ابعاد:

- توجد فروق ذات دلالة احصائيا في مستوى تقدير الذات العام بين الذكور والاناث.
- توجد فروق ذات دلالة احصائيا في مستوى تقدير الذات الاسري بين الذكور والاناث.
- توجد فروق ذات دلالة احصائيا في مستوى تقدير الذات الاجتماعي بين الذكور والاناث
- توجد فروق ذات دلالة احصائيا في مستوى تقدير الذات المدرسي بين الذكور والاناث.

2- توجد فروق ذات دلالة احصائيا في مستوى دافعية الانجاز بين الذكور والاناث.

3- توجد فروق ذات دلالة احصائيا في المشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية بين الذكور والاناث.

4- توجد علاقة ارتباطية طردية بين تقدير الذات بأبعاده والمشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي.

وتتضمن هذه الفرضية أربع ابعاد:

- توجد علاقة ارتباطية طردية بين تقدير الذات العام والمشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي.
- توجد علاقة ارتباطية طردية بين تقدير الذات الاسري والمشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي
- توجد علاقة ارتباطية طردية بين تقدير الذات الاجتماعي والمشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي
- توجد علاقة ارتباطية طردية بين تقدير الذات المدرسي والمشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي

5- توجد علاقة ارتباطية طردية بين دافعية الانجاز والمشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي.

3- أهمية الموضوع:

نسعى من خلال بحثنا الى معرفة تأثير المفهومين(تقدير الذات_ الدافعية للانجاز) على مشاركة التلميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية وبالضبط عن تلاميذ النهائي المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا اين يكون لديهم رغبة وحماسة عاليتين من اجل تحقيق جميع الاهداف. كما تتجلى اهمية الدراسة في محاولة تقديم اضافة جديدة في مجال البحوث الرياضية النفسية التربوية ، وهذا يتجلى من خلال توضيح اثر مفهوم تقدير الذات ودافعية الانجاز عند تلاميذ الطور الثانوي باعتبارهما سمتين من سمات شخصية التلميذ، ومن الجوانب المهمة في عملية التعلم.

4- أهداف الدراسة:

- محاولة اعطاء وصف دقيق وموضوعي لدرس التربية البدنية والرياضية من حيث النوع والمضمون.
- معرفة وجود علاقة ارتباطية متعددة بين تقدير الذات ودافعية الانجاز و مشاركة التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية.
- التعرف على العوامل المؤثرة في مشاركة تلاميذ والتلميذات في حصة التربية البدنية والرياضية.
- التأكد من وجود علاقة ارتباطية جزئية بين دافعية الانجاز و المشاركة عند التلاميذ في حصة التربية البدنية و الرياضية.
- محاولة التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في كل من تقدير الذات ودافعية الانجاز.

5- أسباب اختيار الموضوع :

و من أهم الأسباب التي أدت إلى اختيار هذا الموضوع هي :

- عدم اهتمام المجتمع بالبعد التربوي للنشاطات البدنية والرياضية في المدرسة.
- عدم معرفة بعض الأساتذة والمتتبعين للشأن الرياضي التربوي لدافعية الانجاز وتقدير الذات عند التلاميذ و فوائدها على الصعيدين التربوي و الأكاديمي.
- عدم اهتمام الاستاذ بنمط ونوع المشاركة للتلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية.
- غياب البعد النفسي في حصة التربية البدنية و الرياضية التي أصبحت تزامن منظور ترفيهي بحت .

6- مصطلحات البحث:

تقدير الذات: اصطلاحا:يعرفه **كوبر سميث (1967)** بانه "الحكم الشخصي للفرد على قيمته الذاتية، والتي يتم التعبير عنها من خلال اتجاهات الفرد نحو نفسه، حيث تعتمد الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه بالدرجة الاولى على تقديره لذاته"(فاروق عبد الفتاح موسى– محمد دسوقي، 1987 ، ص 43)

اما مصطفى فهمي (1981) يعرف تقدير الذات بانه "عبارة عن مدرك او اتجاه يعبر عن ادراك الفرد لنفسه و عن قدرته على كل ما يقوم به من اعمال وتصرفات".

بينما يعرفه "**هانري ودانيال**"(2002) على أنه درجة إرضاء الشخص لحصيلة حاجاته لما يريد أن يكون هو شخصيا.نسطيع ان نقول ان تقدير الذات التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه بحيث يتسم بالواقعية والتوافق الذاتي والاجتماعي فهو مدى اعتزاز الفرد بنفسه او مستوى تقييمه لها.

اجرائيا: وأما بالنسبة لدراستنا فان تقدير الذات هنا يعني الدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال اجابته على مجموعة من العبارات الواردة في مقياس تقدير الذات لكوبر سميث.

دافعية الانجاز: اصطلاحا:يعرف الدافع للإنجاز حسب **فاروق عبدالفتاح موسى** بأنه "الرغبة في الاداء الجيد وتحقيق النجاح" وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح.(ثائر أحمد غباري ، 2008 ، ص49)

اما حسب ليندا دافيد وف (1987) فان دافعية الانجاز هي احد اكبر مجالات الدافعية التي تجعل سلوك الفرد هادفا الى اقصى درجات النجاح متجنبا ادنى درجات الفشل. ومنه فان الدافعية للإنجاز هي تلك القوة الداخلية عند التلميذ الذي تدفعه نحو المشاركة الايجابية في حصة التربية البدنية والرياضية.

اجرائيا: واما بالنسبة لدراستنا فان دافعية الانجاز هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال اجابته على مجموعة من العبارات الواردة في مقياس دافعية الانجاز .

التربية البدنية الرياضية: تعرف بأنها العملية التربوية التي تهدف إلى تحسين الأداء الإنساني عن وسيط هو الأنشطة البدنية المختارة لتحقيق الأهداف.

ويقصد بها ذلك الجزء من العملية التربوية التي يساهم في تنمية التربية البدنية، الانفعالية، الاجتماعية ،العقلية لكل فرد من خلال وسيط هو الأنشطة البدنية.(امين انور الخولي واخرون ،2005، ص113)

ويمكن القول ان التربية البدنية والرياضية هي العملية التربوية التي تهدف إلى تحسين أداء التلاميذ عن طريق وسيط وهو الأنشطة البدنية المختارة لتحقيق الأهداف المسطرة في العملية التربوية.

و اما بالنسبة لدراستنا فان التربية البدنية والرياضية تعني مجموعة من الاساليب و الطرق التي تهدف الى اكساب تلاميذ البكالوريا مجموعة من القدرات والمهارات الحركية والمعرفية من خلال برامج وانشطة.

المشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية :

اصطلاحا: تعني تكرار النشاط مع توجيه معزز، وتشمل جميع اساليب النشاط سواء كانت المتعلقة باكتساب المهارات او المعلومات او طريقة التفكير . ويلزم ان يبذل المتعلم نشاطا ذاتيا في تعلمها وان يمارس بنفسه الموقف التعليمي حتى يحدث تغيرا في الاداء.(محمد مصطفى زيدان ، نبيل السمالوطي ، 1985،ص59.)

اجرائيا: هنا تعني كيفية انجاز و قيام التلميذ للنشاط المسند اليه بمعنى قد تكون مشاركة ايجابية او مشاركة سلبية في حصة التربية البدنية والرياضية.

7-الدراسات السابقة :

7-1-دراسات مرتبطة بتقدير الذات:

الدراسات العربية التي تناولت تقدير الذات:

- **دراسة أحمد صالح (2003)** حول موضوع "تقدير الذات لدى لطلاب كلية التربية و علاقته ببعض المتغيرات.

على عينة من الطلاب، قدرت ب(220) طالب و طالبة من طلاب كلية التربية حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب الشعب العلمية و الأدبية، و قد استخدم مقياس تقدير الذات الذي أعده الباحث و كذا استبيان مع إجراء مقابلات مع الطلاب و توصل إلى مايلي:

- وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات لصالح البنات بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية و الأدبية.

- وجود علاقة موجبة بين كل من التخصص والجنس والتحصيل حيث لوحظ ان تقدير الذات لدى طلاب التحصيل الدراسي المرتفع كان مرتفعا، كما استخلص عدم وجود فروق بين التخصص والجنس في مستوى تقدير الذات لديهم.

- **دراسة علي محمود (2004):** حول موضوع "نمذجة العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي للمراهقين"

وقد اجريت على عينة من التلاميذ (48) تلميذ وتلميذة في نهاية المرحلة المتوسطة وتراوحت اعمارهم مابين (15–16سنة)، وتم استخدام عدة مقاييس منها: مقياس تقدير الذات ومقياس ابعاد تقدير الذات هي تقدير الذات للمراهقين لذواتهم والتقدير الاجتماعي والتكييف الدراسي، حيث توصل الى مايلي:

- عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في درجات تقدير الذات.
- تساهم كل من نتائج التحصيل الدراسي والاتجاه الاجتماعي بما فيه (المعلمين، الاولياء،الاصدقاء) في التأثير على تقدير الذات.

– **دراسة فراحي فيصل (2009):** تحت عنوان العلاقة بين تقدير الذات وتحديد مشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني.

وكان مجتمع الدراسة يتكون من (700) طالب إقامي يدرسون بمراكز التكوين المهني في مدينة وهران، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، إضافة إلى اختبار تقدير الذات لـ: كوبر سميث، واستمارة مشروع التكوين (إعداد الباحث). وبعد استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، أسفرت النتائج على ما يلي:

– توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات ومشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني.
– توجد فروق دالة إحصائيا في مدى نضج التكوين على أساس مستويات تقدير الذات.
– لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات باختلاف جنس طلبة التكوين المهني.

– **دراسة ماجد القيسي(2010):** العلاقة بين الافكار اللاعقلانية والمستوى الدراسي والجنس وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية/الاردن.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية ومستوى الدراسة والجنس وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. وقد تكونت عينة الدراسة من 280 (157طالباً و123طالبة) في مستوى البكالوريوس.

حيث تم استخدام مقياس روزنبورغ لتقدير الذات ، ومقياس الافكار اللاعقلانية.

حيث تم اختيار افراد العينة بالطريقة العشوائية العنقودية بالنسبة للشعب الدراسية في كليات الجامعة.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات تعزى للجنس والمستوى الدراسي، وأن مستويات الأفكار اللاعقلانية على أبعاد العزو الداخلي للفشل، وتقييم الذات السلبي، وسرعة الانفعال كانت لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور، كما يوجد أثر للمستوى الدراسي في الأفكار اللاعقلانية، كما أشارت النتائج إلى وجود فرق جوهري بين استجابات افراد العينة نحو تقدير الذات تعزي للجنس حيث كانت الدلالة الاحصائية اقل من (0.05) وتبين ان تقدير الذات للذكور اعلى من تقدير الذات للإناث.

الدراسات الاجنبية التي تناولت تقدير الذات:

- **دراسة تشيك-بوص Check-Buss (1981):**

انجزت هذه الدراسة على عينة من 912 طالب وطالبة جامعية لتبين العلاقة بين الاجتماعية والخجل وكذلك بين تقدير الذات والاجتماعية.

بينت النتائج أن الخجل والاجتماعية يمكن اعتبارهما استعدادين مختلفين في الشخصية، وبينت الدراسة أن العلاقة بين الاجتماعية وتقدير الذات لدى الإناث أما عند الذكور فهي غير دالة. ولعل ما يرجع إلى طبيعة عملية التنشئة الاجتماعية للبنين وللدور الاجتماعي للذكور والإناث.

مما يدعم تفسير دلالة عدم الارتباط لدى الذكور ومن الدراسات التي كشفت العوامل المؤثرة في تقدير الذات فقد كشفت دراسات جوردونGordon أن من بين العوامل المؤثرة ، على تقدير الذات التنشئة الاجتماعية والتربية الدينية وأساليب الثواب والعقاب المستخدمة وخبرات النجاح والفشل التي مر بها الفرد والعضوية في الجماعات المختلفة وعلاقات القرابة والوضع الاجتماعي والاقتصادي.(حسين عبد العزيز الدرينيو اخرون، 1983، ص8)

- **دراسة بلاك كالاناك-كونستونس (Blach Kalanek-Constance) (1992):** بعنوان تقدير الذات وعلاقته بالنوع، والحالة الاجتماعية،والعرق،واصل العرق، وصف العائلة،والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

هدفت الدراسة الى البحث عن العلاقة بين تقدير الذات، ومتغيرات النوع والحالة الاجتماعية الاقتصادية ، والأصل العرقي،وخصائص العينة، والتحصيل الدراسي.

حيث تم اختيار 90 طالبا من متوسطة اغلبيتهم من اللون الابيض 54% و 18.2% من اللون الاسود، واخرين بنسبة 15.2%.

وتم استخدام استبيان تقدير الذات الذي طوره كل من دوبوا(Duboi) وفرجنو(Fegner) وفيليبس(Fhillips) وليز(Lease) (1995)

وتم التوصل الى نتائج الدراسة الى مايلي:

- لتقدير الذات اتجاهات متعددة.
- تمثل العائلة القوة الدافعة لتنمية تقدير الذات الاكاديمي.
- لا يوجد فرق بين تقدير الذات عند الاناث والذكور يعزي للحالة الاجتماعية والاقتصادية ، اما الطلاب الذين يعيشون بمفردهم في المنزل بعد المدرسة لفترة طويلة لديهم انحراف في تقديرهم لذواتهم.
- فهم تقدير الذات للمراهقين وعلاقته بالمتغيرات الاحصائية للسكان.

- **دراسة كوسميدو إفدوكسيا وآخرون (2013) :**

حول "تقدير الذات البدنية، الاشتراك في الرياضة وتوجهات الهدف عند رياضيات اليونان"

أجريت الدراسة في اليونان وهدفت للتعرف على العلاقة بين تقدير الذات البدنية، الاشتراك في الرياضة مع توجهات الهدف عند رياضيات اليونان. استخدم المنهج الوصفي وتكونت عينة البحث من (258) رياضية سابقة وحالية. استعملت مقاييس تقدير الذات البدنية، المشاركة الرياضية (الثقة، التفاني والحماس) بالإضافة لمقياس توجه الهدف. أظهرت النتائج ما يلي:

- لا توجد فروق في تقدير الذات البدنية بين الرياضيات الحاليات والسابقات.
- الرياضيات في الألعاب الفردية أعلى تقدير لذواتهم البدنية من الرياضيات في الألعاب الجماعية.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقة، الالتزام، وتوجه الهدف مع تقدير الذات البدنية.
- ممارسة الرياضة تؤثر في تقدير الذات البدنية لدى الرياضيات.

7-2-دراسات مرتبطة دافعية الانجاز :

الدراسات العربية التي تناولت دافعية الانجاز :

- **دراسة ابراهيم جيد جبرة عبدالمالك (1988):** بعنوان علاقة دافعية الانجاز ببعض متغيرات الشخصية. حيث هدفت الدراسة الى:

- دراسة العلاقة بين الدافعية للانجاز ومركز التحكم الخارجي.
- دراسة العلاقة بين الدافعية للانجاز وتقدير الذات.
- دراسة العلاقة بين الدافعية للانجاز وكل من الجنس والتخصص الدراسي.

تكونت عينة الدراسة من 107 طالب من المرحلتين الاعدادية والثانوية (50 طالب و 57 طالبة) ، وتم استخدام اختبار الدافعية للانجاز واختبار تقدير الذات، واختبار مركز التحكم واختبار الذكاء المصور، وكانت نتائج الدراسة كمايلي:

- توجد علاقة سالبة بين الدافعية للانجاز ومركز التحكم الخارجي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- توجد علاقة موجبة بين الدافعية الانجاز وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة عندما يتشابه التخصص.
- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة القسم العلمي والقسم الادبي في دافعية الانجاز.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة والطالبات قي دافعية الانجاز لصالح الطالبات.

- **دراسة علي حميد مجيد (1990):** تحت عنوان مستوى دافع الانجاز الدراسي لدى طلبة كلية التربية في الجامعات العراقية.

استهدفت الدراسة معرفة مستوى دافع الانجاز الدراسي لدى طلبة كليات التربية في الجامعات العراقية وكذلك معرفة الفروق بين هؤلاء الطلبة في الجنس، وبعد تحليل النتائج بالوسائل الإحصائية المناسبة توصل الباحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة الذكور والإناث وأن مستوى الانجاز الدراسة لديهم كان عالي.

– **دراسة الرواف،آلاء سعد لطيف كريم (2003):** تحت عنوان أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الابناء وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد .

أنجزت هذه المذكرة سنة 2003 و هي رسالة ماجستير (كلية التربية للبنات –جامعة بغداد–) استهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة.

بلغ حجم العينة (400) طالب وطالبة بواقع (197) طالبا و(203) طالبة تم اختيارهم تبعا لأسلوب المعاينة الطبقية العشوائية المناسبة، استخدمت الباحثة استبيان أساليب المعاملة الوالدية الذي تكون من صورتين احديهما للأب وتكون من (25) موقفا والأخر للام وتكون من (25)يضم أربعة أساليب.

وتم استخراج الصدق الظاهري وكانت نسبة القبول من (80–100) درجه, وقامت الباحثة ببناء مقياس لدافع الإنجاز الدراسي وتكون من (39) فقرة واستخرج الصدق والثبات وبلغ الثبات (0.91) درجة، وكانت النتائج تفوق الإناث على الذكور في دافع الإنجاز، وهناك اثر في أساليب المعاملة الوالدية بالنسبة لدافع الإنجاز الدراسي .

– **دراسة نبيلة خلال (2006):** تحت عنوان "سمات الشخصية وعلاقاتها بالدافعية للتعلم"

قامت هذه الدراسة إلى تحديد سمات الشخصية علاقتها بالدافعية للتعلم عند التلاميذ والكشف الاختلافات بين الجنسين في سمات الشخصية، الدفاعية للتعلم و كانت نتائج الدراسة:

– على وجود علاقة إرتباطية بين الدافعية للتعلم والسمات الشخصية .

–الذكور أكثر دافعية من الإناث و يوجد هناك اختلاف في سمات الشخصية في كل من العصبية والاكتئابية لصالح الذكور، والقابلية للاستثارة والاجتماعية ولكن لصالح الإناث، بينما لا يوجد فروق دالة بين الجنسين في كل من العدوانية والسيطرة

– **دراسة خديجة نجادي (2011)** : تحت عنوان "سمات الشخصية و علاقتها بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ المنخرطين في الرياضة المدرسية حسب بعض الأنشطة المختارة"

انجزت هذه الدراسة سنة 2011 و هذا لنيل شهادة الماستر في التربية البدنية و الرياضية في جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف ، حيث تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة الموجودة بين سمات الشخصية و دافعية الإنجاز و الفروق الموجودة بينهم حسب نوع النشاط. حيث تم وضع فرضية عامة و هي:

- توجد علاقة إرتباطية إيجابية بين سمات الشخصية و دافعية الانجاز، و هناك فروق ذات دلالة إحصائية حسب نوع النشاط الممارس لكليهما. أما الفرضيات الجزئية:

– توجد علاقة إرتباطية موجبة بين السمات الشخصية و دافعية الانجاز لدى منخرطي الرياضة المدرسية.

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية لسمات الشخصية حسب النشاط الممارس.

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدافعية الانجاز حسب النشاط الممارس.

و أظهرت نتائج الدراسة تحقق الفرضية الأولى التي نصت على وجود علاقة إرتباطية بين دافعية الانجاز و سمات الشخصية، حيث قدرت قيمة معامل الارتباط بين الدافعية و سمات الشخصية.(R=0.64) أما علاقة دافعية الإنجاز بمختلف سمات الشخصية المدروسة فقد دلت النتائج على وجود علاقة إرتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز و كل من: الهدوء ،الاكتئابية ، الاجتماعية ،القابلية للاستثارة ، الضبط ، العدوانية ، العصبية ، السيطرة.

– **دراسة مليكة برجي (2018)** : تحت عنوان "علاقة مستوى الطموح بتقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي."

هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى (800) طالب وطالبة للسنة الأولى جامعي في جامعة مولود معمري بتيزي وزو في جميع كلياتها بما تحتويه من تخصصات، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك باستخدام ثلاثة مقاييس: مقياس مستوى الطموح لأكرم الحجوج (2004)، مقياس تقدير الذات لأحمد صالح (1990) ومقياس الدافعية للإنجاز لأحمد المعجب الحامد (1996) وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى ما يلي:

– وجود مستوى متوسط من الطموح وتقدير الذات، ومستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي.

– وجود علاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلبة السنة الأولى جامعي.

– وجود علاقة بين مستوى الطموح والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي.

– عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلبة السنة الأولى جامعي.

– وجود فروق في الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي.

– وجود فروق في مستوى الطموح وتقدير الذات بين الطلبة العلميين والأدبيين للسنة الأولى جامعي.

– عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز بين الطلبة العلميين والأدبيين للسنة الأولى جامعي.

الدراسات الاجنبية التي تناولت دافعية الانجاز:

– **دراسة Siry (1990):** حول "مستوى الطموح عند مرتفعي ومنخفضي الإنجاز في المهام المتعلقة بحل المشكلات"

جاءت الدراسة للتحقق من العلاقة بين مستوى الطموح لدى مرتفعي ومنخفضي الإنجاز، وبين قدرتهم على حل المشكلات، وتكونت عين الدراسة من (59) طالب وطالبة، منهم (28) طالب و(31) طالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة الأولى ذوي الإنجاز المرتفع والمجموعة الثانية ذوي الإنجاز المنخفض، وقد افترض الباحث أن الأفراد ذوي الإنجاز العالي يمتازون بطموح مرتفع للتوصل إلى حل المشكلة، وبناءا على أدائهم على مجموعة من المشكلات اللفظية توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الطلبة ذوي الإنجاز العالي والمنخفض في مستوى الطموح لصالح الطلبة ذوي الإنجاز المرتفع.

– **دراسة اوتيرو هوبكنس (1992):** بعنوان "العلاقة بين الانجاز الاكاديمي والقدرة على الملاحظة الذاتية لدى طلاب المدارس الثانوية الاسبانية" ، وكانت اهداف الدراسة:

- الكشف عن العلاقة بين الانجاز الاكاديمي والقدرة على الملاحظة الذاتية.
- فهم الجوانب المعرفية لطلاب المدارس الثانوية الاسبانية.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة 218 طالب (114اناث و105 ذكور) يمثلون طلاب جميع الصفوف من المدارس العليا الاسبانية.

ادوات الدراسة: مقياس القدرة على المشاهدة الذاتية. وكانت نتائج الدراسة كالاتي:

- وجود علاقة دالة بين متوسط درجات القدرة على المشاهدة الذاتية لفهم الجوانب المعرفية وبين معدل درجات الصف.
- وجود ارتباط مرتفع بين القدرة على المشاهدة الذاتية وبين مستوى الصف.
- عدم وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في دافعية الانجاز.

- **دراسة Chetri (2014):** حول موضوع "دافعية الإنجاز عند المراهقين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي"

هدفت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين، واقتصرت عينة الدراسة على (480) طالب وطالبة من المدارس الثانوية من مختلف المدارس الحكومية وغير الحكومية والتي تتراوح أعمارهم بين (16-17) عاما، من المناطق الحضرية والريفية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز فيما يتعلق بالجنس والمنطقة الجغرافية، بينما هناك فروق في متغير النظام التعليمي لصالح النظام الحكومي، ووجود فروق في التحصيل الدراسي للطلاب فيما يتعلق نوع نظام التعليم والمنطقة الجغرافية لصالح النظام الخاص والمناطق الحضارية، وعدم وجود فروق في التحصيل الدراسي في متغير الجنس، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي.

7-3-دراسات مرتبطة بالمشاركة فالحصة:

الدراسات العربية التي تناولت المشاركة في الحصة:

- **دراسة "منال البيات" (1994)** تحت عنوان "وقت التعلم الأكاديمي في حصة التربية الرياضية لطالبات الصف السادس الابتدائي في مديرتي تربية عمان الأولى والثانية في الأردن".

حيث هدفت هذه الدراسة الى وصف سلوكيات طالبات الصف السادس الاساسي خلال حصص التربية البدنية والرياضية ،وتكونت عينة الدراسة من (8)معلمات و(48) طالبة بطريقة قصدية موزعين على مديريتي تربية عمان الولى والثانية.

تم استخدام الفيديو واستخدام أسلوب الترميز (6) ثوان مراقبة ، (6) ثوان تسجيل وتم استخدام اداة المراقبة المنتظمة والمستمرة. وكانت أهم نتائج هذه الدراسة ان المحتوى العام قد استغرق نصف الحصة أما المحتوى المعرفي والمحتوى الحركي فقد استغرقا الوقت الباقي.

- **دراسة سهى أديب عيسى و أميرة شحاده ابلده (1998):** تحت عنون "دوافع مشاركة الأطفال في برامج الرياضة التنافسية في الأردن"

هدفت هذه الدارسة إلى استقصاء دوافع مشاركة الأطفال في برامج النشاطات الرياضية التنافسية في الأردن وكذلك التعرف إلى الفروق في أسباب المشاركة بناءا على الجنس وعدد سنوات الخبرة وتضمنت عينة الدراسة (200) مشارك ومشاركة تتراوح أعمارهم ما بين (10-15)سنة ،استخدم مقياس (أسباب المشاركة في الرياضة التنافسية)(Gill etal,1983)

أظهرت النتائج ان أهم أسباب المشاركة هي : (حب الحركة والنشاط) و (تحسين المهارة) و (الاستمتاع) و (حب روح الجماعة) في حين كانت اقل الأسباب أهمية لمشاركتهم هي الحصول على المكافأة كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في أسباب المشاركة بين الجنسين. وفي ضوء الاستنتاجات

وضعت توصيات في تبني استراتيجية وطنية لتأمين الإمكانات المادية والبشرية لتنظيم البرامج الرياضية التنافسية للأطفال في القطاعات الأهلية والتربوية بما يتناسب مع قدراتهم وحاجاتهم (سهى اديب واخرون ،1998 ،ص42-58)

- **دراسة يعقوب العيد (2001):** تحت عنوان " العلاقة بين اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية الجدد نحو التربية البدنية والرياضية والممارسة خلال الحصة" لنيل شهادة الماجستير تخصص نظرية و منهجية التربية البدنية والرياضية جامعة الجزائر.

و كانت اشكالية البحث هي " ماهي ابعاد العلاقة بين تلاميذ المرحلة الثانوية الجدد نحو التربية البدنية والممارسة خلال الحصة؟

حيث هدفت الدراسة الى بيان دور العلاقة الموجودة بين الاتجاهات النفسية للتلاميذ الجدد نحو التربية البدنية والرياضية والممارسة خلال الحصة. وتوصل الباحث في الاخير بعد عرض نتائج البحث ومناقشتها الى وجود علاقة ارتباطية بين اتجاهات التلاميذ الجدد نحو التربية البدنية والرياضية والممارسة خلال الحصة بشكل عام.

-دراسة جغدم بن ذهيبة (2009) :

تحت عنوان تقويم أداء مدرس التربية البدنية و الرياضية بالمرحلة الثانوية في ضوء المقاربة بالكفاءات.

حيث هدفت هذه الدراسة الى معرفة مدى مساهمة طريقة المقاربة بالكفاءات في الرفع من مستوى أداء مدرس التربية البدنية و الرياضية بالمرحلة الثانوية.

الفرضية العامة :

هناك تحسن في مستوى أداء مدرس التربية البدنية و الرياضية في ضوء المقاربة بالكفاءات

* الفرضيات الفرعية :

- يستثمر مدرس التربية البدنية و الرياضية وقت الحصة بطريقة تمكنه من تحقيق جل أهدافه.
- إن نسبة وقت الأداء الحركي خلال حصة التربية البدنية و الرياضية كافية في ضوء المقاربة بالكفاءات.
- ينظر مدرس التربية البدنية و الرياضية أن طريقة تدريسهم في ضوء المقاربة بالكفاءات في تحسن نسبي.

واستعمل الباحثان المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (178) المدرسين و (3) مفتشين و (45) تلميذ واستخدم الباحث ثلاث ادوات لجمع البيانات وهي:

المقابلات الشخصية / الاستبيان / استمارة انديرسون للمشاهدة والتقييم.

أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

1- نسبة الاشتراك المباشر في الدرس والمتعلقة بالأداء الحركي مقبولة و كذلك بالنسبة إلى نسبة وقت الإشتراك.

2- نسبة الوقت الضائع خلال الدرس قليلة.

3-هناك نسبة قليلة من الوقت تمثلت في حركات لا تمت صلة بموضوع الدرس.

4- إن مدرس التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الثانوية متحكم بصورة حسنة في صياغة مؤشر الكفاءة و كذا في عملية التخطيط.

5- إن الممارسات التعليمية خلال الدرس لدى مدرس التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الثانوية متوسطة على العموم.

6- مدرس التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي يحسن التكيف والتصرف خلال الدرس.

6- هناك اهتمام لمدرس التربية البدنية بالمرحلة الثانوية بعملية التقويم خلال وبعد الدرس.

- دراسة حشايشي و يعقوب (2010):

بعنوان تقدير الذات والمشاركة في نشاطات حصة التربية البدنية والرياضية لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر.

هدفت الدراسة إلى تعرف الفروق في تقدير الذات بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المشاركين في حصة التربية البدنية و الرياضية تبعا للجنس (ذكور-إناث)، و نمط المشاركة (عالية-منخفضة). هذا ضمن المنهج الوصفي ؛ حيث اشتملت مجموعة الدراسة لى 305 تلاميذ، من تلاميذ ثانوية رقيعي البشير بولاية سطيف (136 تلميذا، و 169 تلميذة)، بعد أن تم اختيارهم حسب حجم و طبيعة المشاركة لدى التلاميذ في حصة التربية البدنية و الرياضية، و ذلك اعتمادا على رأي أساتذة المادة بالثانوية، و من ثم طبق عليها مقياس تقدير الذات و الذات البدنية لفوكس و كوربينFox and Corbin ، و مقياس تقدير الذات لروزنبيرغ .Rosenberg و قد خلصت الدراسة إلى وجود فرق في تقدير الذات و خاصة تقدير الذات البدنية بين التلاميذ ذوي المشاركة العالية و المنخفضة في نشاطات حصة التربية البدنية و الرياضية في

مرحلة التعليم الثانوي، كما أسفرت عن وجود فروق في تقدير الذات بين الجنسين و خاصة بين التلاميذ ذوي المشاركة المنخفضة في الحصة، كما بينت الدراسة أن مشاركة التلميذات في حصة التربية البدنية لا تتأثر بمستوى تقدير الذات.

و قد اكد الباحثان في التوصيات على توعية التلميذات و أهليهن بأهمية الممارسة الرياضية و التربية البدنية على الجانب الصحي و اللياقة البدنية... وإجراء دراسات حول تقدير الذات والمشاركة في نشاطات التربية البدنية على مجموعات بحثية اوسع كما اكد الباحثان علة ضرورة بحث واستعمال استاذ التربية البدنية والرياضية لأساليب والطرائق التعليمية والتمارين التي تسهم في رفع مستوى تقدير الذات عند التلاميذ.

الدراسات الاجنبية التي تناولت المشاركة في الحصة:

- دراسة كو Ko (1987):

هدفت هذه الدراسة الى ايجاد العلاقة بين وقت التعلم الاكاديمي وبين مستويات الانجاز المهاري في التايكواندو لطلبة مختلفين في الجنس والمستوى المهاري والاتجاهات المختلفة نحو لعبة التايكواندو، واستخدمت اداة المراقبة المنتظمة والمستمرة(وقت التعلم الاكاديمي–التربية البدنية)(1986)، وكانت عينة الدراسة هم طلاب صفي التايكواندو في الجامعة واظهرت النتائج ان هناك علاقة ذات دلالة بين وقت التعلم الاكاديمي وانجاز الطالب، وان المجالات غير الحركية ارتبطت سلبيا بانجاز الطالب المهاري، بينما ارتبطت المجالات الحركية ارتباطا ايجابيا بالانجاز مما يدل على ان مستوى انجاز الطالب المهاري يرتبط سلبيا بالوقت الذي يقضيه الطالب منهمكا في انشطة غير حركية، وايجابيا بالوقت الذي يمضيه الطالب منهمكا في انشطة حركية، وان هناك فروقا ذات دلالة في العلاقة وشكل السلوك داخل الصف حسب صفات الطالب، اي ان لصفات الطالب تأثيرا قويا على شكل سلوكه في الصف من ناحية الوقت المنشغل فيه، ومن ناحية علاقة الانجاز المهاري في لعبة التايكواندو بوقت تعلم الطالب الاكاديمي.

- دراسة تومبسون واخرون Thompson et al (1991):

دراسة تحت عنوان "حصص التربية الرياضية للمرحلة الثانوية من المدارس الكندية، مستوى المحتوى ومستوى انشغال المتعلم– وقت التعلم الاكاديمي في حصة التربية الرياضية" ، وقد تم مراقبة 119 حصة تحوي 28 نشاطا مختلفا، ومقارنة متغيرات كالصف والجنس، ونوع النشاط ، واستخدمت اداة المراقبة

المنتظمة والمستمرة (وقت التعلم الاكاديمي– التربية الرياضية)، ودلت النتائج ان نسبة انشغال الطلاب في النشاط الحركي بمستوى ملائم (وقت التعلم الاكاديمي) كانت مخيبة للآمال، فقد تراوحت النسبة ما بين 4% – 77% بمتوسط مقداره 33% وقد كان هناك فروق شاسعة في النسب لجميع السلوكيات التي تمت مراقبتها، ويرى الباحثون ان التحدي الذي يواجه مدرسي التربية البدنية للصفوف الثانوية هو ايجاد وتخصيص نسبة عالية من وقت الحصة للمحتوى الحركي والمعرفي، ومن ثم ضمان استمرارية انشغال الطلاب في هذا المحتوى وبمعدل نجاح عال.

– دراسة (Bowker, et al) 2003 :

دراسة حول المشاركة في أنواع الرياضة وتقدير الذات، وقد هدفت إلى كشف دور الجنس والمشاركة في مختلف أنواع الرياضة ، والتوجه الجنسي في التنبؤ بالميدان المتخصص للأفراد وتقدير الذات العام. واشتملت العينة على (60 تلميذة ،و 40 تلميذا) من تلاميذ الصف الحادي عشر من المرحلة المتوسطة، وبعمر زمني متوسطه (16.1 عاما). وقد تم استخدام مقاييس تقدير الذات(بروفيل تقدير الذات) وصورة الجسم(مقياس تقدير الجسم) والتوجه الجنسي، والمشاركة في أنواع الرياضة.

وقد أسفرت النتائج على أن الذكور أكثر رضا فيما يخص الوزن و المظهر. بينما لم توجد فروق في الجنسين في مقياس تقدير الذات، وزيادة على ذلك فإن الاناث عندما يشاركن في الرياضة ذات المستوى العالي حصلنا على أقل مستوى في تقدير الكفاءة الرياضية وتقديرا للذات العام. بينما تحصلنا على أعلى مستوى لتقدير الذات عندما يشاركن في الرياضات غير التنافسية . كما بينت الدراسة أن المشاركة في نوع الرياضة ينبئ بتقدير الذات ، والتوجه الجنسي للمشاركين ، وكذلك بنوع الرياضة التي يشترك فيها.

– دراسة شونغ Chung (2004):

وكان الغرض من هذه الدراسة تحليل سلوكيات التدريس لدى الطلاب المعلمين في تخصص التربية البدنية بجامعة كولورادو الشمالية. وبلغت عينة الدراسة 24 من المسجلين في برنامج التربية الميدانية بجامعة كولورادو الشمالية.

واستخدم الباحث كاميرات الفيديو لتصوير الدروس ومن ثم استخدم استمارة ملاحظة لتحليل هذه الدروس. وأظهرت نتائج هذه الدراسة ان متوسط الزمن الذي صرفه المعلمون في التدريس 78.97% من زمن الدرس الكلي، وكان اكثر السلوك التدريسي تكرار هو المراقبة، وأظهرت نتائج ان الزمن الذي صرفه المعلمون في ادارة الصف هو 21.03% من زمن التدريس، وكان السلوك الاكثر شيوعا هو احضار وتنظيم الادوات. بينما بلغ متوسط الزمن الذي صرفه الطلاب في انشطة التعلم 83.9% من زمن الدرس

الكلي، وكان اكثر السلوكيات تكرارا هو تعلم المهارات والاستماع للشرح. وبلغ متوسط الزمن الذي صرفه الطلاب في الانشطة الادراية 15.67% من زمن الدرس ، وكان السلوك الاكثر شيوعا هو احضار وتنظيم الادوات. وتوصل الباحث الى ان استخدام الخبرة الميدانية لمعلمي التربية البدنية تعمل على الرفع من فعالية التدريس وهذا مايزيد ويشجع الطلاب من عملية التعلم.

- دراسة بوكر وأن (Bowker) 2006 :

هدفت هذه الدراسة على فحص العلاقة الارتباطية بين المشاركة في النشاط الرياضي وتقدير الذات عند التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة. وقد اشتملت العينة على (382) تلميذا بتوزيع (167 ذكرا ، 215 أنثى) و هم من تلاميذ الصف الخامس إلى الصف الثامن بإحدى المدارس الكندية.

وقد تم استخدام مقياس وصف الذات الجسمية ويتضمن 70 بندا والذي أعده مارش وآخرون (1994). وهو يستعمل لقياس أبعاد متعددة لمفهوم الذات الجسمية، واستعمل كذلك مقياس تقدير الجسم والذي أعدة ماندیلسون وآخرون (1998)، واستبيان المشاركة الرياضية .وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين مشاركة التلاميذ من الجنسين ذكورا وإناثا في النشاط الرياضي وتقدير الذات. كما بينت وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات الجسمية.

<u>التعليق على الدراسات السابقة:</u>

تمحورت الدراسات السابقة التي عرضناها حول تقدير الذات و دافعية الانجاز وجدنا انها ركزت على المتغيرات التالية: الجنس، المستوى الدراسي، نوع النشاط الرياضي، ممارسة وعدم ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية وعلاقتها بالدوافع، كما نلاحظ أن كل معظم هذه الدراسات السابقة استعملت المنهج الوصفي وهذا ما جعل الباحث يتبنى المنهج الوصفي اعتمادا على الدراسات السابقة حيث يتلائم هذا المنهج مع موضوع الدراسة، كما أن العينة المختارة كانت تقريبا في كل الدراسات التي تطرقنا إليها متشابهة من تلاميذ وطلبة ، كما أظهرت بعض هذه الدراسات تطابق في النتائج بينما اهتمت دراسات أخرى بدراسة السمات الشخصية لتلاميذ وعلاقتها بدافعية التعلم ودور أستاذ في تنمية دوافع عند التلاميذ .

وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تنوعت من حيث أدوات جمع البيانات بحيث تناولت جانبين نفسيين مهمين يمكن من ورائه الوقوف على المستوى النفسي والاجتماعي للتلميذ ومحاولة ربطه بفاعلية الأداء لهؤلاء التلاميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية حيث تم استخدام مقياسين وربطهما

بما يتم ملاحظته تسجيله وتحليله من خلال شبكة الملاحظة المستعملة لمعرفة كمية ونوع المشاركة لدى التلاميذ .

قمنا بجمع هذه الدراسات المشابهة وحاولنا إيجاد نقاط التشابه والاختلاف حيث اعطت للباحث فكرة ونظرة مسبقة. على أمل أن تساعدنا في تقديم هذه الدراسة سواء فيما يخص الجانب النظري أو التطبيقي. حيث استفدنا من خلال هذه الدراسات ، بالعمل بمقترحات والتوصيات في الاجراءات الخاصة بتنفيذ الدراسة وكذا تحليل ومناقشة ومقارنة النتائج التي تحصلنا عليها مع نتائج هذه الدراسات السابقة.

الجانب النظري

الفصل الاول:

تقدير الذات

- تمهيد
- الذات
  - تعريف الذات
  - نظريات الذات
  - اشكال الذات
  - ابعاد الذات
- تقدير الذات
- تعريف تقدير الذات
- الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات
- نظريات تقدير الذات
- الحاجة الى تقدير الذات
- مظاهر تقدير الذات
- العوامل التي تؤثر في تقدير الذات
- تقدير الذات عند المراهق
- تقدير الذات والمدرسة
- العلاقة بين تقدير الذات ودافعية الانجاز حسب بعض الدراسات
- خلاصة

تمهيد:

سنتطرق في هـذا الفصل إلى مفهوم الذات و النظريات التي حاولت إعطاء تفسير للذات، وسنذكر أشكال مفهوم الذات، إضافة إلى مراحل تطوره ، كما سنتطرق إلى تعريف تقدير الذات سنشير إلى النظريات التي تناولت تقدير الذات ودور الأستاذ في بناء تقدير الذات للتلميذ.

حيث يعتبر مفهوم تقدير الذات من المفاهيم الهامة التي لا يمكن الاستغناء عنها في فهم الشخصية والسلوك الإنساني، فشعور الفرد بالتقدير والاعتبار النابع من اتجاهه نحو نفسه غالبا ما يدعم عنده فرص النجاح في الحياة ويوجه نشاطه نحو تحقيق الاهداف .

حيث يعتبر العديد من علماء النفس أن الذات هي لب الشـخصية وجوهرها إذ أن عدم معرفة الفرد لنفسه و قدراته وإمكاناته يجعله يخطئ في إعطاء تقييم واقعي وصحيح لذاته، فإما أن يحتقرها و ينقص من قيمتها ومكانتها و إما أن يعطيها أكثر من قيمتها فيصاب بالغرور، ويوجد إرتباط بين الفكرة الإيجابية و الصورة الإيجابية التي يحملها الفرد عن ذاته وتحقيق الفرد لذاته و ما يريد الوصول إليه من أهداف وغايات وعلى نقيض ذلك فالنظرة السلبية للذات تنعكس سلبا على شخصية الفرد وعلى تكيفه مع المحيط الذي يعيش فيه و تقدير الفرد لذاته يتأثر بعدة عوامل منها عوامل داخلية صادرة من الفرد وعوامل خارجية مصدرها تفاعل الفرد مع بيئته .

1- الذات:

1-1- تعريف الذات:

يعد تعريف الذات من بين المفاهيم التي اهتم بها علماء النفس و هذا نظرا للمكانة الهامة التي تحتلها في نظريات الشخصية لذا تعددت الآراء و اختلفت المدارس والتيارات في تعريفها فمن بينها نجد:

تعريف "**أدلر**" الذي يرى أن الذات عبارة من تنظيم يحدد للفرد شخصيته ورؤيته و هذا التنظيم يفسر خبرات الكائن الحي و يعطيها معناها ، تسعى الذات في سبيل الخبرات التي تكفل للفرد أسلوبه المتميز في الحياة وتعمل على خلقها.

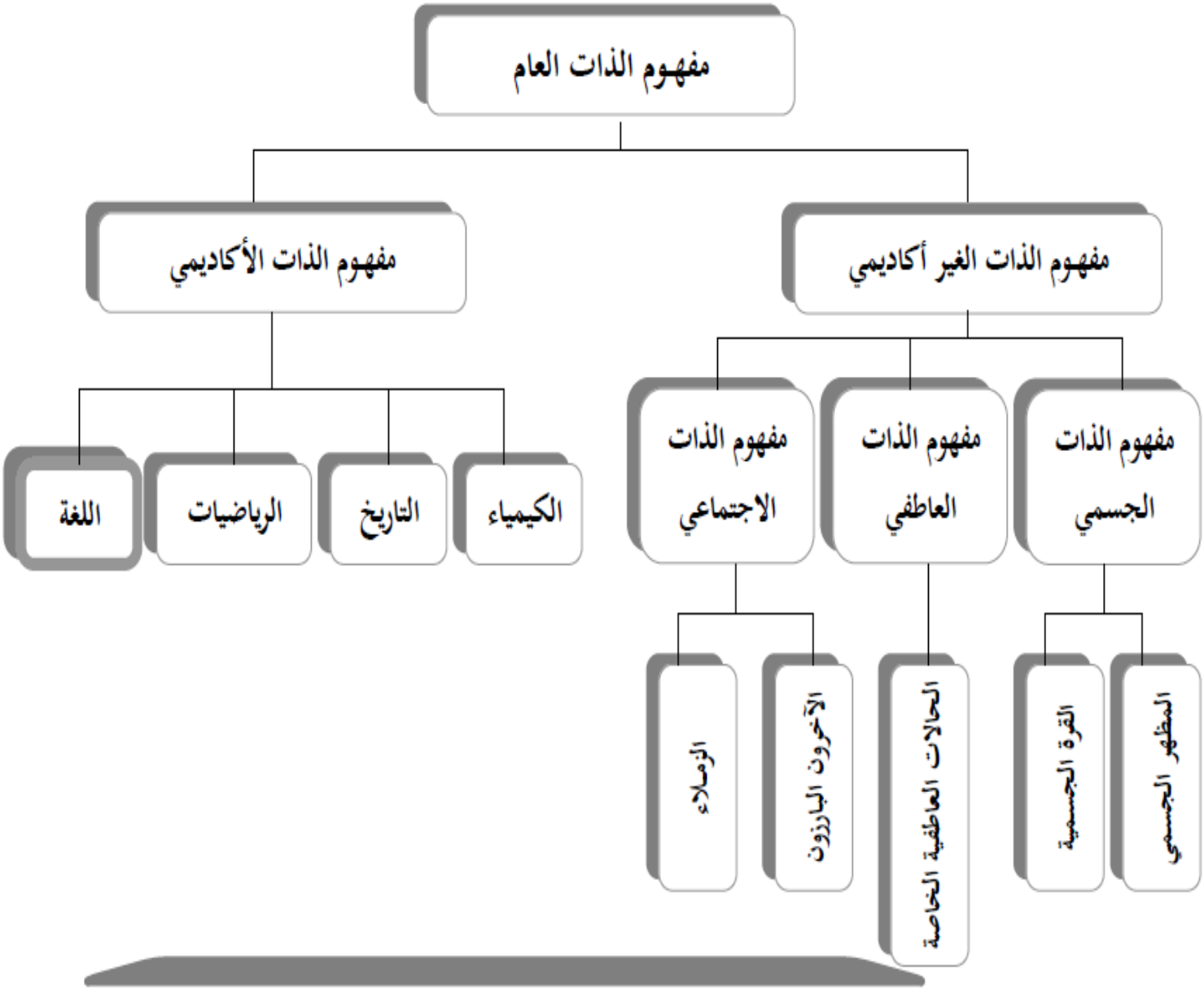
أما " **بروتوشي**" يرى أن الذات عنده موحد و مركب والإحساس و التذكر و التصور و الإدراك والشعور والتفكير و الذات عنده تقابل الأنا عند فرويد.(قحطان احمد الظاهر ، 2004،ص23)

في حين" **روث ويلي**" يعرف الذات على أنها الفكرة التي يحملها الفرد عن نفسه أي من وجهة نظر الفرد نفسه.

كما يرى" **لينزاي وهال**" أن للذات معنيين على الأقل المعنى الأول نظر إلى الذات على أنهاا عملية ويعني ذلك أن الذات هي مجموعة من العمليات النفسية التي تحكم السلوك والتوافق أما المعنى الثاني فهو يعني اتجاه الشخص ومدركاته وتقييمه لنفسه كموضوع.(منيرة زلوف ، 1998،ص57)

ويعرف "**جورج ميدا**" الذات على أنها النظام الديناميكي للمفاهيم و القيم و المثل التي تقرر الطريقة التي يسلك بها الفرد سلوكه.(يوسف مصطفى القاضي وآخرون،1981 ،ص:228).

اما **شافلسون Shavelson** اعتبر أن للذات أبعاد متعددة، فقام باقتراح هرم للمفاهيمٌ المتعددة الجوانب، قمته الذات العامة و قاعدته خبرات الفرد والمواقف الخاصة حسب الشكل التالي: (قحطان احمد الظاهر ، 2004،ص39-40).



الشكل 01: مرو الجوانب المتعددة لمفهوم الذات حسب شافلسون

في حين أعتبر "**جامس**" الذات بأنها المجوع الكلي لكل ما يستطيع الإنسان أن يدعي أن له جسده سماته ، قدراته ، ممتلكاته ، أصدقاءه..... و كلمة الذات لها معنيين متميزين من جهة تعرف على أنها اتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه ومن جهة أخرى تعتبر مجموعة من العمليات السيكولوجية التي تحكم السلوك والتوافق و يطلق على المعنى الأول الذات كموضوع –فكرة الشخص عن نفسه ، ويطلق على المعنى الثاني الذات كعملية فالذات هي فاعل تتكون من مجموعة أنشطة من العمليات كالتفكير و ألإدراك. (عبد الفتاح دويدار،1992،ص76).

اما مفهوم الذات عند **روجرس** هو: تكوين معرفي منظم و متعلم للادراكات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات.(جودت عزت عبدالهادي، سعيد حسني العزة ، 2004،ص35).

وعن" **سيموندس**" يرى أن الذات تتكون من أربع جوانب: كيف يدرك الشخص نفسه، ما يعتقده، كيف يقيم نفسه، كيف يقيم من خلال مختلف الأفعال لتعزيز نفسه أو الدفاع عنها فيعرف الذات على أنها مجموع الأساليب التي يستجيب بها الشخص أو الفرد لنفسه.(موسى رشاد عبدالعزيز ،1994،ص114).

بالرغم من تعدد تعاريف الذات من باحث وعالم لآخر إلا أنها تحمل مضمون واحد.

1-2- نظريات الذات :

1- نظرية التحليل النفسي:

يمكن إعتبار هرتمان (1950) أول من كان له الفضل في ظهور مفهوم الذات كمفهوم نفسي تحليلي و هذا من خلال تمييزه بين الأنا و الذات حيث اعتبر الذات قطب التوظيف الليبيدي النرجسي، و يكون هذا القطب مناقضا للقطب الموضوعي أي العالم الخارجي.

غير أن الأنا في نظرية التحليل النفسي يقترب من الذات، فحسب فرويد، فإن الذات مرادفة للهو و تسمى الذات الجزء اللاشعوري للآن مقترحا أن اسم الأنا هو الكيان الذي له نقطة بداية الجهاز (أي إدراك العالم الخارجي) ، و يحتفظ بتسمية الذات لكل العناصر النفسية التي فيها الأنا سالكا بطريقة لاشعورية.

و نلاحظ من رؤية فرويد لمفهوم الذات أنه لم يفرق فيها بين الأنا و الذات، في حين يعتقد يونغ أن هناك ما يستدعي التفريق بين الأنا و الذات، فالأنا ليس إلا موضوع الشعور، أما الذات فهي موضوع النفس ككل بما فيها اللاشعور، كذلك يرى أن تطور الذات يعتمد على تطور النشاط العلمي للفرد، و على إقامة علاقات إجتماعية مع الآخرين.

2- نظرية الذات لـ كارل روجرز :

الذات مفهوم رئيسي في نظرية "روجرز " في الشخصية. و مفهوم الذات هو فكر تصوري متسق منظم يتألف من إدراكات خصائص الـ "أنا" و إدراكات علاقات الأنا بالآخرين و بجوانب الحياة المختلفة و في ارتباطها بالقيم المتعلقة بهذه الإدراكات. و كنتيجة لهذا التفاعل مع البيئة. يصير ذلك الجانب الإدراكي بالتدرج مميزا داخل الذات. هذه الذات المدركة (مفهوم الذات) تؤثر في الإدراك و السلوك. و تفسير الذات هو الذي يؤثر في كيفية إدراك الشخص لبقية عالمه و تصير خبرات الذات مغلقة بالقيم هي نتيجة للخبرة المباشرة مع البيئة أو يتشربها الشخص من الآخرين.

و يعتبر "روجرز" الذات كجزء متميز من المجال الظاهري ، تتكون من المدركات الشعورية و القيم المتعلقة به "أنا" و يتضمن مفهوم الذات الصورة الرئيسية المتعلقة بـ"من أكون أنا" كمدرس أو طالب وموظف أو كشخص له تاريخ معين و مجموعة من الغايات و الاهداف هذا و يستجيب الكائن الحي- ككل منظم- للمجال الظاهري من اجل إشباع حاجاته ، ذلك انه إذا كان هناك عدد من الحاجات المحددة إلا أن هناك دافعا واحدا أساسيا و هو تحقيق و تأكيد أو الرفع من قيمة الذات. و يستطيع الفرد أيضا أن يعبر عن خبراته شعوريا إما إذا أحجم عن التعبير و الإفصاح عن هذه الخبرات فانها تظل باقية في مكامن اللاشعور. (عبد الفتاح دويدار ، 1999 ،ص35)

3- نظرية المجال الظاهري لـ "سينج و كومبس" :

تتشابه نظريات الذات عند "كارل روجرز" و "سينج و كومبز" بدرجة كبيرة. فقد استخدم "سينج و كومبس" مصطلح المجال الظاهري مثل روجرز- ليشير إلى البيئة السيكولوجية و يؤكد أن كل سلوك (بدون استثناء) إنما يتحدد بالمجال الظاهري للكائن الحي موضوع السلوك ، و ينقسم المجال الظاهري عند "سينج و كومبز" إلى قسمين فرعيين :

- الذات الظاهرية: و التي تتضمن كل الأجزاء في المجال الظاهري التي يخبرها الفرد كجزء أو خاصية لذاته و مفهوم الذات الذي يتكون من أجزاء للمجال الظاهري التي تتميز عن طريق الفرد كخصائص محددة و ثابتة لذاته. و في ضوء ذلك فان المجال الظاهري تتحدد الذات الظاهرية و في النهاية يتميز مفهوم الذات على انه الجانب الأكثر أهمية و الأكثر تحديدا للمجال الظاهري و للذات الظاهرية في تحديد الكيفية التي يتصرف بها الفرد. و في هذه النقطة فإنه من الصعب أن نضع تحديدا فاصلا بين كل من "روجرز" و "سينج و كومبز" كعلماء تناولوا نظرية الذات. (عبد الفتاح دويدار، 1999 ، ص38)

4- النظرية السلوكية:

مع قدوم السلوكية الحديثة، تغيرت النظرة التي كانت سائدة في المدرسة السلوكية القديمة التي تعتبر المثير الخارجي كمرجع تشرح به كل سلوكيات الفرد ضمن معادلة (مثير - استجابة) اعتمادا على حتمية المحيط، و التي لم تعط أي أهمية لمفهوم الذات باعتباره معطى ذاتي بحت، فالشخصية حسب السلوكية القديمة تتكون عن طريق التعلم. لكن السلوكية الحديثة ترى أن حتمية المحيط تكون متبادلة بين المحيط و الفرد آخذة بعين الاعتبار الشخصية بالإضافة إلى العوامل الخارجية التي توافق السلوك، فهناك المدرسة تهتم بالعوامل الداخلية الذاتية المسؤولة على المراقبة الذاتية، إن اهم نظرية للذات في مجال التناول السلوكي الحديث هي نظرية باندورا حول فعالية الذات، و التي يقصد بها تأكد الفرد من إستطاعته على القيام بسلوك تمليه وضعية معينة مما يؤدي به إلى الإعتماد بقدرته على مواجهة الوضعيات الصعبة.

فالعلاج السلوكي حسب هذه النظرية يتم بالرفع من فعالية الذات لمواجهة تلك الصعوبات التي كانت تهدد الفرد من قبل و التي باستطاعته التغلب عليها.

1-3- أشكال الذات:

تعددت أشكال الذات واختلفت نذكر منها:

1-3-1- الذات المدركة أو الأساسية:

هي الطريقة التي يدرك بها الفرد نفسه على حقيقتها وواقعها وليس كما يرغبها، فمن خلال تفاعل الفرد مع بيئته تشكل الادراكات وتعتبر الخبرات الشخصية و الاجتماعية من المحددات الأساسية لتشكيل الذات.

1-3-2- الذات الاجتماعية:

عبارة عن مدركات الفرد وتصوراته التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها، و التي تظهر للفرد خلال تفاعله الاجتماعي مع الآخرين.

1-3-3- الذات المثالية:

عبارة عن الحالة التي يتمنى الفرد أن يكون عليها، وهذا من الناحية النفسية أو الجسمية أو معا، ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية التي يود أن يكون عليها الفرد.

1-3-4- الذات الأكاديمية:

تشير الذات الأكاديمية إلى السلوك الذي يعبر فيه الفرد عن نفسه من حيث قدرته على التحصيل وأدائه للواجبات الأكاديمية، وهي بمثابة اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة.

1-3-5- الذات المؤقتة:

عبارة عن الذات التي يمتلكها الفرد لفترة وجيزة من حياته ثم تلاشى وتزول وقد تكون مرغوبة من طرفه أو غير مرغوبة وهذا حسب المواقف و المتغيرات التي يجد الفرد نفسه أمامها.

1-4- أبعاد الذات:

يعتبر بعض الباحثين ان مفهوم الذات ذو بعد بسيط ، في حين يرى الاخرون ان لي الذات ابعاد كثيرة. وهذا ما جعل (جاردن البرت .A.jardan) يقول ان مفهوم الذات استخدم بعدة طرق مختلفة وابعاد كثيرة شملت الذات وهي : الشعور بالذات ، تحقيق الذات ، تاكيد الذات ، تقبل الذات ، تحقير الذات ، تصور الذات ، تقدير الذات .

1-4-1- الشعور بالذات:

حسب معظم المعاجم علم النفس، فان الشعور بالذات هو وعي الذات لا سيما في العلاقات الاجتماعية، حيث من الممكن ان يكون لهذا الوعي اثار مربكة ويرى (كمال دسوقي) ان الشعور بالذات اصله موجود في الاحساسات بالجسم.(كمال دسوقي،1979،ص284).

1-4-2- تحقيق الذات:

يقصد (غولدستنGoldastan) بتحقيق الذات ان الانسان يحاول دائما تحقيق قدراته وامكاناته بكل ما اتيح له من طرق. كما يرى (ماسلي Masli) ان تحقيق الذات هو تحقيق الامكانية التي يراها الفرد في نفسه.

وحسب (أدلر Adlar) فان تحقيق الذات يعني السعي وراء التفوق والافضلية . وتحقيق الكمال التام (ابراهيم احمد ابو زيد ، 1987 ، ص84).

1-4-3- تأكيد الذات:

حسب موسوعة علم النفس فان تاكيد الذات هو تحقيق اهداف الشخص ولو على حساب الاخرين، فالفرد يميل الى تاكيد الذات بدافع الحاجة الى تقدير والاعتراف و الاستقلال والاعتماد على النفس وإظهار السلطة على الغير.

1-4-4- تقبل الذات:

حسب موسوعة علم النفس فان: تقبل الذات هو رضى الفرد عن نفسه و عن صفاته وقدراته وادراكه لحدوده. اي ان الفرد يحتاج الى معرفة نماذج كل السمات التي جعلت منه فردا متميزا عن غيره، وكلما امعن في تفهم ذاته ومعرفة نواحي الضعف فيه ونواحي القوة كلما ازداد عمقا في محاولة تقبل ذاته.

1-4-5- تحقير الذات:

يرى عبد المنعم حنفي ان تحقير الذات هي اذلال الذات وما يصاحبه من شعور بالنقص وكذلك انها حط المرء من شأنه او الاحساس السلبي بالذات او الاحساس الدونية.(عبدالمنعم حنفي،بدون سنة، ص281).

1-4-6- تصور الذات:

حسب (هاردي و هايس Hardi and hayes) تصور الذات هو وصف الذات ببساطة. مثل قول: انا عامل ، انا طالب ، انا.....

1-4-7- تقدير الذات:

ينعكس على التقييم الشعوري الشخصي لجدارة واستحقاق النفس. هو القرار الذي يأخذه الفرد كموقف تجاه نفسه. يشمل تقدير الذات قناعات الشخص حول نفسه (على سبيل المثال "أنا كفؤ" أو "أنا ذو قيمة") بالإضافة إلى الحالات الشعورية مثل الانتصار واليأس والفخر والخجل.

2- تعريف تقدير الذات:

التعريف اللغوي لتقدير الذات:

تشير كلمة تقدير من الناحية اللغوية إلى حكم فردي أو أخلاقي يعقب فحصا إنتقاديا. فهو تقييم وتقرير قيمة محددة. ونقول أن فلانا نال تقديرا فهو كل ما يدل على احترام وإعزاز أي شعور صادر عن رأي حسن في جدارة الشخص ومزاياه. (المنجد في اللغة العربية المعاصرة، 2000 ، ص 113)

وتُترجم كلمة (estime) إلى اللغة العربية بثلاث مفردات هن: تقدير- اعتبار- احترام ، أما عبارة (estime de soi) فتشير إلى الاعتداد بالنفس والاعتزاز بها.(المنهل قاموس فرنسي-عربي، 2003 ، ص490) فتقدير الذات هو احترام الذات، اعتبارها والاعتزاز بها.

التعريف النظري لتقدير الذات:

تعددت تعاريف تقدير الذات بتعدد الباحثين و العلماء وبذلك اختلفت وجهات نظرهم حوله لذا نجد تعريف "**كوبر سميث**" (**1967**) يعرف تقدير الذات على أنه ما يجربه الفرد من التقييم الذي يتبناه لنفسه وذاته من حيث القدرة و الأهمية، وقد يتسم اتجاه الفرد نحو نفسه إما بالإحسان أو الرفض.

أما"**هامشك**" (1987) يرى أن تقدير الذات يشير إلى حكم الفرد على أهمية الشخصية فالأشخاص اللذين لديهم تقدير عالي ومرتفع يعتقدون أنهم ذو قيمة كبيرة وأهمية عالية، وأنهم جديرون بالاحترام واثقون بصحة أفكارهم، أما الأشخاص الذين لديهم تقدير ذات منخفض ليست لديهم لا قيمة ولا أهمية في أنفسهم ويعتقدون أن الآخرين لا يقبلونهم ويشعرون بالعجز.(صالح محمد على ابو جادو، 2007،ص40).

وحسب"**زيلر**" (1978) تقدير الذات هو مجموعة الادراكات التي يملكها الفرد عن قيمته الذاتية، وهذه المدركات تكون مرتبطة ومتأثرة بمدركات وردود أفعال الأشخاص الآخرين الذين لديهم مكانة معينة عند الفرد ويتطور تقدير الذات عن عملية مقارنة اجتماعية تخص سلوك ومهارات الذات ومهارات الآخرين.

في حين يرى"روزنبرغ" (1979) على أنه التقييم الذي يحتفظ به الفرد لذاته ويوضح أن تقدير الذات العالي يدل على أن الفرد ذو كفاءة ويحترم ذاته،أما التقدير المنخفض للذات فيشير إلى رفض الذات وعدم الاقتناع بها. (عبدالرحمن محمد السيد، 1998 ، ص100).

أما "**أبوزيد**" (1987) يرى أننا عندما نتكلم عن تقدير الذات فإننا نرجع الحكم الشخصي للفرد إلى الاستحقاق أو عدم الاستحقاق الذي يتم التعبير عنه في الاتجاهات التي حملها الفرد نحو نفسه.

كما يعرفه "**ماكماهون**" (1994) أن تقدير الذات لا يتم إلا بالحب والاحترام الذي يمنحه الفرد لذاته بإعطائه المكانة التي يستحقها دوما في المقدمة.

بينما يعرفه "**هانري ودانيال**"(2002) على أنه درجة إرضاء الشخص لحصيلة حاجاته لما يريد أن يكون هو شخصيا.

ويرى "**ماسلو**" أن تقدير الذات هو حاجة الفرد إلى المكانة الاجتماعية المرموقة والشعور بالاحترام وحاجة الفرد أيضا لان يشعر بأنه محل تقدير وإحساس بالقوة و الثقة بالنفس و المقدرة و الكفاءة.(محمود عبدالحليم منسي ،بدون سنة، ص283).

وحسب تعريف "**رونر**" تقدير الذات هو تقويم الفرد لذاته فيما يتعلق بأهميتها وقيمتها حيث أن التقدير الإيجابي للذات يشير إلى مدى قبول الفرد وإعجابه بها وإدراجه لنفسه على أنه شخص جدير بالإحترام وتقدير الآخرين، أما التقدير السلبي للذات فهو الذي يشير إلى عدم قبول المرء لنفسه وخيبة أمله وتقليله من شأنها وشعوره بالنقص عند مقارنته بالآخرين.

وتقدير الذات حسب **المركز الفرنسي لعلم النفس التطبيقي** يرى أنه تعبير عن قبول أو رفض الفرد لذاته ويشير إلى مدى الرؤية التي يتبناها الفرد بخصوص قدراته، أهميته وفعاليته كما يعد تجربة ذاتية يعبر عنها الفرد سواء بصورة لفظية أو من خلال بعض السلوكات التي يقوم بها.(حميدة زهرة، 2005، ص125).

انطلاقا مما سبق ذكره من بعض التعاريف السالفة يمكن أن نستنتج أن تقدير الذات له بعد هام في الجانب النفسي لحياة الفرد، فهو عبارة عن حكم شخصي يقيم به الفرد ذاته بنفسه أو عبارة عن مدى تقبل الفرد لذاته والتعبير عنها بالاستحسان أي تقييم إيجابي وهو الذي يدل على كفاءة الفرد في تقييمه واحترامه لنفسه وشخصيته أو العكس عبارة عن عدم الرضا عنها والتعبير بالتقييم السلبي لها والذي يدل على رفض الذات وعدم الاقتناع بها.

هذا التقييم الايجابي أو السلبي للفرد لنفسه يبنى من خلال الاتجاهات التي تكونت عنه عن طريق نظرته هو وحد لنفسه ومن نظرة الآخرين إليه واعتقادهم عنه، ويبقى دائما تقدير الذات مرتبط بمستوى تقييم الشخص لذاته بنفسه.

3- الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات:

يميز "هامشك" بين ثلاثة مصطلحات كالتالي:

الذات: يمثل الجزء الواعي من القسم على مستوى الشعوري.

مفهوم الذات: يشير إلى تلك المجوعات الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تكون لدينا في أي لحظة زمنية أي أنذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبراتنا بأنفسنا والوعي بها.

تقدير الذات: يمثل الجزء الانفعالي منها.

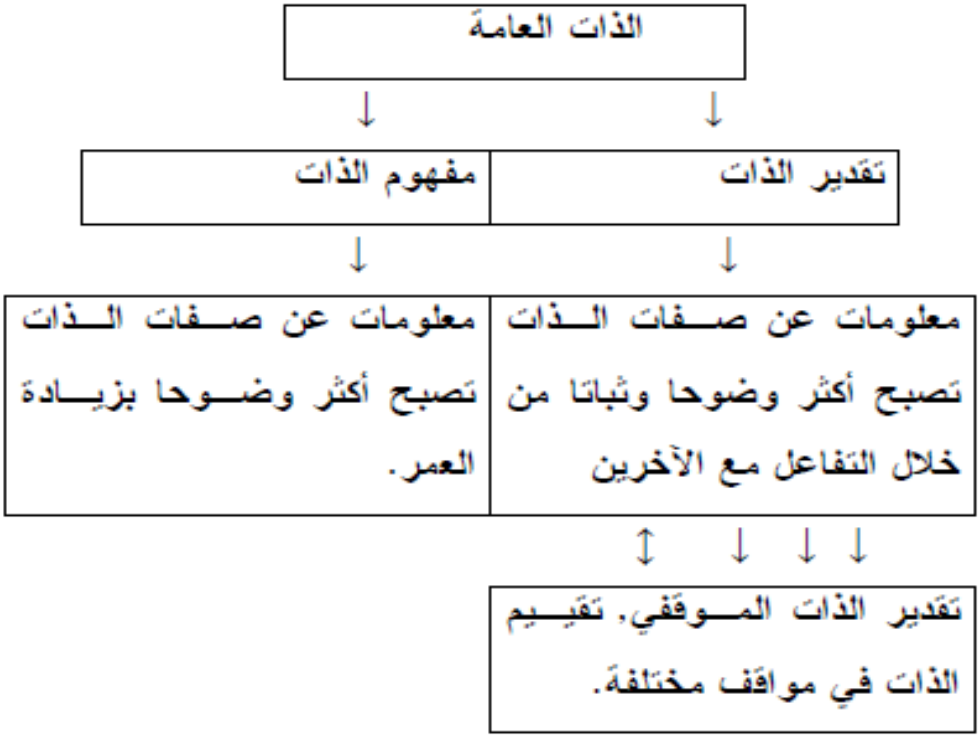
أما "**كوبر سميث**"الذي قام بتفرقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات فهو يقول ان مفهوم الذات: يشتمل على مفهوم الشخص وآرائه عن نفسه.

أما تقدير الذات: فهو يتضمن التقييم الذي يصنعه الفرد وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته

ولهذا فإن تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحيته معبرا عليها بواسطة الاتجاه الذي يحمله نحو ذاته، فهو خبرة ذاتية ينقلها الآخرون عن طريق التقارير اللفظية ويعبر عنها بالسلوك الظاهر. (محمد الحمدي الضيدان ، 2004،ص95).

فبالرغم من التداخل الكبير بين مفهوم الذات وتقدير الذات إلا أنه يوجد فرق بينهما:

تقدير الذات عبارة عن حكم الفرد على كفاءته وجدارته وأهمية شخصيته من طرفه،كما يعبر عن القبول أو الرفض لذاته ومعتقداته نحوه. أما مفهوم الذات هو مفهوم الشخص وآرائه حول نفسه ويتكون من خلال التفاعل الاجتماعي للفرد مع محيطه ويبقى مفهوم الذات عبارة عن معلومات أو صفات أو مجموعة ادراكات تنتج من علاقة الفرد مع محيطه، وهذه المعلومات تصبح أكثر ثباتا عند الفرد مع التقدم في سنه.وفي مايلي مخطط يوضح الفرق بين الذات وتقدير الذات:



الشكل(02): يوضح الفرق بين الذات وتقدير الذات

4- نظريات تقدير الذات:

توجد عدة نظريات حاولت تفسير تقدير الذات ومن بين هذه النظريات:

1- نظرية روزنبرغ (Rosenberg Theory):

تدور أعمال روزنبرغ حول محاولته دراسة نمو و ارتقاء سلوك الفرد لذاته من خلال الوسط الإجتماعي المحيط به ، وقد إهتم بصفة خاصة بتقييم الأفراد لذواتهم وقد وسع روزنبرغ دائرة اهتمامه بعد ذلك حيث شملت ديناميكية تطور صورة الذات الإيجابية في فترة المراهقة، وكذلك اهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات و أساليب السلوك الاجتماعي للفرد ، كما اهتم بشرح و تفسير الفروق بين الجماعات في تقدير الذات مثل تلك التي بين المراهقين الزنوج و البيض والتغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر ، وكذلك اعتمد على مفهوم الإتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين الأحداث و السلوك الماضي والمستقبل و اعتبر تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه و الفرد يكون اتجاها نحوها يختلف عن جميع الموضوعات الأخرى (محمد عرفات الشريعة ، 2006 ، ص 172).

نرى أن روزنبرغ اهتم بدراسة التقدير الإيجابي للذات في فترة المراهقة ، كما أنه ركز على دور الأسرة في تقدير الفرد لذاته و اعتبر تقدير الذات يتغير بتغير مراحل العمر التي يمر بها الفرد.

2- نظرية كوبر سميث: (Cooper Smith Teory)

يرى كوبر سميث أن تقدير الذات ظاهرة معقدة لأنها تتضمن تقييم الذات كما تتضمن ردود الفعل أو الاستجابة الدفاعية ، و إذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة فتقدير الذات عند كوبر سميث هو الحكم الذي يصدره الفرد عن نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق.

ويميز كوبر سميث بين نوعين تقدير الذات:

تقدير الذات الحقيقي: يوجد عند الأفراد اللذين لديهم قيمة.

تقدير الذات الدفاعي: يوجد عند الأفراد اللذين يشعرون أنهم دون قيمة، لا يستطيعون الإعتراف بهذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الغير.

وأشار كذلك كوبر سميث إلى ثلاث حالات من الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي:

- تقبل الآباء لأطفالهم.

- تدعيم مبادرة الأطفال وحرياتهم في التعبير .

- كما افترض أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات هي: النجاحات والقيم والطموحات والدفاعات. (صالح محمد علي أبو جادو، 2007 ، ص 155).

يمكننا القول بأن كوبر سميث يرى بأن تقدير الذات هو تقييم الفرد لذاته إما بالإيجاب أو بالسلب وفي الغالب يكون بالإيجاب وهذا في حالة دفاع الفرد على ذاته، كما أشار إلى أساليب التنشئة الوالدية السوية ودورها في تكوين التقدير الإيجابي للذات.

3- نظرية زيلر Ziller Theory :

يرى زيلر أن تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات وأنه يدرس من زاوية نظرية المجال في الشخصية ، و يأكد أن تقييم الذات لا يحدث إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي وتقدير الذات حسب زيلر مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من جهة، وقدرة الفرد أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض

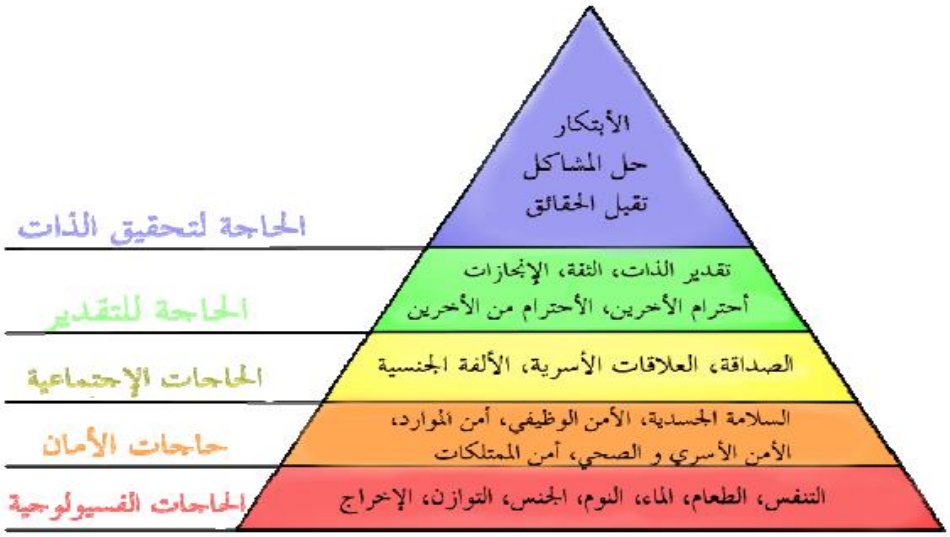
لها من جهة أخرى، و يؤكد زيلر على العامل الاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات. (صالح محمد أبو جادو، 2007 ، ص 165).

نستطيع القول بأن زيلر يؤكد على أن تقييم الفرد لذاته لا يتم إلا من خلال تقييم الآخرين له لكن هذا لا ينفي قدرة الفرد على تقييم ذاته و الحكم عليها لأنه أدرى حسب رأينا من غيره في فهم قدراته وإمكانياته وما يحيط به.

5- الحاجة الى تقدير الذات عند الفرد:

ان الحاجة الى تقدير الذات تعتبر من اعلى المستويات اذ انا الشخص يسعى الى كسب احترام وتقدير الناس الى جانب مصاحبتهم وذلك في سبيل الحصول على مكانة عالية. فالحاجة الى تقدير الذات بعد اشباع الحاجات الفيزيولوجية يبقى عامل مهم في حياة الفرد سواء في العمل او في العلاقات الاجتماعية. يقول (**ماسلو Maslou**) في هذا الشأن: ان الهوية ترتبط بتقدير الذات وترتبط مكونات الذات بعضها في شكل خاص يمثل درجة مختلفة من تكامل الانا كما انا **ماسلو** وضع نظرية الحاجات سنة 1949 مرتبة ابتداء من الحاجة الى الامن وانتهاء بالحاجة على تأكيد الذات وفي مايلي شرح لهرم ماسلو للحاجات:

الشكل (01) : هرم ماسلو للحاجيات



الشكل(03) يمثل هرم ماسلو للحاجيات

الحاجات الفيزيولوجية:

ان قائمة الحاجات الانسانية يجب ان تتضمن وفي مقدمتها الحاجات الجسمية الضرورية للبقاء وهي: الحاجة الى الطعام، الشراب، الراحة، النشاط، والحاجة الى تنظيم درجة الحرارة، التبول، التبرز، والحاجة الى الجنس.(مصطفى خليل الشرقاوي،1983، وص226).

الحاجة الى الامن:

ان حفظ الذات وأمنها حسب "هاربرت كارول" انما تتحقق عن طريق اشباع الحاجات الاساسية وهي: الحماية و الامن الجسمي، العاطفي، الانفعالي، الحاجة الى التحكم والسيطرة الحاجة الى المكانة (مصطفى خليل الشرقاوي،1983،ص227).

الحاجة الى الحب والانتماء:

ان كل انسان في حاجة ان يكون موضع حب الاخرين له، وتقبلهم له، سواء اقارب ، أباء ، معلمين. والحاجة الى الحب ليست مقتصرة على الاطفال الصغار فقط ، بل هي حاجة عامة عند كل الناس و في مختلف الاعمار.

الحاجة الى التقدير:

ان الحاجة الى التقدير او القيمة هي في الواقع موجودة في اساس كل سلوك بشري وبشكل يفوق اي حاجة باستثناء الحاجات الفيزيولوجية. وهذا يعني ان الكثير من سلوكاتنا وتصرفاتنا مدفوعة بنظرتنا الى انفسنا ونحن حين نتصرف نأخذ بعين الاعتبار ذواتنا وتأثير هذا التصرف بالنسبة اليها(كمال دسوقي،1979،ص369).

الحاجة الى تحقيق الذات:

يرى (أدلر Adler) أن تحقيق الذات يعني السعي وراء التفوق والافضلية والكمال التام. (ابراهيم احمد ابو زيد ،1987،ص89).

6- مظاهر تقدير الذات:

1- تقدير الذات المرتفع: إن الأشخاص الذين يتمتعون بتقدير مرتفع للذات يؤكدون دائما على قدراتهم وعلى جوانب قوتهم وخصائصهم الشخصية، وهم أكثر ثقة بآرائهم وأحكامهم، فالأفراد ذوي التقدير المرتفع لذات يتمتعون بمجموعة من الصفات منها:

1- النظر إلى أنفسهم نظرة واقعية.

2- ينظرون إلى أنفسهم كأشخاص مقبولين في المجتمع.

3- يستطيعون أن يحددوا نقاط قوتهم وضعفهم.

4- لديهم قدرة كبيرة على جلب الأصدقاء وإقامة علاقات جيدة مع الآخرين.

5- يستجيبون للتحديات و يرغبون في المحاولات الجديدة.

6- يرغبون في المجازفة.

7- يشعرون بالرضا عن انجازاتهم لأنهم يشعرون بالمسؤولية إزاء النتائج.

8- يجدون في البحث عن الحلول للمشاكل و الصعوبات التي تواجههم.

9- ينسجمون مع الوسط الذي يتواجدون فيه سواء كان مدرسة أو عمل(مريم سليم ، 2003، ص17).

وقد أوضح "مرك"Murk" أن الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات يكونون اقل عرضة للضغط النفسي و أكثر ثقة بالنفس، فهم يتمتعون بالكفاءة في العديد من المجالات مما يعزز قدراتهم وإمكانياتهم، فهم يضعون أهدافا لأنفسهم وفقا لما يودوا أن يفعلوا في حياتهم وما يرغبوا في انجازه ما يدعم نظرتهم الايجابية عن ذاتهم، وهذا بدوره يشكل تغذية راجعة صحيحة لتدعيم تقدير الذات لديهم(مصطفى قسيم هيلات ، 2007، ص158).

فالفرد الذي لديه تقدير ذات ايجابي يستطيع تكوين علاقات جيدة مع المعلمين كما يكون أكثر قدرة على بناء صداقات متنوعة و متعددة مع الزملاء، ويتخذ من الجد والاجتهاد أساسا لمواجهة المواقف المختلفة، و يتميز سلوكه بالحركة و النشاط والمساهمة الجادة في الأنشطة المدرسية وذلك من اجل تحقيق أهدافه الدراسية، كما يتمتع بالثقة في النفس عند تعامله مع المواقف التعليمية المختلفة(سليمان عبد الواحد ، 2010 ، ص434).

2- تقدير الذات المنخفض: إن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يركزون على عيوبهم و نقائصهم وصفاتهم غير الجيدة ، وهم أكثر ميلا للتأثر بضغوط الجماعة والانصياع لآرائها و أحكامها ويضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع(مريم سليم ، 2003، ص18).

و يستجيب الأشخاص الذين لديهم تقدير متدني للذات لظروف الحياة و متغيراتها بإحدى الطريقتين:

1- الشعور بالنقص اتجاه أنفسهم: فهم يشكون في قدراتهم، لذلك يبذلون قليل من الجهد في أنشطتهم، وهم يعتمدون بكثرة على الآخرين لملاحظة أعمالهم . وغالباً ما يلومون أنفسهم عند حدوث خطأ ما ، ويمنحون الثناء للآخرين في حالة حدوث النجاح. وعند الثناء عليهم يشعرون بارتباك في قبول هذا الثناء والإطراء، فالمدح يسبب لهم حرج، لأن لديهم شعور بالنقص في حياتهم، وهذا الشعور السلبي مهلك لصحتهم النفسية.

2- الشعور بالغضب والرغبة في الانتقام: فهم غالباً ما يعانون من مشاكل في أعمالهم وفي حياتهم العامة، مما قد يسبب لهم في النهاية الاضطراب النفسي وعضوي، و هذا من شأنه أن يكون السلوك العدواني : ينمي عندهم الرغبة في الانتقام من الأخرين. وهنا قد يكون السلوك العدواني كوظيفة دفاعية للحماية الذات عن طريق خفض التوتر الناتج عن الإحباط(سليمان عبد الواحد ، 2010 ، ص435).

فالتقدير المنخفض للذات يدعم لدى أصحابه الشعور بالإحباط ، حيث تسيطر عليهم فكرة ان تحصيلهم اقل من الآخرين وان ذكاء الآخرين أفضل من ذكائهم لذلك ينتابهم الإحساس بالعجز وبهذا يرتفع مستوى القلق لديهم.(Pierre Gourdol.J (2007) ,p04)

وفي هذا الصدد يذكر "فاروق عبد الفتاح (2004) أن الأفراد ذوو تقدير الذات المنخفض يميلون إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل اقتحام المواقف الجديدة أو الصعبة حيث أنهم يتوقعون الفشل مستقبلا(سليمان عبد الواحد ، 2010 ، ص435).

7- العوامل التي تؤثر في تكوين تقدير الذات:

هناك عدة عوامل تؤثر في تقدير الذات لدى الفرد فمنها العوامل الشخصية ومنها العوامل البيئية :

1- العوامل الشخصية:

1-1- صورة الجسم: إن بنية الجسم ومظهره وحجمه تعد من الأمور الحيوية والتي تمول الفرد مفهومه لذاته وبخاصة في سنواته الأولى ،فطول الفرد،ووزنه،ولون بشرته، وسلامة حواسه،وتناسق جسمه، كلها ترتبط باتجاهه نحو نفسه وشعوره بكفاءته وتقبله لذاته،وهذه تؤثر بايجابية أو سلبية على مفهوم الذات وتقديره. (قحطان الظاهر، 2004 ، ص 47).

وتعتبر صورة الجسم من أهم العوامل التي تؤثر في تقييم الفرد لذاته ،وان اختلف تأثيرها من مرحلة إلى أخرى فمن خصائص الإنسان أن تكون لديه فكرة عن ذاته الجسمية او صورة ذهنية عن جسمه وشكله وهيئته ،ووظيفته هذه الفكرة أو الصورة أن الفرد هنا يجمع كل خبراته الداخلية والخارجية على ضوئها ،وحيثما يحدث للفرد تغيرات جسمية سواء بالزيادة أو النقصان كان من شأنها أن تؤدي إلى تغير أساسي في مفهوم الشخص عن ذاته الجسمية الجديدة التي يتضمنها الوجود المعدل. (نبوية محمد عبد الله، 2000 ،ص 29).

ويضيف (عبد السلام زهران، 1995) أن صورة الجسم لدى الطفل تتأثر بخصائصه الموضوعية مثل الحجم وسرعة الحركة والتناسق العضلي، ولكن إذا كانت هذه الخصائص تعتمد على معايير اجتماعية

مثل نظرة الآخرين إليه والتقييم الدائم بين الحسن والرديء ، فإنها تكون بمثابة خصائص اجتماعية (عبد السلام زهران، 1995 ، ص 430).

كما استعملت تعبيرات مفهوم الجسم أو صورة الجسم أو الذات الجسمية إلى الإشارة إلى الجوانب الجسمية من صور الذات، ومفهوم صورة الجسم يشير إلى الجسم كخبرة نفسية، ويركز على مشاعر الفرد واتجاهاته نحو جسمه.

1-2- القدرات العقلية للفرد:

ان القدرة العقلية تؤدي دورا هاما في التأثير على تصور الفرد الذاتي وبالتالي تقديره لها، ومن هنا يبدأ الطفل ينظر إلى نفسه وتتضح هذه العملية أكثر في مرحلة المراهقة ، ومع التقدم في السن نجد أن التركيز ينتقل من القدرة العقلية إلى القدرات الطائفية مثل القدرة اللغوية،القدرة الميكانيكية والقدرة الفنية،وبذلك يستطيع الفرد أن يفهم قدراته الحقيقية،ويتمكن من تكوين صورة لذاته يرضى عنها أو يرفضها،ورضا الفرد عن ذاته يعتمد على كيفية تقييمه للمظاهر التي يكتشفها في ذاته والتي يعمل الكبار المحيطين به على إحاطته بها. (دينا الظاهر، 2008 ، ص 95).

2- العوامل البيئية:

2-1- الأسرة : تعتبر الأسرة البيئة الأولى للفرد نظرا لما تضعه من لبنات فيما يتعلق بمفهوم الذات وتقدير الذات هو الأساس المتين لإدراكات الفرد لنفسه،حيث أن التأثيرات البيئية الأولية تنحصر في الأسرة ، إذن فالإمدادات الأساسية التي يبنى على أساسها تقدير الذات تأتي من الأسرة.

ولذلك فإن المدى الذي يمكن أن يتوحد به الأطفال مع آبائهم له تأثير هام على تقديرهم لذواتهم. وقد اتضح أن الأبناء الذين لديهم علاقات وثيقة مع الآباء المحبين العطوفين المدعمين في معاملتهم يميلون إلى أن يكون لديهم تقدير ذات مرتفع. (علاء الدين كفافي، 2008 ، ص 319).

2-2- المدرسة: تلعب المدرسة دورا كبيرا في تقدير الطفل لذاته فهي تحتل المرتبة الثانية بعد البيت بالنسبة للعديد من الأطفال في تأثيرها على تكوين تصور الطفل عن نفسه،وتكوين اتجاهاته نحو قبول ذاته أو رفضها،كما أن نمط المدرسة والنظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ كلها عوامل تؤثر في تقدير الطفل لذاته.

2-3- المعايير الاجتماعية: أظهرت الدراسات أهمية المعايير الاجتماعية بالنسبة لمفهوم الذات ووجد انه بالنسبة للرجال فان الحجم الكبير للجسم يؤدي إلى الرضا عن الذات ،والعكس بالنسبة للنساء ورضا

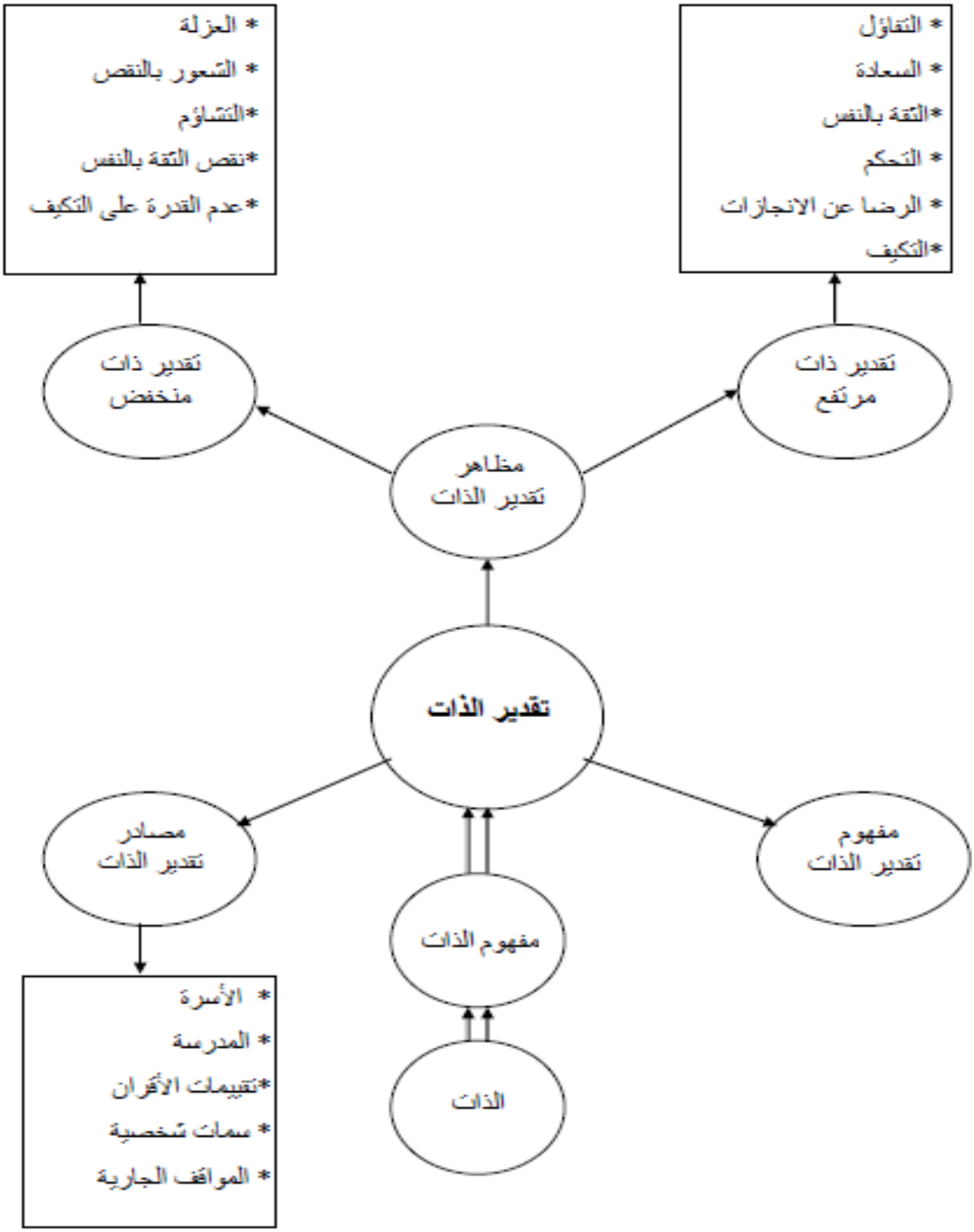
الفرد عن ذاته يعتمد على كيفية قياسه للمظاهر التي يكتشفها والتي يساعد الكبار المحيطون به على إحاطته بها . (خليل المعايطة ، 2007 ،ص 89).

2-4- الدور الاجتماعي: إن صورة الذات تنمو خلال التفاعل الاجتماعي وذلك أثناء وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية،وأثناء تحرك الفرد في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه،فإنه عادة يوضع في أنماط من الأدوار المختلفة منذ طفولته وأثناء تحركه خلال هذه الأدوار،فإنه يتعلم أن يرى نفسه كما يراه رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة. (عبد السلام زهران، 1995 ، ص 430).

2-5- التفاعل الاجتماعي : دلت الدراسات أن التفاعل السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات وان مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيدالعلاقات الاجتماعية نجاحا وهذا النجاح يؤدي إلى زيادة نجاح التفاعل الاجتماعي. (خليل المعايطة ، 2007 ، ص 90).

2-6- المقارنة الاجتماعية :تلعب المقارنة الاجتماعية دورا في توجيه سلوكنا منذ الصغر ،وتظل تقترن بسلوكنا وأفكارنا عن ذاتنا حتى في الرشد،وهو ما دفع ليون فستنجر (Fesinger.L) إلى صياغة ما يعرف بنظرية المقارنة الاجتماعية والتي تتضمن أن الأفكار والأحاسيس المرتبطة بالذات تنشا في اغلب الأحوال من عقد مقارنات بيننا وبين الآخرين ، كما يستخدم المدرسون المقارنة بين الطلاب لحث المتأخرين دراسيا منهم على الانجاز والنجاح، وهذا ما قاد ليون فستنجر إلى أن الناس يريدون تقييم أنفسهم على نحو دقيق ولذا يبحثون عن آخرين يشبهونهم لعقد هذه المقارنات . (محمد عبد الرحمن، 2004 ،ص 108).

من خلال ما سبق يتضح لنا أنه توجد عدة عوامل تؤثر في تقدير الذات منها ما هو ذاتي خاص بشخصية الفرد كصورة جسمه التي يتصورها الفرد عن ذاته وكذا القدرات العقلية التي يتمتع بها ومنها ما هو بيئي كالعناية الأسرية والمدرسية والمعايير والمقارنة الاجتماعية والأدوار الاجتماعية التي يلعبها الفرد من خلال تفاعله الاجتماعي مع بيئته.



الشكل (04): يبين خريطة معرفية لتقدير الذات

8- تقدير الذات عند المراهـق:

إن تقدير الذات عند المراهق يعتمد على جملة من الخصائص يشتركون فيها معا ، و تمثل أهم العناصر الت تكون اتجاهات المراهق نحو ذاته والتعبيرٌ عنها وكذلك الكشف عن خبايا القابليات التي تظهر معالمها في هذه المرحلة.

ولقد حصر **(عبد العلي الجسماني)** هذه العناصر في أربعة نقاط ، بدأها بالنظرة الصائبة أو اللاشعورية التي كونها المراهق عن نفسه، والاتجاهات الشعوريةٌ أو الخاطئة التي كونها المراهق إزاء ذاته، بالإضافة إلى الفروق في التنشئة الاجتماعيةٌ الت تعود المراهقينٌ على تكوينٌ نظرة إيجابية اتجاه الحياٌة بوجه عام، وكذلك مرونة المراهق في تقبل التوجيه الصادر إليهمٌ عن الآخرينٌ بهدف تغيير الصورة الت كونها عن نفسه إلى ما هو أمثل، من خلال البحث عن مغزى الحياٌة ومعناها والتعبيرٌ عن الرغبات النفسيةٌ والتماس الاهداف و تجريبها والبحث عن القيم.

و يعتبر نفس الباحث أن هذه الخصائص تمثل فلسفة المراهق في الحياٌة وتحدد معالم نظرته إزاء ذاته وإزاء المجتمع ، وأن إدراك الذات أساسه ديناميكي بطبيعته أي ينشأ في صلبه من علاقاته المتعددة مع الآخرينٌ و تحدد وفق الطريقة التي يحاول بها المراهق تنظيمٌ خبراته وتنسيقها لتفادي القلق أو على الأقل التقليلٌ منه في الوقت الذي يلتفت فيهٌ إلى ما هو عليهٌ من تكوينٌ جديدٌ وما بلغه من مرحلة التطور البيولوجي والنفسي (عبدالعلي الجسماني ، 1998 ، ص 208-209).

ويرى كل من **(عبد الرحمن عدس و محي الدينٌ توق)** أن تقديرٌ الذات عند المراهق يحدد بجملة من العوامل ، أولها إدراك المراهق لحقيقة ذاته الذي تؤثر بدوره، وإلى حد كبيرٌ، بفكرته عن جسمه ،مظهره الخارجي ،ملبسه ،قابلياٌته ، قيمه ،معتقداته ،ميوله ،اتجاهاته و طموحه إلى غيرٌ ذلك، و أن المراهق ينظر إلى جسمه كمركز للذات، فشكل الوجه وتناسقه وجماله، والطول، والوزن، يؤثر بشكل كبيرٌ في مدى تقبله لذاته وتقييمه لها ، وقد يخلق عنده نوعا من القلق وخاصة إذا كان هناك نقص أو عدم الكفايةٌ في بعض أجزاء الجسم مما ينمي لديه شعور بالدونيةٌ فينعكس بشكل سلب على تقديره لذاته.

ولابد من الاشارة إلى أن النظرة إلى الجسم لا تكون نفسها عبر مراحل النمو المختلفة ، ففي مرحلة الطفولة تتم النظرة إلى الجسم بأكمله ، أما في مرحلة المراهقة فتبدأ النظرة إلى أجزاء الجسم ومقارنتها مع بعضها كما تقارن مع الأقران .

وقد يحدث وأن النقص من الناحيةٌ الجسميةٌ يؤدي إلى التميزٌ والتفوق وبالتالي إلى ارتفاع التقديرٌ الذاتي ، وهو ما فسره **(أدلر)** في نظريته عن التفوق في ضوء عقدة التقمص. وهو شعور الفرد بقصور عضوي عرقل أداء وظيفته الأمر الذي يؤدي إلى الإحساس بالنقص، هذا الشعور قد دفع الإنسان جاهدا إلى عمليةٌ التعويضٌ وقد يكون هذا التعويضٌ مباشرا والأمثلة على دلك كثيرة في الواقع، كبراعة(بيرون) في السباحة بالرغم من عرجه.(قحطان احمد الطاهر ، 2000 ، ص38).

أما العامل الثاني فهو متصل بذات المراهق، أي ما يدّعى بمرحلة الإدراك الانتقال أو العابر لذاته ، إذ أن مفهوم الذات عند المراهق يتّذبذب كثيرًا، حيثٌ ينّتقل من الحالة التي يكّون فيها تسلطيا غير واقعيا(الطفولة) ، إلى المرحلة التي يصّبح فيها واقعيا متزنا، ولهذا تتميز هذه المرحلة بتصادم الدوافع الداخلية للذات بالدوافع الخارجية عنها، حيثٌ يميل فيها المراهق إلى الاهتمام بمشاكله الداخلية أكثر من اهتمامه بالإنتاجية والتحصيل. أما العامل الثالث فهو ذلك الخاص بالتنشئة ألاجتماعية ، فاتجاه المراهق نحو ذاته والحكم عليها يكون قد تأصل إلى حد بعيد متأثر بنظرة الآخرين له خلال طفولته.

وتلعب المؤثرات الاجتماعيةٌ دورا واضحا في تقدير المراهق لذاته، حيث تنمو صور الذات خلال التفاعل الاجتماع وأثناء وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية ، و المراهق الذي نشأ في وسط يحيطه بالتقبل والرعاية، و يقدره معلمه ومدربيه لاهتماماته ومهارته ونشاطه الدراسي ، فإن كل ذلك له أثره الواضح في تكوين تقييم إيجابي عن ذاته .

ويشير **(فؤاد بهي السيد)** إلى أن الفرد ينمو من مهده إلى لحده في إطار اجتماع ثقافي يؤثر فيه و يتفاعل معه. وطبيعي أن تقدير المراهق لذاته تؤثر طبقا لنوعية هذه الثقافة بإطارها الاجتماعي الذي يشب فيه(فؤاد بهي السيد، 1975،ص219).

أما البعد الرابع فهو خاص بما يطمح الفرد الوصول إليه ومدى تحقيق ذاته المثالية، وهو متصل بمستوى القدرات و القابليات الموجودة لديه ، وبحسن إدراكها لتحقيقهما فتقدير المراهق لذاته مرتبط بمدى نجاحه في رسم ذاته المثالية بشكل يمكن من تحقيقها أو الوصول إليها، و يعتمد في ذلك على نوعية الخبرات التي يمر بها وعلى نوعية الإرشاد والتوجيه الذي يلقاه من الآخرين. و ذكر في هذا الصدد **(مصطفى سويف)** أن المراهق غالبا ما يستخلص مثاليته من البيئة الاجتماعيةٌ بما يحّتويه من مؤسسات و مرافق.(مصطفى سويف ،1955،ص77).

وعلى عكس الراشد فان المراهق ، وفي كثيرٌ من الأحيان يواجه المواقف الجديدة التي تصادفه بنوع من عدم الراحة و الاطمئنان وذلك لنقص خبرته وطرق إدراكه ، إلا أنه توصل في النهاية ولو بشكل تدريجي إلى أن إدراك ما يطمح إليه يأتي من صميم صنعه وإن عليهٌ أن يتعلم كيف يحقق ذلك عن طريقٌ التفكير والإدراك السليم واتخاذ القرارات الصائبة .

9- تقدير الذات والمدرسة :

للمدرسة دور مهم في تنشئة الأطفال، وإن كان لا يرقى إلى مستوى البيئة الأولى المتمثلة في الأسرة، لكنها تعتبر فعالة في تنمية الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية للطفل، ويعد المعلم من المتغيرات المهمة وهو الذي يجعل الطفل متكيفا في المدرسة أو غير متكيف من خلال الأساليب التي يستعملها وما تفرزه هذه الأساليب من آثار على المعلم. (قحطان أحمد، 2004 ، ص 176).

فهناك الأسلوب الاستبدادي الذي يكون فيه المعلم الآمر والناهي وما على المتعلم إلا الطاعة وهو يستخدم كل أشكال العقاب، وهذا ما يؤثر تأثيرا سلبيا على المتعلم، إذ لا يستطيع أن يعبر عن ذاته أو أن يحقق فضوله العلمي نتيجة الخوف والقلق والتردد.

وهناك أيضا أسلوب المتذبذب لا هو لين ولا هو شديد، يبعد عن الموضوعية والعلمية حيث العملية غير متوازنة وتفتقد إلى التقييم الحقيقي، الأمر الذي يدعوا إلى سوء التقدير الذي من شأنه قد يؤثر على بعض المتعلمين وقد يحقق الآخرون امتيازا لا يستحقونه .

كما أنه هناك أسلوب يعتمده المعلمون وهو أسلوب التهاون مما ينشأ عليه الفوضى وعدم الانضباط مما يؤدي إلى سلوكات غير مرغوبة وتعزيز لبعض السلوكات المنافية للقانون والعام للمدرسة .

ويعد الأسلوب الديمقراطي الأسلوب الأمثل الذي يتميز بالعلاقة الإيجابية بين المعلم والمتعلم إذ يحقق هذا الأسلوب الضبط الداخلي بدلا من الضبط الخارجي وهو أسلوب يحقق في ذات الوقت الحجات النفسية والاجتماعية والعقلية للمتعلم والتي تصب في رؤيته لنفسه. (قحطان أحمد الظاهر، 2004 ، ص 176).

وقد حددت (مريم سليم 2003) بعض الأساليب التي يستخدمها المعلم لبناء تقدير ذات عال للمتعلم وهي:

- إتاحة الفرصة للتلاميذ لكسب الانتباه والشعور بالأهمية بطرق مقبولة .

- ألا يشعر أي تلميذ بالعزلة أو الرفض الاجتماعي .

- تعليم المهارات الاجتماعية للذين لم يتم تعليمهم كيفية التعامل والتوافق مع الآخرين كي يحضوا بالقبول من جانبهم .

- أن يؤكد المعلم للطلاب على أهمية بناء شعور داخلي بتقدير الذات .

- الاعتماد على مصادر خارجية لتقدير الذات مثل إرضاء الآخرين، والشهرة الشعبة، الوضع الاجتماعي.

- أما المصادر الداخلية فهي تستند بشعور قوي بالهوية أو الوعي الذاتي فيما يتعلق بمن هو والتصور الواضح للشخصية التي يرغب أن يحققها بالإضافة إلى الأشياء التي يرغب في تحقيقها .

- يستطيع المعلم أن يساعد التلاميذ في وضع تصور بعيد للمستقبل من خلال وضع أهداف والعمل على تحقيقها.

10- تلميذ الثالثة ثانوي وتقبل الذات أو رفضها :

يقصد بتقبل الذات لتلميذ الثالثة ثانوي الذي يعتبر في المرحلة النهائية من مرحلة المراهقة تقبله للحياة الواقعية التي يعيشها، هذا ما يساعده على التردد في القيام بأي عمل يراه مناسبا، كما يجعله ذلك متمكنا من التمتع بحريته في إطارها المناسب، أيضا يشعر بأن له الحق في ايداء رأيه الخاص.لكن التلميذ في مرحلة الثانوية (المراهق) الرافض لذاته، يكون غير مرتاحا لها ولا يقيمها ومن مظاهر التي تثبت ذلك عدم احساسه بالثقة بالآخرين، والشك في ما يملك من امكانيات.

وفي إطار ما سبق، هناك دراسة ل Engel سنة 1959 حيث " قارن الرأي السلبي أو الإيجابي الذي يملكه الفرد لنفسه في سن الثالثة عشرة إلى الرابعة عشرة ثم في سن الخامسة عشرة إلى السادسة عشرة والأفراد الذين كان لهم مفهوم ذات ايجابي كان تقييمهم لذواتهم مستقر في هذا المجال من الزمن، كما أجريت دراسة حديثة للباحثة العربية "أمال عاشور (2007) كشفت عن تدني تقدير المراهقين لأنفسهم وأرجعت ذلك إلى الحرص في تحديد مستقبلهم التعليمي اتجاه المهني وغياب خطط استثمار الوقت وغياب تفاهم الأسرة وأوضحت الدراسة التي عرضتها أن تدني تقدير الذات له جانب إدراكي وآخر انفعالي وأضافت أن جلسات العلاج التي تتم مع الفتيات أظهرت أن من أبرز مسببات تدني التقدير، الأسرة والمدرسة وما يقدم من برامج ومسلسلات في التلفزيون، كما نبهت إلى تأخر ارتياد الفتيان والشباب لعيادات العلاج السلوكي، في الوقت الذي يفتقد فيه المرشدون الطلابيون والتربويون في المدارس المهارات اللازمة لبناء تقدير الذات والجدير بالذكر أن تدني تقدير الذات إحدى المشكلات السلوكية التي تشعر صاحبها أنه تدني من الآخرين وتدفعه إلى النظرة التشاؤمية، وتظهر آثارها لدى الطلبة في مستوى أدائهم الدراسي وتدفع بعضهم إلى الإدمان، كما تتطلب علاجا سلوكيا على يد متخصص.

هذا يعني أن التلميذ في مرحلة الثانوية (المراهق) ذو مفهوم ذات ايجابي يقيم نفسه بصفة مستقرة على عكس التلميذ (المراهق) ذو مفهوم الذات السلبي. هذا إضافة إلى أن التلميذ في مرحلة الثانوي المتقبل لنفسه وذاته، يتقبل بدون شك الآخرين، فتقبل الآخرين مرتبط بتقبل الذات، والتلميذ في مرحلة الثالثة ثانوي (المراهق) هنا يكون قادرا على الأخذ والعطاء مع محيطه، وعلى التفاعل والإحتكاك الإيجابي وتكوين علاقات دينامكية معه، وهذا ما يحقق التعاون بين الإثنين والتبادل البناء والفعال في ما يفيدهما.

وفي الأخير، يمكن الإشارة إلى ما أثبتته دراسة حامد زهران (1967) عن نظرية الذات حيث أكدت بأن: " مفهوم الذات يعتبر حجرا أساسيا في بناء الشخصية والتوافق النفسي، وتأكد أن مفهوم الذات متعدد الأبعاد، وتحددت الصفات التي تميز كلا من مفهوم الذات الموجب ومفهوم الذات السالب، وتأكد أن مفهوم الذات الموجب يعبر عن الصحة النفسية والتوافق النفسي... وإن تقبل الذات وفهمها يعتبر بعدا رئيسيا في عملية التوافق الشخصي، وإعادة التوافق، وإن تكون مفهوم الذات يتأثر بالعوامل الاجتماعية.(على محمد الديب،1994،ص16)

11- العلاقة بين تقدير الذات لتلاميذ ودافعية للإنجاز حسب بعض الدراسات:

في دراسة قام بها العالم كوبر سميث "Cooper Smith " حيث قام بتصنيف عدد من التلاميذ الذكور تتراوح أعمارهم بين (10 – 12 سنة) إلى فئات ثلاثة (مرتفعي، متوسطي، منخفضي) تقدير الذات و ذلك وفقا لما يقدرونه التلاميذ عن ذواتهم وما قدره المدرسون عن هؤلاء التلاميذ فضلا عن تطبيق عددا من الاختبارات النفسية، وقد كشف الدراسة أن التلاميذ ذوي تقدير الذات المرتفع يتميزون بقدرتهما العالية على الإنجاز الدراسي وكذا الاجتماعي ولديهم رغبة عالية في التعبير عن آرائهم و لكنهم حساسون نحو النقد ،متفائلون نحو قدراتهم بالمقارنة بهؤلاء الأطفال ذوي التقدير المنخفض.

وبعد إجراء كوبر سميث لمقابلة مع أولياء الأمور وجد أن هؤلاء التلاميذ من ذوي تقدير الذات الإيجابي وجد أن آبائهم لديهم تقدير موجب لذواتهم في حين أبناء من ذوي تقدير الذات المنخفض لديهم اهتمامات أقل نحو أبنائهم لا يستطيعون اتخاذ القرارات ومن ثم يؤثر ذلك على الأبناء فينخفض مستوى تقديرهم لذواتهم.

خلاصة:

تطرقنا في هـذا الفصل إلى تعريف مصطلح تقدير الذات ومكوناتها ومظاهرها كما اسرنا اهم إلى النظريات المتعلقة بتقدير الذات التي تناولت تقدير الذات ودور الأستاذ في بناء تقدير الذات للتلميذ داخل المؤسسة التربوية.

يعتبر مفهوم تقدير الذات من المفاهيم الأساسية والهامة في مجال الدراسات النفسية والتربوية، لما له من تأثير في تنمية واستمرار الاتجاهات الايجابية نحو الذات، الثقة بالنفس والاستقلال والقدرة على مواجهة ألأزمات وإيجاد الطرق الفعالة لحماية الذات. كما يعتبر مقياسا للضغط الذي نقيس به نجاحاتنا ويسمح بتسيير توقعات ومتطلبات ألآخرين وبالتطلع للمستقبل بثقة ويقين بالقدرة على التحكم في مقومات النجاح.

ان تقدير الذات يعتبر بالنسبة التلاميذ المراهقين في الطور الثانوي القيمة التي يعطيها الفرد لنفسه كمحصلة لما يشعر به نحو ذاته، بما يتضمنه هذا الأخير من إحساس بالجدارة و الكفاية، فمع التطور العمري وفي أي مرحلة من مراحل النمو يبدأ الفرد في إعادة تقييم نفسه بمقارنة إمكاناته وقدراته و خصائصه مع تلك التي عند أقرانه و عند الآخرين عموما، وهذا يضعنا أمام حقيقة أن تقدير الذات ليس شيء مادي يمكن منحه للفرد ليصبح ذا تقدير مرتفع أو منخفض للذات و إنما هو محصلة لمجموعة من العوامل تتفاعل و تتكامل فيما بينها لينتج عنها شعور الفرد بالايجابية وبأنه مؤهل لمواجهة تحديات الحياة و أنه جدير بالاحترام والتقدير، أو ينتج عنها شعور بالسلبية مع عدم القدرة على مواجهة صعوبات الحياة.

الفصل الثاني:

دافعية الانجاز

- تمهيد
- الدافعية
  - بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية
  - تصنيف الدوافع
  - وظائف الدافعية
- تعريف الانجاز
- تعريف دافعية الانجاز
- مكونات دافعية الانجاز
- انواع دافعية الانجاز
- اهمية دافعية الانجاز
- النظريات المفسرة لدافعية الانجاز
- العوامل المؤثرة في تنمية دافعية الانجاز
- خصائص الافراد ذوي الانجاز العالي
- دافعية الانجاز و مرحلة المراهقة
- الفرق بين الجنسين في الدافع للانجاز
- دور دافعية الانجاز في حياة المتعلم
- خلاصة

تمهيد:

سنتطرق في هذا الفصل الى دافعية الإنجاز و ذلك بتقديم تعريفات مختلفة للباحثين في الدوافع النفسية حيث تعتبر موضوع دافعية الانجاز من احد أهم المواضيع في علم النفس و كذا التربية البدنية و الرياضية يرجع الاهتمام بدراسة دافعية لأهميتها ليس فقط في المجال النفسي و لكن في العديد من المجالات و الميادين التطبيقية و العلمية كالمجال الاقتصادي والمجال الإداري و كذا المجال الأكاديمي، و لا يمكن حل المشكلات السيكولوجية دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد و ضبط سلوكه.

حيث يعد دافع الإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد و تنشيطه ، وكذا إدراكه للموقف، فضلا عن مساعدته في فهم و تفسير سلوكه و سلوك المحيطين به كما يعتبر دافع الإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته و تأكيدها، وذلك من خلال ما ينجزه و فيما يحققه من أهداف و التي تضمن نجاح العملية الإنتاجية المسطرة من طرف المنظمة.

1- الدافعية:

إن الاهتمام الكبير من طرف الباحثين بموضوع الدافعية في مجال السلوك التنظيمي له أهمية كبيرة ، فأداء الفرد لأي نشاط أو سلوك معين يتوقف على وجود دافع يحدد استجابته نحو إصدار سلوك معين وبصورة عامة فان اهتمامنا بموضوع الدوافع في مجال العمل يهدف إلى الوقوف على مؤشرات يمكن استغلالها واستخدامها لتحسين الاتجاهات النفسية و الاجتماعية للعمال في هذا المجال.

ونظرا لهذه الأهمية نجد أن الاختلاف في التعاريف المتناولة لهذا الموضوع وذلك بحسب التوجه والإطار النظري لكل دارس ، وسنحاول التطرق لبعض منها:

فالدافعية: تعرف بأنّها قوة دافعة تؤثر في تفكير الفرد وإدراكه للأمور والأشياء، كما توجه السلوك الإنساني نحو الهدف الذي يشبع حاجاته ورغباته. (صلاح بيومي ،1982 ، ص31)

- ووفقا **لبيندر(pender1998)** فالدافع يحدد شكل و شدة و مدة السلوك المتعلق بالعمل.

(Steve M .jex ، 2002 ، P :225)

- وعرفها **مصطفى عشوي** على أنّها" حالة من التوتر النفسي والفسيولوجي الذي قد لا يكون شعوريا أو لا شعوريا تدفع الفرد للقيام بأعمال ونشاطات وسلوكيات لإشباع حاجات معينة للتخفيف من التوتر ولإعادة التوازن للسلوك أو النفس بصفة عامة(مصطفى عشوي ، 1990 ، ص83).

وعرفها **طارق كمال** على أنها : " كل ما يحرك السلوك، ويوجهه في اتجاه معين وما يسبب استمرارية ذلك النوع من السلوك "(طارق كمال، 2007 ، ص 109)

كما أن الدافعية "عبارة عامل داخلي يستشير سلوك الفرد يوجهه ويحقق فيه التكامل، و لا يمكن ملاحظة مباشرة وإنما تستنتجه من السلوك، أو نفترض وجوده حتى يمكننا تفسير هذا السلوك.(أحمد عبد اللطيف وحيد ،2001 ، ص 79).

ويمكن القول أن الدافعية من خلال ثلاث مكونات وهي:

- تحريك السلوك من خلال إكسابه طاقة للتحريك.
- توجيه السلوك عمليا نحو هدف معين.
- درجة إشباع الحاجة أو تحقيق الهدف تؤدي إما : لتكراره ، أو تثبيته أو تغيره.

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

يمكن التميز بين الدافعية و بعض المفاهيم ذات الصلة بها نذكر منها مايلي:

-الحاجة:

هي حالة من النقص والعوز، والافتقار واختلال التوازن تقترن بنوع من التوتر والضيق ولا تلبث أن تزول الحاجة متى قضيت(عبد الرحمن الوافي،2006،ص72).

-الحافز:

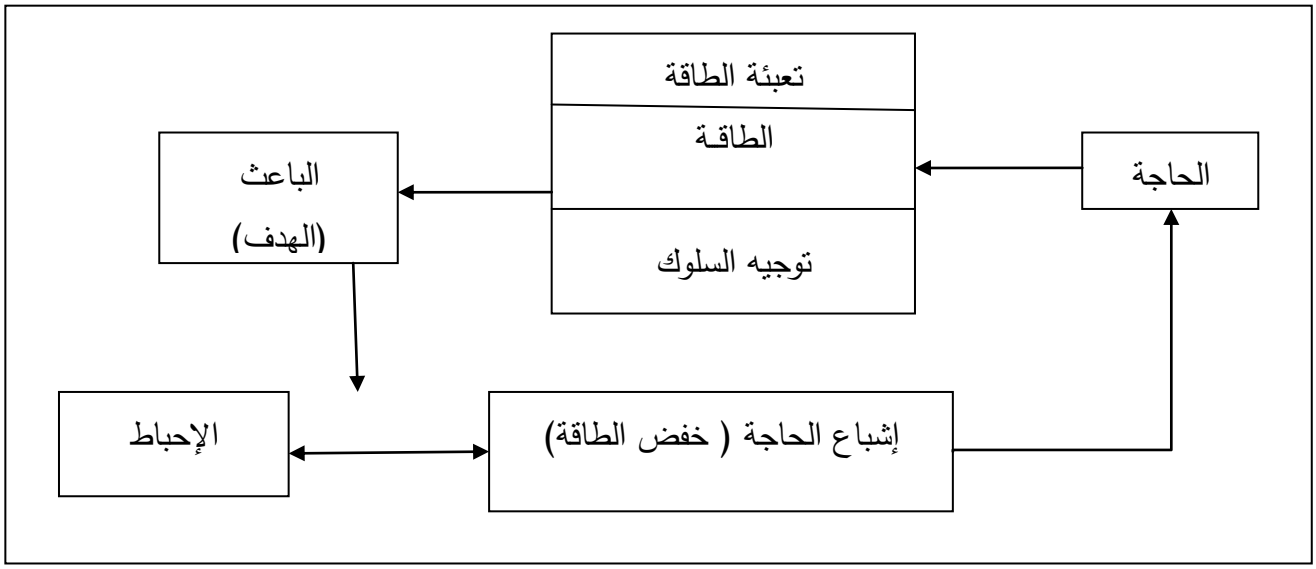
هو حالة من التوتر تجعل الكائن العضوي في حالة من التهيؤ والاستعداد للاستجابة لجوانب معينة في البيئة . (أحمد عبد الخالق ،1986 ، ص 183).

-الغريزة:

يعرفها "**ماك دوجال**" بأنها: استعداد فطري نفسي جسمي، يدفع الفرد إلى أن يدرك وينتبه إلى أشياء من نوع معين، ويشعر إزائها بانفعال، ثم يسلك نحوها سلوكا معينا، أو يحاول ذلك على الأقل.(داوود معمر، 2006 ، ص 30)

-الباعث: عبارة عن مثير خارجي يحرك الدافع وينشطه ويتوقف ذلك على ما يمثله الهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه من قيمة.(رمضان ياسين ،2008، ص 100)

وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين، ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي، ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف) وذلك كما هو موضح في الشكل التالي : (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000 ، ص 79)



الشكل رقم (05) يمثل العلاقة بين مفهوم الحاجة و الدافع و الباعث

3- تصنيف الدوافع:

تعددت التصنيفات المقدمة من طرف الباحثين لأنواع الدوافع المختلفة ومن بين هذه التصنيفات تصنيف عبد اللطيف، والذي قسم الدوافع إلى:

3-1- التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلية والدوافع الاستهلاكية :

أ- **الدافع الوسيلي:** هو الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع آخر.

ب- الدافع الاستهلاكي: هو الإشباع الفعلي للدافع ذاته.

3-2- تصنيف الدوافع وفقا لمصدرها: تقسم إلى:

أ- **دوافع الجسم:** تتمثل في دوافع الجوع والعطش والجنس...

ب- دوافع إدراك الذات: وهي التي تعمل على المحافظة على صورة مفهوم الذات.

ج- **الدوافع الاجتماعية:** والتي تخص العلاقات بين الأفراد(عبد اللطيف محمد خليفة ،2000 ، ص 84-85).

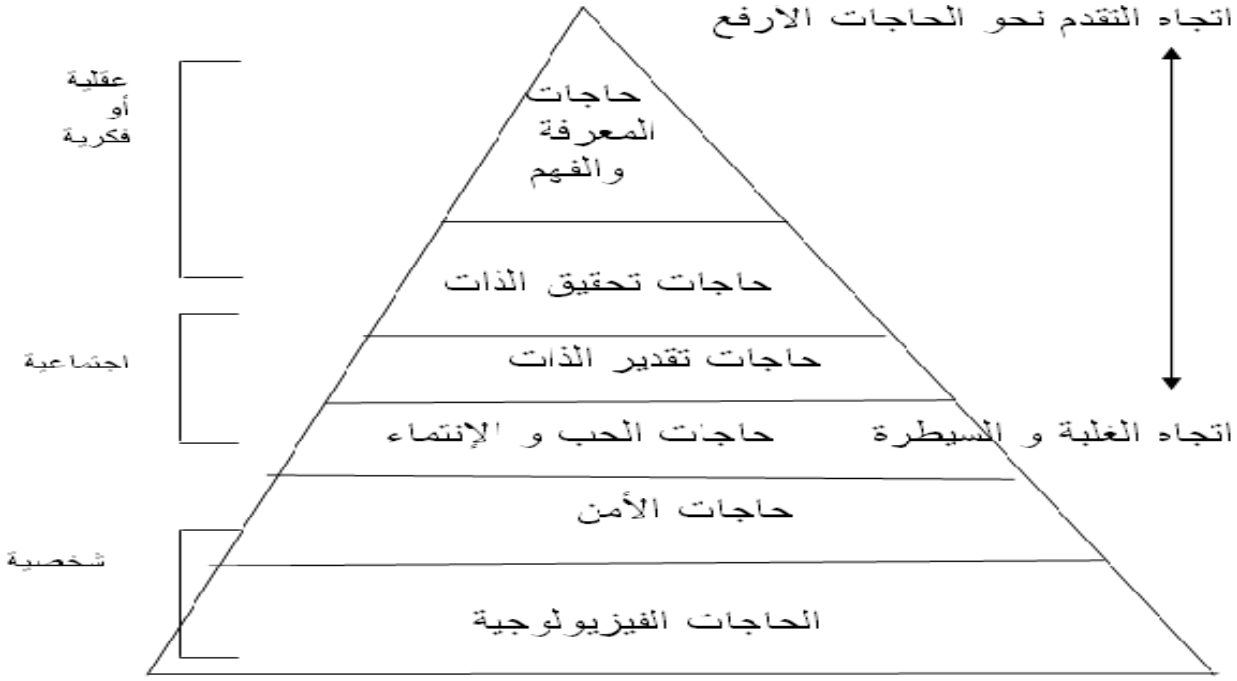
3-3- تصنيف الدوافع طبقا لنظرية "ماسلو" في الدافعية الإنسانية :

أ- **حاجات فسيولوجية:** كالحاجة إلى الطعام، الهواء، الماء، السكن...

ب- حاجات الأمن والسلامة: الحاجة إلى بيئة آمنة وخالية من الأضرار المادية والنفسية.

ج- **حاجات الانتماء والميول:** تتمثل في الحاجة للقبول من طرف الآخرين.

د- حاجات تحقيق الذات: حاجة الفرد لأن يحقق ذاته وذلك من خلال استغلال كافة قدراته وإمكاناته (جمال الدين لعويسات ، 2003 ، ص 40)



الشكل رقم (06) يبين التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو

3-4- تصنيف الدوافع في ضوء المنشأ:

وهو التصنيف الأكثر شيوعا وتتمثل في:

أ-**دوافع أولية:** هي استعدادات يولد الفرد مزودا بها، تسمى بالدوافع الفطرية، تتمثل في:

دافع الجوع، دافع العطش، دافع الجنس، دافع الأمومة. (أديب محمد الخالدي ، ص 64)

ب- دوافع ثانوية: هي الحاجات النفسية المكتسبة من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد كالحاجة إلى الحب والحاجة إلى المكانة الاجتماعية. (علاء الدين كفافي وآخرون ، 2009 ، ص211).

4 - وظائف الدافعية:

تؤدي الدافعية وظائف أساسية في تحديد وتشكيل السلوك، وذلك على النحو التالي:

أ- وظيفة بعث السلوك وإثارته:

فالدافعية توفر القوة أو الطاقة التي تحرك السلوك وتدفع الكائن إلى النشاط وبذل الجهد بعد حالة السكون، وتتناسب شدة الدافع طرديا مع درجة النشاط أو مع قدر الطاقة التي يعبئها الكائن فكلما زاد وقت الحرمان (في حالة الدوافع الأولية) أو أهمية الهدف (في حالة الدوافع الثانوية) زاد النشاط المبذول في سبيل الوصل إلى الهدف والعكس صحيح(عبد الحميد محمد شاذلي ، 2001 ، ص 96)

ب- وظيفة توجيه السلوك:

وذلك بتحديد مساره بين البدائل السلوكية المختلفة فالدافعية هنا بمثابة البوصلة التي تحدد اتجاه السير للإنسان في طريق سلوكي محدد(علي السلمي ، 1997 ، ص199).

فالدافعية هي القوة المحرضة التي:

توجه الطاقة اللازمة لتنفيذ الأهداف المرغوب الوصول إليها.

المجهودات اللازمة لتحقيق بصفة جيدة حسب القدرات والعمل المنتظر.

المحافظة على البقاء والاستمرار: وهذا ينعكس من خلال تنشيط سلوك الأفراد بشكل دائم من اجل إشباع حاجاته لضمان بقاءه واستمراره. (عبد الحميد محمد شاذلي ،2001 ، ص97)

5- تعريف الانجاز:

يعني ما يحققه الفرد من نجاح وتقدم وذلك بالاعتماد على قدراته ومواهبه الشخصية والذي يكون له أكبر أثر في تحديد مستقبله واتجاهاته الحياتية. (عمر عبد الرحيم نصر الله،2003 ،ص133)

6 - تعريف دافعية الانجاز:

يعد دافع الحاجة للانجاز من أهم الدوافع النفسية في مجال العمل والذي يعبر عن حاجة ذاتية داخلية تتصل بالقوى والرغبات الداخلية لدى الأفراد، والمتمثلة في رغبتهم في التميز والإبداع ويظهر ذلك ذاتيا عليهم لأنهم يفضلون الأعمال ذات الطبيعة غير الروتينية والتي تتصف بنوع من التحدي والمنافسة حيث أنهم يبذلون جهدا أكثر من غيرهم إثباتا لأنفسهم و إرضاءا لذواتهم وذلك بغض النظر عن المكافآت والعائد المادي الذي سيمنح لهم.

ونظرا لهذه الأهمية حظيت دافعية الانجاز باهتمام كبير من طرف الإدارات وكذا علماء النفس علم النفس التنظيمي والذين أعطوا له تعاريف مختلفة وذلك كل حسب اتجاهاته الفكري.

مرت دافعية الإنجاز بعدة مراحل و أول من بدأ التنظير فيها "**هنري موراي** "**MURRAY**" 1983 في كتابه استكشافات في الشخصية لدراسة ديناميكيات الشخصية باعتبار أن دافع الإنجاز أحد المتغيرات الأساسية ، وتعتبر المتغيرات الدافعية والتفسيرية التي أسس عليها نظريته تمثل جانبين أحدهما جانب القوة وتظهر في إمكانية توصيف الشخصيات المختلفة، أما الأخر فهو جانب الضعف و يتمثل في المخاطرة بتفسيرات كاذبة قد يقع فيها بعض علماء النفس وقد دفعه ذلك لتعديل نظريته عدة مرات خلال الفترة من (1951 وحتى 1959)، حيث استبدل مفهوم "الحاجة" إلى الاستعداد للموضوع وقد انعكس هذا التطور في بنائه لأداة قياس تسمى "اختبار تفهم التات". (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979 ، ص22)

ثم تبعه بعد ذلك زملاؤه "**دافيد مكليلاند Mcclelland**" و "**جون أتكيسون Atkinsson**" و" **كلارك klark**" وذلك في الفترة من (1951 وحتى 1974) حيث قاموا بمحاولة لقياس الفروق الفردية في قوة دافعية الإنجاز وذلك باستخدام اختبار "التات" الذي قدمه "موراي" والذي أظهرت نتائجه صدق مقياس التات ، ثم تركزت جهودهم حول صياغة نظرية لدافعية الإنجاز.

وقد أشار "**جون هول، ولندزي**Hall,Lindzey 1957 لدافعية الإنجاز بأنها تحقيق شيء صعب، والتحكم في الأشياء وتناولها أو تنظيمها وأداء ذلك بأكبر قدر ممكن من السرعة والاستقلالية، والتغلب على العقبات، وتحقيق مستوى مرتفع، والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وزيادة تقديره وفاعلية الذات عن طريق الممارسة الناجحة للقدرة(محمد حسن علاوي ، 2002 ، ص251)

ويرى "**مايك كيلاند**(1961) أن دافعية الإنجاز هي الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز والتفوق والرغبة في النجاح . ويشير إليها "**يونج** 1961 **Young** " بأنها تخطي العقبات والحواجز كما تعني القوة والنضال من أجل عمل بعض الأشياء الصعبة بكل سرعة".

ويعرفها "**اكينسون** 1974" " بأنها المنافسة من أجل المستويات الممتازة".(أسامة كامل راتب، 1990، ص21)

يشير إليها "**محمود عبد القادر** (1977) " بأنها تكوين فرضي يتضمن الشعور أو الوجدان المتعلق بالأداء التقييمي لبلوغ معايير الامتياز وهي محصلة ثلاثة عوامل هي الطموح العام، المثابرة على بذل الجهد، التحمل من أجل الوصول هدف بجانب بعض المتغيرات الأخرى التي تختلف تبعا للسن والمستوى التعليمي.(منى مختار المرسي عبد العزيز ، 1999، ص13)

ويراها " **ميدنك**Mednick" بأنها الأداء في ضوء معيار التفوق أو الرغبة في النجاح والاستقلالية (محمود عبد الفتاح عنان ، 1995 ، ص123)

ويعرفها "**فاروق عبد الفتاح** 1991 " بأنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك. (فاروق عبد الفتاح ، 1991 ، ص5)

ويعرفها " **سيرز Sears**" بأنها " سعي الفرد لتحقيق التفوق وتحفز الآنا، والاعتزاز والفخر واحترام الذات وتأكيدها".(إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979 ، ص34)

ويراها "**جيل** 1983 **Gill**" بأنها التوجه الشخصي للكفاح من أجل النجاح والمثابرة في مواجهة الفشل وخبرة الزهو للإنجازات.

7- مكونات دافعية الانجاز:

يرى **أوزيل** 1969 أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافع الانجاز و هي:

أ- **الحافز المعرفي:** الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته لأن يعرف ويفهم حيث أن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فإن ذلك يعد مكافأة له.

ب- **توجيه الذات:** وتمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والصيت والمكانة التي يحرزها عن طريق أداءه المتميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها، بما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

ج- **دافع الانتماء:** بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة لحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

أما **عبد المجيد (1985)** فاعتبر أن الدافع للانجاز دالة لسبعة عوامل هي:

أ- التطلع للنجاح.

ب- التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة.

ج- الانجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط.

د- القدرة على انجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها والسيطرة على الآخرين.

هـ- الانتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها.

و- تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف انجازها بدقة وإتقان.

ر- مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين.

أما **عبد القادر (1977)** فقد قام بتحديد دافع الانجاز من خلال ثلاثة مكونات وهي:

أ- الطموح العام.

ب-النجاح والمثابرة على بذل الجهد.

ج-التحمل من أجل الوصول إلى الهدف.

أما **جاكسون و أحمد وهبي (1986)** فيرون أن الدافع للانجاز ناتج عن عدة عوامل أولية وهي:

أ- المكانة بين الأفراد. ب- المكانة بين الخبراء.

ج- التملك. د- الاستقلالية.

هـ- التنافسية. و- الاهتمام بالامتياز.

أما **عمران (1980)** فيفترض أن دافع الانجاز يتكون من الأبعاد التالية:

أ-**البعد الشخصي:** ويتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الانجاز وأن دافعيته في ذلك دافعية ذاتية ، انجاز من أجل الانجاز ، حيث يرى الفرد أن في الانجاز متعة في حد ذاته ، وهو يهدف إلى الانجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية، ويتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة وهذه أهم صفاته الشخصية.

ب-**البعد الاجتماعي:** ويقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

ج-**بعد المستوى العالي في الانجاز:** ويقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العالي في الانجاز يهدف إلى المستوى الجيد و الممتاز في كل ما يقوم به من عمل.(مجدي أحمد محمد عبد الله ، 2003 ، ص 181-183).

8 - أنواع دافعية الإنجاز:

يميز **شارلز سميث (1969) Charles Smith** بين نوعين أساسيين من دافعية الانجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه أو بالآخرين وهما:

1 - دافعية الانجاز الذاتية: وهي التي تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلة في الموقف، كما يمكن أن تتضمن معيار مطلق للانجاز.

2 - دافعية الانجاز الاجتماعية: وهي التي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف.

كما يمكن أن يعمل كل منهما في نفس الموقف ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما السائد في الموقف، فإذا كانت دافعية الانجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالبا ما تتبع بالدافعية الاجتماعية، أما إذا كانت الدافعية للانجاز هي المسيطرة في الموقف فإن كلا منهما يمكن أن يكون فعالا في الموقف. (سيد محمود الطواب ، 1988 ، ص72).

9- أهمية دافعية الانجاز:

تلعب دافعية الانجاز دورا هاما في رفع مستوى اداء الفرد وانتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، وهذا ما اكده "ماكليلاند" حيث يرى ان مستوى دافعية الانجاز الموجود في اي مجتمع هو

حصيلة الطريقة التي ينشأ بها التلاميذ في هذا المجتمع، وهكذا تتجلى اهمية دافعية الانجاز ليس فقط بالنسبة للفرد وتحصيله الدراسي وانما ايضا بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه.

10- نظريات دافعية الإنجاز:

تعددت النظريات المتناولة لدافعية الإنجاز و ذلك بحسب الأطر النظرية التي انطلق منها كل باحث لهذا الموضوع، نذكر منها ما يلي:

10-1- نظرية ماكليلاند "الحاجة للانجاز لماكليلاند":

يعرف ماكليلاند دافعية الانجاز بأنها نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية الموجهة أو المرتبطة بالسعي من أجل بلوغ مستوى الامتياز والتفوق .

تتبع هذه النظرية من الرغبة الكبيرة في اكتشاف دافع الانجاز عند مشاهدة أفراد وهم يؤدون أعمالهم لأنه يفصح عن ظاهرة جديرة بالاهتمام مؤداها أن الأفراد يختلفون في درجة المثابرة لتحقيق الأهداف ومدى السعادة التي يحصلون عليها من انجازهم لهذه الأهداف(علي أحمد عبدالرحمان عياصرة ،2006 ، ص 105).

وقد أشار **ماكليلاند** وآخرون1953إلى أن هناك ارتباط بين الخبرات السابقة والأحداث الايجابية وما يحققه الفرد من نتائج فإذا كانت مواقف الانجاز الأولية ايجابية بالنسبة للفرد فانه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة ، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت هناك بعض الخبرات السلبية فان ذلك سوف ينشأ عنه دافعا لتحاشي الفشل.

وقد أوضح(كورمان Korman1974) أن تصور ماكليلاند في الدافعية للانجاز أهمية كبيرة لسببين :

أ-**السبب الأول** : أنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للانجاز لدى بعض الأفراد ، وانخفاضها لدى البعض الآخر ، حيث تمثل مخرجات أو نتائج الانجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الايجابي والسلبي على الأفراد ، فإذا كان العائد ايجابيا ارتفعت الدافعية ، أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية ، ومثل هذا التصور قد يمكن من خلاله قياس الدافعية انجاز الأفراد والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل جيد في مواقف الانجاز مقارنة بغيرهم.

ب-**السبب الثاني** : يتمثل في استخدام ماكليلاند لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للانجاز في بعض المجتمعات والمنطق الأساسي خلف هذا الجانب أمكن تحديده في مايلي :

- هناك اختلاف بين الأفراد فيما يحققه الانجاز من خبرات مرضية بالنسبة لهم.
- يميل الأفراد ذو الحاجة المرتفعة للانجاز إلى العمل بدرجة كبيرة في المواقف التالية مقارنة بالأفراد المنخفضين في هذه الحاجة وخاصة في كل من :

أ- **مواقف المخاطرة المتوسطة:**حيث تقل مشاعر الانجاز في حالات المخاطرة المحدودة أو الضعيفة، كما يحتمل أن لا يحدث الانجاز في حالات المخاطرة الكبيرة.

ب- المواقف التي تتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء:

حيث انه مع ارتفاع الدافع للانجاز يرغب الشخص في معرفة إمكانياته وقدراته على الانجاز.

ج- المواقف التي يكون فيها الفرد مسؤولا عن أدائه: ومنطق ذلك هو أن الشخص الموجه نحو الانجاز يرغب في تأكيد مسؤولياته عن العمل .

نظرا لان الدور الملزم لعمل ما يتسم بعدد من الخصائص فان الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للانجاز سوف ينجذبون إلى هذا الدور أكثر من غيرهم .

وأكد ماكليلاند بان النمو الاقتصادي للأمم يعتمد على الأداء الناجح للدور الملزم، حيث يعتمد نجاح المجتمع وتقدمه على الأفراد الذين ينجذبون إلى الوظيفة الملزمة حيث تحمل المسؤولية والاستقلالية في الأداء(عبد اللطيف محمد خليفة ،2000 ،ص 110-111).

10-2- نظرية أتكنسون " الحاجة للانجاز":

تهدف هذه النظرية إلى توقع سلوك الأفراد الذين رتبوا بتقدير عال أو منخفض بالنسبة للحاجة للانجاز، ويقول **اتكنسون** أن الناس يكونون مرتفعي الحاجة للانجاز يكون لديهم استعداد أو كفاح من اجل النجاح. هذا ويكونون مدفوعين للحصول على الأشياء التي تأتي من تحقيق أو انجاز بعض الأهداف التي توجد فيها فرص للنجاح ويتجنبون الأعمال السهلة وأنهم يقبِلون على التدريب ليصبحوا أكثر انجازا. (طاهر محمود الكلالدة ، 2008 ، ص 214)

كما أن هؤلاء الناس يفضلون الحصول على النقد في وقته وتغذية عكسية عن أدائهم وتظهر الدراسات أن هؤلاء الناس ذوي الحاجات المرتفعة للانجاز يقومون بأداء أفضل خاصة في الأعمال ذات الالتزام مثل بدء الأعمال الجديدة(وائل مختار إسماعيل ، 2009، ص118).

كما قام **أتكنسون** بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للانجاز القائم على المخاطرة، وأشار إلى أن مخاطرة الانجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل: منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة المراد انجازها وذلك على النحو التالي :

1- فيما يتعلق بخصال الفرد:

هناك على حد تعبير **اتكنسون** نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الانجاز.

أ-النمط الأول:

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

ب-النمط الثاني:

الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للانجاز.

– ويتفاعل كل من مستوى الحاجة للانجاز ومستوى الخوف أو القلق من الفشل كما في الشكل التالي:

النمط	مستوى الحاجة للانجاز	مستوى القلق أو الفشل
الدافع للانجاز والنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل.	مرتفع	منخفض
الدافع لتحاشي الفشل أكبر من الدافع للانجاز والنجاح.	منخفض	مرتفع

الجدول رقم (01) يوضح النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للانجاز.

وقد ركز علماء النفس في دراستهم لدافع الانجاز على هذين النمطين المتقابلين أو المتناظرين. فلا يوجد فرد يتمتع بنفس القدر من النمطين، فالأفراد المرتفعون في الحاجة للانجاز يتوقع أن يظهروا الانجاز الموجه نحو النشاط ، وذلك لأن قلقهم من الفشل محدود للغاية. أما فيما يتعلق بالأفراد المنخفضين في الحاجة للانجاز فيتوقع أن لا يوحد النشاط المنجز لديهم أو يوجد بدرجة محدودة وذلك بسبب افتقادهم للحاجة للانجاز وسيطرة الخوف من الفشل والقلق عليهم.

2 – بالنسبة لخصائص المهمة:

بالإضافة إلى هذين العاملين للشخصية، هناك أيضا موقفان أو متغيران يتعلقان بالمهمة يجب أخذهما بالاعتبار وهما:

أ– **العامل الأول:** احتمالية النجاح وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة وهي أحد محددات المخاطرة.

ب– العامل الثاني: الباعث للنجاح في المهمة: يتأثر الأداء في مهمة ما بالباعث للنجاح في هذه المهمة. ويقصد بالباعث للنجاح: الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص (عبداللطيف محمد خليفة ،2000 ،ص 115).

10–3– نظرية العزو:

يعتبر "**هايدر**" هو المؤسس لنظرية العزو، ومن الأوائل المهتمين بدراسة دوافع الفرد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية، حيث تقوم على تفسير سلوك العلاقات بين الأفراد، وما يستعمله هذا السلوك من إدراك الفرد للآخرين وتحليل الفعل وتأثير المتغيرات البيئية في عملية العزو.

ويعتبر **هايدر** أن هناك دافعين رئيسيين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد:

الدافع الأول: حاجة الفرد لتكوين فهم مترابط على العالم المحيط.

الدافع الثاني: حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة، و ذلك من خلال التنبؤ بسلوكات الآخرين، والسيطرة عليها(عبد اللطيف محمد خليفة ،2000 ،ص 154).

للفرد أهمية كبيرة في دافعية الانجاز حيث يعتبر كل من "**أركيس**" و"**جرسكي**" أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع للنجاح أكبر من دافع تجنب الفشل يميلون إلى عزو النجاح لأسباب داخلية، في المقابل نجد أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع لتجنب الفشل بدرجة أكبر من دافع تحقيق النجاح يميلون إلى عزو النجاح لأسباب خارجية خلافا لما جاء به **اتكنسون**.

ويرى "**وينر**" أن الفشل في تحقيق الهدف يمكن أن يؤدي إلى ترك العمل كما يمكن أن يؤدي أيضا إلى إعادة النظر والمثابرة في أداء العمل حتى الوصول إلى الهدف.

ومن هذا المنطلق، قام **وينر** وآخرون بصياغة نظرية العزو التي تهدف إلى توضيح تأثير الداوفع على الخبرات والنجاح والفشل، وميز بين ثلاثة أبعاد للسببية: (مصطفى حسن الباهي، أمنية ابراهيم شلبي، 1998 ، ص 40).

الثبات: ويقصد به القدرة على الاستمرار بشكل معتدل أو بشكل غير مستقر.

السببية: يقصد بها العوامل الداخلية والخارجية.

التحكم: ويقصد به العوامل التي تخضع لسيطرة أو التي تكون خارج نطاق السيطرة(إخلاص محمد عبد الحفيظ ، 2004 ، ص 173).

11- العوامل المؤثرة في تنمية دافعية الانجاز:

هناك ثلاث عوامل تؤثر بشكل واضح في تنمية الدافع للانجاز وهي:

11-1- الأسرة:

تعتبر الأسرة الخلية الاجتماعية الأولى بالنسبة للطفل فمن خلالها ينقل بصفاته من مجرد كائن حي بيولوجي إلى إنسان مفكر يتأثر بما يحيط به ويؤثر فيه، وتؤكد "رجاء أبو علام"(1986) أن للأسرة دورا رئيسيا في نشأة الدافع للانجاز و تنميته، ففي المراحل الأولى من النمو و حتى سن السنتين يتعلم الطفل الاعتماد على نفسه في انجاز بعض الأمور والاستقلال عن الآخرين، كما يستطيع أن يستخدم نوعا بسيط جدا من التفكير في التنبؤ والتخطيط، و تساعده هذه القدرة العقلية الجديدة على أن ينمي إحساسه بالذاتية و الاستقلال فيشعر بأنه شخص مميز عن الآخرين و أنه قادر على النجاح فيما يعمل.(سعدة أحمد إبراهيم أبو شقة،2007،ص57).

ويوضح "ماكليلاند" أن المرحلة العمرية التي تنحصر بين 6 و 9 سنوات تعد من المراحل الحرجة في نمو دافع الانجاز و السلوك، فقد أظهرت نتائج دراسته أن هذه الفترة من العمر هي فترة نضج انفعالي و اجتماعي للمقارنة الاجتماعية التلقائية، كما قد تكون هذه الفترة أيضا هي فترة اهتمام الآباء بأداء أطفالهم مقارنة بالآخرين، وهذا يؤثر بصفة خاصة في المنافسة للانجاز، أو في الإحساس القوي بالفشل.

ويؤكد " محمد جاسم العبيدي" على الأثر الذي يلحقه هيكل العائلة و أساليب تربية الطفل في نشأة و نمو دافع الانجاز، حيث من الممكن إحداث تغييرات في هذا الدافع عن طريق إجراء تحويرات في الهيكل العائلي أو في أساليب تنشئة الطفل(محمد جاسم العبيدي،2009،ص319).

فالأسرة هي الجماعة الأولى المسئولة شرعا و اجتماعيا عن رعاية أبنائها و إشباع حاجاتهم، ومنها الحاجة إلى الانجاز وذلك عن طريق تشجيعهم على رسم مستويات معقولة من الطموح، و إتاحة الفرص أمامهم لتحقيق انجازات تتفق و قدراتهم و إمكانياتهم، ولا يأتى هذا إلا من خلال الاهتمام و الرعاية التي توليها الأسرة لأبنائها.

ويشير "ماكليلاند" أيضا إلى أن الأسرة تعتبر من أهم المؤسسات الاجتماعية المسئولة عن التنشئة الاجتماعية للأبناء، و أن طبيعة العلاقات الأسرية بين الوالدين و الأبناء من شأنها أن تخلق مناخا مناسبا لدعم دافعيتهم للانجاز، كما قد تكون السبب الأساسي في إضعافها(محمد جاسم العبيدي،2009،،ص308) وتؤكد هدى قناوي (1983) على أن الأسرة هي التي تسهم في بلورة شخصية الفرد، وهي التي تضع أساسا لها ، وذلك بقدر ما يتوفر في البيئة الأسرية من مناخ صحي مناسب لنمو الشخصية، فالطريقة التي يتربى بها الطفل داخل الأسرة تؤثر على منجزاته في مجال النشاط الاجتماعي و العمل الفني و في مركزه الاجتماعي .

فالدور الذي تلعبه الأسرة في هذا السياق يتضح جليا من خلال العلاقة التي تكونها الأم مع طفلها في مراحل الأولى من عمره، حيث تنمي فيه الإحساس بذاته و استقلالية و توجهه نحو الأعمال التي يمكن أن يستقل بها و ينجح ، و تدربه على التخطيط و تقييم النتائج التي يتوصل إليها وتعلمه كيف يستفيد من تجاربه السابقة(محمود عبد القادر ،1998،ص15-16).

ويذكر "موراي" أن الأمهات من أصحاب الدافع المرتفع للانجاز كن يطلبن من أطفالهن الاستقلال والتمكن في سن أكثر تقدما مقارنة بما فعلت أمهات ذوي الدافعية المنخفضة للانجاز (سعدة أحمد إبراهيم أبو شقة،2007،ص67).

وقد توصل"روزن و داندراد" فيما أورده "أحمد عبد الخالق و مايسة النيال" إلى أن الآباء من ذوي الدافعية المرتفعة للانجاز يكون لأبنائهم الخاصية ذاتها، وذلك لان مثل هؤلاء الآباء يشجعون الأبناء على مواجهة المواقف، و على حل المشكلات بأنفسهم.

وهذا يتفق مع الدراسة التي قام "برادبيرن "Bradburn"على المجتمع التركي والتي قارن فيها بين مجموعتين من الأفراد تضم الأولى أولئك الذين انفصلوا عن آبائهم منذ سن الرابعة عشر وعاشوا في معهد تتسم الحياة فيه بالحرية، حيث لا وجود لأب متسلط، و تضم المجموعة الثانية أولئك الذين بقوا مع آبائهم، فوجد أن 67 % ممن انفصلوا عن الأب كان دافعهم للانجاز قويا بينما وجد 35% فقط ممن بقوا مع الأب لهم دافع للانجاز قوي(محمد جاسم العبيدي ،2009 ، ص 312).

ومن هنا تبرز أهمية تدريب أبناء على الاستقلال في أداء أعمالهم مع منحهم قدرا من المسؤولية و ليس الاستقلال فقط ، فالآباء المتسامحون مثلا مع أبنائهم يفشل أبناءهم في تجارب الاستقلال و هذا في الغالب يضعف دافع الانجاز لديهم، و كذلك الآباء المتشددون نجدهم يحاسبون أبناءهم على كل خطوة، و يضعون كثيرا من القيود على تصرفاتهم ، ولا يتركون للطفل أي فرصة للاعتماد على نفسه و هذا من شانه أن يضعف دافع الانجاز لديه.

11-2- المجتمع:

تلعب البيئة المحيطة بالأسرة قبل المدرسة دورا رئيسيا في تنمية الدافع للانجاز لدى الأطفال، وقد يكون ذلك من خلال قصص الأطفال الشائعة في ثقافة المجتمع، وما لها من دور في تنمية الدافع للانجاز و ما يدعم ذلك من وسائل الاتصال الجمعي من تلفزيون وانترنيت وغيرها.و التي تكون مهتمة بالأطفال على وجه الخصوص(محمود عبد القادر ،1998،ص16).

ومن العوامل الأخرى التي قد يكون الأثر في تنمية الدافعية للانجاز، القيم الثقافية السائدة في المجتمع، وكذا تأثير الطبقة الاجتماعية التي ينشأ فيها الطفل خارج الأسرة، و قد أوضح "ترنر Turner" في دراسته أن هناك علاقة بين مهنة الوالد من حيث التعامل مع الناس والأشياء و الدافع للانجاز لدى أبنائه حيث وجد أن أهم عامل في قوة دافع الانجاز لدى الأبناء هو ما تتضمنه مهنة الأب من استقلال، و مسؤولية قيادية، وواجب اتخاذ القرارات، والتعرض للمنافسة بصرف النظر عن مركز المهنة الاجتماعي(محمد جاسم العبيدي،2009،ص312).

وتؤكد "سعاد جبر سعيد" (2008) على أهمية الأفكار الدينية السائدة و أثرها البارز في تنمية دافع الانجاز، فالفهم الصحيح للمبادئ والقيم التي يقوم عليها الدين الإسلامي من شأنه أن يقوي دافع الانجاز لدى الأفراد.

وخلاصة ما ذكر سابقا، أن الدافع للانجاز لدى الفرد يتأثر بمجموعة من العوامل منها التربية خاصة التي يتلقاها الطفل من والديه، محيط الأسرة الاجتماعي، الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد وبالخصوص مهنة الوالدين، كذلك نوع الثقافة السائدة في المجتمع اتجاه العمل وإتقانه طريقة قضاء وقت الفراغ، إضافة إلى الأثر الذي تتركه الأفكار الدينية في نفسية الفرد اتجاه العمل و الانجاز، وهذا كله من شانه أن يؤثر على مستويات الدافع للانجاز إما ايجابيا فيرفعها و إما سلبا فيخفضها.

11-3- المدرسة:

المدرسة هي المؤسسة التي يقضي فيها الطفل فترة طويلة من حياته، وهي تكمل دور الأسرة في عملية التربية والتنشئة ونقل الثقافة، وهي تزود الطفل بالخبرات والمهارات اللازمة في مواجهة الحياة، فالمدرسة بوصفها بيئة اجتماعية هي المكان الذي ينمي فيه الطفل معارفه وكفاءته و شعوره بالكفاية للمساهمة في المجتمع (حجاج غانم، ياسر عبد الله، علاء الدين عبد الحميد، 2009،ص208).

و بهذا تكون المدرسة من أصلح البيئات التي تساعد على تنمية دافع الانجاز الذي توجده الأسرة والمجتمع الذي يعيش فيه الطفل خارج منزله(سعدة أحمد إبراهيم أبو شقة،2007،ص60).

ومن المفروض أن تعمل المدرسة على تنمية الدافع للانجاز لما له من اثر على التحصيل الدراسي، وهذا ما أكدته دراسة "بوكي و بلومنفيلد" التي هدفت الى معرفة دور دافعية الانجاز و علاقتها بالتحصيل حيث اشتملت عينة الدراسة على 283 تلميذ من تلاميذ الفصل التاسع وخلصت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للانجاز و التحصيل.

ويظهر دافع الإنجاز جليا وواضحا في المدرسة من خلال الاهتمام بالدراسة و الحرص على النجاح ، ذلك أن نجاح الطفل أو فشله في اختبار معين من الدراسة قد يقرر حياته أو مستقبله، ولهذا يبذل أقصى جهد ممكن ، وهذا الجهد يتأثر بمستوى دافع الانجاز لديه .

وذكر"سعدة إبراهيم أبوشقة" أن لأسلوب التربية الذي تتبعه المدرسة و المناهج بما تحويه من معرفة تكون مرتبطة بحياة التلاميذ و محققة لأهدافهم، إضافة إلى طرق التدريس التي تخلق مواقف منافسة بين التلاميذ، وتحديد الأهداف من عمليات التعلم وتوضيحها في أذهان التلاميذ كل ذلك وفقه له دور رئيسي في تنمية دافع الانجاز(ثائر احمد الغباري،2008،ص60).

وقد أكد كل من "ألونزو و باردو"Alonzo-Tapia &Pardo" من خلال دراستهما التي سعت إلى التعرف على علاقة البيئة المدرسية و المتمثلة في أساليب التعليم وكيفية تفاعل المعلم مع تلاميذه أثناء أنشطة التعلم بالدافعية للانجاز لدى 758 طالبا بالمرحلة الثانوية على أن بيئة التعلم الايجابية تسهم إسهاما فعالا في تنمية الدافعية لدى التلاميذ(حجاج غانم، ياسر عبد الله، علاء الدين عبد الحميد،2009،ص242).

وحتى تقوم المدرسة بدورها في تنمية دافع الانجاز أوردت "صفاء الأعسر" مجموعة من الخطوات يجب إتباعها وهي:

1- تحديد وتوضيح أهداف الدراسة للتلاميذ

2- ربط المواد المتعلمة بالأهداف.

3- خلق مواقف منافسة بين التلاميذ ليحققوا ذواتهم و ينالوا التقدير و الإعجاب.

4- تعريف التلاميذ بقدراتهم أولا بأول(سعدة أحمد إبراهيم أبو شقة،2007،ص61).

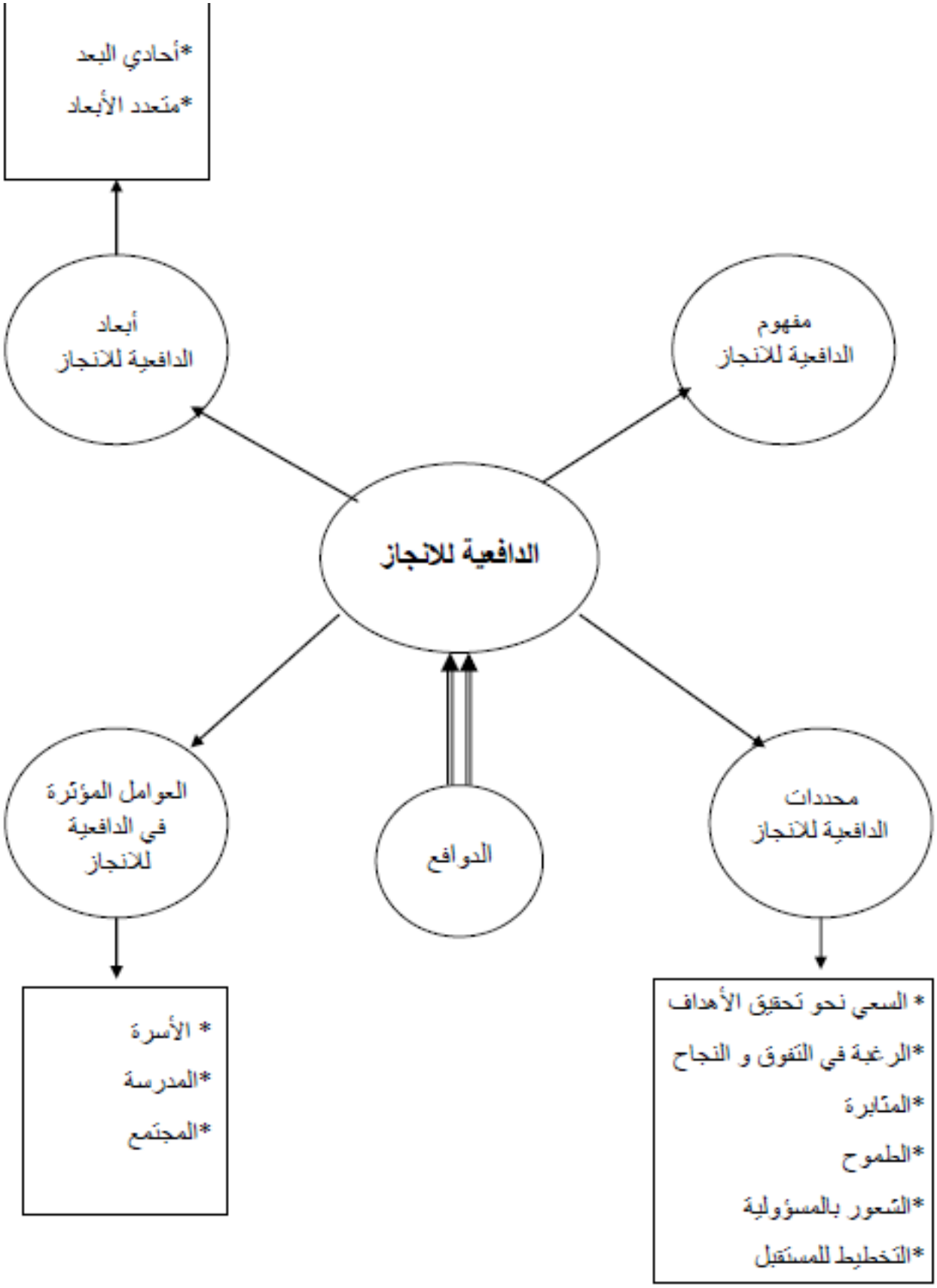
وتجدر الإشارة هنا أن ليس كل التلاميذ تثار دافعيتهم للانجاز بنفس الطرق والحاجات، فيجب أن نأخذ هنا بمبدأ الفروق الفردية، فعند البعض قد يكون الاستحسان من قبل الآخرين أساسا لدافعيتهم للانجاز، و هناك من يجد في الإثارة و التحدي أساسا لدافعيتهم، غير أن تعزيز الدافعية الذاتية للمتعلمين و تشجيع الاستقلالية في التعلم من شانها أن ترفع بشكل واضح دافع الانجاز لديهم و ذلك عن طريق :

1- إعطاء تغذية راجعة من شانها أن توجه المتعلم لأخذ صورة واضحة عن عمله

2- منح فرص النجاح عن طريق تقديم مهمات متوسطة الصعوبة.

3- مساعدة المتعلم على اخذ صورة ايجابية عن شخصيته في الوسط التعليمي.

4- خلق مناخ ديناميكي أساسه الحوار الايجابي(ثائر احمد الغباري،2008،ص186-187).



الشكل رقم(07) يبين خريطة معرفية لدافعية الانجاز

12 – خصائص الأفراد ذوي الانجاز العالي:

أ– يملكون النزعة للقيام بمجازفات محسوبة ومنضبطة لذلك يضعون لأنفسهم أهدافا تنطوي على التحدي والمجازفة، وهم يفعلون ذلك كحالة طبيعية ومستمرة إذ أنهم لا يشعرون باللذة والانجاز إذا كانت المهام والأهداف التي ينفذونها سهلة ومضمونة النتائج(سعاد نايف البرنوطي ، 2004، ص 256).

ب– الميل إلى الوضعيات والمواقف التي يتمكنون فيها من تحمل المسؤولية الشخصية في تحليل المشاكل وإيجاد الحلول لها.

ج– الرغبة في التغذية العكسية لانجازاتهم ومراقبتها ليكونوا على علم بمستوى انجازاتهم (ناصر دادي عدون 2004 ، ص81).

د– يهتم الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الانجاز بما يؤديه من عمل في حد ذاتها أكثر من اهتمامه بأي عائد مادي يعود عليه من انجاز هذا العمل، وهو دون شك يرغب في الحصول على قدر كبير من المال لكونه مقياسا لدرجة امتيازه في أداء عمله.

هـ – يتميز الأفراد مرتفعي الانجاز بالثقة العالية بالنفس حيث يميلون للشك في آراء الأفراد الأكثر خبرة من هم، ويلتزمون بآرائهم حتى ولو كانوا لا يملكون معرفة معمقة بالموضوع الذين يريدون اتخاذ القرار فيه.

و– يفضلون المهن المتغيرة والتي تحدث فيها تحديات مستمرة، وينفرون من المهن الروتينية (مجدي أحمد محمد عبد الله ، 2003، ص180–182).

ز– يتخذون قرارات ذات درجة معقولة من الخطر المرتبط بها(جمال الدين لعويسات ،2003، ص121).

يتميز ذوي الانجاز المرتفع بتحمل المخاطرة المتوسطة، أي أن:

–هناك إمكانية حساب احتمالات هذه المخاطرة.

– درجة متوسطة من المخاطرة تعني أنها قد تكون مناسبة لحجم ونوعية قدرات الفرد.(أحمد ماهر ، 2003 ، ص147).

أي أن ذوي الانجاز المرتفع يفضلون الأعمال التي يعرفون كيف ومتى يقومون بها.

13 – الدافعية للانجاز و مرحلة المراهقة :

أكدت الأبحاث النفسية أن وجود دافعية الانجاز هو شيء شديد الأهمية بالنسبة للمراهق لأنه يساعده على تحقيق الصحة النفسية الوجدانية الانفعالية .

كما أن صحتهم النفسية الوجدانية ضرورية لخلق الاستعدادات اللازمة لعملية التعلم ، حيث أن ثقة المراهق في قدراته على التعلم تعكس نسبيا تاريخ التغذية المرجعية التي خبرها مع معلميه حينما كان يتم تقييمه من خلال الدرجات التي كان يحصل عليها، و هذه التغذية المرجعية تؤثر في عملية الإدراك الذاتي للقدرات، والتي تـؤثر بدورها على مشاعر القيمة الذاتية worth-self ، و الصحة النفسية لدى ذلك المراهق .

و يرى **اريكسون** 1979 **Erikson** أن المهمة النمائية في مرحلة المراهقة هي خلق و تكوين مفهوم مستقبلي عن الذات ، و يضيف **سوبر** 1990 **Super** أن المراهقة هي مرحلة استكشافية للنماء المهني، و أن إيمان المراهق بان وجود الحياة الدراسية في حياته شيء ممتع و هام ، و أن تلك الدراسة وسيلة لتحقيق الأهداف المستقبلية ، حيث يوجد نوع من الارتباط بين هوياتهم الشخصية ، وبين الفرص الاجتماعية المسموح لهم بتحقيقها في المستقبل و هذا بدوره يمنح هؤلاء المراهقون إحساسا بوجود الأمل و الهدف و الاتجاه، و الذي يبدو جليا و واضحا في الاختبارات السلوكية الايجابية و في الإحساس العام بالصحة النفسية و النظرة الايجابية للمستقبل(قدوري خليفة ، 2012، ص76).

14- الفرق بين الجنسين في الدافع للانجاز:

لقد تعددت البحوث النفسية و التربوية التي اهتمت بالكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في متغير الدافع للانجاز، وقد أوضح "بلوك" (1981) في هذا السياق أن طبيعة التنشئة الاجتماعية للمجتمع هي التي تشجع الذكور على تنمية بعض المهارات المعرفية، بينما لا تشجع الإناث على تنمية تلك المهارات.(رشاد علي عبد العزيز موسى،1997 ،ص190).

وبينت " رغدة شريم " أن الفروق بين الجنسين تكون واضحة في فترة المراهقة ، فبالنسبة للإناث يكون محور اهتمامهم هو كيفية استجابة الآخرين نحوهم، وخاصة الذكور ،وهذا قد يؤدي بهن إلى الاستغراق في المهارات الاجتماعية، والعمل على إسعاد الآخرين بدلا من السعي نحو تحقيق أهداف شخصية وخاصة ما تعلق منها بالإنجاز الأكاديمي، أما الذكور فيميلون في هذه الفترة إلى بذل جهد أكبر في الأعمال المدرسية سعيا منهم للحصول على مهن. تحقق لهم المكاسب المالية، و أضافت أيضا انه بالنسبة للفتيات يعتبر الزواج أكثر الخيارات أهمية من تحقيق أي تفوق أو نجاح أكاديمي أو مهني.(رغدة شريم،2009،ص205).

وتوصل "فاروق عبد الفتاح موسى (1986) من خلال دراسة قام بها حول علاقة متغير الدافع للانجاز بمتغير الجنس لعينة بحث من طلاب الجامعة مكونة من 362 فرد منهم 225 ذكور و 137 إناث، إلى وجود فروق بين الذكور و الإناث في مستويات الدافع للانجاز لصالح الذكور، وهذا بعد تطبيقه لاختبار الدافع للانجاز للراشدين.(أنور محمد الشرقاوي،1997،ص121-122).

وتوصل "بوقصارة"(2007) من خلال دراسته التي شملت عينة بحث مكونة من 393 تلميذ و 659 تلميذة من تلاميذ الطور الثانوي، طبق عليهم مقياس هارمنز للدافعية الانجاز، إلى وجود فرق بين الجنسين في الدافع للانجاز لصالح الإناث.

ويمكن أن نستخلص من مجموع هذه الدراسات و التي تناولت الفروق بين الجنسين في الدافع للانجاز، أنها لم تتفق فيما بينها على نتيجة واحدة، حيث خلص بعض منها إلى إثبات الفرق بين الذكور و الإناث في الدافع للانجاز في حين نفى البعض الآخر هذا الاختلاف كما اختلفت تفسيرات الباحثين حول النتائج المتوصل إليها، ويمكن أن نرجع الأسباب التي تكمن وراء اختلاف النتائج إلى التباين في طبيعة المجتمعات التي أجريت بها هذه الدراسات ، إضافة إلى خصوصية الثقافة و القيم السائدة في هذه المجتمعات محل البحث ، كما يمكن أن نعزي هذا الاختلاف أيضا إلى تباين التوجهات و الطرق بين الباحثين في معالجة الموضوع.

15- دور دافعية الانجاز في حياة المتعلم :

- يؤكد "بول 1977 ball" ان دافعية الانجاز العالية تزيد من قدرة المتعلمين على ضبط انفسهم في العمل لحل المشكلة وانها تمكنهم من وضع خطط محكمة للوصول الى الحل، حيث يمتاز المتعلمون ذو دافعية الانجاز العالية بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة و منطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها(نوال مجد عطية،2002،ص90).

و يؤكد "قشوش و منصور" ان دافعية الانجاز العالية تحفز المتعلمين لمواجهة المشكلة والتصدي لها ، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم. وهذه الفئة من المتعلمين تعمل على اداء المهمات وهم مسرورون وعلى العكس فان منخفضي دافعية الانجاز يجتنبون المشكلات و سرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون صعوبات، وكما نجد الدافعية العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية وان المتعلمين يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والانجاز اذا كانو مدفوعين داخليا، وفي هذه الحالة فان اغلب الافراد يعتبرون ان المشكلة تحد شخصي لهم، وان حلها يوصلهم الى حالة من التوازن المعرفي، و حاجات داخلية لهم وهذا حتما يؤدي الى رفع تحصيلهم.

ان القوة في دافعية الانجاز تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلاب دون مراقبة خارجية ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجودة بين دافعية الانجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد ، بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين ، وبهذا تكون دافعية الانجاز وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الاكاديمي المرتبط بالنجاح او الفشل في المستقبل(علاوي محمد حسن ،1987،ص23).

تعد دافعية الانجاز حالة متميزة من الدافعية العامة و تشير الى حالة داخلية عن المتعلم تدفعه الى الانتباه الى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم وعلى الرغم من ذلك فان مهمة توفير الدافعية نحو التعلم وزيادة تحقيق الانجاز لا يلقى على عاتق المدرسة فقط وإنما مهمة

تشترك فيها كل من المدرسة والبيت معا وبعض المؤسسات الاجتماعية الاخرى(حمدي علي، 2004،ص58).

خلاصـــة :

تطرقنا في هذا الفصل في البداية إلى تعريف الدافعية حيث ينظر اليها على أنها عبارة عن نشاط عقلي يقوم به الإنسان من خلال قيمة الفعل الذي يقوم به و كذلك تعتبر الدافعية على أنها سلوكات مكتسبة إجتماعية يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع بيئته و تدعم هذه الدافعية السلوك عن طريق التعزيزات و المكافآت لتحافظ على بقاءه و استمراره و يوجد من يفسر دوافعنا حسب ثقافة المجتمع الذي نعيش فيه و حسب الدور الإجتماعي الذي يقوم به الفرد .

ثم تطرقنا الى دافعية الإنجاز و ذلك بتقديم تعريفات مختلفة للباحثين في الدوافع النفسية حيث تعتبر دافعية الانجاز مكونا مهما من مكونات الشخصية وكذلك كونها من بين الحاجات المهمة و المشتركة بين الأفراد، وتنشأ هذه الحاجة من رغبة الفرد في تحقيق الطموح و تحقيق التفوق و الامتياز بتحديه للعوائق التي تحول بينه و بين الانجاز، ثم تم التعرض لمكونات وأهمية دافعية الإنجاز وكذا أنواعها ، و خصائص ذوي الإنجاز العالي والعوامل المؤثرة فيه، كما تم عرض لبعض نماذج ونظريات دافعية الإنجاز، وأخيرا تم توضيح دور دافعية الانجاز في حياة المتعلم.

الفصل الثالث:

مشاركة تلاميذ الطور الثانوي في نشاطات التربية البدنية والرياضية

- **تمهيد**
- **التربية البدنية والرياضية**
  - **مفهوم التربية البدنية والرياضية**
  - **أهداف التربية البدنية والرياضية**
  - **أهمية التربية البدنية والرياضية في المدرسة**
  - **الاساليب الحديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية**
- **درس التربية البدنية والرياضية**
- **مدرس التربية البدنية والرياضية**
  - **دور المدرس الحديث**
- **المادة التعليمية**
  - **محتوى درس التربية البدنية والرياضية**
  - **الانشطة البدنية والرياضية**
- **خصائص تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي**
  - **مشاركة التلاميذ في نشاطات التربية البدنية والرياضية**
  - **مفاهيم ومصطلحات مرتبطة بالمشاركة**
  - **العوامل المؤثرة في المشاركة بنشاطات التربية البدنية والرياضية**
- **خلاصة**

تمهيد:

سنتطرق في هذا الفصل الى تبين و توضيح ماهية التربية البدنية والرياضية وأهدافها وأهميتها بعدها نتطرق الى اهم اساليب التدريس الحديثة ثم درس التربية البدنية وكيفيات تقسيم التلاميذ خلال الدرس وما هي اهم العوامل المحددة للدرس بعدها نعرض دور المدرس الحديث و عمله بالمادة التعليمية واهم خصائص التلاميذ في المرحلة الثانوية وما هي اهم العوامل المؤثرة في مشاركة التلاميذ في نشاطات التربية البدنية والرياضية.

ويقصد هنا بمشاركة التلاميذ في مختلف الانشطة بكل ما يقوم التلاميذ بانجازه سواء ما وكل اليه من اعمال الدرس من تمارين مقترحة من طرف الاستاذ او مساعدة على تنظيم الدرس او الاستماع و الاصغاء لتوجيهات و ارشادات الاستاذ او قد تكون هذه المشاركة عبارة عن تنقلات من ورشة الى اخرى او من تمرين الى اخر وغيرها من التصرفات التى تكون خلال الحصة .

1-التربية البدنية والرياضية:

1-1- مفهوم التربية البدنية والرياضية:

إن التربية والرياضية بكل معانيها الحقيقية ، تعتبر مادة بالغة الأهمية في تربية الأجيال من النواحي العقلية ,الخلفية والجسمية وذلك قصد إثارة انفعالاته وتحريك عواطفه لمحبة القيم الإنسانية السامية، والتشبث بالمثل العليا للوطن.

لقد تعددت مفاهيم وأغراض ومهام التربية البدنية والرياضية تبعا لطبيعة أهداف وفلسفة المجتمع ولقد تحددت سياستها وبرامجها لتحقيق هذه الأهداف بما يتماشى مع هذه الفلسفة.

إن تعريف التربية البدنية والرياضية في الاتحاد السوفياتى سابقا "بأنها عملية توجيه للنمو البدني والقوام الإنسان باستخدام التمرينات البدنية ، والتدابير الصحية وبعض الأساليب الأخرى لغرض اكتساب الصفات البدنية والمعرفية والمهارات والخبرات التي تحقق متطلبات المجتمع أو حاجات الإنسان التربوية.

وتعرف التربية البدنية والرياضية في الولايات المتحدة الأمريكية " إن التربية البدنية والرياضية هي جزء متكامل من التربية العامة، وميثاق تجريبي هدفه تكوين المواطن اللائق من الناحية البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وذلك عن طريق ألوان من النشاط البدني. (محمود بسيونى ,فيصل ياسين الشاطئ ،1992 ، ص17)

ويرى كوازيس ونيكس " إن التربية البدنية والرياضية هي جزء من التربية العامة التي تختص بالأنشطة القوية حيث تتضمن عمل الجهاز العضلي، وما ينتج من جراء الاشتراك في هذه الأوجه المختلفة من النشاط والتعلم.(بسوطي احمد ,عباس احمد السمرائى ، 1984 ، ص80)

ويرى فايز مهنا" أن التربية البدنية والرياضية هي جزء ,بل فن من فنون التربية العامة التي تهدف إلى إعداد المواطن الصالح جسميا وعقليا وخلقيا والمقصود بالمواطن الصالح هو الشخص النامي في قواه العقلية والبدنية والخلقية والاجتماعية والقادر على الإنتاج والقيام بواجبه نحو مجتمعه ووطنه.(فائز مهنا ، 1987 ، ص 45)

أما قاسم حسن والآخرون ": إن التربية البدنية والرياضية هي تربية عن طريق السعي والتربية البدنية والرياضية شكل من أشكال التربية على أساس إتمام عملية التربية عن طريق البدن كما أنها نظرية لوحدة الفرد " والتي فحواها أن الفرد ذات أبعاد أربعة رئيسية بدني ,عقلي ، نفسي ، اجتماعي ولا يمكن تنمية بعد بعيدا عن البعد الآخر فكل منهم يؤثر في الآخر ولا يمكن الفصل بين هذه الأبعاد الرابعة الرئيسية وهذه النظرية الحديثة في التربية عموما.(انطونيو خير ماكوفا ،1980 ، ص20)

ومن هنا يمكننا استخلاص التعريف التالي:هي مجموعة من أنشطة منظمة على أشكال مختلفة بحيث تهدف جميعها إلى تكوين المواطن الصالح تربويا- صحيا-نفسيا -اجتماعيا ويمكن تمثيل بلده في المحافل الدولية.

1-1- أهداف التربية البدنية والرياضية

إن البرنامج الجيد يجب أن يشتمل على مساعدة التلاميذ في تحقيق الأهداف التالية:

1- إمدادهم بالمهارات الجسمية المفيدة.

2- تحسين النمو الجسمي وتنمية النمو بشكل سليم.

3- المحافظة على اللياقة البدنية وتنميتها.

4- تعليمهم المعرفة وتفهم أساسيات الحركة.

5- قدرتهم على معرفة الحركات في مختلف المواقف.

6- تنمية القدرة على استمرار ممارسة التمرينات الرياضية للحفاظ على اللياقة البدنية العامة.

7- تعليمهم معرفة المهارات الاجتماعية.

8- تحسين قدراتهم الابتكارية.

9- تحسين القدرة على أداء الأشكال المختلفة للحركة.

10- تنمية القدرة على التقييم الشخصي والرغبة الشخصية في التقدم.

وعلى المدرس أو المربى أن يقوم بتعليم التلاميذ كيفية حل المشاكل كجزء من هذه العملية التربوية، فمن الضروري أن يتعلم التلميذ الخلفية العلمية المناسبة أثناء كل فصل تعليمي في التربية البدنية والرياضية.(علي احمد مذكور، 1998 ، ص20)

إن أهداف برامج التربية الرياضية تختلف تبعا لكل برنامج ، وجودة كل برنامج تتوقف على الأهداف المطلوب الوصول إليها من خلال تنفيذ البرامج ، وهدف المدرسين والمربيين هو أن يعلموا على تدريس الأنشطة الرياضية التي تشجع التلميذ وتساعدهم على أن يكونوا متحركين من خلال مهارات حركية سليمة لمواجهة كافة الظروف والأنشطة الحركية مثل المنافسة والمتعة ستؤثر عليهم إيجابا طوال حياتهم من خلال لياقتهم الجسمية.

1-2- أهمية التربية البدنية والرياضية في المدرسة:

إن ممارسة التربية البدنية والرياضية تساعد على تحسين الأداء الجسماني للتلميذ وإكسابه المهارات الأساسية وزيادة قدراته الجسمانية الطبيعة كما أنها تساعد على تحسين الجهاز الوظيفي.

إن الخبرات الأساسية لممارسة الأنشطة الرياضية تمد التلميذ بالمتعة من خلال الحركات المؤداة في التمرينات والمسابقات التي تتم من خلال تعاون التلميذ مع الأخرين أو منفردا أما المهارات التي يتم التدريب عليها من خلال الدرس بدون استخدام أدوات أو باستخدام أدوات صغيرة بسيطة أو باستخدام الأجهزة الكبيرة تؤدى إلى اكتساب المهارات التي تعمل على شعور التلميذ بقوة الحركة.

"والتربية البدنية والرياضية هي عملية حيوية في المدارس بمراحلها المختلفة ولها دور أساسي في تنمية اللياقة البدنية للتلاميذ". ومن هذا المنطلق فان الدفاع عن فكرة زيادة حصص التربية البدنية والرياضية هو أمر مشروع وهام لتأسيس حياة صحية سليمة لتلاميذ ومنهم فرصة كممارسة كافة الأنشطة الرياضية، إن

التلاميذ ذوى المهارات العالية لهم القدرة على الاندماج في المجتمع بشكل جيد فبالتالي فان قدرتهم أو عدم قدرتهم على عقد صدقات مع زملائهم غالبا ما تتأثر بالمهارات الخاصة لهم.

ومن المهم جدا أن تعمل على إنجاح وزيادة خبرات التلاميذ في التربية الرياضية وذلك قصد تنمية مهارتهم الشخصية وانتماءهم اتجاه التربية البدنية والرياضية. إن وجود برنامج رياضي ليشمل على أنشطة تعمل على إظهار الفروق الفردية، بين التلاميذ وتشجيعهم لهو أمر مهم جدا، وعلى ذلك فمن غير المفترض إن كل التلاميذ سيؤدون المهارات بنفس الكفاءة.(محمد سعيد عظمى1996 ، ص61)

1-3- الأساليب الحديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية :

إن فكرة التدريس الجيد احتلت مساحة واسعة في حقل التربية والتعليم و اهتم العاملون في هذا المحور الحيوي اهتماما جيدا في نصف القرن الحالي محاولين وضع مسارات علاجية لإرساء قواعد مقبولة لمهارات التقدم و التطور للعملية التدريسية و تناول الباحثون والدارسون هذه المشكلات بالدراسة والتحليل و الصيانة.

أما الفكرة الثانية فهي تصنيف القرارات التي ينبغي أن تتخذ في أي عملية تدريسية و هذه القرارات قد تكون حول الأهداف و الفعاليات والمواضيع و عمليات التنظيم و نوع التغذية الراجعة للمتعلم وغيرها.

أما تصنيف القرارات فقد نظمت بثلاث مراحل توضع تتابع القرارات في أي عملية تدريبية وهي:

المرحلة الأولى:

- مرحلة ما قبل التدريس تلك المرحلة التي تتضمن قرارات التي ينبغي أن تتخذ قبل مواجهة المتعلمين وجها لوجه.

المرحلة الثانية:

- مرحلة التدريس تلم المرحلة التي تتضمن القرارات التي ينبغي أن تتخذ خلال العمل و الانجاز.

المرحلة الثالثة:

مرحلة ما بعد التدريس و تتضمن القرارات التي ينبغي أن تتخذ بعين الاعتبار تقويم الانجاز والتغذية الراجعة ، و طريقة التدريس و التنظيم خلال الدرس كله و قد تم انتقاء خمسة أساليب مما جاء به "موستن" لأنها تتلاءم واحتياجات المعلم إذ يمكنه الاستعانة بها لتطبيق دروسه بصورة ناجحة وفق العمل والأهداف المرسومة ومستوى التلاميذ و البيئة التربوية(مصطفى السايح محمد ، 2001 ، ص5).

جوهر الأساليب التدريسية:

إن إلمام المدرس بجوهر كل أسلوب تدريسي يمكنه من تحديد طبيعة العلاقة بينه و بين التلميذ و الهدف، إلى جانب تسهيل مهمة التنويع و المفاصل في استخدام الأساليب بشكل أمثل يتناسب مع طبيعة و متطلبات النشاط الرياضي الممارس. و عليه يتلخص جوهر كل أسلوب تدريسي فيما يلي:

الاساليب	جوهر كل اسلوب
الاسلوب الامري	– استجابة فورية للحافز. – يكون الأداء دقيقا و أنيا. – يكون الأداء متناسقا عندما يتم ذلك من قبل المجموعة.
الاسلوب التدريبي	–يوفر الوقت للتلميذ لأداء الواجب فرديا و بشكل خاص. –يمنح المدرس الوقت لإعطاء التغذية الراجعة للجميع و بشكل فردي خاص.
الاسلوب التبادلي	– يعمل التلاميذ على شكل أزواج. – يتسلم التلاميذ التغذية العكسية من قبل الزميل مباشرة. – يعتمد التلاميذ على معيار أو أساس معين عند القيام بالأداء و تسليم التغذية الراجعة حيث تصميم التلاميذ من قبل المدرس. – يقوم التلاميذ بتطوير العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.
اسلوب المراجعة الذاتية	– يقوم التلاميذ بالاعتماد ذاتيا على أخذ التغذية الراجعة باستخدام معيار أو مقياس يضعه المدرس. –يمكن أن يقوم التلاميذ بتسليم التغذية الراجعة أو الضرورة لأداء الواجب.
الاسلوب التضميني	– يتم تصميم الواجب أو المهارة ذاتها بدرجات مختلفة الصعوبة. – يحدد التلاميذ المستوى ضمن الواجب أو المهارة. –يحوي التلاميذ جميعا.
اسلوب الاكتشاف الموجه	– يقوم المدرس و بشكل منظم و مدروس بقيادة التلميذ تجاه عملية الاكتشاف الذي تم تحديده مسبقا و الذي هو غير معروف بالنسبة للتلميذ.

الجدول رقم(02) يوضح جوهـر الأساليب التدريسية

2–درس التربية البدنية والرياضية:

ان دروس التربية البدنية والرياضية تشكل حجر الزاوية في برنامج التربية الرياضية بالمدرسة وهي وحدة المنهاج التي تحمل جميع صفاته وتظهر فيها بوضوح خصائصه و مميزاته. اذ يستفيد منها ما لا يقل عن 90% من تلاميذ المدرسة باعتبار ان حصصها مدرجة في الجدول الدراسي بواقع حصتين في الاسبوع ، وان كانت الدراسات العلمية قد أثبتت ان درسين للتربية البدنية اسبوعيا لا يفيان باحتياجات التلاميذ للحركة و للياقة البدنية، اذ ان اربعة دروس مقبولة كحد ادنى ، وان كان تخصيص درسا يوميا هو الوضع المثالي لتلبية احتياجات التلاميذ(محمد محمد الشحات، 1999، ص185)

2-1- تقسيم التلاميذ في درس التربية البدنية والرياضية:

ان موضوع تقسيم تلاميذ الفصل الى جماعات او اقسام في درس التربية البدنية والرياضية يعتبر من الموضوعات ذات الاهمية في منهاج التربية الرياضية. فهو يشكل عاملا من عوامل ضمان تحقيق أحسن النتائج من ناحية درجة تقبل التلاميذ لنشاط، و درجة اشتراكهم في المسؤولية و قلة الاصابات ، والتجانس الذي يؤدي الى حسن سير المنافسات و مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .

العوامل التي يتم تقسيم التلاميذ على أساسها:

عند التفكير في تقسيم التلاميذ في الدرس يقصد تحقيق الاهداف السابق ذكرها نجدها امام العديد من العوامل و الاعتبارات التي تتمشى مع المنطق التربوي السليم والتي يمكن أن تأخذ بها أو منها لإجراء التقسيم المطلوب .ومن أهم هذه العوامل مايلي : (محمد محمد الشحات، 1999، ص186)

1- الكشف الطبي
2- الطول و الوزن
3- الميول الرياضية
4- السن
5- اللياقة البدنية و المهارات الحركية
6- بعض العوامل الاجتماعية

أنواع تقسيم التلاميذ:

اثناء درس التربية البدنية والرياضية يحدث العديد من التبديل والتغير بين انواع التقسيمات الرئيسية والفرعية للتلاميذ ، و ترجع أهمية هذا التبادل و التغيير في التقسيم في محاولة تهيئة احسن الظروف لتحقيق الواجبات التربوية والتعليمية. ووجهة النظر التنظيمية لتقسيم التلاميذ تراعى امكانية تشكيل عملية الاداء بصورة فردية ، مع مراعاة الحالة التربوية والتعليمية للتلاميذ . فالتقسيم الهادف للتلاميذ يحقق امكانيات متعددة لتشكيل حمل التدريب بصور مختلفة و متنوعة و تقسيم التلاميذ لا يعني اطلاقا حل رابطة التلاميذ ولكن يعني بالدرجة الاولى التقسيم الوقتي الضروري لهدف معين . ومن أهم انواع التقسيمات مايلي:

* مجموعات الأقسام.
* مجموعات طبقا للمستوى.
* تقسيم فردي (كل تلميذ بمفرده).
* مجموعات متغيرة طبقا للمستوى .
* الفصل كله كمجموعة واحد
* تقسيم زوجي (كل اثنين معا).
* تقسيم للفرق.

انواع تقسيم التلاميذ	أنواع التشكيلات	تشكيلات نظامية (النظام)
– الفصل ككل – مجموعات (أقسام) – مجموعات طبقا للمستوى **– مجموعات متغيرة طبقا للمستوى** **– فرق** **– زوجي(كل اثنين معا)** **– فردي (كل تلميذ بمفرده)** **– الفصل كله كمجموعة واحدة**	أ– تشكيلات مترابطة: الصف القاطرة **الصفين متقابليين** **الدائرة** **نصف دائرة** **المربع** **المثلث** **البلوك** **ب– تشكيلات غير مترابطة** **الوقوف الحر بصورة فردية** **الوقوف الحر بصورة جماعية**	– تشكيلات التقدم و المشي . – أوضاع اساسية . – النظر لليمين أو اليسار . يمين/يسار انظر - العد - تغيير التشكيل في المكان - تغيير التشكيل من الحركة
أساليب الاداء	**- الاداء في صفوف (اداء مواجه)** **- الاداء في مجموعات(اقسام) متوازية او مع تبادل المجموعات** **- الاداء في مجموعات(اقسام) باستخدام الوجبات الاضافية** **- الاداء في محطات** **- الادء الدائري**	

الجدول رقم(03) يوضح الانواع الاساسية لتنظيم درس التربية البدنية والرياضية

2-2- صفات درس التربية البدنية والرياضية الناجع:

لدرس التربية البدنية والرياضية الناجح شروط و صفات يجب توافرها ومن اهم هذه الشروط مايلي :

1- أن يكون للدرس غرض معروف يرمي للوصول اليه .
2- ان يكون الدرس في مجموعة و انجازه لنموذج صحيح .
3- ان تكون اوجه النشاط مبنية على اساس صحيح من الوجهتين النفسية والتربوية.
4- ان يرمى الدرس الى بث القيم و المعايير الاجتماعية في نفس التلاميذ .
5- يجب مراعاة اسس العلوم الاساسية للتربية البدنية و الرياضية.
6- ان تتناسب اوجه النشاط مع امكانيات الموجودة بالمدرسة.

عند تنفيذ الدرس يجب مراعاة الاتي :

- ان يكون الجزء الاول من الدرس مبهجا و مرحا و يحقق الهدف منه.

- يبدأ الفصل العمل في الدرس بسرعة و بدون اضاعة وقت في الاعمال الادراية.

- يسود العلم النظام و الطاعة

- تكون شخصية المدرس عاملا مؤثرا في الدرس .

- تكون اجزاء الدرس مرتبة بحيث تشمل التفكير والتقدم من درس الى اخر مع تجنب شدة الاجهاد.

- يجب التغيير في ترتيب الصالة او الملعب و تغيير الادوات من حين لأخر حيث لا يتسرب الملل الى نفوس التلاميذ.

- ليس من المحتم ان يؤدي التمرينات و التلاميذ في اماكنهم في التكوينات المعروفة بل يجب يجب التغيير حتى لا يصبح العمل مملا.

- يجب ان يعتاد التلاميذ العناية بالأدوات و ان يتدربوا على حملها و نقلها من مكان الى اخر بسرعة و احتراس(محمد محمد الشحات، 1999، ص188-191).

2-3- العوامل المحددة للدرس:

المشكلة الرئيسية التي تواجه كل مربي تتمثل في تباين الأفراد الذين يهم بالتعامل معهم(التدخل)، وكذلك في الوسائل المناسبة التي ينبغي توفيرها لضمان فعالية تدخلاته، وآخذا في الاعتبار الغايات الموضوعة والمسطرة. وانطلاقا من مشكلة كهذه ينبغي علينا معرفة لأي هدف أو غاية، وفي أية لحظة، ومع أي مواد ونشاطات، وفي أية حدود يكون لنا القدرة والإمكانية للتصرف تربويا مع أعقد آلة"الجسم البشري" والتي يعهد بها إلينا يوميا".

إن أفعال المعلم(التدخل والنقل) وأفعال التلاميذ(الاستيعاب والتمرن)، هي عوامل متبادلة التأثير على عملية التدريس في التربية البدنية. فأفعال المربي تهدف إلى تحفيز وتوجيه، وتنظيم بفعالية عملية التعلم الحركي عند التلاميذ. حيث أن التلاميذ في عملية التدريس هم أفراد (يقومون بالعملية التربوية) ومواضيع للتكوين والتربية البدنية؛ فوضعيتهم كأشخاص ينبغي شيئا فشيئا أن تتحقق من خلال نشاطهم، ووعيهم واستقلاليتهم في التعلم والتمرن، ومن خلال قدرتهم على التربية الذاتية، ضمن السند الذي يلاقونه من المعلم.(Dorenhoff, 1993 ،p15)

وفي هذا الإطار تشير (عبد الكريم، 1994، ص314-324) إلى جملة من العوامل المحددة لبناء وتحديد طبيعة درس التربية البدنية والرياضية، وتتمثل في :

* الاهداف التعليمية للدرس.

* خصائص التلاميذ.

* الإمكانات المادية.

* الوظيفة التعليمية بالدرس.

* طرائق وأساليب التدريس، والأشكال التنظيمية.

* الحمل والراحة.

وفي المجمل فإن جميع العوامل السالفة الذكر تفرض نفسها على الدرس، من حيث تقسيم المحتوى وتوزيع الزمن...ومن ثم في بنائها. وهذا يعني أن بناء الدرس في التربية البدنية والرياضية يكون مختلفا من حصة إلى أخرى حسب ما تقتضيه الحاجة من ذلك. ولذلك من الخطأ عند تدريس التربية البدنية والرياضية، بناء الدرس وتسييره بنمط واحد طوال الفصل الدراسي.

2-4- مراحل درس التربية البدنية والرياضية:

2-4-1-المرحلة التمهيدية بالدرس:

هي المرحلة التي تكون في بداية الدرس وقبل الدخول في الجزء الأساسي منه، وهي تشكل في بعض التقسيمات جزءا واحدا يسمى المقدمة (يشمل المناداة، التحية الرياضية، إعلان اهداف الدرس، التسخين...)، أو تقسم إلى قسمين، هما المقدمة أو الأخذ باليد(وتتضمن المناداة، التحية الرياضية، شرح أهداف الدرس..)، والتحضير أو الإعداد للدرس (وتشمل تمارين التسخين، المرونة التي تمهد لدخول). ويشير (Bohumil, et al, 1991, p11,14) أن هدف المقدمة في الدرس هو تحضير الشخص بطريقة بدنية ونفسية للقيام بالجهد القادم، وتشمل المقدمة: تجميع التلاميذ، والإعلان عن الاهداف وتمارين التسخين والمرونة كالمشي والجري والقفز....

ويقول(Dorenhoff, 1993, p171 ,172) تكون المرحلة الابتدائية منظمة بطريقة تجعل كل من التحضير الوظيفي للعضوية (الجسم)، والعقل، وكذلك خلق الوضعيات التربوية المناسبة، يسهل تنفيذ وتحقيق المهام الأكثر تعقيدا في المرحلة الرئيسية.

ويذكر (الشحات ، 1999، ص196-198) أن هذا الجزء يحقق جملة من الأغراض الأساسية كالأغراض الإدارية (ارتداء الزى الرياضي، الانتقال إلى الملعب، الاصطفاف وأخذ الغياب)، والأغراض التنظيمية (إعداد الملعب والأدوات اللازمة، بث النظام في نفوس التلاميذ، شرح التشكيلات التي ستكون بالدرس)، والأغراض الفسيولوجية (تهيئة المفاصل وزيادة مرونتها، تهيئة شاملة للعضلات وزيادة المطاطية، رفع الكفاءة الوظيفية لأجهزة الجسم، تهيئة الجهاز العصبي)، وأخيرا الأغراض النفسية (زيادة الدافعية للتلاميذ، إزالة التوتر والقلق لديهم).

ومن هذه الزاوية، ينبغي أن تحقق المقدمة في درس التربية البدنية والرياضية أهدافا ثلاث، حسب (عبد الكريم عفاف، 1994، ص332-334)، وهي:

1- تهيئة المواقف التربوية: ويتمثل ذلك في مراعاة النظام داخل غرفة الملابس، الالتزام بالملابس الرياضية وخلع الساعات والحلي، دخول الملعب وأخذ الغياب، البداية في الوقت المحدد، التحية الرياضية، ترتيب الأدوات والاجهزة الرياضية وأماكن التمرين، والالتزام بالنظام عند الانتقال من مكان على آخر.
2- إعداد الاجهزة العضوية: ويتمثل ذلك في عملية الإحماء، والتي تؤثر على الدورة الدموية، والعضلات، الجهاز العصبي والعمليات البيوكيمائية، فينبغي أن يعمل الإحماء على منع الإصابات، وعلى إعداد التلاميذ لما يأتي بعد ذلك من أنشطة مرتفعة الشدة، حيث تزداد جرعات الحمل بالتدريج في المقدمة عبر أنشطة سهلة وبسيطة كالجري والحجل وتمرينات المرونة والرشاقة، والألعاب وأن تكون غير مملة.
3- إثارة الدافعية: من خلال توعية التلاميذ بهدف الدرس وبالأهداف القريبة في الممارسة بما يؤدي إلى تشويق وإثارة اهتماماتهم للأداء. كما أن اختيار الأنشطة التي تثير البهجة في نفوس التلاميذ تجذبهم للمشاركة الجادة في الدرس.

2-4-2- المرحلة الأساسية بالدرس:

وهي مادة الدرس وتسمى أيضا "الجزء الأساسي بالدرس، أو "القسم الرئيسي" من الدرس، وفيها يتم العمل على تحقيق كل الاهداف كما حددت للتدريس في التربية البدنية، ولا توجد قاعدة عامة لبناء هذا الجزء من الدرس تطبق على جميع الدروس حيث يقول (Choqué, 1998 ، p10) في هذا السياق، أن المرحلة الأساسية ليس لها نمط معين أو محدد، فهي تبنى بالاعتماد على عدد التلاميذ وسنهم، الموضوع المقترح بالدرس، مكان اللعب والأدوات المتوفرة للنشاط.

وفي هذا الاطار يشير(Dorenhoff, 1993، p172) انه لا توجد قاعدة محددة لبناء المرحلة الرئيسية، فهي تحدد بالأخص من خلال الاهداف والمحتوى المزمع تنفيذه في الدرس، حيث يمكن تقسيم هذه المرحلة إلى قسمين أو ثلاث.

كما تزيد(عبد الكريم، 1994 ، ص334-335) إضافة إلى عدم وجود ترتيب معين للأغراض والأهداف في المرحلة الأساسية، حيث ينفذ هذا الجزء بطرق متعددة، فإنه ينبغي أن يكون مرتبطا بمقدمة الدرس وخاتمة، كما تكون الأنشطة متوفرة ومتنوعة ومرتفعة الشدة ومتناوبة بين الحمل والراحة، حيث تشمل اغراضها تنمية اللياقة، وتعليم المهارات وتعزيزها، وكذا مراجعة المادة القديمة، والتقييم. ومن هذه الزاوية ينبغي أن تسير الحركات والمهارات الموجهة للتلاميذ وفق مبدأ التدرج المتزايد من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، حيث أن التمرين الصعب أو العالي الشدة قد لا يمكن تنفيذه، بينما التمرين البسيط والسهل جدا لا يترك آثارا تعليمية. ففي كلتا الحالتين يصاب التلميذ بالملل جراء الإفراط أو التفريط في قدر صعوبة التمرين المقترح.

كما ويذكر (Bohumil, et al, 1991 ، p11) أن الجزء المركزي من درس التربية البدنية يمثل القسم الأكثر أهمية، والأطول مدة، حيث يتضمن بصفة خاصة المهام الأساسية التي تساهم في تكوين جسم التلميذ، وهي تشمل الجري والقفز والرمي، وتمارين الرفع، والتوازن والتسلق،...

ويقول (الشحات، 1999 ، ص201-202) أن هذا الجزء من الدرس هو الذي يكونّ النواة الثابتة التي يبنى عليها الدرس كله، وهو صلب الخطة الدراسية، فهو الغرض الأكثر أهمية في تحقيق الاهداف التعليمية والتطبيقية لمهارات الأنشطة المختلفة بالمنهاج المدرسي.

2-4-3- المرحلة الختامية بالدرس:

ينبغي أن يكون الحمل بخاتمة الدرس منخفض، حيث يرتكز في أغلب الأحيان على أنجاز تمرينات أو لعبة بسيطة، الغاية منها تهدئة الجسم، تليها مناقشة لأهداف الدرس ومدى تحققها ، حيث يذكر(Bohumil, et al 1991, p11) أن الهدف من الخاتمة هو تهدئة عضوية(جسم) اللاعبين بعد تعرضهم لمجهود بدني كبير أثناء التمرن، وكذلك لتقييم التدريب والتعليم مع التلاميذ المشاركين، كما وتتضمن الخاتمة تمارين التنفس بالمشي، الألعاب والتمارين المختلفة والتي لا تسبب التعب، بل غايتها الترفيه والترويح.

ويذكر (Dorenhoff, 1993, p173-174) أن الجهد في المرحلة النهائية يقلص، والنشاط المنجز يتم تقييمه ثم يعلم التلاميذ بالمهام التي سوف ينجزونها في الدرس القادم.

3-مدرس التربية البدنية والرياضية:

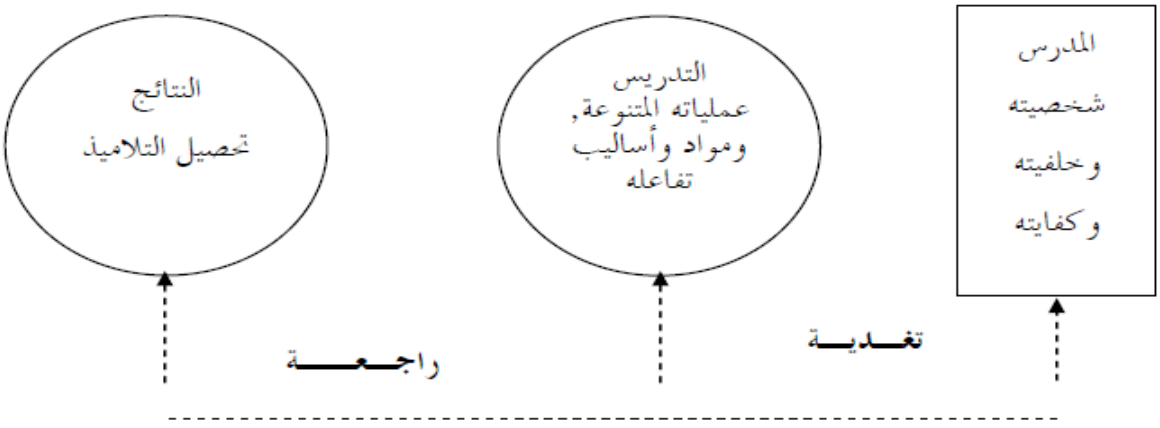
يقول بولديرو **Boldy Row**:" إنه القائد، فهو المنظم والمبادر لوحدة العمل والنشاط في جماعة الفصل، فهو يعمل ليس فقط لاكتساب التلاميذ المعلومات والمعارف والمهارات وتقويمهم في النواحي المعرفية والمهارية فحسب، بل يتضمن عمله أيضًا تنظيم جماعة الفصل أو العمل على تنميتها تنمية اجتماعية.

ويرى ويليام كلارك **William clark**: أن المدرس يعد مصممًا لبيئة التعليم،فهو الذي يبتدع الأنظمة التعليمية ويحدد أهداف الدرس ويقوم بإعداد المواقف التعليمية والتربوية ويقرر الإستراتيجية التي يسير عليها المتعلم ليتم التفاعل بينه وبين معطيات هذه المواقف التعليمية لكي يتم التعلم وكذلك يحدد مستويات الأداء المراد انجازها من قبل المتعلم. ويشير بونبوار Bonboir إلى أن مكونات المهنة التربوية من خلال وحدتها وعلاقتها المترابطة تعطي لنشاط المدرس اتجاها محدودًا وتطبع عليه بأسلوب المربي، لذا فالاختيار المهني لدور وظيفي متخصص يتطلب وجود ارتباط بين طبيعة هذا الدور ومتطلباته من قدرات وكفاءات تخصص مناسبته. وبذلك "يتضح دور مدرس التربية البدنية الرياضية اتجاه تحقيق البرامج لأهدافها التعليمية والتربوية والتي تتطلب مدرسًا على مستوى عالٍ من الكفاءة ومن المهارات الفكرية والفنية والإنسانية.(محمد الحمامي -أمين أنور الخولي ، 1990، ص196 -197).

يعد مدرس التربية البدنية والرياضية من أبرز أعضاء هيئة التدريس بالمجتمع المدرسي تأثيرًا في تشكيل الأخلاق والقيم الرفيعة وفي ضل هذه المعطيات لا يتوقف دور المدرس على تقييم ألوان النشاط البدني والرياضي المختلفة بل يتعدى ذلك بكثير.(عدنان درويش حلون ،1994،ص33).

كما أن مدرس التربية البدنية والرياضية يبذل مجهودات جبارة رغم نقص شروط التعليم ولكن لا ننسى أيضا أن هناك بعض المدرسين يحبون عملهم وتتوفر فيهم الصفات الحسنة التي يجب أن تتوفر في كل مدرس للتربية البدنية وهي أن يكون سليمًا من كل نقص جسمي قوي السمع ومتين الأعصاب، أن يكون ملمًا بالمادة التي يدرسها، محبًا لها مؤمنًا بها، شديد الرغبة في تجديد معلوماته.(Well pierre, 1964. P38).

وفي دراسات أخرى قامت بها مجلة الجمعية الأمريكية للتربية البدنية والرياضية لاحظت أن هناك صفات أخرى منها أن يكون مكونًا تكوينا جيدا لأداء مهمته كمربي ومدرس ذو تربية عالية تجعله مقياسا في الأدب والاحترام، متقبلا للأفكار الجديدة، وبدون عقدة وأن يكون على علم بالأهداف التربوية للتربية البدنية والرياضية والمجتمع الذي يعيش فيه.



الشكل رقم(08): يوضح العلاقة السببية والنوعية المباشرة بين المعلم والتدريس

3-1- دور المدرس الحديث:

إن دور المدرس الحديث هو الإرشاد وهذا يتطلب عدة صفات منها التخطيط والتوجيه والتقويم بعملية التدريس، أما دور المدرس التقليدي فيظهر عليه الانضباط المطلق بينما المدرس الحديث يتميز بالانفتاح والانضباط ألأقل ، فأدوار المدرس التقليدي لها صلة بعمليات ترتكز على القيادة وادوار المدرس الحديث يرتكز على عمليات التخطيط وأهمية النسبية للأدوار موضحة في الشكل التالي:

1- دور المدرس اتجاه التلاميذ:

يمكن تلخيص دور مدرس التربية البدنية والرياضية تجاه التلاميذ وفقا لما يلي :

- القدرة على فهم خصائص نمو التلاميذ البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والنفسية.
- المساهمة في النمو الشامل المتزن الذي يساعد على ممارسة الحياة العملية .
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في جميع الجوانب البدنية والنفسية والاجتماعية واختيار الأنشطة المناسبة لذلك.
- اكتشاف ما لدى التلاميذ من مواهب رياضية وتشجيعهم على تنمية هذه المواهب.
- تنفيذ منهج التربية البدنية والرياضية.
- التعاون مع إدارة المدرسة وأعضاء هيئة التدريس في حل مشاكل الطلبة.
- الإشراف على النشاط الرياضي وتوجيه كل تلميذ لما يرغبه.
- عمل تقويم دوري للتلاميذ (محمد محمد الحمايمى، 1998 ، ص116).

2- التخطيط والتصميم:

يعتبر التخطيط العنصر الأول و الأسبق من عناصر الإدارة وهو الأسلوب العلمي الذي يكفل أمثلة الاستخدام لكافة الموارد والإمكانات المتاحة بنوعيها لتحقيق الأهداف بطريقة علمية وعملية ، وعلى ذلك

فالتخطيط عبارة عن تحديد الأهداف حسب أولويتها و حصر كافة الموارد و الإمكانات المتاحة مع تحديد انسب الوسائل و السبل لاستغلال هذه الموارد في تحقيق الأهداف.

إن التداخل و التكامل بين مراحل العملية التخطيطية يدلنا على حقيقة هامة وهي أن الخطة لجهود أنشطة معينة و أنشطة مركبة وليست أبدا نشاط منفصل أو منعزل ، إن فعالية التخطيط تتوقف على الكفاءة لكل مرحلة من مراحل و تناسق الأنشطة المكونة لها.

3- تقييم ما قبل التدريس:

وهي عملية جد مهمة يحتاج إليها الأستاذ ، بل ولا بد منها في وضع و تسطير برامج التربية البدنية و الرياضية على وفق ما يحصل عليه الأستاذ من هذه العملية التي هي تقييم كل ما يتعلق بمنهج التربية البدنية قبل تصميم خطة الدرس.

و في هذا الصدد يقول "**محمد زياد حمدان**" يمثل تقييم ما قبل التدريس أهم المظاهر التي يمتاز بها التدريس هذه الأيام ، حيث به يمكن للأستاذ تحديد مستوى معرفة التلاميذ للمهارات المنهجية التي تنص عليها الأهداف السلوكية ، كما يتحقق الأستاذ بواسطته من صلاحية و كفاية المواد و الوسائل التعليمية المتوفرة لحاجات التلاميذ المعرفية و متطلبات الأهداف السلوكية مما يساعده بالتالي على نسج عملية التدريس و تنظيمها بصيغ تتناسب ما أمكن مع المعطيات التربوية و المادية المتوفرة و حاجات التلاميذ و قدراتهم الفردي.(محمد زياد حمدان، 1981 ، ص161).

4- التقويم ما قبل بداية الدرس (الأولي – التشخيصي):

يستخدم التقويم التمهيدي في مرحلة سابقة على التقويم التكويني و لهذا يطلق عليه اسم التقويم ما قبل البناء ، و يستخدم التقويم التمهيدي بغرض الحصول على البيانات الضرورية عن العناصر الأساسية للبرنامج أو المنهج المقترح و ذلك من اجل الوقوف على الحاجات الفعلية للمستفيدين، والإمكانيات المتاحة من أجهزة وأدوات وكذا ألأفراد ، والقادة اللازمين للتنفيذ ، والتمويل ومصادره ، ووسائل التنفيذ المتوفرة.

5- قرارات تربوية تتعلق بالعملية التربوية:

وهي قرارات خاصة بالتحسينات التي تتطلبها جزء من النظام التربوي ، و تحتاج مثل هذه القرارات إلى تقويم البيئة التي يخدمها هذا النظام و تستلزم منه تقويم البيئة، استكشاف ووصف المحتوى الثقافي لتي يعمل فيها النظام التربوي، ويكون التقويم موجها نحو مقارنة المداخل الواقعية المرغوبة بالمخرجات، و تحليل الأسباب الخاصة بالتناقضات فيما بين النواتج المتحصل و الأهداف المرجوة هذا النمط التقويمي بنموذج التقويم بالأهداف لكنه يمتاز بأنه أكثر منه اتساعا، لأنه يعمل على أن يوفر لمتخذ القرار التبريرات التي تمكنه من تحديد الأهداف المرتبطة بحاجات المجتمع و مشاكله.(كمال عبد الحميد إسماعيل و محمد نصر الدين ،1994 ، ص27).

6- التخطيط العام: كما يراه إبراهيم عبد المقصود و حسن الشافعي – منهج أو مدخل لحل المشكلات ، و هذا المنهج لكي يكون فعالا ومجديا يلزم أن يكون مفهوم و مقبولا من القائمين على تنفيذه ، وهو يعني إلى جانب هذا عملية يشترط إلى نجاحها و جود مخططين متخصصين أحسن تدريبهم. التخطيط استقراء للمستقبل من خلال إمكانات الحاضر و خبرات الماضي والاستعداد لهذا المستقبل بوضع انسب الحلول له بكافة الوسائل الممكنة لتحقيق الأهداف البعيدة و القريبة.(عماد الدين عباس أبوزيد، 2005، ص15)

6-1- التخطيط الخاص بعملية التدريس:

التخطيط لعملية التدريس يعد عنصرا أساسيا من عناصر الإدارة وله أولوية على جميع عناصر الإدارة الأخرى فهو مرحلة التفكير التي تسبق تنفيذ النشاط و التي في ضوءه يتم اتخاذ القرارات التي ترد على التساؤلات التالية:

- ماذا يراد تحقيقه من الأهداف من خلال النشاط ؟
- ما هي أفضل الطرق والوسائل التعليمية لتحقيق هذه الأهداف ؟
- ما هي الإمكانات اللازمة لتحقيق الأهداف ؟
- ماهية انسب الوسائل لتقويم نتائج عملية التعلم ؟

ومن هنا نجد أن : التخطيط التعليمي هو العملية التي غايتها أن يحصل التلاميذ على تعليم كافي ذو أهداف واضحة ، وعلى مراحل محددة تحديدا منطقيا سليما ، بحيث يمكنه من الوصول إلى فرصة ينمي بها قدراته و يتمكن من الإسهام إسهاما فعالا في تقدم البلاد في المجالات لاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية.(محمد الحماحمي،امين انور الخولي، 1990، ص18).

6-2- أهمية و مزايا التخطيط:

التخطيط هو الذي يرسم صورة العمل في شتى المجالات و يحدد مساره ، و بدون التخطيط تصبح الأمور متروكة للعمل العشوائي غير الهادف ومن أهم مزايا التخطيط:

- يوضح الطريق الذي يجب أن يسلكه جميع الإفراد و عند تنفيذ الأعمال و كذلك توضيح الأهداف لكي يعمل على تحقيقها.
- يوضح مقدما جميع الموارد المطلوبة استخدامها كما ونوعا وبذلك يمكن الاستعداد لكل الظروف و الاحتمالات.
- يساعد على التخلص من المشاكل و العمل على تلقيها قبل حدوثها مما يزيد الشعور بالأمان والاستقرار.
- يمكن بواسطته التنبؤ بالاحتياجات البعيدة من حيث القائمين التنفيذ والأموال ووسائل.
- يعمل على الاستغلال الأمثل للإمكانات المتاحة، مما يؤدي تخفيض تكاليف المشروع إلى أدنى حد ممكن.

- يساعد على التنسيق بين الأنشطة المختلفة ويتم التنسيق الأولي الذي يتم بين الخطط و للتخطيط أهمية كبرى في عملية تدريس مادة التربية البدنية والرياضية كما اتضح من السياق السابق ، و يمكن تلخيص هذه الأهمية فيما يلي:

أ- يساعد المدرس على وضوح الرؤية وخاصة فيما يتعلق بتحديد الأهداف و محتوى تلك الأهداف وكذلك اختيار أهداف ووسائل وأدوات وأساليب التقويم المناسبة.

ب- يساعد الأستاذ على مواجهة المواقف التدريسية المختلفة بطريقة ناجحة.

ت- يقلل من مقدار المحاولة و الخطأ في التدريس.

ث- يؤدي التخطيط إلى مساعدة الأستاذ المبتدئ على الثقة بنفسه و على التغلب على شعور بالاضطراب و عدم الاطمئنان.

ج- يساعد الأستاذ على عدم النسيان ، حيث يتعرض الأستاذ لكثير من المواقف و المشكلات التي تؤدي إلى نسيان جزء كبير من مادته.

ح- يساهم التخطيط للتدريس في حسن التنفيذ والبعد عن العشوائية في العمل.

خ- يساعد الأستاذ على اكتشاف عيوب المنهج المدرسي(عماد الدين عباس أبو زيد ، 2005 ، ص15)

7- الأهداف:

انه تحديد الأهداف يعتبر من الخطوات الهامة والضرورية لأي منهاج للتربية الرياضية يراد له النجاح ، فالأهداف تتضمن ألوان السلوك المرجو إكسابها للمتعلم من خلال المرور بخبرات تربوية معينة. وتتشكل الأهداف وفقا لاختلاف وجهات النظر في الحياة و اختلاف الفلسفات التربوية ، كما أنها تشتق من مصادر عدة منها:

– سيكولوجية التعلم – تحليل ثقافة المجتمع – الفلسفات التربوية–

7-1- صياغة الأهداف: يقصد بصياغة الأهداف تحديد الأهداف التعليمية المختلفة في صورة سلوكية أو التعبير عن الهدف المحدد بعبارات توضح الحصائل المتوقعة من العملية التعليمية و هناك طرق متنوعة تصاغ بها الأهداف عند وضعها.

– أن تكتب الأهداف بشكل عبارات تتضمن نشاط يقوم به المعلم وحده دون المتعلم.

– أن تكتب لأهداف في شكل عبارات تتضمن حقائق و عبارات معينة.

– أن تكتب الأهداف في عبارات سلوكية(علي فهمي البيك/عماد الدين عباس أبو زيد، 2003، ص37).

7-2- اختيار محتوى المنهاج:

التحديد السليم للأهداف في مناهج التربية الرياضية يؤدي إلى اختيار الخبرات المناسبة لهذه الأهداف ، و لذا فان المحتوى في منهاج التربية الرياضية يمثل الجزء الأساسي فيه و أداة لتحقيق الاهداف.

ويقصد بالمحتوى نوعية المعارف التي تختار وتنضم في إطار معين بأنه المعرفة التي يقدمها المنهاج بأشكاله المتنوعة. و في الواقع فان محتوى الأنشطة الرياضية يجب أن تساهم مباشرة في تحقيق الحصائل المرغوبة ويتبع في عملية اختيار محتوى مناهج التربية الرياضية ثلاث خطوات مرتبة على التوالي كما يلي:

- اختيار موضوعات الأنشطة الرياضية الأساسية: وهي أول مهمة في عمليات اختيار محتوى مناهج التربية الرياضية و يجب أن يتم ذلك في ضوء ارتباط هذه الموضوعات و مناسبتها مع أهداف المنهاج.

- اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات الخاصة بالأنشطة الرياضية الأساسية: و تعد هذه الأفكار المكونات الأساسية و الضرورية للمادة و بالتالي يجب أن تحتوي على المعلومات و المهارات الضرورية التي ينبغي أن يعرفها المتعلم.

- اختيار المحتوى التي تتمركز حوله الأفكار الرئيسية: يتم اختيار المحتوى التي تتمركز حوله الأفكار الرئيسية للموضوع ثم يختار المادة الخاصة لكل فكرة رئيسية .(مكارم حلمي أبو هرجة - محمد سعد زغلول ،1999، ص30-34).

7-3- اختيار الأنشطة: إن تحديد أهداف التربية الرياضية ، و الأغراض المراد تحقيقها يتم اختيار ألوان النشاط المناسب للمرحلة التعليمية التي وضع منهاج لها لذا فان الاختيار الجديد لهذه الأنشطة يعتبر من العوامل الهامة في تحقيق الأغراض المرجوة.

7-4- الحاجة إلى اختيار الأنشطة:

- تعدد الأنشطة.

-الفروق الفردية بين المتعلمين.

-اختلاف الإمكانيات المتاحة من مجتمع لآخر.

-عدم وجود نشاط واحد.

- اختلاف المتعلمين من حيث السن والجنس(فكري حسن ريان ، 1995 ، ص121).

8- التخطيط الخاص بالتدريس:

إن عملية التخطيط ترتبط عادة بين الإمكانات و الأهداف و الزمن لذلك فان التخطيط للتدريس الذي يربط بين هذه العوامل قد يتم لتحقيق أهداف كبرى عريضة ، أو أهداف صغرى محددة ، وهو ما يعني أن التخطيط للتدريس يمكن أن يكون على نوعين هما:

8-1- تخطيط طويل المدى:

و فيه يخطط لتوزيع المقرر الدراسي على العام أو الفصل الدراسي ، و يتم فيه التعرف لموضوعات المقرر الدراسي و يعد جدولا زمنيا بالأيام والأسابيع والشهور لتنفيذ هذه الخطة المطولة مما يساعد على تنظيم سرعة عمل المدرس ، كما يساعد على تحديد مواعيد الاختبارات الشهرية و النهائية. فالخطة السنوية هي عملية تخطيط لأوجه النشاط البدني ، و التي سوف تحتويها البرامج و يمارسها التلاميذ على مدار دراسي كامل مع الاخذ بعين الاعتبار عوامل كثيرة ، وهي تتضمن عدد وحدات الدروس المقدمة خلال العام و عدد الساعات و النشاط الداخلي.

8-2- تخطيط قصير المدى:

و هو التخطيط لفترة قصيرة كالتخطيط الأسبوعي أو التخطيط اليومي ويعرف أيضا بخطة الدرس ، حيث يعتبر آخر خطوات في تخطيط الأستاذ ، و لذلك كان لازما الأخذ بهذه الخطوة المهمة لان التدريس منهاج كامل و شامل لا يمكنه تأديته دفعة واحدة ، و إنما يتم تجزئته حسب الأهداف المسطرة في شكل دروس منظمة و مضبوطة حتى تساعد التلاميذ على استيعاب المعلومات أو اكتساب كل المهارات (عامر عبد الله الشعراني، 1994 ، ص25).

9- التوزيع الدوري للوحدات التعليمية:

يعد احد أجزاء الخطة السنوية أو التوزيع السنوي ، و يتضمن تخطيطا تعليميا مجدولا أو وحدة تعليمية ، و يتحمل أن يستغرق انجاز فترة من الوقت قد توضع بين شهر أو شهرين ، أو ما يزيد بقليل و تختص بأنواع الألعاب المدرجة في المنهاج العام للمرحلة الدراسية مثل كرة الطائرة ، كرة السلة.(عباس احمد السمرائي ،ع الكريم محمود السمرائي ،ص144)

9-1-التخطيط للوحدات التعليمية:

يوضح أكثر ويبسط مضمون التخطيط السنوي العام حيث لا يتعرض خلاله المتعلم لموافقة تعليمية متعددة في دروس متعاقبة مرتبطة ببعضها البعض ، محتواها متدرج من الأصعب إلى الأسهل مراعاة في ذلك لمستوى التلاميذ الفكري و المهاري والوجداني.

10- التنظيم:

على غرار التخطيط للعام الدراسي ووحداته التدريبية في دليل المعلم ، يحدد المدرس في تحضيره للدرس اليومي الوسائل ، و الطرق ، و الأشكال التنظيمية التي بها يحقق الأهداف التربوية المخطط لها.

يجب أن يبني المدرس دروسه على أساس احتياجات التلاميذ و اهتماماتهم و مقرراتهم وان يخطط للدرس اليومي بحيث يحبب التلاميذ في مواصلة التعلم بعد أوقات الدراسة و على الأستاذ أن يكون موصلا بإدارة المؤسسة و بجميع الهيئات المعنية وان يبلغهم بخطورة الوضع و يحثهم على توفير المنشئات و الأدوات باقتراحه جميع الحلول الممكنة و حين توفره هذه و الأجهزة ، تبقى مهمة الأستاذ الحفاظ عليها و استغلالها استغلالا عمليا عقلانيا وكذا العناية و الاهتمام بتجهيز مخزن للأدوات وتوعية كل التلاميذ بطريقة استعمال كل أنواع الوسائل سواء من ناحية الحفاظ عليها أو من الناحية الصحية و الوقاية للتلاميذ من أخطار بعض الأجهزة كالرماح و الجلات.

من خلال التنظيم يقوم المدرس بعملية خلق متعمد لبيئة تعليمية مناسبة لما يريد تحقيقه من أهداف ، و عمليته هذه تتضمن في الدرس ما يلي:

- اختيار و ترتيب أوجه النشاط التي يتضمنها كل جزء من أجزاء الدرس.
- إعداد و تجهيزا لملاعب التي سوف يتم استخدامها.
- توزيع الأدوات القيادية على المتعلمين و تحديد المتعلمين الذين سوف يستعين بهم المعلم في تدريسه .فيقول (فيول) عن التنظيم انه " : إن تنظيم المشروع معناه تزويده بكل شيء مفيد للقيام بوصيفته : المواد الخام ، العدد ، رأس مال الأفراد.(عماد الدين عباس أبو زيد ، ص20)

و تنظيم برنامج التربية الرياضية يتطلب تزويده بكل من الإمكانات المادية و البشرية ، و ذلك حتى يمكن تحقيق الأهداف المراد بلوغها فتوفر الإمكانات المادية يسهل من مهام مدرس التربية البدنية و الرياضية و يزيد من قدراته على تحقيق الواجبات.

10-1- تنظيم المحتوي:

التنظيم هو الإجراء الذي يتخذ من اجل تحقيق عمل ما في إطار تنظيمي بشرط أن يتحدد فيه المسؤوليات و الاختصاصات من اجل تنفيذ هذا العمل. و تنظيم المحتوى يسمح بناء الحقائق و المدركات و التعميمات المتضمنة في فرع ما من فروع المعرفة ، بصورة يتحقق فيها الترابط و التكامل. و لا شك أن محتوى مناهج التربية الرياضية بما تحتويه من أنشطة تحتاج إلى تنظيم جديد حتى يستطيع أن يساعد في تحقيق الأهداف المرسومة للمنهاج ، و أي منهاج يحتاج إلى تنظيم حيث أن ذلك يعتبر عملية أساسية

في بنائه و يؤثر هذا التنظيم بشكل كبير في التغيرات المطلوبة حدوثها في سلوك المتعلم و كذلك في كنايات العملية التعليمية.

10-2- معايير تنظيم المحتوى:

- تحديد أفكار الرئيسية (المحورية) التي يتضمنها كل موضوع.
- تحقيق صفة الشمولية و العمق و الاستمرارية لخبرات المنهاج.
- مراعاة حاجات و ميول و اهتمامات المتعلمين.
- الالتزام بفلسفة المجتمع و أخلاقياته و قيمه.
- مشاركة المتعلمين موضع التطبيق في تنظيم المحتوى من خلال معرفة ما يناسبهم و يتمشى مع ميولهم من محتوى هذا المنهاج و الصورة التي تنظم بها خبراته.

10-3- أساليب تنظيم المحتوى:

هناك أسلوبان لتنظيم خبرات منهاج التربية البدنية والرياضية تمكن لإحداهما أو كليهما معا تنظيم الأنشطة داخل المنهاج. ت.ب.ر و هما التنظيم المنطقي و التنظيم السيكولوجي.

***التنظيم المنطقي:** المادة الدراسية هي محور الدراسة في التنظيم المنطقي و لذلك نلاحظ أن تنظيمها يكون متدرجا من السهل إلى الصعب و من المعلوم إلى المجهول و من البسيط إلى المركب . وهذا التنظيم يتمشى مع الكبار فكلما ارتفع المستوى الثقافي للمتعلم كان من الأنسب تنظيم المادة الدراسية له بصورة منطقية.

***التنظيم السيكولوجي:** احتياجاته هو محور الدراسة ، و بالتالي ينعكس هذا على المتعلم مما يؤدي إلى إثارة دافعيته على التعلم ، و التنظيم السيكولوجي للمحتوى يتمشى مع الأطفال و كلما تقدم سن الطفل يكون أكثر حاجة إلى التنظيم السيكولوجي.

بناء على ما سبق يكون تخطيط منهاج ت.ب.ر قد تم في شكل خطوات تنفيذية من خلال وحدات دراسته و موضوعات تم توزيعها على مدار شهور و أسابيع العام الدراسي , و يتم تنفيذها من خلال وحدات اقل بحيث تتمشى تلك الوحدات مع زمن الدرس(مكارم حلمي أبو هرجه،محمد سعد زغلول، 1999 ،ص48)

10-4- تنظيم الأنشطة داخل البرنامج: يعتمد تنظيم الأنشطة داخل البرنامج التدريبي في الأساس على عدة عناصر منها :

- تنظيم حمل التدريب بكلا جوانبه من حيث مكوناته و درجاته و دوراته على كافة فترات ومراحل و أسابيع و وحدات التدريب.
- توزيع الأزمنة التدريبية بكل جزء من جزئيات الإعداد داخل البرنامج.

10-5- تحديد الأنشطة داخل البرنامج :

هناك إطار عام للأنشطة داخل البرنامج يتضمن العناصر الرئيسية التالية :

- الإحماء

- الإعداد بأنواعه (بدني مهاري ، خطي ، نفسي .....الخ).

- التهدئة

الأسس و المبادئ التي يقوم عليها البرنامج :لا بد أن يبنى البرنامج على الأسس و المبادئ العلمية من خلال العلوم و المعارف العلمية المرتبطة بعلم التدريب الرياضي مثل علم النفس الرياضي ، و علم الحركة ، و علم وظائف الأعضاء ....الخ.(السيدات : تيغيرارت نبيلة ، حجيس جميلة ، 2001، ص125)

10-6- التنظيم المادي:

أ .**تحديد المكان:** يجب على المدرس أن يحدد أولا المكان الذي سيستخدم للتمرين في الملعب ، و المدرس الذي يهمل تحديد مكان واضح للتمرين ، من المحتمل أن يجد نفسه في موقف يرشد فيه التلاميذ في أماكن بعيدة في الملعب و يمكن ان يحدد المدرس مكان الممارسة بحدود طبيعة أو برسم هذه الحدود بالجير أو بأي أسلوب آخر ، فبتعدد الأنشطة تتحدد مسافة الملعب و هناك ما يستعمل في مكان متسع و آخر يستعمل في مكان ضيق.

إن مساحة المكان للنشاط يحدد الطريقة التي بها يمكن أن يؤدي النشاط و كذلك درجة الأمان المطلوب ففي المهارات اليدوية تحدد مطالب المهارة المساحة المناسبة للمكان.

و هناك إعدادات أخرى عن المكان يدركها مدرسو الأطفال ذوي الخبرة و قد لا ينتبه إليها المدرسون المبتدئون ، فالملعب الكبير المفتوح يخيف الأطفال لاتساعه ، و لا يشعرون فيه بالأمان.

ب .**تقسيم أماكن التمرين:** يتطلب أماكن التمرين قرار يجزئ مكان اللعب ليستخدمه التلاميذ . و المدرس يميل إما إلى تقليل مساحة المكان المتاح لكل تلميذ حتى يمكن لكل فرد ان ينشط ، أو إلى تقليل المساحة

و تحفيظ القوة أو السرعة التي تستخدم في الأنشطة ، و في بعض الأحيان يكون من الضروري إعطاء التلاميذ بعض الفرص ليجرب تأثير المكان المتسع على حركاته.

حجم المكان هو قرار تنظيمي هام لان المدرس يمكن أن يغير حجم المكان ليقلل أو يزيد من صعوبة العمل الحاجة للمكان الكبير يجب أن تتوازن مع حاجة أقصى للنشاط.(ع الكريم عفاف،1994 ، ص 353-354)

ج .**التشكيلات أو التكوينات:** كثير ما يحتاج أداء النشاط ، أن يتخذ الفصل تشكيلا معينا يكون اكبر ملائمة لأداء هذا النشاط و لكل نشاط تشكيل خاص يعتبر الأفضل بالنسبة له.

و تنقسم التشكيلات إلى نوعين ، نوع تشكيلي أو مقيد ، و نوع غير شكلي أو حر في التكوين الشكلي يتخذ الفصل شكلا معينا معروف و يكون التلاميذ على مسافات معينة من بعضهم البعض ، أما في التكوين الغير شكلي فلا يتقيد الفصل بشكل معين أو مسافات محددة بين التلاميذ.

د .**ترتيب الأدوات:** إن ترتيب الأدوات يعتبر محددات هامة في العمل الحركي لتحقيق الاهداف التعليمية ، و في اغلب المواقف خاصة في مكان الألعاب و الأنشطة الرياضية . من الأفضل أن يحصل كل تلميذ على أداته الخاصة و في حالة الأدوات المتخصصة تعطى الأداة لكل تلميذين و يتضمن ترتيب الأدوات أيضا اختيار الأدوات التي تناسب كل تلميذ ، فقد لا تتناسب نفس الأدوات مع جميع التلاميذ ، و عند تعديل الأدوات يتم تعديل في الأداء تبعا لذلك.

و .**التنشيط (تنفيذ الدرس):** بعد انجاز أستاذ التربية البدنية و الرياضية لعملية التخطيط و تحضير الدرس من حيث صياغة الأهداف و اختيار المعلومات المنهجية و الطرق ووسائل التعليم المناسبة لها ، و تحديد إجراءات التحفيز و تعديل السلوك الصفي و التعرف على قدرات التلاميذ من خلال اختبارات ما قبل التدريس ، تعيين الوقت لتنفيذ هذه الخطة من خلال عملية التدريس.

و الجدير بالذكر انه خلال هذه المرحلة يتم للتلاميذ مبدئيا تعلم المهارات والقدرات و المعارف التي تنص عليها الأهداف السلوكية للتدريس ، و يستعمل الأستاذ في هذه المرحلة معظم المعلومات و المبادئ و الوسائل التي اقترحها في مرحلة التحضير لتعلم التلاميذ كما يقوم بترجمة أهداف النشاط إلى سلوك يقوم به المتعلمون ، و ذلك من خلال توجيهه و إرشاده للمتعلمين أثناء الدرس.

ويجب على الأستاذ في هذه المرحلة أن يكون مرنا عند تنفيذ ما خططه في مرحلة التحضير بحيث لا يتقيد تقيدا جامدا ، بل يكيفه أثناء التنفيذ مع مراعاة ظروف و مقتضيات الحالة الراهنة و يجب أن ندرك أن مخطط التحضير وحده يجب أن ينفذ دفعة واحدة وإلا جاء التعلم ناقصا ، فان كانت الاهداف و

الإجراءات أكثر مما يمكن تنفيذه في الوقت المحدد ، يجب حذف بعضها و إرجائها إلى درس آخر ، بشرط عدم الاستغناء عن الميادين الثلاثة ، الفكرية الانفعالية ، و النفس الحركية.

11- التقويم:

ينظر لتطوير المنهج على انه عملية مستمرة ، تتضمن دورات متكررة من توضيح القيم و أهداف البرنامج ، و أنشطة التعلم و التقويم هما آخر العناصر الثلاثة ، إلا انه يمكن أن يكون الأولى التي تؤخذ في الاعتبار عند تصميم المنهج المحلي و بالتأكيد يكون هذا هو الحال إذا وضعنا في محور اهتمامنا تقويم المدارس و الأوضاع المجتمعة لكي نقدر الاحتياجات المحلية كنقطة بداية لعملية تصميم المنهج. يخدم التقويم عدة إغراض في التربية البدنية أهمها تحسين البرنامج كعنصر لتطوير المنهج.

4-المادة التعليمية:

هو المنهج أو المادة، ومن ناحية الوظيفة فهو يمثل الاهداف المسطرة. ويتكون المنهج حسب (الديري، 1999، ص21-22) من الاهداف، المحتوى، الخبرات التعليمية (الخبرات والوسائل والطرق والأنشطة)، والتقويم.

4-1- محتوى درس التربية البدنية والرياضية:

المقصود بالمحتوى هو موضوعات التعلم المأخوذة من المادة التربوية للمواد الدراسية، وما تحتويه من حقائق ومعلومات وما تتطلبه من مهارات، أي هو المقرر الدراسي لمهارات وأنشطة التربية البدنية سواء كانت نظرية أو عملية، والتي تعمل على تنمية شخصية التلميذ بهدف تحقيق النمو الشامل المتزن (الديري، 1999، ص24).

من دعائم نجاح التربية والتعليم، أن يفهم المدرس أسس اختيار وتشكيل المحتوى بالمناهج حتى يتضح، ومن ثم يقوم بتحويله إلى خبرات مثمرة ليكتسبها التلاميذ.

ومن المعروف حسب قول (عبد الكريم عفاف، 1994 ،ص96) أن المحتوى يتضمن الأنشطة البدنية، وهو أيضا الخبرات التربوية التي يكتسبها التلميذ أثناء التدريس، ضمن الثقافة البدنية والرياضية.

كما يعرف ستيهر(1973)Stieher المحتوى على أنه "التراث الثقافي المستمد من الثقافة البدنية، ومن مجالات ثقافية أخرى مختارة من وجهات نظر منطقية، وتربوية ونفسية وبيولوجية، والمجهزة كمواد تعليمية للمناهج لتحقيق اهداف الدراسة العامة في المدرسة، يتفاعل معها التلاميذ أثناء التدريس، ويخرج منها بخبرات تعليمية وتربوية، وبمعنى آخر يخرج منها بشخصية أخرى أكثر نضجا"(عبد الكريم عفاف ،1994 ،ص96-97).

وعليه فإن تحقيق أعلى مستوى لنتائج التربية والتعليم يرتبط ارتباطا وثيقا بالتخطيط الجيد للدرس. وكل خطة للدرس ينبغي أن تشتمل على تخطيط محتوياته وترتيبها وتوزيعها على مدار العام الدراسي، ودور كل منها في تحقيق اهداف مرحلية معينة.

وفي هذا الإطار يشير Kizer et al (1984) أن بعض المتخصصين في مجال طرق تدريس التربية البدنية والرياضية، يرون أن المحتوى أو المادة يمكن أن يتضمن المكونات التالية:

* مجموعة مركبة من التمرينات البدنية، والأنشطة الرياضية، والألعاب والمسابقات والمنافسات.

* مجموعة مركبة من القيم والمثل العليا والاتجاهات التي تتناسب وأساليب السلوك الإنساني الراقي.

* مجموعة مركبة من المفاهيم والمعايير والحقائق التي تكسب التلاميذ المعارف والمعلومات.

* مجموعة من أساليب الأداء الرياضي التي يكتسبها التلاميذ، وتساعدهم على ممارسة بصورة مستقلة.

وهذه المكونات تشكل في مجموعها محاولة لتحقيق اهداف التربية البدنية، مع مراعاة أن المجموعة الأول تعتبر المكون الأساسي لمحتوى درس التربية البدنية والرياضية .

ورغم ذلك تفيد نتائج أبحاث علمية في مجال التربية البدنية، أن درسين في التربية البدنية في الأسبوع لا يلبي سوى(11 %) من الحاجات الحركية اليومية للطفل (الحماحمي، الخولي، 1990، ص129).

4-2- الأنشطة البدنية والرياضية :

لتصميم برنامج ملائم لطبيعة وخصائص مرحلة التعليم الثانوي، ينبغي الأخذ في الاعتبار خصائص النمو للتلاميذ في تلك المرحلة، والفلسفة الأساسية في البناء، والتي تدور حول الاهتمام بالفرد من المنظور الشمولي ككل واحد وكشخصية متماسكة، فإدراك المربي للقدرات الشخصية على مختلف اشكالها السلوكية، يتطلب تقديم أنشطة في التربية البدنية، مصممة بحيث تتحدى قدرات التلاميذ في المستويات المختلفة للمهارات، ومن خلال خبرات تتيح فرص التعبير عن الذات وتأكيدها، وترضي النزعات النفسية التي تعتمل في صدر التلميذ، والأفكار التي تجول بخاطره حول مفهومه، عن ذاته وصورة الجسم ومستوى الطموح عنده(الحماحمي، الخولي، 1990 ، ص151-153).

وتشير (عبد الكريم عفاف، 2005 ، ص165) إلى أن الأغراض الأساسية لبرنامج التربية البدنية في المرحلة الثانوية يتمثل في تمكين التلاميذ للتحرك بمهارة أكبر، وفهم علاقات تأثير مشاركتهم للأنشطة البدنية، وكذلك معاونة التلاميذ على تكامل المهارات وأشكال المعرفة الجديدة والتي سبق تعلمها، وصقل قدراته للتوظيف العاقل للمهارات والمعارف المشتقة من التربية البدنية في حل مشكلات الحياة الواقعية.

ومن ثم تربيته على أن يكون قادرا على التعلم الذاتي والتوجيه الذاتي خارج المدرسة، كما أن تصميم منهج التربية البدنية ينبغي أن يلائم احتياجات واهتمامات كل تلميذ ، بحيث يكون تعلم التلميذ شخصي وحسب السرعة الذاتية، ومنح التلاميذ فرصة اختيار الأنشطة والمشكلات التي يرغبون في مواجهتها.

وقد جاء في(مناهج والوثيقة المرفقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي، 2006 ،ص55) أن تعليمية مادة التربية البدنية والرياضية تركز أساسا على تعليمية الأنشطة البدنية والرياضية، والتي تعتبر الركيزة الأساسية لها والدعامة الثقافية والاجتماعية. ومن اهم خصوصياتها انها تستهدف تطوير الناحية البدنية والفكرية لدى المتعلم، وتربي فيه القدرة على التحكم في جسمه ومحيطه. كما انها تغرس فيه القدرة على الربط بين النشاط المفيد وغير المفيد، وانها أكثر النشاطات التربوية والصحية خضوعا للممارسة المقننة. وهي مبنية على أسس بيولوجية وفسيولوجية. ومرتبطة بظروف سيكولوجية مرافقة لمراحل النمو.

ومن اهم الأنشطة الرياضية والتي يؤكد عليها (ويلجوس)، كإطار لمحتوى برنامج التربية البدنية في مرحلة التعليم الثانوي نجد كل من الألعاب الفردية والجماعية (الحماحمي، الخولي، ص153،1990).

إن منهاج التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي والمبني على المقاربة بالكفاءات،يحتوي على جملة من البرامج الخاصة بالأنشطة الرياضية الجماعية (كرة السلة، كرة اليد، الكرة الطائرة)، والأنشطة الرياضية الفردية ممثلة في (الجمباز الأرضي، نشاط الجري، نشاط الوثب الطويل، نشاط رمي الجلة) (منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، 2005).

الانشطة الفردية: حتى يكون للتلميذ الفعالية اللازمة عليه أن يجري بسرعة، وأن يحافظ على إيقاع مرتفع لأطول مدة ممكنة، وأن يربط مراحل الجري رغم الحواجز، أن يعرف كيفية تكييف معالمه؛ بحيث يثب لأعلى ولأبعد ما يمكن، وأن يتمكن من تحويل أكبر قدر ممكن من الطاقة للأداة التي يستخدمها في الرمي أو الجذب، وفي الوثب يعتبر الجسم قاذف ومقذوف في الوقت نفسه. ومن ثم فإن اهم خصائص النشاطات الفردية تتمثل في:

* معرفة الذات عن طريق المردود(النتائج المتحصل عليها).

* تحدي وتجاوز الذات عن طريق البحث عن تحصيل النتائج.

* توزيع المجهود ومداومته لتحقيق الهدف.

* مواجهة الغير في حدود قانونية، والعمل على الفوز.

* فهم الظواهر البيوميكانيكة والفسيولوجية، ومحاولة الاستفادة منها في تحقيق الهدف(المناهج والوثائق المرفقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي، 57،2006).

وسيتطرق الباحث إلى نشاط جري أو سباق السرعة، ونشاط الوثب أو القفز الطويل بما يوافق الجانب التطبيقي من الدراسة.

نشاط المداومة: من النشاطات الفردية، بمعنى يمارس من طرف الشخص بمفرده دون الاستفادة من الآخرين، وهو نشاط ينضوي تحت لواء ألعاب القوى. ويتم هذا النشاط في مضمار به أروقة، حيث يكون لكل متنافس مسار مستقل عن المتسابقين الآخرين في جميع المسابقات ، فلا يجوز ولوج أي متسابق إلى مسار الأخر أو رواق اللاعب الخصم أو حتى مضايقته. ويحتاج اللاعب في مثل هذا النشاط إلى تحرير طاقته الكامنة للجري بأقصى سرعة، وعلية فهو يتميز بالحاجة إلى عناصر اللياقة البدنية والمهارة الحركية العالية.

نشاط الوثب الطويل: القفز أو الوثب الطويل من النشاطات الفردية، بمعنى التي تمارس من طرف الشخص بمفرده دون الاستفادة بآخرين. وهو نشاط يندرج تحت لواء ألعاب القوى. ويحتاج اللاعب في هذا النشاط إلى السرعة والارتقاء، فالوثب الطويل عملية فنية معقدة تحتاج إلى عناصر اللياقة البدنية والحركية. وتمر الوثبة بأربعة مراحل هي:

الاقتراب، ثم الارتقاء، بعدها مرحلة الطيران، وأخيرا الهبوط في حفرة الوثب.

وتعمل كل من النشاطات البدنية والرياضية سواء الجماعية أو الفردية في مرحلة التعليم الثانوي، كوسائط لتحقيق اهداف درس التربية البدنية والرياضية، وهذا سواء على المستوى القريب من خلال تحقيق الاهداف الإجرائية، أو على مستوى اهداف الفصل الدراسي، أو حتى على مستوى الحياة الواقعية خارج المدرسة، أو المستقبلية.

الانشطة الجماعية: تشترك النشاطات الرياضية الجماعية في نفس المنطق الداخلي؛ حيث تمارس الألعاب الجماعية الرياضية بين فرق، فنجد البعد الاجتماعي مرتبط بالبعد الفردي والجماعي على حد سواء، وهي مواجهة بين فريقين بنفس العدد، حيث تهاجم وتدافع على مرمى بسلاح واحد، وهذا يعني توفير شروط النجاح:

- البحث عن خلق عدم التوازن بين الهجوم والدفاع.

- البحث عن التقليل من فرص الفشل.

ومنه فخصائص الأنشطة والألعاب الجماعية تكمن في قدرة التمييز بين (اللعب مع) و(اللعب ضد). (فاللعب مع) يفرض التفاهم مع الزملاء وإيجاد صيغة لمهاجمة الخصم ومحاصرته في الدفاع والهجوم لبعث الخلل في صفوف. أما (اللعب ضد) فيفرض قدرة معرفة نوايا الخصم والتواجد في مواجهته في

المكان والزمان المناسبين للحد من فعاليته. وفي كلتا الحالتين يتوجب التحكم في الأساسيات الفنية والإستراتيجية للعبة(المناهج والوثائق المرفقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي، 2006 ،ص69-70).

وسيقتصر دور الباحث في هذا الإطار على التطرق إلى خصائص كل من نشاط كرة السلة ونشاط كرة اليد وفقا لما تمت دراسته في الجانب التطبيقي من هذه الأطروحة.

نشاط كرة اليد: كرة اليد من الألعاب الجماعية القديمة، أول من طورها هم الألمان. تدور بين فريقين في الملعب يتنازعون الكرة لتسجيلها في مرمى فريق الخصم؛ كل فريق بستة لاعبين وحارس مرمى، وتمارس هذه اللعبة باليدين بدل القدمين، وهي عكس كرة السلة؛ حيث يسمح فيها درجة معينة من التماس والاحتكاك ومن تم تتميز ببعض الخشونة (الشافعي،1998، ص34-37)

وهي تحتل في شبكة الاتصال الحركي ضمن الأبعاد السوسيو-عاطفية المرتبة الثالثة بعد الكرة الطائرة وكرة السلة، من حيث تجنب الاحتكاك والتصادم، والخشونة بين اللاعبين .

ومن اهم خصائص النشاطات الجماعية انها سلاح ذو حدين، حيث تساهم في جذب التلاميذ للممارسة الرياضية والمشاركة في أنشطة الدرس، وأيضا يمكنها أن تساهم في نفور التلاميذ الذين يخشون الاحتكاك بالآخرين، أو التواجد في مواقف مواجهة (Dechavanne,1985,p10).

نشاط كرة السلة: كرة السلة من الألعاب الجماعية وهي رياضة مستحدثة مقارنة بكرة اليد، أمريكية المنشأ. تدور بين فريقين في الملعب يتنازعون الكرة لتسديدها في سلة الفريق الخصم، كل فريق بخمس لاعبين، وتمارس هذه اللعبة باليدين بدل القدمين، وقد حرص مؤسسها على أن تكون خالية تماما من الخشونة والعنف بين اللاعبين، حيث جعل مجرد لمس اللاعب وأن لم يكن حامل الكرة خطأ يتنافى مع روح اللعبة (الشافعي، 1998، ص25-30).

وفي هذا الخصوص فقد ذكر (Parlebas, 1984 ,273) أن الألعاب الرياضية تتميز بالعلاقات السوسيو-عاطفية ممثلة في الاتصال الحركي Motor Communication والاتصال الحركي المضاد Motor Counter-Communication ، ومن أبعادها: مسافة الاتصال والتماس بين اللاعبين، وشحنة العنف المسموح بها في النشاط الرياضي، وتحتل كرة السلة الترتيب الثاني بعد كرة الطائرة من حيث تجنب الاحتكاك والعنف بين اللاعبين. ومن اهم الصفات الشخصية لممارس كرة السلة أن يتمتع بالانبساطية، والنشاط والحيوية، والرغبة في التواصل، وتركيز الانتباه، وتحمل التعب والإعياء(خريبط،2003، ص112).

5-خصائص تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي:

تتميز الخصائص البدنية لتلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي بزيادة النمو في القوة العضلى والتحمل، وزيادة مفاجئة في المستوى المهاري. وتكاد تكتمل هذه الخصائص لدى الذكور. كما تكتسب الإناث ملامح الجسم الأنثوي، ويتحسن التوافق المركب، وتنمو الخصائص الجنسية الثانوية، وفي هذه المرحلة أيضا يكون استهلاك الطاقة أكثر مما يكتسب الجسم، كما يعاني التلاميذ من مضايقات في الجلد(الحماحمي، الخولي،1990،ص152).

ويذكر كل من(بسيوني، الشاطئ، 1992 ،ص147) أن هذه المرحلة تتميز بمعدل النمو الجسماني، حيث يستعيد الفتى والفتاة تناسق شكل الجسم، كما تظهر الفروق المميزة في جسم الفتى والفتاة بصورة واضحة، ويزداد نمو عضلات الجذع والصدر والرجلين بدرجة أكبر من نمو العظام حتى يستعيد التلميذ والشاب اتزانه الجسمي، ويصل الفتيان والفتيات إلى نضجهم البدني الكامل تقريبا، إذ تأخذ ملامح الجسم والوجه صورتها الكاملة، وتصبح عضلات الفتيان قوية ومتينة في حين تتميز الفتيات بالطراوة والليونة، ويتحسن شكل القوام ويزداد حجم القلب، ويكون الفتيان أطول وأثقل عن الفتيات. وفي هذا السياق تذكر (عبد الكريم عفاف، 1994 ،ص95) أن في هذه المرحلة يظهر بوضوح النمو العضوي واستعادة التلميذ بالتدريج قدراته الكاملة على الأداء، بعد الانتهاء من النضج الجنسي، حيث تثبت الميول والصفات الجسمية والنفسية التي كانت مصاحبة للنضج الجنسي في المرحلة السابقة.

وتعتبر هذه المرحلة دورة جديدة من النمو الحركي يستطيع فيها الفتى والفتاة سرعة اكتساب وتعلم مختلف الحركات واتقانها وتثبيتها. فمن ناحية النمو الحركي يظهر الاتزان التدريجي بنواحي الارتباك والاضطراب الحركي. وتأخذ مختلف النواحي النوعية للمهارات الحركية في التحسن والرقي، كما يرتقي مستوى التوافق العضلي العصبي بدرجة كبيرة. وبالإضافة إلى ذلك فإن عامل زيادة قوة العضلات الذي يتميز به الفتى في هذه المرحلة يحفز على إمكانية ممارسة أنواع عديدة وأنشطة رياضية التي تتطلب المزيد من القوة العضلية. كما أن زيادة مرونة عضلات الفتاة تساهم في قدراتها على ممارسة بعض الأنشطة الرياضية كالجمباز الرياضي والجمباز الحديث (بسيوني، الشاطئ، 1992،ص147).

أما بالنسبة للنضج الاجتماعي فتشير(عبد الكريم عفاف، 1994 ،ص95)، أنه لا يكتمل مع النضج الجنسي حيث يستغرق وقتا أطول، ونتيجة لذلك تظهر أنواع من السلوك عند التدريس لهم في هذه المرحلة.

ومن أهم ما يظهر ويستجد في هذا الجانب عند التلاميذ، حسب ما ذكر (الحماحمي، الخولي،1990 ،ص152) نجد الوعي والحساسية من الجنس الأخر، أغلب الفتيات تهتم بتنظيم الغذاء والتمرينات طلبا

للشكل المقبول، تقدير الحاجة في الاختيار المهني، الابتعاد عن حماية وتسلط الكبار. أما من الناحية العقلية فانه يتعاظم مدى الذاكرة، والمزيد من الاستعداد والرغبة في التفكير في الذات، ويكاد يكتمل النمو العقلي ولكنه في حاجة إلى الخبرة، كما يظهر عند التلاميذ الاهتمام بالمثل، والإحساس باهمية القرارات المتعلقة بالتعليم، المهنة، الجنس، الزواج، الشؤون الدولية، والدين. وتقول (عبد الكريم عفاف، 1994 ،ص95) في هذا الجانب، ينبغي الاعتراف بأن التلاميذ راشدون وينبغي معاماتهم بالقدر المناسب من الاحترام، وينبغي على المعلم الاستفادة من هذا السلوك في مجال التربية البدنية، وتوجيه التلاميذ نحو تقليد كبار اللاعبين والأبطال المشهورين، والاهتمام بمظهرهم الرياضي وسلوكهم الصحي السليم.

يتبين مما سبق ذكره، من خصائص تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي انها تساهم في اقبالهم على ممارسة أنواع عديدة من الأنشطة الرياضية، والمشاركة في درس التربية البدنية والرياضية بما يلبي ويرضي حاجاتهم البدنية والحركية والنفسية والاجتماعية والعقلية، ومن ثم ينبغي على الأستاذ أن يخطط جيدا للدرس من حيث الاهداف والمحتوى والطريقة ليوافق اهتمامات التلاميذ ومن ثم يضمن المشاركة الفعالة والعالية.

5-1-مشاركة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في نشاطات التربية البدنية والرياضية :

يشير سيدنتوب Siedentop(1983) أن أفضل تعريف للتعليم ينبغي أن يعتمد على ما يفعله التلميذ، حيث ينبغي النظر إلى ما يفعله التلاميذ بدل النظر إلى ما يفعاه الأساتذة . وفي هذا الإطار يقول (Piéron،1988،p47) إذا كان مراقبة حقيقة ما يجري بالقسم، تأخذ كنقطة انطلاق سلوكيات وتدخلات الأستاذ ، فإنه ومنذ سنوات انتقل مركز اهتمام العديد من الباحثين في مجال التربية تدريجيا نحو التلميذ، فمن خلاله وعبر سلوكياته يمكن فهم العملية التعليمية للأستاذ.

وهذا يعني أنه أصبح بالإمكان الاعتماد في مقاربات تحليل التعليم في التربية البدنية والرياضية على قياس كمية ونوعية مشاركة التلاميذ في نشاطات الدرس. وحسب بلوم Bloom(1979) فإن المشاركة الفعالة(الجدية، أو الكامنة) تكمن اهميتها في منحنا مؤشرا جيدا على نوعية التعليم، وتسمح بالتنبؤ أو بشرح التعلم الحاصل، فحوالي 20 % من تباين المردود المدرسي للتلاميذ يعود شرحه إلى نسبة مشاركتهم في عملية التعلم.(Piéron,1988,p47)

وفي هذا الإطار يذكر (عبد الكريم عفاف، 2006، ص2030-231) أن من توجهات تطوير وتحسين التدريس، يتمثل في إشراك التلاميذ في خبرة الدرس؛ فذلك من شأنه أن يجعل التلاميذ يختارون الخبرات التي تناسب قدراتهم ومستوى المهارة عندهم، ومن ثم يقبلون على بعض المسؤولية للتعلم، وهذا من شأنه أن يزيد من مشاركتهم بالدرس.

وتتمثل المشاركة في الدرس في كل مايقوم به التلاميذ من نشاط في الدرس ، من انجاز ما يوكل اليهم من اعمال بالدرس وفقا للطريقة والأسلوب التدريسي المحدد بالدرس ، تطبيق التمارين المقترحة، المساعدة على تنظيم الدرس (احضار الادوات،توزيعها بالحيز،تنظيم التشكيلات) مساعدة التلاميذ الاخرين على الاداء ، او في جلب الكرات الضائعة مثلا في نشاط كرة السلة، الاستماع والاصغاء الى توجيهات المعلم الانتقال من ورشة الى اخرى او من تمرين الى اخر من دون تضييع للوقت وعدم التخاذل عن الممارسة. فقد بينت نظم ملاحظة وتحليل التعليم في التربية البدنية والرياضية، والمعتمدة على تحليل سلوك التلاميذ خلال الدرس، انها تدور حول ما يجري في بيئة التعلم من استجابات التلاميذ في المواقف المختلفة بالدرس. ومن اهم ما يتم ملاحظته عند اتخاذ التلميذ كمعيار لتحليل التعليم، حسب ما جاء في(محمد ،مصطفى السياح،2001 ،ص185-187) والتركيز عليه، يدور حول ما قدمه نظام أندرسون في هذا الشأن، والمتمثل في:

* **القيام بالعمل الحركي:** التلميذ يؤدي النشاط الحركي بشيء من التفاعل الجيد كلما طلب منه المدرس، وكذلك مدة التطبيق على هذا النشاط أثناء الدرس.

* **استلام المعلومات:** التلميذ في وضع يتيح له استقبال المعلومات العامة من المدرس مباشرة –التلميذ يشاهد النموذج الذي يعطى من قبل المدرس، أي معلومات يقوم المدرس بتزويد التلاميذ بها وتكون متعلقة باهداف الدرس.

* **إعطاء المعلومات:** التلميذ يستسقي معلومات ومفاهيم لا يدركها عن المهارة المتعلمة من تلميذ آخر زميل له. أو يقوم التلميذ بأداء نموذج المهارة إذا كان في وضع جيد يسمح له بذلك.

* **الانتظار:** التلميذ يكون منتظرا في دوره لأداء المهارة المتعلمة، أو يكون في انتظار اشتراكه مع فريق من الزملاء في الجزء التطبيقي(إذا كان هناك نشاطا تنافسيا).

* **تغيير الموقع** : أي مكان ينتقل منه التلميذ إلى مكان آخر بغرض أداء المهارة، مثلا: انتقال التلميذ مثلا في مجموعة واحد إلى مجموعة اثنان، لأداء مهارة التمرير في كرة السلة. كما يدخل تحت هذا السلوك تحرك التلميذ داخل الصفوف أو القاطرات، وهنا يكون التلميذ في وضع عدم المتلقي أو المزود بالمعلومات.

* **سلوكيات أخرى:** فيه يكون التلميذ منهمكا في أي أعمال وأنشطة غير واردة في الخمس سلوكيات السابقة الذكر، مثلا: إحضار الأدوات والاجهزة، الذهاب إلى دورات المياه، أو ربط الحذاء...إلخ.

ويتم التعبير عن مشاركة التلميذ بالدرس عند الباحثين في مجال التربية ، من خلال جملة من المعايير لعل اهمها ما يعرف بوقت الانشغال الحركي motor involvement ، او وقت التعلم learnig time،

فحسب (Piéron,1988,p48) يمثل تأثير الزمن كوسيط للمكتسبات الحركية في تعليم النشاطات البدنية،احد العناصر الاساسية لدراسة سلوكيات التلميذ. وتذكر (عبدالكريم عفاف،1994،ص183) انه عند تعلم المهارة الحركية، فقد يكون من المنطق انه كلما كانت محاولات الممارسة التي يؤديها التلميذ كثيرة،عند تعلم المهارة الحركية كلما كان الاداء النهائي افضل ولكن لا يكون الحال كذلك في كل المواقف.

وذهب(Piérom ,1988,p47) الى نفس الرأي ، حيث ذكر انه في مجال اكتساب المهارة الحركية في حصة التربية البدنية، لايمكن تفسير كل النتائج اعتمادا فقط على زمن او وقت الانشغال الحركي للتلميذ، حتى وان كان هذا الاخير منسجما تماما مع العديد مع النتائج النوعية.

ويشير (Gagnon et al, 1990,p275) إلى أن ملاحظة ظروف التعلم من زاوية وقت التعلم تسمح بوصف ماذا يفعل التلاميذ خلال حصص التربية البدنية والرياضية، وهذا يعني إمكانية تحديد كمية انشغال التلاميذ وتقدير نوعية الانشغال والانجاز الحركي.

ونوعية مشاركة التلميذ تعني حدوث تعلم وتغير إيجابي في أوجه سلوك التلميذ(تحقيق الهدف الإجرائي).

وتذكر (عبد الكريم عفاف، 1994 ،ص184) أن حسن توزيع وقت الممارسة يعتبر أساسيا لتحقيق النجاح في الدرس، وعموما فالممارسة إما أن تكون مكثفة أو موزعة، وتحدث الأولى إذا كان مقدار الراحة بين المحاولات قصيرا جدا أو معدوما، فيكون العمل مستمرا نسبيا، أما الثانية فتحدث إذا كان عكس ذلك، وتشير النتائج إلى تفضيلها عن الأولى وخاصة في المراحل الأولى من اكتساب المهارة. كما أن عملية الممارسة مرتبطة بتعلم المهارة سواء بطريقة كلية أو جزئية، فاختيار الطريقة يتوقف على درجة تعقيد المهارة وتنظيمها.

ورغم الاهمية التي تعطى لوقت الانشغال الحركي للتلميذ في درس التربية البدنية، إلا أن العديد من الدراسات، كدراسة كوستيلو و لوباخ Costello & Laubach(1978) ودراسة ميتزلر Metzler(1979) ودراسة تلاما وآخرون Telama et al (1982) قد بينوا أن معظم وقت الحصة يقضيه التلميذ في فترات غير نشطة وأن نسبة الزمن المنقضي في النشاط لا يتعدى 12 دقيقة من الزمن الكلي للحصة، وهذا مهما يكن المستوى الدراسي من الابتدائي إلى الثانوي (Piéron, 1988,p53).

وهذه الحقيقة تجعل البحث عما يمكنه مساعدة الأستاذ في زيادة مدة وزمن الانشغال الحركي للتلاميذ، سواء من جهة التلاميذ وما يحفزهم ويدفعهم للمشاركة، أو جهة الأستاذ وخلقه للبيئة التعليمية، حتى يتسنى الاستفادة منها في تحقيق أكبر قدر من الاهداف المسطرة بالمنهاج أو الدرس.

وفي هذا الشأن يذكر (فوزي،2003،ص93) ان الدوافع التي تستثير الأطفال نحو الممارسة الرياضية، تختلف عن تلك الدوافع التي تستثيرهم في مرحلة البلوغ والمراهقة، و تختلف كذلك عن تلك الدوافع التي تستثيرهم في مرحلة الشباب.

ومن هذا فان (عبدالكريم عفاف،1994، ص318) تذهب الى القول بانه ينبغي توجيه التلاميذ نحو الغرض القريب والبعيد باستمرار طوال تنفيذ الوحدة الدراسية، فتوجيه التلاميذ نحو الغرض يعتبر الدافع الأساسي لمشاركة التلاميذ في الدرس بإيجابية وبوعي.

5-2- مفاهيم و مصطلحات مرتبطة بمفهوم المشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية:

- **المشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية :**

تعني تكرار النشاط مع توجيه معزز، وتشمل جميع اساليب النشاط سواء كانت المتعلقة باكتساب المهارات او المعلومات او طريقة التفكير . ويلزم ان يبذل المتعلم نشاطا ذاتيا في تعلمها وان يمارس بنفسه الموقف التعليمي حتى يحدث تغيرا في الاداء(محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي، 1985،ص59).

- **وقت الانشغال او الانهماك:**

هو الوقت الحقيقي الذي يقضي التلميذ في التعلم، اذ يشير الى الوقت الذي يقضيه التلميذ وهو منهمك في اداء مهمة تعلمية او نشاط تعليمي، كأن يقرأ مثلا او يكتب او يحل مسألة حسابية يشترك في مناقشة مع مجموعة من المتعلمين او عندما يستمع الى شرح المعلم او ينتبه الى وسيلة تعليمية يعرضها. ويمكننا ان نحسب من خلال الملاحظة المباشرة النسبة المئوية التي تشير الى مقدار ماقضاه الطالب منهمكا في وقت التعلم وذلك من مجموع الوقت المخصص للتدريس.

- **وقت التعلم الاكاديمي Acadmic Learning Time(A.L.T)**

عرفه "بطاينة" انه: الزمن الذي يقضيه الطالب وهو يمارس المهمات الاكاديمية والعلمية في درس التربية الرياضية مثل ممارسة النشاط الحركي واستقبال المعلومات واعطاء معلومات وتقديم مساعدة لدرجة التعلم التقني (بطانية ، احمد هزاع ، 1992 ، ص6).

اما "سايونتوب" فقد عرفه انه : عبارة عن وحدة الزمن الذي يكون فيها الطلاب منشغلين بمحتويات التربية الرياضية الملائمة بطريقة يمتلك فيها الطالب الفرصة للنجاح (سايدنتوب ، 1992 ، ص56).

• عرفه "الصفار" انه :الوقت المستغل فعلا في درس التربية الرياضية لخدمة الاهداف التعليمية للدرس وتشمل السلوكيات مثل ممارسة النشاط واستقبال المعلومات وتقديم المساعدة واعطاء المعلومات وما يندرج تحت بنودها.(الصفار ، نشوان محمود داؤد ، 1993 ، ص30).

• في حين عرفه امين جلال انه: الزمن المستثمر الفعال من درس والذي يشغل من قبل الطلاب بمحتوى المادة الدراسية الملائمة مع توفر الفرصة المناسبة للنجاح (امين لؤي جلال محمد،1997، ص12).

من هنا نستطيع اعطاء تعريف لوقت التعلم الاكاديمي على انه مقدار الوقت الذي يكون فيه التلميذ منهمكا في مهارات مرتبطة بمحتوى الدرس بمستوى عال من النجاح.

5-3- العوامل المؤثرة في المشاركة بنشاطات حصة التربية البدنية والرياضية:

ان المشاركة في نشاطات درس التربية البدنية والرياضية وفعاليتها، ترتبط ارتباطا وثيقا بجو القسم وبيئة التعلم. ويذكر (محمد،135،2001) انه كلما صمم المدرسين وحدات التدريس بشكل مناسب، وكلما تم ضبط بيئة التعلم كان هناك فرص اكبر لمزيد من الانتاج للتلاميذ مما يؤثر ايجابيا على تحصيلهم و ادائهم الاكاديمي.

ويتطلب اعداد وتوفير بيئة تعليمة ايجابية في تدريس التربية البدنية اتخاذ مجموعة من الاجراءات حول: تحديد اسلوب التحدي، تأمين اداء التلاميذ ، استغلال الوقت والتحكم فيه ، اجراءات استخدام الاجهزة و الأدوات استغلال الفراغ ، استغلال التشكيلات التعليمي ، النظام وضبط الفصل ، تعليم الاجراءات السلوكية (عبدالكريم عفاف،2006،ص273). ومنه فان هناك العديد من المتغيرات المؤثرة على مشاركة التلميذ وفعاليتها بدرس التربية البدنية والرياضة ، والمتداخلة في مابينها ، حيث ان غياب احدها يمكن ان تكون له نسبة من التأثير على فاعلية المشاركة وعلى خلق بيئة تعلم ايجابية ، والتي من اهمها:

5-3-1- المعلم وخبرته ومهارته التدريسية: تلعب الخبرة المهنية دورا كبيرا في الرفع من زمن الانشغال الحركي في درس التربية البدنية ، والتقليل من الزمن الضائع في تنظيم القسم او في حفظ النظام. ومن ثم فان فعالية المدرس حسب لورين اندرسون (1994) واقتداره تدعو لامتلاكه مؤهلات التي تمكنه من العرض والكلام، حيث ان ضعف الاداء التدريسي يؤثر سلبا على اداء التلميذ ومشاركته الفعلية في الدروس، وعدم الوصول الى الاهداف المرسومة. كما اكد "هلال عبدالرزاق شوكت واخرون" (1988) ان ضعف قابلية المدرس في تشخيص نقاط الضعف في الدرس يجعل من الصعب عليه اعداد البرامج الازمة لمعالجة هذا الضعف ، ومما يؤثر على الوقت المستثمر فعلا في درس التربية البدنية .(محمد، مصطفى السايح،2001،ص153).

ويذكر (عبدالكريم عفاف ،2006،ص158) انه مهما كانت ظروف بيئة التعلم فالمعلم في موقع يجعله قادرا على اثارة التلاميذ واعطائهم مهارات واتجاهات مناسبة في حدود البيئة التعليمية المتاحة بما يرغم التلاميذ على ان ينجحوا في معظم الاوقات ويحققوا نتائج تعليمية مثمرة . فعلى المعلم ملاحظة مدى مشاركة التلاميذ وإقدامهم على ممارسة النشاط دون افراط في عملية التقييم على حساب اتاحة الفرصة لهم لتنمية مهاراتهم الجديدة .

5-3-2- مناسبة الخبرة لخصائص ومستوى التلاميذ: عند التخطيط للخبرات الحالية ينبغي على المدرسّ مراعاة مستوى التلاميذ في الخبرات السابقة، حتى يكون النشاط الرياضي في مستوى التلميذ مع أن يكون فيه تحدي لقدرات التلاميذ. مما يسمح بتحقيق تقدم في التعليم بمعدلات مختلفة، وهذا يعني أن بعض التلاميذ قد يتحملون قدرا معينا من الفشل ولكن من الاهمية أن يكون بشكل غير ثابت حتى لا يفقد التلاميذ الثقة في قدراتهم (عبد الكريم عفاف، 2006،ص158)

وعليه ينبغي ان تكون خبرة التعلم حسب ما ذكرت(عبدالكريم،1994، ص429-431) مناسبة لمستوى قدرات جميع التلاميذ ، حيث يعمد المدرس الى تصميم خبرات تعلم تتحدى التلاميذ ، ولكنها في مستوى قدرات معظمهم، واذا انشغل التلاميذ في خبرة التعلم، فهذا يعني ان يكونوا منشغلين في محتوى بقصد معين ومنظمين بطريقة معينة.

5-3-3- أساليب التدريس: ان فاعلية التدريس تتطلب اعادة النظر باساليبه، فالتدريس الجيد هو الذي يعمل على تهيئة مواقف تعلم كل تلميذ من تحقيق اهداف الدرس، فلا يجوز ان ينظر الى التلاميذ كأنهم أنماط متكررة، بل ينبغي النظر إلى كل منهم كحالة منفردة لها اهتماماتها وقدراتها وميولها . إن استخدام الطريقة المناسبة للنشاط الحركي المراد تعلمه، و طبيعة وأداء التلاميذ وظروف الجو المحيط والبيئة التعليمية تساعد هذه الطريقة في ابعاد الملل والرتابة اثناء اداء التلاميذ للأنشطة(محمد مصطفى السايح،2001،ص17).

5-3-4- تنظيم درس التربية البدنية: ان العملية التنظيمية لدرس التربية البدنية هامة جدا لنجاح الدرس. فالدرس المنظم جيدا لا يساعد فقط على تأكيد النجاح ، بل يضفي إيجابية على جو الدرس، و على العلاقة بين المدرس والتلميذ ، وعلى العلاقات بين التلاميذ بعضهم ببعض، كما يسهم في تعديل سلوكهم بحيث يكتسبون معايير سلوكية مرغوب فيها. ويتحدد تنظيم درس التربية البدنية من خلال:

الواجبات(التمارين) والمحتويات التعليمية والتربوية بالإضافة إلى ضرورة مراعاة الوظيفية للتلاميذ ، ومستوى الاداء، والإمكانات المادية. أما عكس ذلك فإنه يؤدي إلى عدم انسياب الأداء وتضييع المزيد من الوقت.

وفي هذا السياق يذكر (عبد الكريم عفاف، 2006 ،ص269).فالمعلمون الذين يقومون بتصميم بيئات تعليمية جيدة، غالبا يبدؤون في اعداها في بداية السنة الدراسية ، وذلك بوضع استراتيجيات تنفذ بصورة جيدة وهذا من أجل ضبط الفصل. ويشير (محمد مصطفى السايح ، 2001 ،ص146) إلى أن المدرس الناجح يجد أساليب وطرقا كثيرة لتقليل الزمن الذي ، يبذل في تنظيم الدرس، ولا يمكن أن يكون بأي حال من الأحوال إلغاء زمن التنظيم بتاتا ولكن يمكن ايجاد أسلوب خاص وإستراتيجية معينة لتقليل الزمن الضائع من خلال مواقف تعليمية يمكن ضيطها وتنظيمها.

5-3-5- التشكيلات التعليمية: إن تعدد أنشطة التربية البدنية وما تتضمنه من مهارات حركية أساسية وفرعية، يتطلب من المعلم معرفة جملة من التشكيلات تتناسب مع الانشطة المكانية (التي لا يتم الانتقال فيها من مكان الى اخر)، انشطة التحرك(التي يتحرك فيها التلميذ من مكان الى اخر)، انشطة المعالجة (التي ترمي ، تضرب، تمسك فيها الكرات او الاشياء الاخرى)، هذا بالإضافة الى استخدام التشكيلات في النواحي الاخرى ، المرتبطة بقرارات التوجيه والإرشاد، وتفعيل عمليات التدريس وإدارة الفصل (عبدالكريم عفاف،2006،ص281).

ان هذه العوامل المتداخلة هي ما يحدد كيفية استثمار الاستاذ لوقت الحصة ، واستثمار التلاميذ لأجسامهم في نشاطات ومهام الدرس.

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل الى التربية البدنية والرياضية حيث تعد ذو أهمية ومكانة في المجتمع والفوائد التي تقدمها لمستخدميها تتوافق مع مبادئ التربية العامة، حيث أن هذه الأخيرة ترمي إلى تنشئة أفراد وأشخاص لهم استعدادات لاكتساب الصفات الخلقية وغيرها من الصفات التي تخدم المجتمع ككل . حيث تعمل التربية البدنية على الاعتناء بأجسام الناشئين وصحتهم في كل مرحلة من مراحل نموهم وبالتالي تعمل على أن يكون لديهم القوة والشجاعة والثقة بالنفس والعمل الجماعي ومساعدة الآخرين وغيرها من الصفات ألأخلاقية. وتساهم بذلك مادة التربية البدنية والرياضية مع بقية المواد الأخرى في تطوير قدرات التلميذ المعرفية والنفسية والحركية والاجتماعية والعاطفية، حيث تستعمل الأنشطة البدنية الرياضية الفردية والجماعية كقاعدة تربوية .

و دائما نجد مدرس التربية البدنية والرياضية يعمل على وضع خطط عمل لمهنته سواء كانت هذه الخطط طويلة المدى أو قصيرة المدى، وهذا لجعل التلميذ يشارك بكل طاقاته في درس التربية البدنية والرياضية حيث يعمل على زيادة مدة وزمن الانشغال الحركي لهؤلاء التلاميذ، هذا ما يعمل على تحفيزهم ويدفعهم للمشاركة بكل قوة، وبالتالي يكون هناك تحقيق أكبر قدر من الاهداف المسطرة بالمنهاج أو الدرس. حيث ان معرفة المدرس للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها تجعله قادرا على النجاح في عمله اليومي.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:

منهجية وإجراءات البحث

تمهيد :

بعد تغطيتنا للجانب النظري من خلال عرض مشكلة البحث التي نسعى للوصول الى حل لها وكذا بعد التعرف على اهم الدراسات المشابهة والسابقة و الى مختلف التعاريف و المفاهيم المرتبطة بمتغيرات البحث ، سنشرع في هذا الفصل الى عرض اهم ادوات البحث الاجرائية التي تم اتباعها في البحث ، ومختلف الاجراءات المتبعة للتأكد من صلاحية فروض البحث من خلال تأكيدها او تفنيدها.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى التي تساعد الباحث في إلقاء نظرة عامة حول جوانب الدراسة الميدانية لبحثه، وتهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التأكد من ملائمة دراسة البحث، والتحقق من مدى صلاحية الأداة المستعملة لجمع المعلومات ومعرفة الزمن المناسب والمتطلب لإجرائها.

قمنا بإجراء دراستين استطلاعيتين الاولى تهدف الى معرفة واختيار وضبط عينة البحث حيث وقع اختيارنا على تلاميذ الطور النهائي والذين هم تلاميذ السنة الثالثة المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا حيث من خلال حديثنا معهم وجدناهم اكثر نضجا وتقبلنا من تلاميذ المستويات الاخرى.

اما الدراسة الاستطلاعية الثانية فقد قمنا بإجرائها على مدراء ثانويات دائرة عين فكرون و المقدر عددهم بخمس مدراء حول امكانية استعمال تقنية الفيديو خلال حصة التربية البدنية والرياضية ، حيث وافق مدير ثانوية واحدة وهي ثانوية سعودي عبد المجيد على الفكرة اما باقي المدراء فقد رفضوا الفكرة جملة وتفصيلا.

2- منهج البحث:

من المؤكد أن الدراسات العلمية لن تستطيع الوصول إلى هدفها بدقة وموضوعية دون استخدام مجموعة من القواعد العامة التي يسترشد بها الباحث للوصول إلى هدفه الصحيح بأسلوب علمي يضمن له دقة النتائج وسلامتها، وهذا هو المنهج ، فالمنهج عبارة عن أسلوب من أساليب التنظيم الفعالة لمجموعة من الأفكار المتنوعة والهادفة للكشف عن حقيقة تشكل هذه الظاهرة أو تلك(محمد عبيدات وآخرون ،1999 ، ص 35)

و يندرج بحثنا هذا ضمن البحوث الارتباطية الوصفية ، حيث عرفه **أسامة كامل راتب:** هو ذلك البحث الذي يسعى الى محاولة تحديد العلاقة بين متغيرين أو أكثر قابليين للقياس و درجة هذه العلاقة فالبحث الارتباطي هو محاولة التحقق من وجود او عدم وجود علاقة بين متغيرين او اكثر قابلين للقياس .

كما عرفه "**جودت عزت عطوي**" على أنه نوع من أساليب البحث، يدرس الظواهر الطبيعية ،الاجتماعية ،الاقتصادية والسياسية الراهنة ، دراسة توضح خصائص الظاهرة ، ودراسة كمية توضح حجمها و تغيرها و درجات ارتباطها مع الظواهر الاخرى(جودت عطوي ،2007،ص172).

وقد اشار العديد من الباحثين الى ان المنهج الارتباطي هو اكثر المناهج البحثية انتشارا في مجال دراسة الشخصية الرياضية.

3- مجتمع البحث :

يقتصر مجتمع الإحصائي في بحوث التربية البدنية والرياضية في معظم الحالات على الأفراد، والذي يمكن تحديده على انه كل الأشياء التي تمتلك الخصائص أو السمات القابلة للملاحظة والقياس والتحليل الإحصائي.

و من الناحية الإصلاحية : هو تلك المجموعات الأصلية التي تؤخذ منها منهجية العينة وقد تكون هذه المجموعة (مدارس – فرق – تلاميذ – كتب – سكان – أو أية وحدات أخرى) (عمار بوحوش ومحمد محمود الذنبيات ، 1995،ص 56)

و كان مجتمع دراستنا تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ثانوية سعودي عبد المجيد بـ: عين فكرون ولاية ام البواقي للعام الدراسي 2018/2017 و المقدر عددهم بـ:177 منهم 72 ذكور و 105 اناث.

موزعين على الشعب التالية:

- شعبة علوم تجـريبية: 63 تلميذ
- شبعة اداب وفلـسفـة:58 تلميذ
- شعبة تسير واقتصـاد :22 تلميذ
- شعبة الريـــاضيات :18 تلميذ
- شعبة هندسة كهربائية :16 تلميذ

4- طريقة اختيار العينة :

اعتمدنا استنادا لطبيعة الموضوع على العينة العشوائية البسيطة ، لأنها تتناسب مع دراستنا، وتعرف العينة العشوائية البسيطة على أنها" العينة التي تتساوى فيها الفرص لكل أفراد مجتمع البحث في التمثيل بالعينة." **(علي معمر عبد المؤمن ، 2008 ، ص193)**

كما تعرف على أنها :العينة التي يكون فيها جميع أفراد المجتمع الأصلي معروفين ومحددين ، ويشترط فيها توفر الفرصة المتكافئة لكل فرد من أفراد المجتمع لأن يكونوا ضمن العينة المختارة. **(عبيدات ذوقان و آخرون ، 2005 ، ص100 .)**

ينظر إلى العينة على أنها جزء من كل أو بعض من جميع، وتتلخص فكرة دراسة العينات في محاولة الوصول إلى تعميمات لظاهرة معينة، أي دراسة بعض حالات لا تقتصر على حالة واحدة. وبما إن دراستنا خاصة بالطور الثانوي في ولاية ام البواقي تم اختيار تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من ثانوية سعودي عبدالمجيد دائرة عين فكرون، التي تتزامن مع فترة المراهقة وفي هذا البحث تكونت عينة البحث من 70 تلميذا مقسمين الى (31 ذكور و 39 اناث).

5- حدود البحث:

5-1- المجال المكاني:

لقد تمت دراستنا على مستوى ولاية **أم البواقي** و بالضبط في دائرة **عين فكرون** حيث بعد اجراء دراستنا الاستطلاعية تقرر اجرائها في **ثانوية سعودي عبد المجيد** . حيث كانت المؤسسة الوحيدة التى وافق مديرها على اجراء بحثنا فيها .

5-2- المجال الزمني :

تم إجراء هذا البحث خلال الفترة الزمنية الممتدة من (سبتمبر2017)إلى غاية تاريخ (جانفي2020).
الفترة الأولى تم فيها جمع الكتب والمراجع والدراسات السابقة .
أما الفترة الثانية فقد تم فيها توزيع مقاييس تقدير الذات ودافعية الانجاز على التلاميذ داخل المدرسة ثم إعادة جمعها و تسجيل النتائج و معالجتها.

6- متغيرات البحث:

6-1- المتغير المستقل:

هو الأداة التي يؤدي التغيير في قيمتها إلى إحداث التغير في قيم متغيرات أخرى ، وتكون ذات صلة بها ،كما أنه السبب في علاقة السبب والنتيجة،إي العامل المستقل الذي يزيد من خلال قياس النواتج .
ولدينا في بحثنا هذا متغيرين مستقلين هما تقدير الذات ودافعية الانجاز .

6-2-المتغير التابع:

وهو الذي تتوقف قيمته على مفعول قيم المتغيرات أخرى حيث أنه كلّما أحدثت تعديلات على قيم المتغير المستقل ستظهر النتائج على قيم المتغير التابع .(Delandesheever ،1976،p20)
و المتغير التابع في البحث هو المشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي .

7- أدوات البحث:

لكل دراسة أو بحث علمي مجموعة من الأدوات والوسائل التي يستخدمها الباحث ويكيّفها للمنهج الذي يستخدمه ويحاول أن يلجأ إلى الأدوات التي توصله إلى الحقائق التي يسعى إليها وليحصل على القدر الكافي من المعلومات والمعطيات التي تفيده في موضوع بحثه.
اعتمد الباحث في جمع البيانات الخاصة بالبحث على:

- **مقياس تقدير الذات** لـ كوبر سميث، الصورة الخاصة بالمدرسة اعداد ليلى عبد الحميد عبد الحافظ .
- **المقياس الخاص بدافعية الانجاز** الذي اعده في الاصل هيرمانز وقام بترجمته الى العربية فاروق عبدالفتاح موسى.
- **شبكة ملاحظة لانديرسون** بالنسبة لمشاركة التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية .

أولا : مقياس تقدير الذات:

تم تصميم هذا المقياس من طرف الباحث الأمريكي كوبر سميث (1967) smith cooper وهذا المقياس اتجاه تقييمي نحو الذات في المجالات الاجتماعية، الأكاديمية، العائلية، والشخصية ويحتوي هذا المقياس على ثلاث صور وقد استخدمنا مقياس الصورة الخاصة بالمدرسة، وهو خاص بالأفراد الذين يتجاوزون سنهم 16 سنة.

وصف المقياس: يتكون المقياس من 25 عبارة يقابل كل منها زوجان من الاقواس اسفل كلمتي (تنطبق) و (لا تنطبق) وعلى المفحوص ان يستجيب لكل عبارة بوضع (×) بين القوسين ، وينقسم المقياس إلى (8) عبارة موجبة و (17) عبارة سالبة وهي كالآتي:

العبارات الموجبة ذات الأرقام: (1 . 4 . 5 . 8 . 9 . 14 . 19 . 20).

العبارات السالبة ذات الأرقام: (2 . 3 . 6 . 7 . 10 . 11 . 12 . 13 . 15 . 16 . 17 . 18 . 21 . 22 . 23 . 24 . 25).

تقنين المقياس:

قام الباحث (بشير معمرية) بتقنين المقياس على عينة مكونة من 419 فردا، منهم 198 ذكرا و 221 انثى، تروحت اعمار عينة الذكور بين 17-46 سنة، بمتوسط حسابي قدره 28.41 و انحراف معياري قدره 4.26، وتراوحت اعمار الاناث بين 16-46 سنة. بمتوسط حسابي قدره 27.21 وانحراف معياري قدره 4.21 وتم سحب العينتين (الذكور والاناث) من تلاميذ و تلميذات مؤسسات التعليم الثانوي بولاية باتنة، ومن طلاب و طالبات كليات جامعة الحاج لخضر – باتنة – وشملت الطلبة والموظفين والاساتذة ، ومن مراكز التكوين المهني والتكوين شبه الطبي بمدينة باتنة.

الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات على عينة جزائرية:

بعد اجراء التطبيق و تصحيح اجابات المفحوصين على قائمة تقدير الذات لكوبر سميث ، اسفرت النتائج على مايلي:

الصدق: يتميز المقياس بمستوى عالي من الصدق حيث استخدم الباحث عدة طرق لحساب الصدق وهي:

أ- الصدق التمييزي:

الذي اكدت نتائجه انه دال احصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بالنسبة لذكور والاناث.

ب- الصدق الاتفاقي:

اعتمد الباحث (بشير معمرية) على قائمة (غريب عبدالفتاح، 1995) وقائمة فعالية الذات (من اعداد الباحث (بشير معمرية)2001) وقائمة تكساس لتقدير الذات (لعادل عبدالله محمد، 2000) واسفرت النتائج عن وجود معاملات ارتباط بين المقاييس الثلاثة موضحة بالترتيب كالتالي: 0.24-0.29-0.75 دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05.

ت- الصدق التعارضي:

استخدم الباحث (بشير معمرية) لحساب الصدق التعرضي استبيان (احمد محمد عبدالخالق، 2000) وقائمة اليأس لـ"بيك" (بدر محمد الانصاري،2001) وأسفرت النتائج عن وجود معاملات صدق مرتفعة 0.43،0.54 عند مستوى دلالة 0.01.

الثبات: قام الباحث بحساب الثبات بطريقتين:

أ- **طريقة اعادة تطبيق الاختبار:**

اسفرت النتائج عن معامل ثبات يساوي 0.70 عند مستوى دلالة 0.01.

ب-**معامل الفا:**

اسفرت النتائج عن معامل ثبات يساوي 0.82 (بشير معمرية ، 2012، ص103)

يتبين من معاملات الصدق والثبات ان مقياس "كوبر سميث لتقدير الذات" المقننة من طرف الباحث تتميز بشروط سيكومترية مرتفعة على عينات البيئة الجزائرية. مما يجعلها صالحة للاستعمال على دراستنا الحالية.

تم الاستعانة بمقياس تقدير الذات لكوبر سميث المعرب والمقنن من طرف الدكتور بشير معمرية (استاذ بجامعة "محمد خيضر" بباتنة). ونظرا لان هذا المقياس استخدم في العديد من الدراسات في الجزائر، اصبح يتمتع بمستوى جيد من المصداقية.

حساب الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات لدراسة الحالية:

ثبات مقياس تقدير الذات :

1- الثبات بطريقة إعادة الاختبار:

تمّ تطبيق مقياس تقدير الذات على عينة استطلاعية بلغ عددها 20 تلميذا مرتين بفارق زمني مدته أسبوعان ثمّ تم حساب معامل الارتباط بين إجابات الطلبة في المرتين، وذلك بغرض التأكد من ثبات المقياس، حيث بلغت النتيجة المتوصل إليها 0.75 وهي دالة إحصائيا عند(0.01) مما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته.

2- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

قام الباحث بحساب الثبات عن طريق حساب معامل الفا كرومباخ حيث بلغ معامل الفا 0.69 وهو معامل ثبات قوي، يدل على ثبات فقرات مقياس تقدير الذات.

صدق مقياس تقدير الذات :

لحساب صدق المقياس تم استخدام نوعين وهي:

1- الصدق التمييزي(المقارنة الطرفية):

إن المقارنة الطرفية من الطرق الإحصائية الهامة في قياس الصدق، حيث يرى مقدم عبد الحفيظ أنها: تقوم في جوهرها على مقارنة متوسط درجات الأقوياء في الميزان بمتوسط درجات الضعاف في نفس الميزان، بالنسبة لتوزيع درجات الاختيار، ولذلك سميت بالمقارنة الطرفية باعتمادها على الطرف القوي والطرف الضعيف في الميزان". (مقدم عبد الحفيظ،2003،ص404)

و عليه فقد قمنا بتطبيق الخطوات التالية في حساب صدق المقارنة الطرفية:

1- رصد لمجموع علامات كل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية على فقرات المقياس.

2- ترتيب لمجموع علامات أفراد العينة تنازليا.

3- سحب 33 ٪ من طرفي التوزيع لنحصل على مجموعتين متطرفتين.

4- حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لكل مجموعة، ثمّ تطبيق قانون "**ت**" لدلالة الفروق بين المتوسطات ولقد تحصلنا على النتائج التالية:

الصدق التمييزي	متوسط الثلث الاعلى	انحراف الثلث الاعلى	متوسط الثلث الادنى	انحراف الثلث الادنى	ت المحسوبة	الدلالة الاحصائية
مقياس تقدير الذات	80.82	1.77	69.12	2.89	10.96	دالة عند مستوى 0.01

الجدول رقم(04): يوضح الصدق التمييزي لمقياس تقدير الذات

يبين الجدول رقم (04) الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في مقياس تقدير الذات عند مستوى 0.01 حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (10.96) والذي يدل على درجة عالية من الصدق.

2- صدق الاتساق الداخلي:

لحساب هذ النوع من الصدق قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة بلغة (20)تلميذا، وبعد ذلك قام الباحث بتصحيح المقياس، وحساب معمل الارتباط بين ابعاد المقياس، وبين كل بعد من هذه الابعاد ، والدرجة الكلية ، والجدول التالي يوضح ذلك :

ابعاد المقياس	تقدير الذات العام	تقدير الذات الاسري	تقدير الذات الاجتماعي	تقدير الذات المدرسي
تقدير الذات العام	/	0.30	0.48	0.32
تقدير الذات الاسري	0.30	/	0.32	0.28
تقدير الذات الاجتماعي	0.48	0.32	/	0.36
تقدير الذات المدرسي	0.32	0.28	0.36	/
المجموع الكلي	0.72	0.65	0.71	0.75

الجدول رقم (05) يبين معاملات الارتباط بين ابعاد المقياس الاربعة والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات

يتضح من الجدول (05) ان قيم معاملات الارتباط بيرسون بين ابعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للمقياس دالة احصائيا عند مستوى دلالة(0.01) و(0.05) مما يؤكد انها مرتبطة فيما بينها ، وهذا يدل على صدق المقياس ، وصلاحيته لقياس تقدير الذات.

طريقة تصحيح المقياس :

يمكن الحصول على درجات مقياس (كوبر سميث" Coopet Smith) باتباع الخطوات التالية :

أ- إذا كانت إجابة التلميذ على العبارات الموجبة (تنطبق) نمنحه (1) ، أما إذا كانت إجابته(لا تنطبق) نمنحه (0) .

ب- إذا كانت إجابة التلميذ على العبارات السالبة (لا تنطبق)نمنحه (1) ، أما إذا كانت إجابته (تنطبق) نمنحه (0) .

ث- يمكن الحصول على الدرجة الكلية للمقياس بجمع عدد العبارات الصحيحة و ضرب التقدير الكلي للدرجات الخام في العدد (4) .

مستويات تقدير الذات	الفئات
درجة منخفضة	40 . 20
درجة متوسطة	60 . 40
درجة مرتفعة	80 . 60

الجدول رقم (06) : يبين فئات مستويات تقدير الذات

كما يحتوي مقياس تقدير الذات لـ (كوبر سميث " Cooper Smith ") على أربعة مقاييس فرعية ، فيما يلي جدول يوضح أرقام العبارات في كل المقاييس الفرعية :

المقاييس الفرعية	ارقام العبارات
الذات العامة	25 . 24 . 19 . 18 . 15 . 13 . 12 . 10 . 7 . 4 . 3 . 1
المنزل والوالدين	. 22 . 20 . 16 . 11 . 9 . 6
الذات الاجتماعية	21 . 14 . 8 . 5
المدرسة	23 . 17 . 2

(ليلى عبد الحميد عبد الحفيظ ، 1985 ، ص 15)

ثانيا: مقياس دافعية الانجاز:

عبارة عن مقياس للأطفال الراشدين الذي اعده في الاصل "هيرمانز Hermans" سنة 1970 ، معتمدا في صياغته للمقياس على العشر صفات التي تميز بها الطلبة مرتفعي التحصيل على الطلبة منخفضي التحصيل. و تتمثل هذه الصفات حسب رأي "رشاد عبد العزيز موسى" (1994) فيمايلي :

(رشاد عبدالعزيز ،1994 ، ص29)

- مستوى الطموح
- سلوك تقبل المخاطرة
- الحراك الاجتماعي
- المثابرة
- توتر العمل
- ادراك الزمن
- التوجه للمستقبل
- اختيار الرفيق
- سلوك التعرف
- سلوك الانجاز

ثبات و صدق المقياس في الدراسة الحالية:

1- الثبات:

1-1- الثبات بطريقة إعادة الاختبار:

تمّ تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز على عينة استطلاعية بلغ عددها 20 تلميذا مرتين بفارق زمني مدته أسبوعان ثمّ تم حساب معامل الارتباط بين إجابات الطلبة في المرتين وذلك بغرض التأكد من ثبات المقياس، حيث بلغت النتيجة المتوصل إليها 0.74 وهي دالة إحصائيا عند(0.01) مما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته.

1-2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split Half :

اعتمد الباحث على أسلوب التجزئة النصفية حيث قامت بتجزئة فقرات المقياس إلى جزئين متساويين الجزء الأول يمثل الفقرات الفردية والجزء الثاني يمثل الفقرات الزوجية، ثم قام بحساب معامل الارتباط بينهما فنتج معامل ثبات نصف الأداة، وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون Spearman Brown توصلنا إلى أن قيمة معامل الثبات المحسوبة هي 0.73 وتعتبر هذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته.

1-3- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

ثم التوصل إلى أن قيمة(α) تساوي 0.64 وهي قيمة ذات شدة مرتفعة مما يبين تناسق فقرات المقياس.

الطريقة	اعادة الاختبار	التجزئة النصفية	الفا كرونباخ
القيمة	0.74	0.73	0.64

الجدول رقم (07) يوضح قيم ثبات مقياس الدافعية للإنجاز حسب طريقة إعادة الاختبار والتجزئة النصفية و ألفا كرونباخ

2- الصدق

2-1- الصدق الذاتي:

يعرف الصدق الذاتي بأنه" صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقة التي خلصت من شوائب أخطاء الصدفة وبذلك تصبح الدرجات الحقيقة للاختبار هي الميزان الذي ينسب إليه صدق الاختبار، ولما كان ثبات الاختبار يؤسس على ارتباط الدرجات الحقيقة للاختبار بنفسه إذا أعيد تطبيقه على نفس

المجموعة التي أجري عليها في أول الأمر لهذا كانت الصلة وثيقة بين الثبات و الصدق الذاتي.(أبو حويج، مروان ، 2002،ص137)

يحسب الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألأداة ، وتحصلنا بعد حسابه عن طريق معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار ، حيث قدر معامل الصدق الذاتي بـ 0.86 وهذا يعني ان الاداة على قدر عالي من الصدق.

2-2- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

للتأكد من صدق المقياس اعتمد الباحث على الصدق التمييزي باستعمال طريقة المقارنة الطرفية، حيث تم المقارنة بين عينتين تم سحبهما من طرفي الدرجات بواقع 33.33% من العينة الكلية وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

الصدق التمييزي	متوسط الثلث الاعلى	انحراف الثلث الاعلى	متوسط الثلث الادنى	انحراف الثلث الادنى	ت المحسوبة	الدلالة الاحصائية
مقياس دافعية الانجاز	108.4	4.2	90.4	7.38	6.7	دالة عند مستوى 0.01

الجدول رقم(08) يوضح قيمة الصدق التمييزي على مقياس الدافعية للإنجاز

يبين الجدول رقم (08) الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في مقياس الدافعية للإنجاز عند مستوى 0.01 حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (6.7) والذي يدل على درجة عالية من الصدق.

وصف المقياس:

يتكون مقياس دافعية الانجاز من ثمان وعشرون فقرة (28) مرتبة على شكل جملة ناقصة تليها خمس عبارات (أ- ب – ج – د – هـ) ويوجد امام كل عبارة زوج من الاقواس و على المفحوص ان يختار التي يرى انها تكمل الفقرة بوضع علامة (×) داخل القوسين الموجودين امام العبارة.

العبارات الايجابية	العبارات السلبية
2 – 5 -6 – 7 – 8 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 17 – 18 – 19 – 20 – 27 -28.	1 – 3-4-9-15-16-21-22-23-24- 25-26.

طريقة التصحيح : نتبع في هذ المقياس طريقة تدرج الدرجات لايجابية الفقرة او العبارة اي أنه:

- الفقرات الموجبة : تعطي العبارات الدرجات :

أ – 5 / ب- 4 / ج- 3 / د- 2 / هـ- 1

مثال: "في المدرسة يعتقدون أني"

(أ) أعمل بشدة جدا.....()

(ب) أعمل بتركيز.....()

(ج) أعمل بغير تركيز .....()

(د) غير مكترث بعض الشيء...()

(هـ) غير مكترث جدا .....()

- إذا أجاب المفحوص بوضع العلامة (×) أمام العبارة (أ) يعطى 5 درجات .
- إذا أجاب المفحوص بوضع العلامة (×) أمام العبارة (ب) يعطى 4 درجات .
- إذا أجاب المفحوص بوضع العلامة (×) أمام العبارة (ج) يعطى 3 درجات .
- إذا أجاب المفحوص بوضع العلامة (×) أمام العبارة (د) يعطى 2 درجات .
- إذا أجاب المفحوص بوضع العلامة (×) أمام العبارة (هـ) يعطى 1 درجات .
- **الفقرات السالبة** : تعطي العبارات الدرجات :

أ – 1 / ب– 2 / ج– 3 / د– 4 / هـ– 5

مثال: "ارى ان الحياة التي لا يعمل فيها الانسان مطلقا"

(أ) مثالية.....()

(ب) سارة جدا.....()

(ج) سارة .....()

(د) غير سارة .....()

(هـ) غير سارة جدا .....()

- إذا أجاب المفحوص بوضع العلامة (×) أمام العبارة (أ) يعطى 1 درجات .
- إذا أجاب المفحوص بوضع العلامة (×) أمام العبارة (ب) يعطى 2 درجات .
- إذا أجاب المفحوص بوضع العلامة (×) أمام العبارة (ج) يعطى 3 درجات .
- إذا أجاب المفحوص بوضع العلامة (×) أمام العبارة (د) يعطى 4 درجات .
- إذا أجاب المفحوص بوضع العلامة (×) أمام العبارة (هـ) يعطى 5 درجات .

و يجمع درجات الفقرات الثماني والعشرون (28) نحصل على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للانجاز.

وعليه تكون اعلى درجة يمكن ان يحصل عليها الفرد هي 130 درجة وادنى درجة مساوية لـ 28 درجة.

مستويات الاختبار:

من الدرجة **28** إلى الدرجة **64** يعني دافعية منخفضة للإنجاز.

من الدرجة **64** إلى الدرجة **129** يعني دافعية مرتفعة للإنجاز

ثالثا : استمارة أندرسون للمشاهدة و الملاحظة: (Anderson System)

عبارة عن شبكة ملاحظة تهتم بمراقبة سلوك التلميذ وقياسه خلال حصة التربية البدنية والرياضية حيث تجرى المشاهدة و الملاحظة خلال درس التربية البدنية والرياضية على تلميذ واحد ، وقد استعمل هذا النظام (نظام الوقت الاكاديمي) بغية جمع المعلومات التي يحتاجها الباحث حول نشاطات التلميذ وسلوكاته المراد ملاحظتها ، وهذا النظام من ابتكار أندرسون وشرمان (1980) حيث قسم سلوك التلميذ الى ستة انواع والتي يمكن ان تحدث في اثناء درس التربية البدنية والرياضية ورتبها حسب اهميتها و اولوياتها وهذه السلوكيات هي:

أ- **النشاط الحركي** : Activité Motrice

حيث يكون التلميذ منهمكا في ممارسة النشاط الحركي لموضوع التربية البدنية والرياضية المقدم من طرف الاستاذ بطريقة تحقق درجة عالية من النجاح و الذي تدخل من ضمنها الألعاب الرياضية ، و التدريب على المهارات الحركية.

ب- **المساعدة والدعم (إعطاء المعلومات)**: Aide et Support

تدخل من ضمنها تبادل المعلومات مع الزملاء حول موضوع الدرس مثل مساعدة الزميل على فهم المهارة كما يتضمن طرح اسئلة على الاستاذ ، كما يندرج فيها قيام التلميذ بعمل نموذج للمهارة او مساعدة الزميل على تنفيذ التمرين او اداء انشطة معينة. مثل: اعطاء الكرات للرامي في درس كرة السلة، جلب الكرات للزملاء اثناء التدريب على السحق في كرة الطائرة، التصفيق بإيقاع معين لمجموعة من التلاميذ يتدربون على جملة حركية.

ت-**استقبال المعلومات**:Recevoir des Informations

يتضمن هذا السلوك إنصات التلميذ إلى كلام استاذ التربية البدنية والرياضية عند شرح مختلف المهارات ، او التلاميذ الآخرين في الدرس ، ومشاهدة النماذج المقدمة من طرف الاستاذ او التلميذ و الوسائل التوضيحية السمعية أو البصرية أو إيضاحات مكتوبة وكذا المشاركة في النقاش.

ث-**تغيير الموقع (التنقلات)**: Déplacer

هو مجموع التكرارات الذي يقضيه التلميذ الملاحظ في تغير مواقعه خلال الدرس بدون تكليف (خارج النطاق الدرس) مثل التنقل من مكان الى اخر، تغيير المحطات، تغيير الانشطة خلال الحصة، اختيار اعضاء الفريق.

ج- **الانتظار**:En Attente

هي المرحلة التي يكون فيها التلميذ في حالة انتظار دوره في انجاز التمرين او يكون قد اكمل مهامه و في انتظار تعليمات الاستاذ او فرصة لأداء نشاط اخر مثل: انتظار الدور ضمن تشكيل معين، انتظار بداية اللعب ، انتظار بداية الدرس.

ح- **سلوكيات خارج اطار المطلوب او المنحرفة**:Deviance

و هو مجموع التكرارات الذي يقضيه التلميذ المشاهدة في القيام بسلوكيات أو حركات ليست لها صلة أو قرابة بالدرس او تعرقل السير الحسن للحصة، و التي لا تتوافق مع ماهو مطلوب في الدرس ، وعدم الرغبة في انجاز المهمة المقترحة مثل: الجلوس، اظهار عدم الاهتمام عند انجاز التمرين المطلوب،شرب الماء ، ربط الحذاء، ترك الدور للغير للتهرب من تنفيذ المهمة، عدم المشاركة في اللعبة او التمرين ما لم يشاهده الاستاذ.

إن استمارة المشاهدة لأندرسون مقسمة إلى ستة حقول او بنود لتشخيص السلوك بشكل أفقي ، و كذلك مقسمة إلى خمس مراحل للمشاهدة ، كل مرحلة بثلاثة دقائق ، ثم تليها ثلاث دقائق استراحة ، ثم تليها ثلاث دقائق للمشاهدة و هكذا حتى نهاية المرحلة الثامنة ، و يقوم المشاهد بمراقبة سلوك التلميذ لمدة (05) خمسة ثواني ، ويضع علامة في حقل المطابق للسلوك الذي شخصه ، وفي حالة حدوث أكثر من سلوك في مشاهدة واحدة فيسجل السلوك الأطول زمنا ، و بذلك سيكون لدينا اثنا عشر مشاهدة لكل دقيقة أي ستة و ثلاثون مشاهدة في كل مرحلة من المراحل المتكونة من ثلاث دقائق و بعد تسجيل أنواع السلوك تجمع كافة المشاهدات كل حقل على حدة و بعدها تجمع عدد التكرار في كل حقل ، و في حالة وجود ملاحظات يتم تسجيلها في خانة الملاحظات الخاصة بكل مرحلة.

عدد السلوكيات الملاحظة في الدقيقة الواحدة هو 12 سلوك.

مدة كل مرحلة ملاحظة هي 3 دقائق.

عدد السلوكيات الملاحظة في كل مرحلة هو 36 سلوك.

زمن ملاحظة كل تلميذ في حصة واحدة هو 15 دقيقة.

عدد السلوكيات الملاحظة في الحصة الواحدة لتلميذ في نشاط واحد هو 180 سلوك.

عدد السلوكيات الملاحظة في نشاط واحد هو 720 سلوك.

عدد السلوكيات الملاحظة في الانشطة الاربعة هو 2880 سلوك.

- **ثبات شبكة الملاحظة:**

لحساب ثبات اداة المراقبة المستخدمة في الدراسة اعتمد الباحث على طريقة اتفاق الملاحظين حيث قام بتصوير حصة تربية بدنية في نشاط كرة السلة تم من خلالها اختيار مجموعة من التلاميذ بطريقة

عشوائية ، حيث تم ملاحظة كل واحد منهما 15 دقيقة ، حيث كان الملاحظين هوما الباحث وأستاذ التربية البدنية العامل في المؤسسة ،ولحساب نسبة الاتفاق يتم استخدام معادلة Cooper وهي كالاتي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

حيث عند تطبيق المعادلة تحصلنا على نسبة اتفاق بلغت 90% ويتضح مما سبق ان شبكة الملاحظة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع مما يجعلها صالحة للتطبيق .

- **صدق شبكة الملاحظة:** ان صدق الملاحظة يعني ان البنود المستعملة في شبكة الملاحظة تمثل فعلا السلوك المراد ملاحظته، ولذلك يقوم الباحث بتسجيل السلوك المراد دراسته باستعمال ادوات مختلفة ثم بعد ذلك يقارن بين النتائج المسجلة.

اما في مايخص شبكة الملاحظة المستعملة في بحثنا فانها صادقة باعتبار ان صدق الملاحظة يتمثل اولا في صياغة البنود او العبارات الاجرائية بعناية ودقة وان تحتوي هذه البنود على السلوك المراد ملاحظته، وان لا يستعمل اكثر من تعبيير لهذا السلوك.

ومن كل هذا فان الصدق يعتبر محققا انطلاقا من اعمال الباحثيين في هذا الميدان واتخاذها مرجع اساسي لعملية التعلم مثل اندرسون Anderson(1980) واعمال Haan et pieron 1980 وكذلك Cloes et pieron(1981). بما أن الاختبار الذي تم اختياره قد استخدم و استخلص من مراجع عملية ودراسات و بحوث سابقة وهو ذو معاملات علمية عالية من حيث الصدق و الثبات هذا ما يجعلنا ان نقول ان شبكة الملاحظة صادقة وتعبر عن مختلف السلوكات التي تريد ملاحظتها.

صدق المحكمين :

ويتم فيه عرض الصورة المبدئية من المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال وذلك لإبداء الرأي في العبارات ومدى مناسبتها وفي ضوء ذلك حذف العبارة التي يحكم عليها بأنها غير مناسبة أو ذات فكرة مكررة في عبارات أخرى وكذلك التي لم تحصل على نسبة اتفاق المحكمين على مناسبتها إلى درجة معينة .

وتم عرض شبكة الملاحظة على عدد من المحكمين من الاساتذة من جامعة ام البواقي (انظر الجدول ادناه) وطلب منهم الحكم على ابعاد شبكة الملاحظة لموضوع الدراسة وأي ملاحظات اخرى يرونها مناسبة ، حيث تسمح هذه الطريقة من التأكد من صدق المحتوى أو المضمون الذي هو فحص المقياس فحصا منطقيا دقيقا بغرض تحديد ما إذا كان يغطي بالفعل عينة ممثلة للسلوك المراد قياسه وبالتالي يقوم بتحليل المجال السلوكي المراد قياسه تحليلا يتيح الكشف عن عناصره ومكوناته ، وتصبح تقديرات الخبراء والحكام هنا هي المحكمات التي تستخدم لتحديد هذا الصدق (فيصل عباس، 1996 ، ص25)

المحكم	الجامعة
الاستاذ الدكتور/ بشير حسام	جامعة ام البواقي
الدكتور/ مرابط مسعود	جامعة ام البواقي
الدكنور/ قلاتي يزيد	جامعة ام البواقي
الدكتور / قرماط النوري	جامعة ام البواقي
الدكتور / شتيوي عبدالمالك	جامعة بسكرة

شرح كيفية استعمال شبكة الملاحظة (وقت التعلم الاكاديمي) في الدراسة:

- **الاجراءات المتخذة قبل الشروع في المراقبة:**

بعد حصول الباحث على ترخيص من مديرية التربية ومدير المؤسسة على تصوير حصص التربية البدنية وكذا بعد موافقة اساتذة المادة على ذلك قام الباحث بتصوير مجموعة من الحصص بالات تصوير رقمية كان الهدف منها مايلي:

- البحث عن افضل الوضعيات و الاماكن بحيث تشمل جميع زوايا المكان المخصص لممارسة التربية البدنية والرياضية.
- وضع آلات التصوير الرقمية في اماكن بعيد عن نظر التلاميذ وهذا محاولة من الباحث على عدم تشتيت ذهن التلاميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية، حيث ان التلميذ عند معرفته انه مراقب و يتم تسجيل سلوكياته بكاميرات فيديو قد يغير من سلوكياته اثناء الحصة.

بعد هذه الفترة تم تحديد ثلاث مناطق توضع فيها ثلاث(**03**) آلات تصوير رقمية Full HD ذات حجم صغير وتحتوي على ذاكرة داخلية تسمح بالتصوير لمدة زمنية طويلة حيث ان آلات التصوير الثلاث تغطي كل الملعب او الميدان الرياضي الذي يقدم فيه اساتذة التربية البدنية والرياضية الحصة . حيث تم الاتفاق على ان تكون طريقة العمل كالاتي:

- عدد التلاميذ المراقبين خلال الحصة في كل قسم **10** تلاميذ "ذكور واناث"
- عدد الاقسام **7** أقسام "جميع الشعب"
- الوقت المخصص لكل نشاط سواء كان فرديا او جماعيا هو **45 دقيقة**
- عدد النشاطات الرياضية الفردية الملاحظة لكل تلميذ: نشاطين (المداومة و القفز الطويل)
- عدد النشاطات الرياضية الجماعية الملاحظة لكل تلميذ: نشاطين (كرة اليد و كرة السلة)
- الوقت المخصص لملاحظة كل تلميذ في الحصة الواحدة في النشاط الواحد هو: **15 دقيقة**
- الوقت المخصص لملاحظة كل تلميذ في الحصص الاربعة في نشاط واحد هو: **60 دقيقة**
- الوقت المخصص لملاحظة تلميذ في النشاطات الاربعة هو: **240 دقيقة**

- **ملاحظة**: تم تجاهل الجزء الختامي في الملاحظة حيث قمنا بإجراء دراسة استطلاعية على اساتذة التربية البدنية حول الجزء الختامي حيث وجدنا ان جل استاذة التربية البدنية والرياضية لا يولون اهمية لهذا الجزء وهذا لقلة الوقت حيث يقومون بدمجه مع المرحلة الرئيسية ، لهذا قمنا بالتركيز على الجزء التحضيري والرئيسي فقط من الحصة.

الاسلوب المستخدم في الترميز

أسلوب التسجيل الفتري Interval Recording

يعتبر اسلوب التسجيل الفتري من الوسائل التي تستخدم لجمع المعلومات لأهداف وصفية تحليليه، او لأبحاث تجريبية، حيث تتم مراقبة العينة المستهدفة لفترة محددة من الوقت ، ثم القيام بتصنيف السلوك للتلميذ او المجموعة ضمن المجال السلوكي المناسب لتلك الفترة باستخدام اداة الملاحظة المناسبة لذلك . وكلما زادت فترات مراقبة العينة زادت دقة تمثيل العينة لما تقوم به و تفعله خلال الوقت الكلي للحصة . كما تتأثر مصداقية المعلومات بطول فترة المراقبة، حيث تظهر عدة سلوكيات توقع المراقب في مشكلة اختيار السلوك الممثل لتلك الفترة .

وعند القيام بتسجيل السلوكيات الملاحظة على شبكة الملاحظة ينبغي وضع الرمز المناسب للسلوك في خانة المستوى المناسب لتلك الفترة ، وإذا كان للفترات المتجاورة نفس المجالات نضع خط (–) في الخانة المناسبة للسلوك بدل تكرار الرمز.

وحتى تتم مراقبة التلاميذ بطريقة عادلة و تسمح بمراقبة كل سلوكيات التلاميذ، قام الباحث بملاحظة كل تلميذ من خلال جهاز الكومبيوتر وباستخدام برنامج VLC media player لعرض مقاطع الفيديو المسجلة لحصة التربية البدنية والرياضية ، حيث يقوم بتصوير التلاميذ مع بداية التسخينات ، فيبدأ بالتلميذ الاول يبدأ بتشتغل الفيديو المسجل للحصة لمدة 3دقائق عند نهايتها وبداية 3دقائق الثانية يبد الباحث بتسجيل السلوكات كل خمس ثواني وهذا بإيقاف الفيديو عند الثانية الخامسة وتسجيل السلوك المناسب على شبكة الملاحظة ثم الثانية 10 ، 15، 20، 25.... وهكذا حتى تنتهي الثلاث دقائق بعدها يترك الفيديو يشتغل حتى يصل للدقيقة التاسعة ويكمل نفس العمل المنجز من قبل وهكذا....

بعد الانتهاء من التلميذ الاول يعيد الباحث الفيديو الى البداية و ينتقل التركيز الى التلميذ الثاني و القيام بنفس الخطوات السابقة بملاحظة و تسجيل سلوكياته على شبكة الملاحظة.

- في حالة عدم ظهور التلميذ في مقطع الفيديو الكاميرا الاولى ينتقل الباحث الى الكاميرا الثانية او الثالثة التي تغطي المناطق التي لا تقع ضمن حقل تصوير الكاميرا الاولى.

تطبيق شبكة الملاحظة (وقت التعلم الاكاديمي):

بعد تحديد الاجراءات السابقة التي قام البحث فيها بتصوير أنشطة المداومة وكرة اليد في الثلاثي الاول وأنشطة القفز الطويل وكرة السلة في الثلاثي الثاني وهذا مع اساتذة المادة موزعين على سبعة اقسام.

ابعاد شبكة الملاحظة المستعملة في الدراسة:

كما تم التطرق سابقا فان شبكة الملاحظة هذه تهتم بمراقبة سلوك التلميذ وقياسه خلال حصة التربية البدنية والرياضية ، والجدول الموالي يبين ابعاد هذه الاداة:

طبيعة او نوع المشاركة	البنود او الابعاد		الرمز
مشاركة ايجابية "منتجة"	انشغال حركي مرتبط مباشرة بمهمة الدرس	النشاط الحركي	M
		المساعدة والدعم	Ai
	انشغال حركي غير مرتبط مباشرة بمهمة الدرس	التنقلات	D
		استقبال المعلومات	R
مشاركة سلبية "غير منتجة"	الانتظار		AT
	سلوكات خارج اطار المطلوب او المنحرفة		DV

الجدول رقم(09): يبين ابعاد شبكة الملاحظة المستخدمة في الدراسة

8- الوسائل المستعملة في البحث:

- الات تصوير من نوع SAMSUNG
- حاسوب محمول من نوع Packard bell
- برنامج VLC media player
- برنامج Microsoft Office Excel 2010

9- اساليب المعالجة الاحصائية:

تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج (SPSS) حيث اعتمد الباحث على مجموعة من الادوات الاحصائية وهي كالاتي:

1- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

لدرجات أفراد العينة بالنسبة لمتغيرات البحث وهذا لأنهما مطلوبان لحساب (ت)

2- النسب المئوية

لحساب تكرارت السلوكات الملاحظة لتلاميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية

3- اختبار الطالب T.Studen

- لدراسة الفروق في تقدير الذات بين التلاميذ الذكور والإناث.
- لدراسة الفروق في دافعية الانجاز بين التلاميذ الذكور والإناث.
- لدراسة الفروق في المشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية بين التلاميذ الذكور والإناث.

4- معامل الارتباط بيرسون

- لإيجاد العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والمشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية.
- لإيجاد العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز والمشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية

5- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)

خلاصة:

قمنا في هذا الفصل بتحديد المنهج المستخدم وتحديد لمجتمع البحث وشرح كيفية اختيار العينة، وكذا عرض مختلف ادوات البحث المستخدمة ومختلف خصائص كل واحدة منها ، وكذا التطرق الى مختلف الاساليب الاحصائية المناسبة لمعالجة الفرضيات ، يمكن القول اننا اخذنا صورة عن مختلف الاجراءات التي مر عليها هذا البحث، وهذا لتوصل الى اجابات لإشكاليات الدراسة وبالتالي قبول او رفض الفرضيات.

الفصل الخامس:

عـــــرض

ومناقشة النتائج

عرض نتائج
المشاركة في حصة
التربية البدنية لدى
تلاميذ الطور
الثانوي

تمهيد:

سنقوم في هذا الفصل بعرض النتائج التي تم التوصل إليها ، بعدما قمنا بجمع البيانات وتحليلها بواسطة الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك ثم سنقوم بتفسيرها ، ومناقشتها بالمقارنة بين ما توصلت إليه الدراسة الحالية.

عرض نتائج المشاركة في درس التربية البدنية لدى تلاميذ الطور الثانوي:

1- مشاركة التلاميذ في درس التربية البدنية والرياضية في بمرحلة التعليم الثانوي:

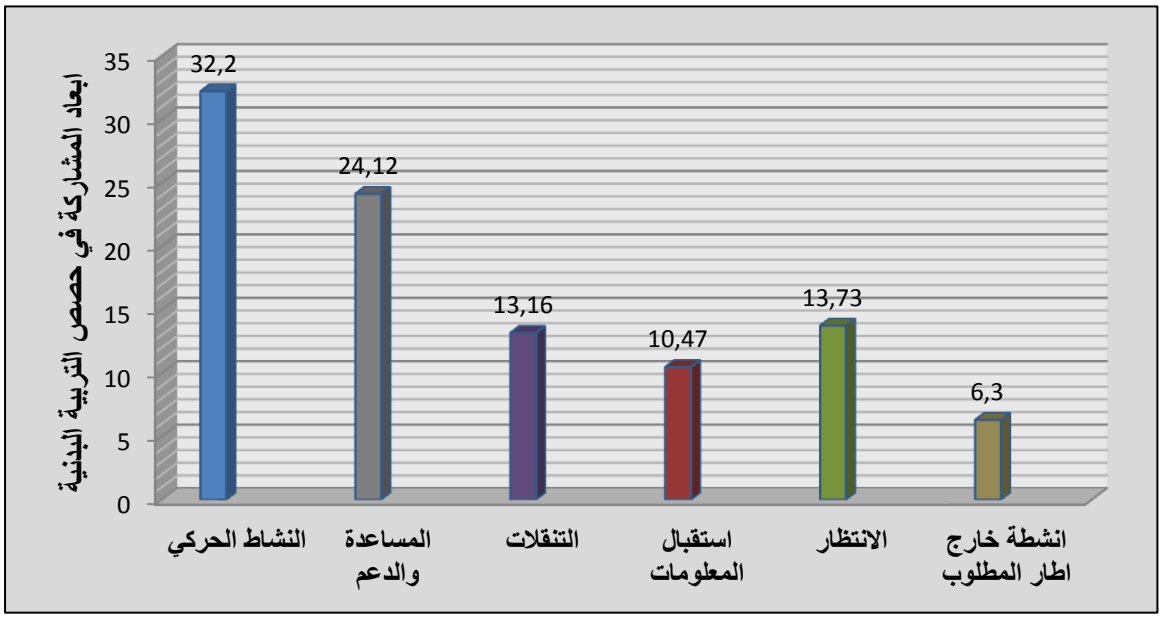
بعد تفريغ نتائج الملاحظة تم احصاء نسبة المشاركة عند التلاميذ بدرس التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي. والجدول (10) يبين ذلك:

الجدول (10) نتائج المشاركة في حصة التربية البدنية للتلاميذ بمرحلة التعليم الثانوي(ن=70)

مجالات المشاركة	التكرارات	النسبة المئوية%
النشاط الحركي	64920	**32.2%**
المساعدة والدعم	48636	**24.12%**
التنقلات	26535	**13.16%**
استقبال المعلومات	21111	**10.47%**
الانتظار	27682	**13.73%**
انشطة خارج اطار المطلوب	12716	**6.3%**
المجموع	**201600**	**%100**

يتضح من الجدول (10) ان نسبة المشاركة الفعلية في الدرس لا تتعدى 32.2% من الزمن المخصص للدرس، بينما تبلغ نسبة الانتظار نسبة 13.73% ، بينما كانت نسبة الانشطة خارج اطار المطلوب بـ 6.3%.

الشكل رقم(09) يوضح ابعاد المشاركة في حصص التربية البدنية والرياضية لكل التلاميذ



توزيع سلوك التلاميذ على طبيعة المشاركة بدرس التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي:

تم توزيع مجالات المشاركة في ابعاد حسب فاعليتها الى مشاركة ايجابية (منتجة) ، ومشاركة سلبية (غير منتجة) والجدول (11) يبين ذلك:

الجدول (11) توزيع سلوك التلاميذ على نوع المشاركة بحصة التربية البدنية بمرحلة التعليم الثانوي(ن=70)

نوع المشاركة	ابعاد المشاركة	التكرار	النسبة %
مشاركة ايجابية	انشغال حركي مرتبط مباشرة بمهمة التعلم	113556	56.32%
	انشغال حركي غير مرتبط مباشرة بمهمة التعلم	47646	23.63%
مشاركة سلبية	الانتظار، انشطة خارج اطار المطلوب	40398	20.03%
المجموع		**201600**	**%100**

يتضح من الجدول(11) ان نسبة المشاركة الايجابية للتلاميذ في درس التربية البدنية والرياضية اعلى من نسبة المشاركة السلبية، حيث تقدر نسبة هذه الاخيرة بـ 20.03% وهي اصغر من نسبة المشاركة الايجابية غير مرتبطة مباشرة بهدف التعلم والمقدرة بـ 23.63% .

2- مشاركة التلاميذ في درس التربية البدنية والرياضية في الانشطة الفردية بمرحلة التعليم الثانوي

بعد تفريغ نتائج الملاحظة تم احصاء نسبة المشاركة عند التلاميذ في الانشطة الفردية بمرحلة التعليم الثانوي. والجدول (12) يبين ذلك:

الجدول (12) توزيع سلوك التلاميذ على نوع المشاركة في الانشطة الفردية(ن=70)

نوع المشاركة	ابعاد المشاركة	التكرار	النسبة %
مشاركة ايجابية	انشغال حركي مرتبط مباشرة بمهمة التعلم	32733	32.47%
	انشغال حركي غير مرتبط مباشرة بمهمة التعلم	21816	21.64%
مشاركة سلبية	الانتظار، انشطة خارج اطار المطلوب	46251	45.88%
المجموع		**100800**	**%100**

يتضح من الجدول(12) ان نسبة المشاركة السلبية للتلاميذ في الانشطة الفردية بلغت 45.88% وهي اعلى من نسبة المشاركة الايجابية سواء مرتبطة مباشرة بمهمة تعلم او غير مرتبطة مباشرة بمهمة التعلم.

3- مشاركة التلاميذ في درس التربية البدنية والرياضية في الانشطة الجماعية بمرحلة التعليم الثانوي:

بعد تفريغ نتائج الملاحظة تم احصاء نسبة المشاركة عند التلاميذ في الانشطة الجماعية بمرحلة التعليم الثانوي. والجدول (13) يبين ذلك:

الجدول (13) توزيع سلوك التلاميذ على نوع المشاركة في الانشطة الجماعية(ن=70)

نوع المشاركة	ابعاد المشاركة	التكرار	النسبة %
مشاركة ايجابية	انشغال حركي مرتبط مباشرة بمهمة التعلم	60823	%60.33
	انشغال حركي غير مرتبط مباشرة بمهمة التعلم	25830	%25.62
مشاركة سلبية	الانتظار، انشطة خارج اطار المطلوب	14147	%14.03
المجموع		**100800**	**%100**

يتضح من الجدول (13) ان نسبة المشاركة الايجابية للتلاميذ في الانشطة الجماعية اعلى من نسبة المشاركة السلبية حيث بلغت المشاركة الايجابية المرتبطة بعملية التعلم نسبة 60.33%.

4- مشاركة التلاميذ الذكور في درس التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي

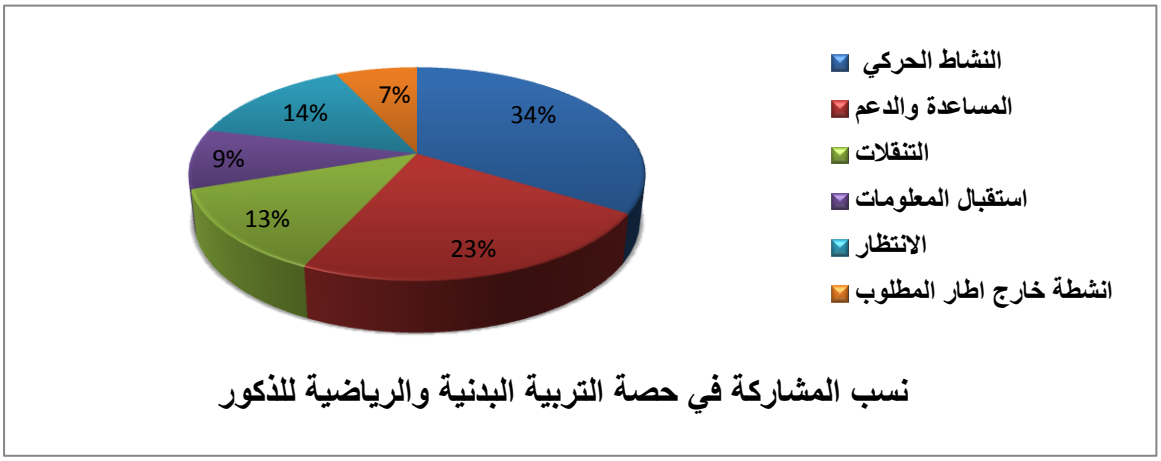
بعد تفريغ نتائج الملاحظة تم احصاء نسبة المشاركة عند التلاميذ الذكور بدرس التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي. والجدول (14) يبين ذلك:

الجدول (14)نتائج المشاركة في حصة التربية البدنية لذكور بمرحلة التعليم الثانوي(ن=31)

مجالات المشاركة	التكرارات	النسبة المئوية%
النشاط الحركي	30213	**33.84%**
المساعدة والدعم	20556	**23.02%**
التنقلات	11484	**12.86%**
استقبال المعلومات	8082	**9.05%**
الانتظار	12744	**14.27%**
انشطة خارج اطار المطلوب	6201	**6.95%**
المجموع	**89280**	**%100**

يتضح من الجدول (14) ان نسبة النشط الحركي للذكور بلغ 33.84% من الزمن المخصص للدرس، بينما تبلغ نسبة الانتظار نسبة 14.27% ، بينما كانت نسبة الانشطة خارج اطار المطلوب بـ 6.95%.

الشكل رقم(10) يوضح نسب كل بعد من ابعاد المشاركة في حصص التربية البدنية والرياضية للذكور



نسب المشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية للذكور

توزيع سلوك التلاميذ على طبيعة المشاركة للذكور بدرس التربية البدنية والرياضية:

بعد تفريغ نتائج الملاحظة تم احصاء نسبة المشاركة عند التلاميذ الذكور بمرحلة التعليم الثانوي. والجدول (15) يبين ذلك:

الجدول (15) توزيع سلوك التلاميذ على نوع المشاركة للذكور بحصة التربية البدنية بمرحلة التعليم الثانوي(ن=31)

نوع المشاركة	ابعاد المشاركة	التكرار	النسبة %
مشاركة ايجابية	انشغال حركي مرتبط مباشرة بمهمة التعلم	50769	56.86%
	انشغال حركي غير مرتبط مباشرة بمهمة التعلم	19566	21.92%
مشاركة سلبية	الانتظار، انشطة خارج اطار المطلوب	18945	21.22%
المجموع		**89280**	**%100**

يتضح من الجدول(15) ان نسبة المشاركة الايجابية للذكور في درس التربية البدنية والرياضية اعلى من نسبة المشاركة السلبية، حيث تقدر نسبة هذه الاخيرة بـ 21.22% وهي قريبة من نسبة المشاركة الايجابية غير مرتبطة مباشرة بهدف التعلم والمقدرة بـ 21.92% .

5- مشاركة التلاميذ الاناث في درس التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي:

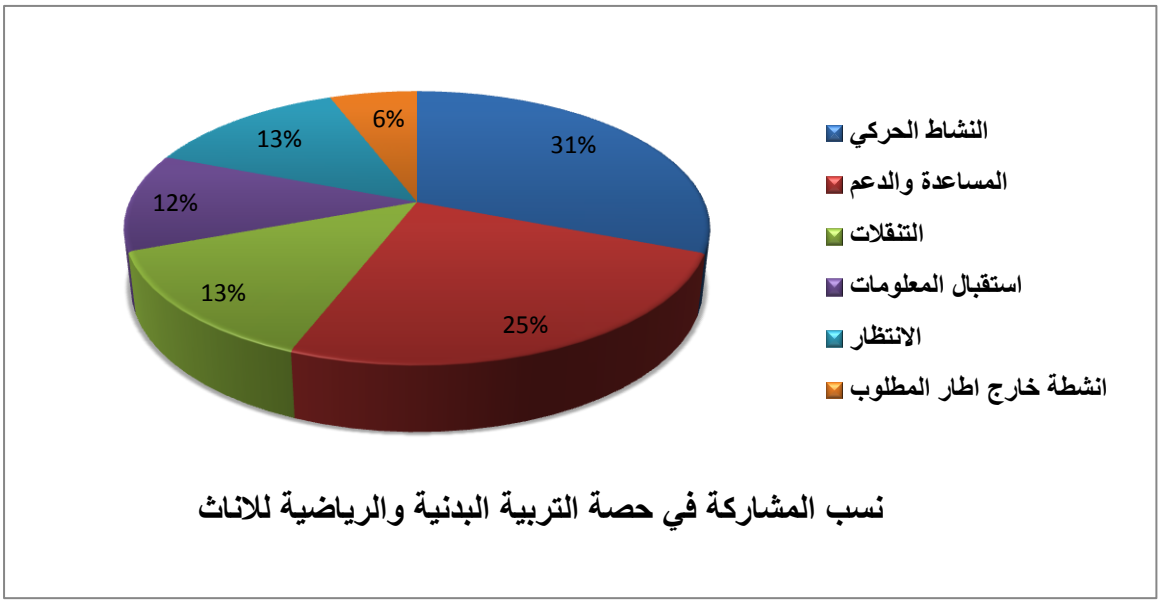
بعد تفريغ نتائج الملاحظة تم احصاء نسبة المشاركة عند الاناث بدرس التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي. والجدول (16) يبين ذلك:

الجدول (16) نتائج المشاركة في حصة التربية البدنية للإناث بمرحلة التعليم الثانوي(ن=39)

مجالات المشاركة	التكرارات	النسبة المئوية%
النشاط الحركي	34707	**30.9%**
المساعدة والدعم	28080	**25%**
التنقلات	15051	**13.4%**
استقبال المعلومات	13029	**11.6%**
الانتظار	14938	**13.29%**
انشطة خارج اطار المطلوب	6515	**5.8%**
المجموع	**112320**	**%100**

يتضح من الجدول (16) ان نسبة مشاركة الاناث في النشاط الحركي بلغت 30.9% بينما بلغت نسبة المساعدة والدعم 25% من الزمن الكلي ، بينما تبلغ نسبة الانتظار نسبة 13.29% ، بينما كانت نسبة الانشطة خارج اطار المطلوب بـ 5.8%.

الشكل رقم (11) يوضح نسب كل بعد من ابعاد المشاركة في حصص التربية البدنية والرياضية للإناث



توزيع سلوك التلاميذ على طبيعة المشاركة للإناث بدرس التربية البدنية والرياضية

بعد تفريغ نتائج الملاحظة تم احصاء نسبة المشاركة عند الاناث بمرحلة التعليم الثانوي. والجدول (17) يبين ذلك:

الجدول (17) توزيع سلوك التلاميذ على نوع المشاركة للإناث بحصة التربية البدنية بمرحلة التعليم الثانوي(ن=39)

نوع المشاركة	ابعاد المشاركة	التكرار	النسبة %
مشاركة ايجابية	انشغال حركي مرتبط مباشرة بمهمة التعلم	62787	55.9%
	انشغال حركي غير مرتبط مباشرة بمهمة التعلم	28080	25%
مشاركة سلبية	الانتظار، انشطة خارج اطار المطلوب	21453	19.09%
المجموع		**112320**	**%100**

يتضح من الجدول(17) ان نسبة المشاركة الايجابية للإناث في درس التربية البدنية والرياضية اعلى من نسبة المشاركة السلبية، حيث تقدر نسبة هذه الاخيرة بـ 19.09% وهي اقل من نسبة المشاركة الايجابية غير مرتبطة مباشرة بهدف التعلم والمقدرة بـ 25% .

6- المشاركة لدى الذكور حسب نوع الانشطة(فردية/جماعية):

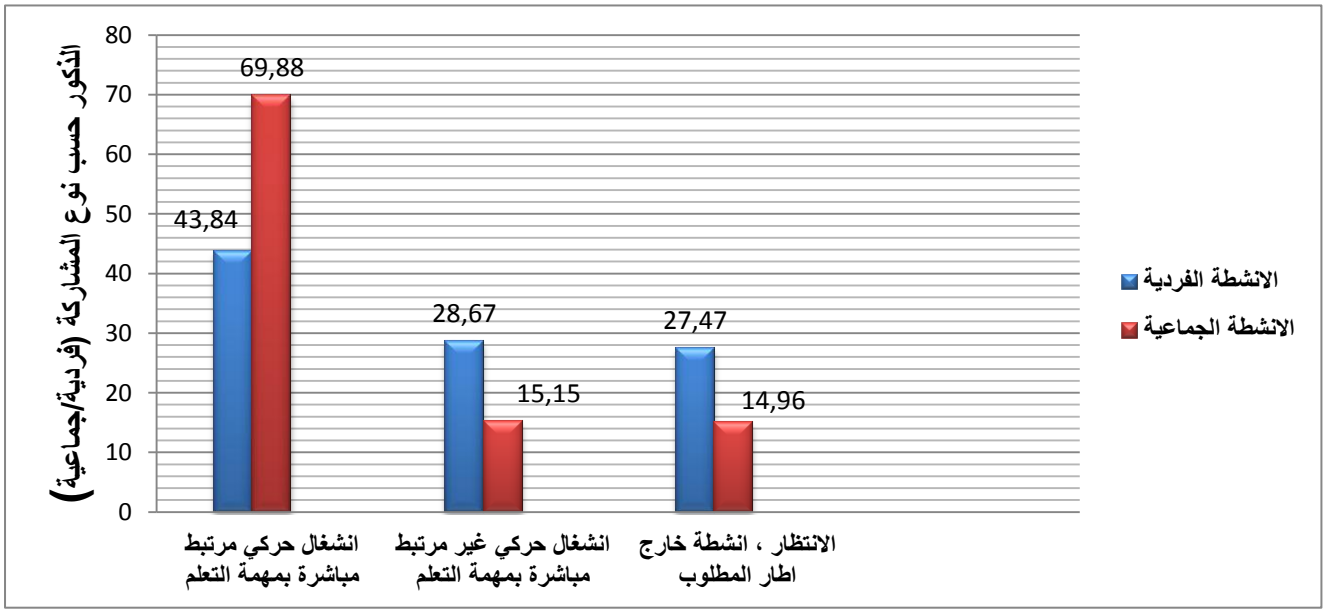
بعد تفريغ نتائج الملاحظة تم احصاء نسبة المشاركة عند الذكور في الانشطة الفردية والجماعية بمرحلة التعليم الثانوي. والجدول (18) يبين ذلك:

الجدول(18)توزيع سلوك التلاميذ الذكور على نوع المشاركة في الانشطة الفردية و الجماعية(ن=31)

ابعاد المشاركة	الانشطة الفردية		الانشطة الجماعية	
	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
انشغال حركي مرتبط مباشرة بمهمة التعلم	19574	%43.84	31195	%69.88
انشغال حركي غير مرتبط مباشرة بمهمة التعلم	12801	%28.67	6765	%15.15
الانتظار ، انشطة خارج اطار المطلوب	12265	%27.47	6680	%14.96
المجموع	44640	%100	44640	100%

يتضح من خلال نتائج الجدول (18) ان الرياضات الجماعية تفوق الرياضات الفردية في بعد "**الانشغال الحركي المرتبط مباشرة بمهمة التعلم وغير مرتبط بمهمة التعلم**" في حين ان بعد "**الانتظار والأنشطة خارج اطار المطلوب**" نجد ان الرياضات الفردية تفوق نظيرتها الرياضات الجماعية والشكل (12) بوضح ذلك:

الشكل رقم(12) يوضح مقارنة بين الانشطة الفردية والأنشطة الجماعية عند الذكور



ويرجع السبب الرئيسي الى ان التلاميذ وخاصة الذكور يفضلون الانشطة الجماعية التي تحتوي على التشويق و التحدي والتنافس بين الفرق واستعمال وسائل تعليمية اكثر ، بينما يعود الاختلاف في بعد الانتظار والأنشطة خارج اطار المطلوب كون ان الرياضات الفردية تحوي على خصائص تجعلها مقتصرة على شخص واحد بينما البقية يكونون في وضعية انتظار وهذا بسبب العدد الكبير لتلاميذ في القسم ضف الى ذلك نقص المرافق الرياضية نقصد هنا حوض القفز في القفز الطويل او مضمار السرعة في رياضة الجري.

7- المشاركة لدى الاناث حسب نوع الانشطة(فردية/جماعية):

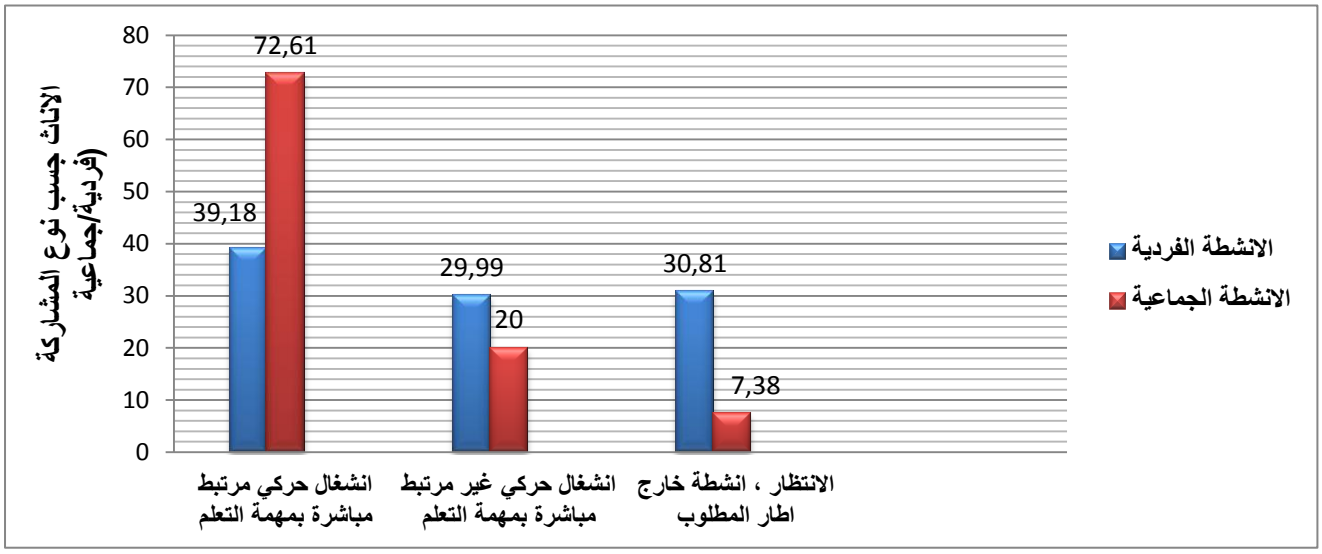
بعد تفريغ نتائج الملاحظة تم احصاء نسبة المشاركة عند الاناث في الانشطة الفردية والجماعية بمرحلة التعليم الثانوي. والجدول (19) يبين ذلك:

الجدول(19)توزيع سلوك التلاميذ الاناث على نوع المشاركة في الانشطة الفردية و الجماعية(ن=39)

ابعاد المشاركة	الانشطة الفردية		الانشطة الجماعية	
	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
انشغال حركي مرتبط مباشرة بمهمة التعلم	22008	%39.18	40779	%72.61
انشغال حركي غير مرتبط مباشرة بمهمة التعلم	16846	%29.99	11234	%20.00
الانتظار ، انشطة خارج اطار المطلوب	17306	%30.81	4147	%7.38
المجموع	56160	%100	56160	%100

يتضح من خلال نتائج الجدول (19) ان الرياضات الجماعية تفوق الرياضات الفردية في بعد "**الانشغال الحركي المرتبط مباشرة بمهمة التعلم وغير مرتبط بمهمة التعلم**" ، في حين ان بعد "**الانتظار والأنشطة خارج اطار المطلوب**" نجد ان الرياضات الفردية تفوق نظيرتها الرياضات الجماعية والشكل (13) يوضح ذلك:

الشكل رقم(13) يوضح مقارنة بين الانشطة الفردية والأنشطة الجماعية عند الاناث



ويرجع السبب الرئيسي الى ان التلاميذ يفضلون الانشطة الجماعية التي تحتوي على التشويق و التحدي والتنافس بين الفرق واستعمال وسائل تعليمية اكثر ، بينما يعود الاختلاف في بعد الانتظار والأنشطة خارج اطار المطلوب كون ان الرياضات الفردية تحوي على خصائص تجعلها مقتصرة على شخص واحد بينما البقية يكونون في وضعية انتظار وهذا بسبب العدد الكبير لتلاميذ في القسم ضف الى ذلك نقص المرافق الرياضية نقصد هنا حوض القفز في القفز الطويل او مضمار السرعة في رياضة الجري.

عـــرض
ومناقشة نتائج
الفرضيات

1- عرض ومناقشة نتائج تقدير الذات لتلاميذ النهائي الطور الثانوي:

نصت **الفرضية الاولى** على ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في تقدير الذات.

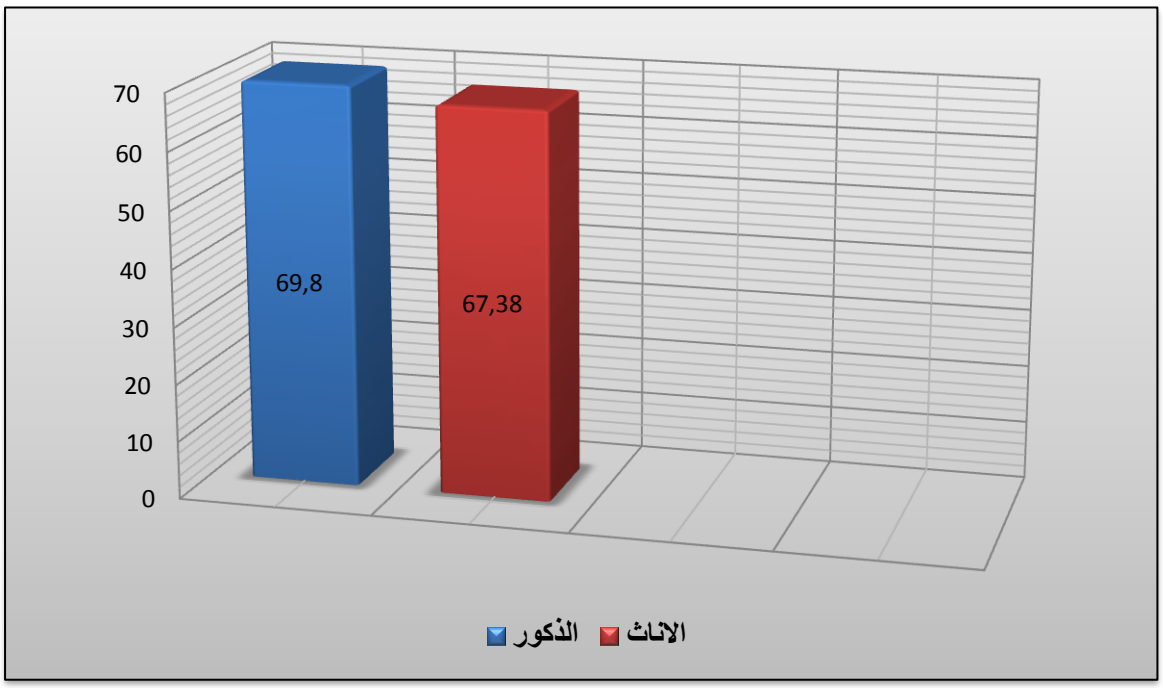
للتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار (ت) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين والتي تمثلت في مجموعتي الذكور والإناث وبعد التأكد من فرضيات الاختبار وشروطه كانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم(20): نتائج اختبار ت للفروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات

المؤشرات / الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	قيمة الدلالة
الذكور	31	69.80	12.21	0.927	1.995	0.05
الاناث	39	67.38	9.64			0.05

يتضح من نتائج الجدول رقم (20) ان متوسط تقدير الذات للذكور بلغ قيمة (69.80) بانحراف معياري (12.21) وهو اعلى من متوسط تقدير الذات للاناث البالغ (67.38) بانحراف معياري (9.64) ، كما تبين نتائج الجدول رقم(20) ان قيمة (ت) المحسوبة اصغر من (ت) الجدولية وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ما يدل على عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في تقدير الذات، وبالتالي تكون الفرضية الاولى لم تتحقق.

الشكل رقم(14) يوضح المتوسط الحسابي لكل من الذكور والإناث في تقدير الذات



عرض نتائج الفرضيات الفرعية للفرضية الاولى:

- **عرض نتائج الفرضية الفرعية الاولى:**

نصت الفرضية الفرعية الاولى على وجود فرق بين الذكور والإناث في تقدير الذات العام.

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار (ت) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين والتي تمثلت في مجموعتي الذكور والإناث وبعد التأكد من فرضيات الاختبار وشروطه كانت النتائج كالتالي:

الجدول (21) يوضح الفرق بين الذكور والإناث في تقدير الذات العام

المؤشرات / الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	قيمة الدلالة
الذكور	31	33.29	7.76	1.053	1.995	0.05
الاناث	39	31.49	6.57			0.05

يتضح من نتائج الجدول رقم (21) ان متوسط تقدير الذات العام للذكور بلغ قيمة (33.29) بانحراف معياري (7.76) وهو اعلى من متوسط تقدير الذات العام للإناث البالغ (31.49) بانحراف معياري (6.57) ، كما تبين نتائج الجدول رقم(21) ان قيمة (ت) المحسوبة اصغر من (ت) الجدولية وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ما يدل على عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في تقدير الذات العام، وبالتالي تكون الفرضية الفرعية الاولى لم تتحقق.

- **عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:**

نصت الفرضية الفرعية الثانية على وجود فرق بين الذكور والإناث في تقدير الذات الاسري.

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار (ت) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين والتي تمثلت في مجموعتي الذكور والإناث وبعد التأكد من فرضيات الاختبار وشروطه كانت النتائج كالتالي:

الجدول (22) يوضح الفرق بين الذكور والإناث في تقدير الذات الاسري

المؤشرات / الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	قيمة الدلالة
الذكور	31	14.19	5.04	0.986	1.995	0.05
الاناث	39	13.23	3.06			0.05

يتضح من نتائج الجدول رقم (22) ان متوسط تقدير الذات الاسري للذكور بلغ قيمة (14.19) بانحراف معياري (5.04) وهو اعلى من متوسط تقدير الذات الاسري للإناث البالغ (13.23) بانحراف معياري (3.06) ، كما تبين نتائج الجدول رقم(22) ان قيمة (ت) المحسوبة اصغر من (ت) الجدولية وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ما يدل على عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في تقدير الذات الاسري، وبالتالي تكون الفرضية الفرعية الثانية قد لم تتحقق.

- **عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:**

نصت الفرضية الفرعية الثالثة على وجود فرق بين الذكور والإناث في تقدير الذات الاجتماعي.

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار (ت) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين والتي تمثلت في مجموعتي الذكور والإناث وبعد التأكد من فرضيات الاختبار وشروطه كانت النتائج كالتالي:

الجدول (23) يوضح الفرق بين الذكور والإناث في تقدير الذات الاجتماعي

المؤشرات / الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	قيمة الدلالة
الذكور	31	14.19	2.49	1.85	1.995	0.05
الاناث	39	12.92	3.10			0.05

يتضح من نتائج الجدول رقم (23) ان متوسط تقدير الذات الاجتماعي للذكور بلغ قيمة (14.19) بانحراف معياري (2.49) وهو اعلى من متوسط تقدير الذات الاجتماعي للإناث البالغ (12.92) بانحراف معياري (3.10) ، كما تبين نتائج الجدول رقم(23) ان قيمة (ت) المحسوبة اصغر من (ت) الجدولية وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ما يدل على عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في تقدير الذات الاجتماعي، وبالتالي تكون الفرضية الفرعية الثالثة لم تتحقق .

- **عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:**

نصت الفرضية الفرعية الرابعة على وجود فرق بين الذكور والإناث في تقدير الذات المدرسي.

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار (ت) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين والتي تمثلت في مجموعتي الذكور والإناث وبعد التأكد من فرضيات الاختبار وشروطه كانت النتائج كالتالي:

الجدول (24) يوضح الفرق بين الذكور والإناث في تقدير الذات المدرسي

المؤشرات / الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	قيمة الدلالة
الذكور	31	8.13	3.01	2.424	1.995	0.05
الاناث	39	9.74	2.56			0.05

يتضح من نتائج الجدول رقم (24) ان متوسط تقدير الذات المدرسي للذكور بلغ قيمة (8.13) بانحراف معياري (3.01) وهو اقل من متوسط تقدير الذات المدرسي للإناث البالغ (9.74) بانحراف معياري (2.56) ، كما تبين نتائج الجدول رقم(24) ان قيمة (ت) المحسوبة اكبر من (ت) الجدولية وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ما يدل على وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في تقدير الذات المدرسي لصالح الاناث ، وبالتالي تكون الفرضية الفرعية الرابعة تحققت.

1- عرض ومناقشة نتائج دافعية الانجاز لتلاميذ النهائي الطور الثانوي:

نصت **الفرضية الثانية** على ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في دافعية الانجاز.

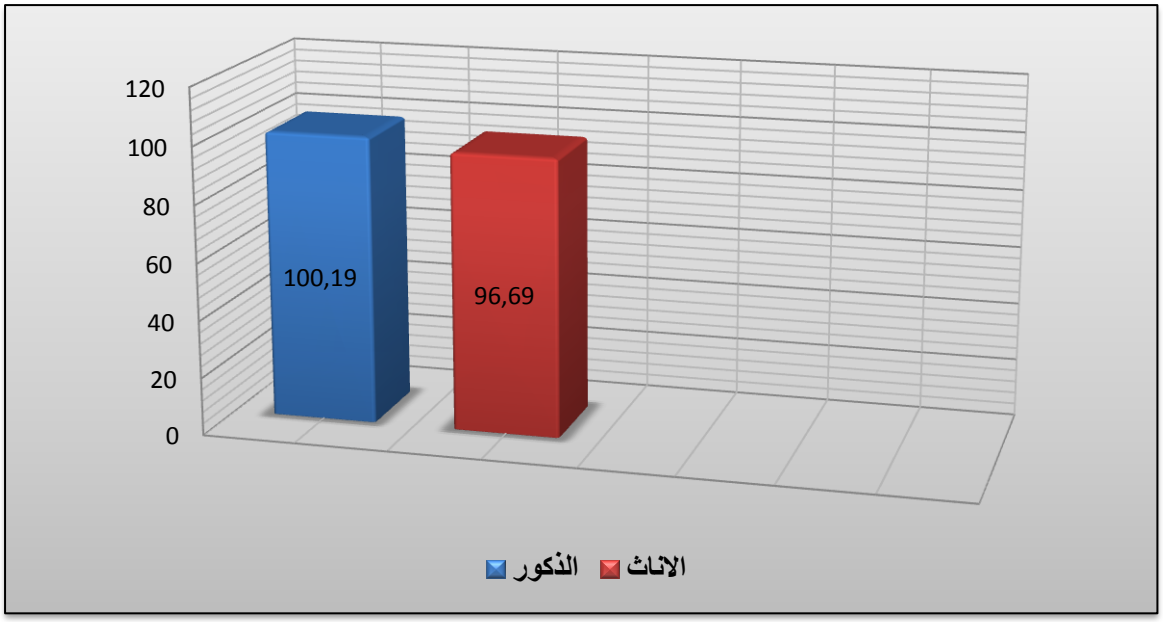
للتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار (ت) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين والتي تمثلت في مجموعتي الذكور والإناث وبعد التأكد من فرضيات الاختبار وشروطه كانت النتائج كالتالي:

الجدول (25) يوضح الفرق بين الذكور والإناث في دافعية الانجاز

المؤشرات / الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	قيمة الدلالة
الذكور	31	100.19	8.92	1.526	1.995	0.05
الاناث	39	96.69	9.99			0.05

يتضح من نتائج الجدول رقم (25) ان متوسط دافعية الانجاز للذكور بلغ قيمة (100.19) بانحراف معياري (8.92) وهو اعلى من متوسط دافعية الانجاز للإناث البالغ (96.69) بانحراف معياري (9.99) ، كما تبين نتائج الجدول رقم(25) ان قيمة (ت) المحسوبة اصغر من (ت) الجدولية وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ما يدل على عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في دافعية الانجاز ، وبالتالي تكون الفرضية الفرعية الثالثة لم تتحقق.

الشكل رقم(15) يوضح المتوسط الحسابي لكل من الذكور والإناث في دافعية الانجاز



3- عرض ومناقشة نتائج المشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية لتلاميذ النهائي الطور الثانوي:

نصت **الفرضية الثالثة** على ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في المشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية.

3-1- المقارنة بين الذكور والاناث في المشاركة العامة(الابعاد المنتجة (مشاركة ايجابية) والابعاد غير المنتجة(ممارسة سلبية))

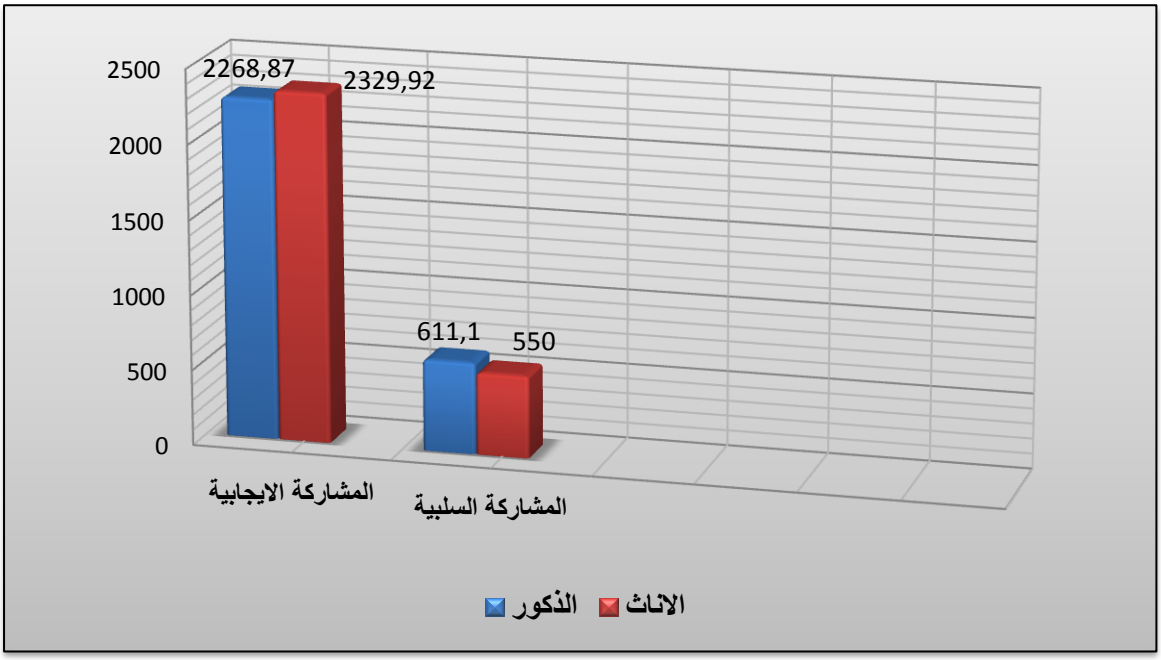
تم استعمال اختبار (ت) ستيودنت لحساب الفروق بين المتوسطات في المشاركة العامة بين الذكور والإناث وقد تم التحصل على النتائج التالية:

الجدول رقم (26) يبين نتائج فروق المتوسطات في المشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية بين الذكور والإناث

	المشاركة في ت ب ر				العينة	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
	المشاركة الايجابية		المشاركة السلبية					
الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	**31**	0.991	1.995	0.05
الذكور	2268.87	283.81	611.1	283.81	**39**			
الاناث	2329.92	232.01	550.0	232.01				

يتضح من نتائج الجدول رقم(26) ان قيمة (ت) المحسوبة اصغر من (ت) الجدولية و هي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية قي المشاركة بين الذكور والإناث ، هذا يعني ان كل من الذكور والإناث لهم نفس المشاركة سواء في الابعاد المنتجة او الابعاد غير المنتجة، وبالتالي تكون الفرضية الثالثة لم تحقق. والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم(16) يوضح الفرق بين الذكور والإناث في المشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية



3-2- المقارنة بين الذكور والإناث حسب ابعاد المشاركة:

3-2-1- المقارنة بين الذكور والإناث في بعد النشاط الحركي:

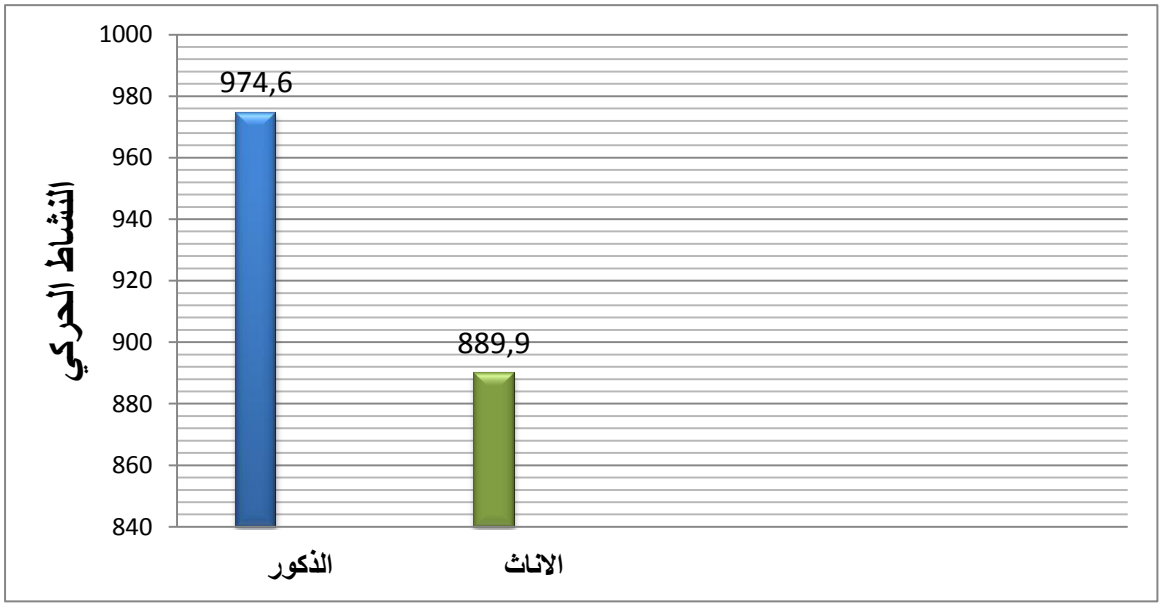
تم استعمال اختبار (ت) ستيودنت لحساب الفروق بين المتوسطات في بعد النشاط الحركي بين الذكور والإناث وقد تم التحصل على النتائج التالية:

الجدول رقم (27) يبين نتائج الفروق بين المتوسطات في بعد النشاط الحركي بين الذكور والإناث

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	31	974.6	164.9	2.457	1.995	0.05
اناث	39	889.9	123.4			

يتضح من نتائج الجدول رقم(27) ان قيمة (ت) المحسوبة اكبر من (ت) الجدولية و هي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعد النشاط الحركي بين الذكور والإناث ، هذا يعني ان كل من الذكور والإناث كل يساهم بنسب معينة في بعد النشاط الحركي، والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم(17) يوضح الفرق بين الذكور والإناث في بعد النشاط الحركي



3-2-2- المقارنة بين الذكور والإناث في بعد المساعدة والدعم:

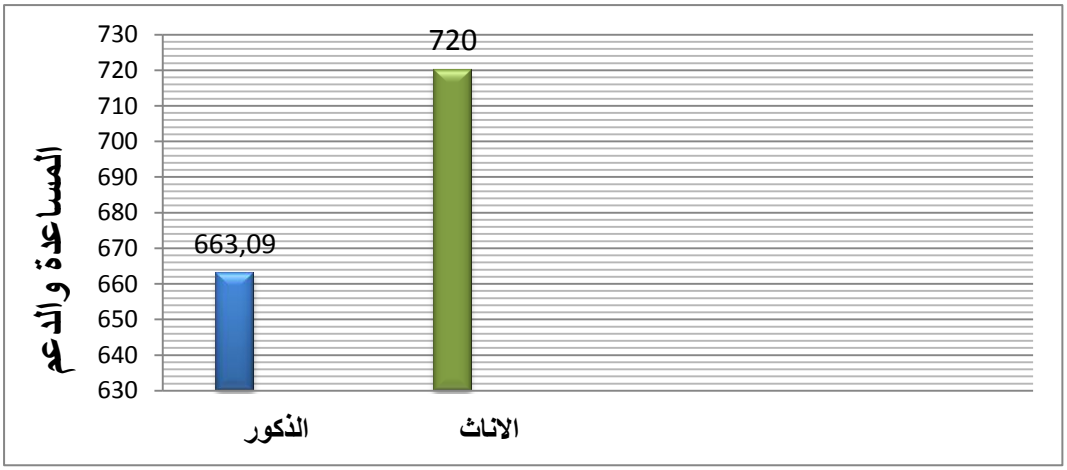
تم استعمال اختبار (ت) ستيودنت لحساب الفروق بين المتوسطات في بعد المساعدة والدعم بين الذكور والإناث وقد تم التحصل على النتائج التالية:

الجدول رقم (28) يبين نتائج الفروق بين المتوسطات في بعد المساعدة والدعم بين الذكور والإناث

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	31	663.09	95.1	**2.92**	**1.995**	**0.05**
اناث	39	720	58.4			

يتضح من نتائج الجدول رقم(28) ان قيمة (ت) المحسوبة اكبر من (ت) الجدولية وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعد المساعدة والدعم بين الذكور والإناث ، هذا يعني ان الذكور والإناث لا يقدمون نفس القدر من الدعم والمساعدة ، والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم(18) يوضح الفرق بين الذكور والإناث في بعد المساعدة والدعم



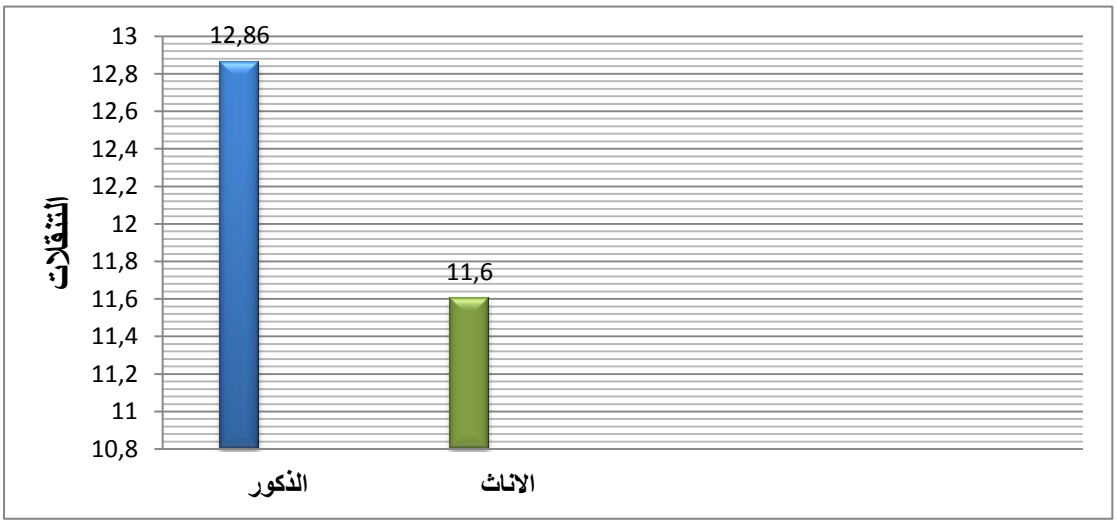
3-2-3- المقارنة بين الذكور والإناث في بعد التنقلات:

باستعمال اختبار (ت) ستيودنت لحساب الفروق بين المتوسطات في بعد التنقلات بين الذكور والاناث وقد تم التحصل على النتائج التالية:

الجدول رقم (29) يبين نتائج الفروق بين المتوسطات في بعد التنقلات بين الذكور والإناث

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	31	370.4	48.3	**1.436**	**1.995**	**0.05**
اناث	39	385.9	41.7			

يتضح من نتائج الجدول رقم(29) ان قيمة (ت) المحسوبة اصغر من (ت) الجدولية وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعد التنقلات بين الذكور والإناث ، هذا يعني ان تنقلات كل من الذكور والإناث متساوية خلال الحصة، والشكل الموالي يوضح ذلك: **الشكل رقم(19) يوضح الفرق بين الذكور والإناث في بعد التنقلات**



3-2-4- المقارنة بين الذكور والإناث في بعد استقبال المعلومات:

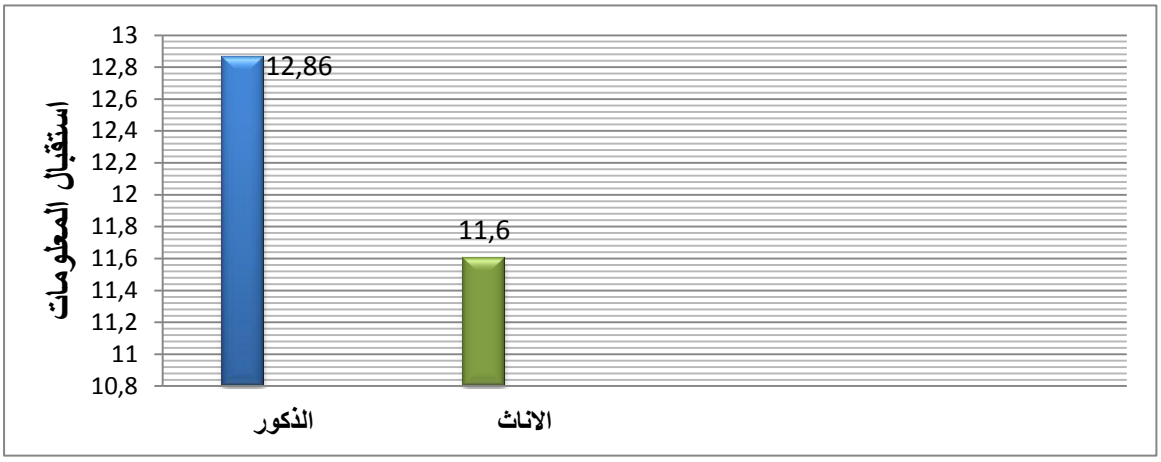
باستعمال اختبار (ت) ستيودنت لحساب الفروق بين المتوسطات في بعد استقبال المعلومات بين الذكور والإناث وقد تم التحصل على النتائج التالية:

الجدول رقم (30) يبين نتائج الفروق بين المتوسطات في بعد استقبال المعلومات بين الذكور والإناث

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	31	260.70	39.2	**6.81**	**1.995**	**0.05**
اناث	39	333.07	48.5			

يتضح من نتائج الجدول رقم(30) ان قيمة (ت) المحسوبة اكبر من (ت) الجدولية وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعد استقبال المعلومات بين الذكور والإناث ، هذا يعني ان الاناث لهم تركيز اكبر من الذكور عند شرح الاستاذ لمختلف المهارات خلال الحصة ، والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم(20) يوضح الفرق بين الذكور والإناث في بعد استقبال المعلومات



3-2-5- المقارنة بين الذكور والإناث في بعد الانتظار:

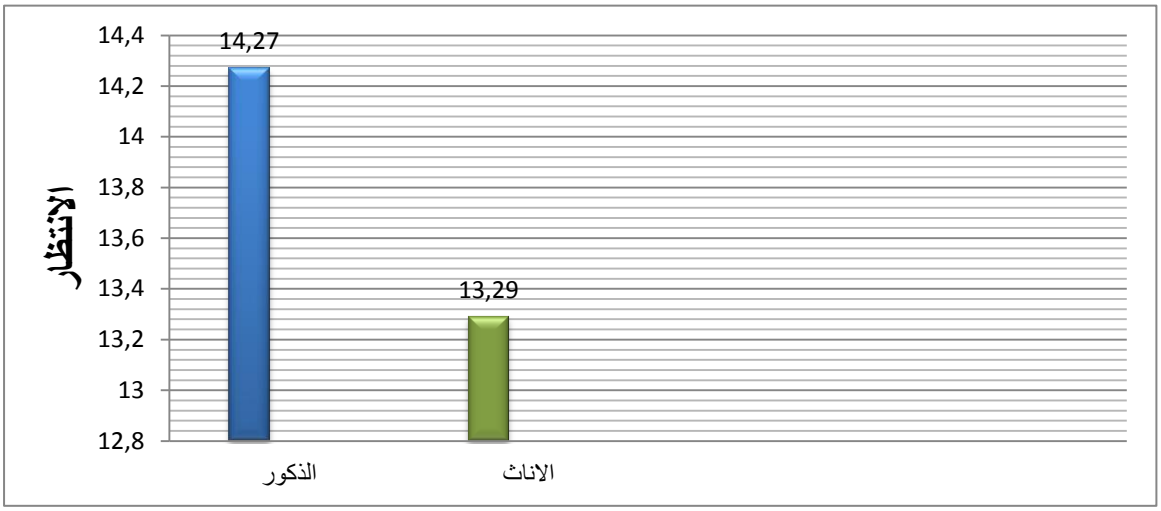
باستعمال اختبار (ت) ستيودنت لحساب الفروق بين المتوسطات في بعد الانتظار بين الذكور والإناث وقد تم التحصل على النتائج التالية:

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	31	411.09	193.1	0.633	1.995	0.05
اناث	39	383.7	167.5			

الجدول رقم (31) يبين نتائج الفروق بين المتوسطات في بعد الانتظار بين الذكور والإناث

يتضح من نتائج الجدول رقم(31) ان قيمة (ت) المحسوبة اصغر من (ت) الجدولية وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعد الانتظار بين الذكور والإناث ، هذا يعني ان كل من الذكور والإناث لهم نفس زمن الانتظار خلال الحصة، والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم(21) يوضح الفرق بين الذكور والإناث في بعد الانتظار



3-2-6- المقارنة بين الذكور والإناث في بعد انشطة خارج اطار المطلوب:

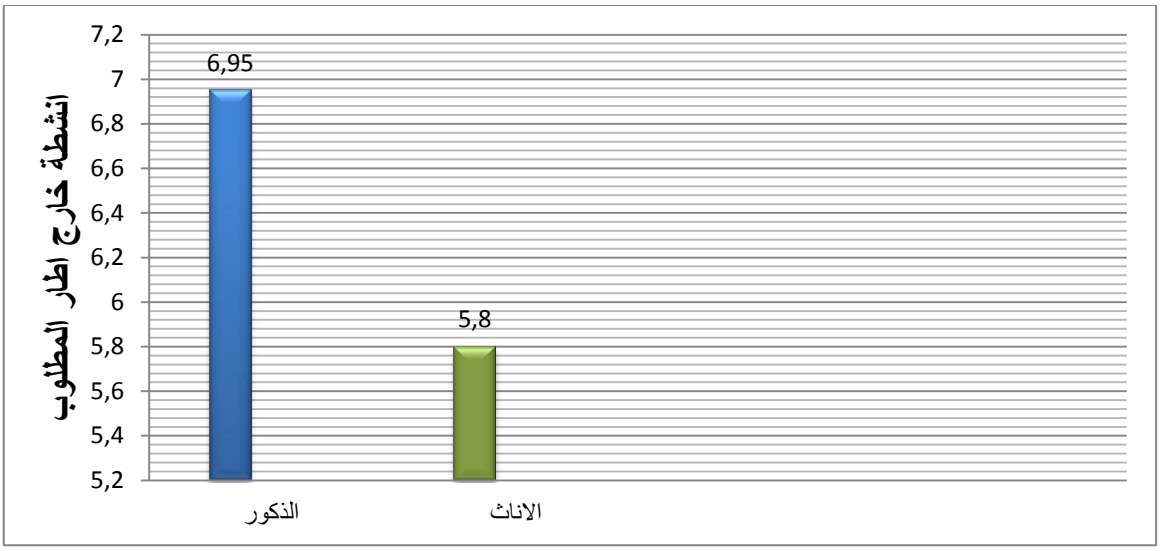
باستعمال اختبار (ت) ستيودنت لحساب الفروق بين المتوسطات في بعد الانشطة خارج اطار المطلوب بين الذكور والإناث وقد تم التحصل على النتائج التالية:

الجدول رقم (32) يبين نتائج الفروق بين المتوسطات في بعد الانشطة خارج اطار المطلوب بين الذكور والإناث

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	31	200.03	104.2	1.588	1.995	0.05
اناث	39	166.2	73.34			

يتضح من نتائج الجدول رقم(32) ان قيمة (ت) المحسوبة اصغر من (ت) الجدولية وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعد الانشطة خارج اطار المطلوب بين الذكور والإناث ، هذا يعني ان كل من الذكور والإناث يقومون بنفس بتصرفات و سلوكات خارج اطار المطلوب ، والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم(22) يوضح الفرق بين الذكور والإناث في بعد الانشطة خارج اطار المطلوب



4 -1- المقارنة بين الانشطة الفردية والجماعية لكل التلاميذ :

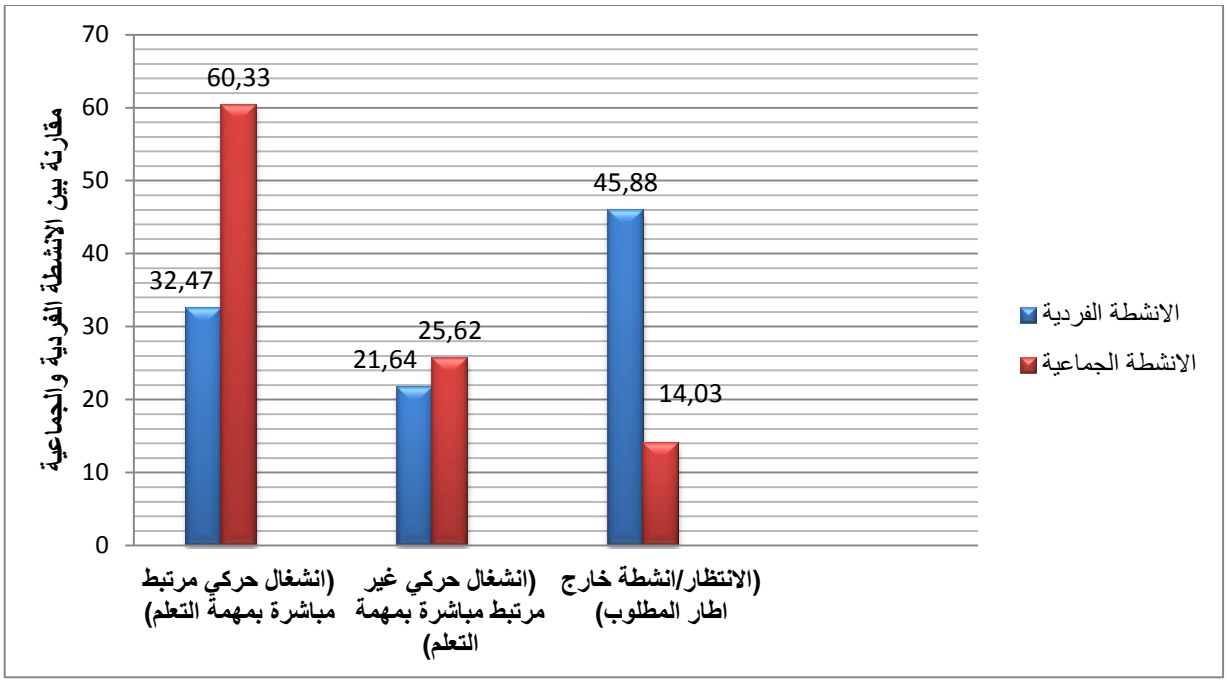
تم استعمال اختبار (ت) ستيودنت لحساب الفروق بين المتوسطات بين الانشطة الفردية والجماعية للتلاميذ وقد تم التحصل على النتائج التالية:

الجدول رقم (33) يبين نتائج الفروق بين المتوسطات بين الانشطة الفردية والجماعية

	المشاركة في ت ب ر				العينة	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
	الانشطة الفردية		الانشطة الجماعية					
الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	70	13.23	1.995	0.05
الذكور+الاناث	472.8	52.52	482.41	44.67				

يتضح من نتائج الجدول رقم(33) ان قيمة (ت) المحسوبة اكبر من (ت) الجدولية و هي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الانشطة الفردية والجماعية عند تلاميذ الطور الثانوي ، هذا يعني ان كل التلاميذ يشاركون خلال حصة التربية البدنية والرياضية اكثر في الانشطة الجماعية مقارنة بالأنشطة الفردية.

الشكل رقم(23) يوضح مقارنة بين الانشطة الفردية والأنشطة الجماعية حسب ابعاد المشاركة



4 -2- المقارنة بين الانشطة الفردية والجماعية للذكور :

تم استعمال اختبار (ت) ستيودنت لحساب الفروق بين المتوسطات بين الانشطة الفردية والجماعية لذكور وقد تم التحصل على النتائج التالية:

الجدول رقم (34) يبين نتائج الفروق بين المتوسطات بين الانشطة الفردية والجماعية للذكور

	المشاركة في ت ب ر				العينة	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
	الانشطة الفردية		الانشطة الجماعية					
الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الذكور	239.99	53.68	240	54.67	31	10.20	1.995	0.05

يتضح من نتائج الجدول رقم(34) ان قيمة (ت) المحسوبة اكبر من (ت) الجدولية و هي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الانشطة الفردية والجماعية عند الذكور ، هذا يعني ان كل الذكور يشاركون اكثر في الانشطة الجماعية مقارنة بالأنشطة الفردية.

4 -3- المقارنة بين الانشطة الفردية والجماعية للاناث :

تم استعمال اختبار (ت) ستيودنت لحساب الفروق بين المتوسطات بين الانشطة الفردية والجماعية للاناث وقد تم التحصل على النتائج التالية:

الجدول رقم (35) يبين نتائج الفروق بين المتوسطات بين الانشطة الفردية والجماعية للإناث

	المشاركة في ت ب ر				العينة	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
	الانشطة الفردية		الانشطة الجماعية					
الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	39	16.26	1.995	0.05
الاناث	239	51.36	239.9	34.68				

يتضح من نتائج الجدول رقم(35) ان قيمة (ت) المحسوبة اكبر من (ت) الجدولية و هي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الانشطة الفردية والجماعية عند الاناث ، هذا يعني ان كل الاناث يشاركن اكثر في الانشطة الجماعية مقارنة بالأنشطة الفردية.

5-1- المقارنة بين الذكور والإناث في الانشطة الفردية:

تم استعمال اختبار (ت) ستيودنت لحساب الفروق بين المتوسطات في الانشطة الفردية بين الذكور والإناث وقد تم التحصل على النتائج التالية:

الجدول رقم (36) يبين نتائج الفروق بين المتوسطات في الانشطة الفردية بين الذكور والإناث

	الانشطة الفردية				العينة	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
	المشاركة الايجابية		المشاركة السلبية					
الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	**31**	1.57	1.995	0.05
الذكور	1044.3	97.06	395.6	182.9	**39**			
الاناث	996.2	97.2	443.7	183.7				

يتضح من نتائج الجدول رقم(36) ان قيمة (ت) المحسوبة اصغر من (ت) الجدولية و هي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية قي المشاركة بين الذكور والإناث ، هذا يعني ان كل من الذكور والإناث لهم نفس المشاركة في الانشطة الفردية سواء في الابعاد المنتجة او الابعاد غير المنتجة.

5-2- المقارنة بين الذكور والاناث في الانشطة الجماعية:

تم استعمال اختبار (ت) ستيودنت لحساب الفروق بين المتوسطات في الانشطة الجماعية بين الذكور والإناث وقد تم التحصل على النتائج التالية:

الجدول رقم (37) يبين نتائج الفروق بين المتوسطات في الانشطة الجماعية بين الذكور والإناث

	الانشطة الجماعية				العينة	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
	المشاركة الايجابية		المشاركة السلبية					
الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	**31**	4.14	1.995	0.05
الذكور	1224.5	192.2	215.48	100.9	**39**			
الاناث	1333.6	135.7	106.33	50.3				

يتضح من نتائج الجدول رقم(37) ان قيمة (ت) المحسوبة اصغر من (ت) الجدولية و هي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية قي المشاركة بين الذكور والإناث ، هذا يعني ان نسب كل من الذكور والإناث تختلف في المشاركة في الانشطة الجماعية سواء في الابعاد المنتجة او الابعاد غير المنتجة.

عرض نتائج العلاقة بين تقدير الذات و مشاركة التلاميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية:

1-1- العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و ابعاد المشاركة خلال الحصة لدى الذكور:

لإيجاد العلاقة بين تقدير الذات و أبعاد المشاركة في الحصة لدى الذكور قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	تقدير الذات	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
الاداء الحركي	0.63	ايجابية	0.05
المساعدة والدعم	0.409	ايجابية	0.05
التنقلات	-0.081	سلبية	غير دال
استقبال المعلومات	0.567	ايجابية	0.05
الانتظار	-0.608	سلبية	0.05
السلوكات خارج اطار المطلوب او المنحرفة	-0.42	سلبية	0.05

الجدول رقم(38) يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و ابعاد المشاركة في الحصة لدى الذكور

بلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات للذكور و بعد الاداء الحركي r=0.63 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات والأداء الحركي خلال الحصة للذكور .

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات للذكور و بعد المساعدة والدعم r= 0.409 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات و بعد المساعدة والدعم خلال الحصة للذكور .

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات للذكور و بعد التنقلات r= -0.081 وهي غير دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على عدم وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات و بعد التنقلات خلال الحصة للذكور .

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات للذكور و بعد استقبال المعلومات r= 0.567 وهي دالة احصائيا ،ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات وبعد استقبال المعلومات خلال الحصة للذكور.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات للذكور و بعد الانتظار r= −0.608 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين تقدير الذات و بعد الانتظار خلال الحصة للذكور .

و بلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات للذكور و بعد السلوكات المنحرفة r=−0.42 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين تقدير الذات و بعد السلوكات المنحرفة خلال الحصة للذكور.

1-2- العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و نوع المشاركة خلال الحصة عند الذكور:

لإيجاد العلاقة بين تقدير الذات و نوع المشاركة لذكور خلال حصة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	دافعية الانجاز	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المشاركة الايجابية (الابعاد المنتجة)	0.381	ايجابية	0.05
المشاركة السلبية (الابعاد غير منتجة)	−0.514	سلبية	0.05

الجدول رقم(39) يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والمشاركة في حصة ت ب ر لدى الذكور

بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات مقياس تقدير الذات للذكور و المشاركة خلال الحصة في الابعاد المنتجة r= 0.381 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.05. كما بلغت قيمة معامل الارتباط عند الابعاد غير المنتجة r= −0.509 وهي دالة احصائيا ايضا عند مستوى 0.05.

ويدل معامل الارتباط المتحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات والمشاركة الايجابية خلال حصة ت ب ر ، وعلاقة ارتباطية سلبية بين تقدير الذات والمشاركة السلبية خلال حصة ت ب ر.

و يتضح من خلال هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت درجات مقياس تقدير الذات مرتفعة كانت المشاركة ايجابية والعكس صحيح، بمعنى اخر كلما كان تقدير الذات للتلميذ مرتفع كانت مشاركته اكبر في الابعاد المنتجة و قلت سلوكاته المنحرفة او الخارجة عن المطلوب.

1-3- العلاقة الارتباطية بين ابعاد تقدير الذات والمشاركة خلال الحصة عند الذكور:

أ- **العلاقة بين ابعاد تقدير الذات والأبعاد المنتجة:** لإيجاد العلاقة بين ابعاد تقدير الذات و الابعاد المنتجة للذكور خلال حصة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	المشاركة الايجابية(الابعاد المنتجة)	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
تقدير الذات العام	0.296	ايجابية	غير دال
تقدير الذات الاسري	0.181	ايجابية	غير دال
تقدير الذات الاجتماعي	0.367	ايجابية	0.05
تقدير الذات المدرسي	0.252	ايجابية	غير دال

الجدول رقم(40) يوضح العلاقة الارتباطية بين ابعاد تقدير الذات و الابعاد المنتجة لدى الذكور

بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات تقدير الذات العام للذكور و الابعاد المنتجة خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= 0.296 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

بينما بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات تقدير الذات الاسري للذكور و الابعاد المنتجة خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= 0.181 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

اما في ما يخص قيمة معامل الارتباط بين درجات تقدير الذات الاجتماعي للذكور و الابعاد المنتجة خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= 0.367 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

في حين بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات تقدير الذات المدرسي للذكور و الابعاد المنتجة خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= 0.252 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

ب-**العلاقة بين ابعاد تقدير الذات والأبعاد غير المنتجة:** لإيجاد العلاقة بين ابعاد تقدير الذات و الابعاد غير المنتجة للذكور خلال حصة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	المشاركة الايجابية(الابعاد غير المنتجة)	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
تقدير الذات العام	-0.361	سلبية	غير دال
تقدير الذات الاسري	-0.245	سلبية	غير دال
تقدير الذات الاجتماعي	-0.459	سلبية	0.05
تقدير الذات المدرسي	-0.363	سلبية	0.05

الجدول رقم(41) يوضح العلاقة الارتباطية بين ابعاد تقدير الذات و الابعاد غير المنتجة لدى الذكور

بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات تقدير الذات العام للذكور و الابعاد غير المنتجة خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= −0.361 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

بينما بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات تقدير الذات الاسري للذكور و الابعاد غير المنتجة خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= −0.245 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

اما في ما يخص قيمة معامل الارتباط بين درجات تقدير الذات الاجتماعي للذكور و الابعاد غير المنتجة خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= −0.459 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

في حين بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات تقدير الذات المدرسي للذكور و الابعاد غير المنتجة خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= −0.363 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

1-4-1- العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و ابعاد المشاركة في الانشطة الجماعية لدى الذكور:

لإيجاد العلاقة بين تقدير الذات و أبعاد المشاركة في الانشطة الجماعية لدى الذكور قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	تقدير الذات	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
الاداء الحركي	0.594	ايجابية	0.05
المساعدة والدعم	0.41	ايجابية	0.05
التنقلات	−0.092	سلبية	غير دال
استقبال المعلومات	0.627	ايجابية	0.05
الانتظار	−0.608	سلبية	0.05
السلوكات خارج اطار المطلوب او المنحرفة	−0.424	سلبية	0.05

الجدول رقم(42) يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و ابعاد المشاركة في الانشطة الجماعية لذكور

بلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من تقدير الذات للذكور و بعد الاداء الحركي في الانشطة الجماعية r= 0.594 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات والأداء الحركي خلال الحصة للذكور في الانشطة الجماعية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من تقدير الذات للذكور و بعد المساعدة والدعم في الانشطة الجماعية r= 0.41 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات و بعد المساعدة والدعم خلال الحصة للذكور في الانشطة الجماعية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من تقدير الذات للذكور و بعد التنقلات في الانشـــطة الجماعية r= −0.092 وهي غير دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على عدم وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات و بعد التنقلات خلال الحصة للذكور في الانشطة الجماعية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من تقدير الذات للذكور و بعد استقبال المعلومات في الانشطة الجماعية r= 0.627 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات وبعد استقبال المعلومات خلال الحصة للذكور في الانشطة الجماعية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات للذكور و بعد الانتظار في الانشطة الجماعية r= −0.608 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين تقدير الذات و بعد الانتظار خلال الحصة للذكور في الانشطة الجماعية.

و بلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات للذكور و بعد السلوكات المنحرفة في الانشطة الجماعية r=−0.424 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين تقدير الذات و بعد السلوكات المنحرفة خلال الحصة للذكور في الانشطة الجماعية.

1-4-2-العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والمشاركة في الانشطة الجماعية عند الذكور:

لإيجاد العلاقة بين تقدير الذات و مشاركة في الانشطة الجماعية للذكور خلال حصة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	تقدير الذات	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المشاركة الايجابية(الابعاد المنتجة) في الانشطة الجماعية	0.384	ايجابية	0.05
المشاركة السلبية(الابعاد غير منتجة) في الانشطة الجماعية	−0.516	سلبية	0.05

الجدول رقم(43) يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والمشاركة في الانشطة الجماعية لذكور

بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات مقياس تقدير الذات للذكور و المشاركة في الانشطة الجماعية في الابعاد المنتجة r= 0.384 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.05. كما بلغت قيمة معامل الارتباط عند الابعاد غير المنتجة r= −0.516 وهي دالة احصائيا ايضا عند مستوى 0.05.

ويدل معامل الارتباط المتحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات والمشاركة الايجابية في الانشطة الجماعية ، وعلاقة ارتباطية سلبية بين تقدير الذات والمشاركة السلبية في الانشطة الجماعية.

و يتضح من خلال هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت درجات مقياس تقدير الذات مرتفعة كانت المشاركة ايجابية والعكس صحيح، بمعنى اخر كلما كانت تقدير الذات للتلميذ مرتفعة كانت مشاركته اكبر في الابعاد المنتجة و قلت سلوكاته المنحرفة او الخارجة عن المطلوب في الانشطة الجماعية.

1-5-1- العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و ابعاد المشاركة في الانشطة الفردية لدى الذكور:

لايجاد العلاقة بين تقدير الذات و أبعاد المشاركة في الانشطة الفردية لدى الذكور قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	تقدير الذات	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
الاداء الحركي	0.67	ايجابية	0.05
المساعدة والدعم	0.405	ايجابية	0.05
التنقلات	-0.075	سلبية	غير دال
استقبال المعلومات	0.515	ايجابية	0.05
الانتظار	-0.607	سلبية	0.05
السلوكات خارج اطار المطلوب او المنحرفة	-0.418	سلبية	0.05

الجدول رقم(44) يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و ابعاد المشاركة في الانشطة الفردية لدى الذكور

بلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من تقدير الذات للذكور و بعد الاداء الحركي في الانشطة الفردية r= 0.67 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات والأداء الحركي خلال الحصة للذكور في الانشطة الفردية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من تقدير الذات للذكور و بعد المساعدة والدعم في الانشطة الجماعية r= 0.405 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات و بعد المساعدة والدعم خلال الحصة للذكور في الانشطة الفردية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من تقدير الذات للذكور و بعد التنـــقلات في الانشطة الجماعية r= -0.075 وهي غير دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على عدم وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات و بعد التنقلات خلال الحصة للذكور في الانشطة الفردية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات للذكور و بعد استقبال المعلومات في الانشطة الجماعية r= 0.515 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات وبعد استقبال المعلومات خلال الحصة للذكور في الانشطة الفردية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات للذكور و بعد الانتظار في الانشطة الجماعية0.607 –=r وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين تقدير الذات و بعد الانتظار خلال الحصة للذكور في الانشطة الفردية.

و بلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من تقدير الذات و بعد السلوكات المنحرفة في الانشطة الجماعية r=–0.418 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين تقدير الذات و بعد السلوكات المنحرفة خلال الحصة للذكور في الانشطة الفردية.

1-5-2- العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والمشاركة في الانشطة الفردية عند الذكور:

لإيجاد العلاقة بين تقدير الذات و مشاركة في الانشطة الفردية للذكور خلال حصة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	تقدير الذات	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المشاركة الايجابية (الابعاد المنتجة) في الانشطة الفردية	0.378	ايجابية	0.05
المشاركة السلبية(الابعاد غير منتجة) في الانشطة الفردية	–0.512	سلبية	0.05

الجدول رقم(45) يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والمشاركة في الانشطة الفردية لدى الذكور

بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات مقياس تقدير الذات للذكور و المشاركة في الانشطة الفردية في الابعاد المنتجة r= 0.378 كما بلغت قيمة معامل الارتباط عند الابعاد غير المنتجة r= –0.512 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

ويدل معامل الارتباط المتحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات والمشاركة الايجابية في الانشطة الفردية. وعلاقة ارتباطية سلبية بين تقدير الذات والمشاركة السلبية في الانشطة الفردية.

و يتضح من خلال هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت درجات مقياس تقدير الذات مرتفعة كانت المشاركة ايجابية والعكس صحيح، بمعنى اخر كلما كانت تقدير الذات للتلميذ مرتفعة كانت مشاركته اكبر في الابعاد المنتجة و قلت سلوكياته المنحرفة او الخارجة عن المطلوب في الانشطة الفردية.

2-1- العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و ابعاد المشاركة خلال الحصة لدى الاناث:

لإيجاد العلاقة بين تقدير الذات و أبعاد المشاركة في الحصة لدى الاناث قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	تقدير الذات	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
الاداء الحركي	0.767	ايجابية	0.05
المساعدة والدعم	0.7	ايجابية	0.05
التنقلات	0.485	ايجابية	0.05
استقبال المعلومات	0.447	ايجابية	0.05
الانتظار	−0.767	سلبية	0.05
السلوكات خارج اطار المطلوب او المنحرفة	−0.67	سلبية	0.05

الجدول رقم(46) يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و ابعاد المشاركة في الحصة لدى الاناث

بلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات للإناث و بعد الاداء الحركي r=0.767 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات والأداء الحركي خلال الحصة للإناث.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات للإناث و بعد المساعدة والدعم r= 0.7 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات و بعد المساعدة والدعم خلال الحصة للإناث.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات للإناث و بعد التنقلات r= 0.485 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات و بعد التنقلات خلال الحصة للإناث.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات للإناث و بعد استقبال المعلومات r= 0.447 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات وبعد استقبال المعلومات خلال الحصة للإناث.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات للإناث و بعد الانتظار r= −0.767 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين تقدير الذات و بعد الانتظار خلال الحصة للإناث.

و بلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات للإناث و بعد السلوكات المنحرفة r=−0.67 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين تقدير الذات و بعد السلوكات المنحرفة خلال الحصة للإناث.

2-2- العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و نوع المشاركة خلال الحصة عند الاناث:

لإيجاد العلاقة بين تقدير الذات و نوع المشاركة للإناث خلال حصة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	دافعية الانجاز	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المشاركة الايجابية(الابعاد المنتجة)	0.599	ايجابية	0.05
المشاركة السلبية(الابعاد غير منتجة)	-0.718	سلبية	0.05

الجدول رقم(47) يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والمشاركة في حصة ت ب ر لدى الاناث

بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات مقياس تقدير الذات للإناث و المشاركة خلال الحصة في الابعاد المنتجة 0.599 =r وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.05 ، كما بلغت قيمة معامل الارتباط عند الابعاد غير المنتجة 0.718- =r وهي دالة احصائيا ايضا عند مستوى 0.05.

ويدل معامل الارتباط المتحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية ضعيفة بين تقدير الذات والمشاركة الايجابية خلال حصة ت ب ر ، وعلاقة ارتباطية سلبية متوسطة بين تقدير الذات والمشاركة السلبية خلال حصة ت ب ر.

و يتضح من خلال هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت درجات مقياس تقدير الذات مرتفعة كانت المشاركة ايجابية والعكس صحيح، بمعنى اخر كلما كان تقدير الذات للتلميذ مرتفع كانت مشاركته اكبر في الابعاد المنتجة و قلت سلوكاته المنحرفة او الخارجة عن المطلوب.

2-3- العلاقة الارتباطية بين ابعاد تقدير الذات والمشاركة خلال الحصة عند الاناث:

أ- **العلاقة بين ابعاد تقدير الذات والأبعاد المنتجة:** لإيجاد العلاقة بين ابعاد تقدير الذات و الابعاد المنتجة للإناث خلال حصة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	المشاركة الايجابية (الابعاد المنتجة)	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
تقدير الذات العام	0.544	ايجابية	0.05
تقدير الذات الاسري	0.137	ايجابية	غير دال
تقدير الذات الاجتماعي	0.354	ايجابية	غير دال
تقدير الذات المدرسي	0.278	ايجابية	غير دال

الجدول رقم(48) يوضح العلاقة الارتباطية بين ابعاد تقدير الذات و الابعاد المنتجة لدى الاناث

بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات تقدير الذات العام للإناث و الابعاد المنتجة خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= 0.544 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

بينما بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات تقدير الذات الاسري للإناث و الابعاد المنتجة خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= 0.137 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

اما في ما يخص قيمة معامل الارتباط بين درجات تقدير الذات الاجتماعي للإناث و الابعاد المنتجة خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= 0.354 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

في حين بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات تقدير الذات المدرسي للإناث و الابعاد المنتجة خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= 0.278 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

ب-العلاقة بين ابعاد تقدير الذات والأبعاد غير المنتجة: لإيجاد العلاقة بين ابعاد تقدير الذات و الابعاد غير المنتجة للإناث خلال حصة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	المشاركة الايجابية (الابعاد غير المنتجة)	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
تقدير الذات العام	-0.510	سلبية	0.05
تقدير الذات الاسري	-0.282	سلبية	غير دال
تقدير الذات الاجتماعي	-0.322	سلبية	غير دال
تقدير الذات المدرسي	-0.347	سلبية	غير دال

الجدول رقم(49) يوضح العلاقة الارتباطية بين ابعاد تقدير الذات و الابعاد غير المنتجة لدى الاناث

بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات تقدير الذات العام للإناث و الابعاد غير المنتجة خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= -0.510 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

بينما بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات تقدير الذات الاسري للإناث و الابعاد غير المنتجة خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= -0.282 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

اما في ما يخص قيمة معامل الارتباط بين درجات تقدير الذات الاجتماعي للإناث و الابعاد غير المنتجة خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= -0.322 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

في حين بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات تقدير الذات المدرسي للإناث و الابعاد غير المنتجة خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= -0.347 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

2-4-1- العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و ابعاد المشاركة في الانشطة الجماعية لدى الاناث:

لإيجاد العلاقة بين تقدير الذات و أبعاد المشاركة في الانشطة الجماعية لدى الإناث قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	تقدير الذات	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
الاداء الحركي	0.768	ايجابية	0.05
المساعدة والدعم	0.558	ايجابية	0.05
التنقلات	0.485	ايجابية	0.05
استقبال المعلومات	0.448	ايجابية	0.05
الانتظار	-0.681	سلبية	0.05
السلوكات خارج اطار المطلوب او المنحرفة	-0.668	سلبية	0.05

الجدول رقم(50) يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و ابعاد المشاركة في الانشطة الجماعية للإناث

بلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من تقدير الذات للإناث و بعد الاداء الحركي في الانشطة الجماعية r= 0.768 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات والأداء الحركي خلال الحصة للإناث في الانشطة الجماعية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من تقدير الذات للإناث و بعد المساعدة والدعم في الانشطة الجماعية r= 0.558 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات و بعد المساعدة والدعم خلال الحصة للإناث في الانشطة الجماعية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من تقدير الذات للإناث و بعد التنقلات في الانشـــطة الجماعية r= 0.485 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات و بعد التنقلات خلال الحصة للإناث في الانشطة الجماعية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من تقدير الذات للإناث و بعد استقبال المعلومات في الانشطة الجماعية r= 0.448 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات وبعد استقبال المعلومات خلال الحصة للإناث في الانشطة الجماعية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات للإناث و بعد الانتظار في الانشطة الجماعية r= -0.681 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين تقدير الذات و بعد الانتظار خلال الحصة للإناث في الانشطة الجماعية.

و بلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات للإناث و بعد السلوكات المنحرفة في الانشطة الجماعية r=−0.668 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين تقدير الذات و بعد السلوكات المنحرفة خلال الحصة للإناث في الانشطة الجماعية.

2-4-2- العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والمشاركة في الانشطة الجماعية عند الاناث:

لإيجاد العلاقة بين تقدير الذات و مشاركة في الانشطة الجماعية للإناث خلال حصة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	تقدير الذات	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المشاركة الايجابية(الابعاد المنتجة) في الانشطة الجماعية	0.56	ايجابية	0.05
المشاركة السلبية (الابعاد غير منتجة) في الانشطة الجماعية	−0.67	سلبية	0.05

الجدول رقم(51) يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والمشاركة في الانشطة الجماعية لدى الاناث

بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات مقياس تقدير الذات للإناث و المشاركة في الانشطة الجماعية في الابعاد المنتجة r= 0.56 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.05. كما بلغت قيمة معامل الارتباط عند الابعاد غير المنتجة r= −0.67 وهي دالة احصائيا ايضا عند مستوى 0.05.

ويدل معامل الارتباط المتحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات والمشاركة الايجابية في الانشطة الجماعية . وعلاقة ارتباطية سلبية بين تقدير الذات والمشاركة السلبية في الانشطة الجماعية.

و يتضح من خلال هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت درجات مقياس تقدير الذات مرتفعة كانت المشاركة ايجابية والعكس صحيح، بمعنى اخر كلما كانت تقدير الذات للتلميذ مرتفعة كانت مشاركته اكبر في الابعاد المنتجة و قلت سلوكاته المنحرفة او الخارجة عن المطلوب في الانشطة الجماعية.

2-5-1- العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و ابعاد المشاركة في الانشطة الفردية لدى الاناث:

لإيجاد العلاقة بين تقدير الذات و أبعاد المشاركة في الانشطة الفردية لدى الإناث قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	تقدير الذات	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
الاداء الحركي	0.765	ايجابية	0.05
المساعدة والدعم	0.703	ايجابية	0.05
التنقلات	0.485	ايجابية	0.05
استقبال المعلومات	0.447	ايجابية	0.05
الانتظار	−0.771	سلبية	0.05
السلوكات خارج اطار المطلوب او المنحرفة	−0.671	سلبية	0.05

الجدول رقم(52) يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و ابعاد المشاركة في الانشطة الفردية لدى الاناث

بلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من تقدير الذات للإناث و بعد الاداء الحركي في الانشطة الفردية r= 0.765 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات والأداء الحركي خلال الحصة للإناث في الانشطة الفردية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من تقدير الذات للإناث و بعد المساعدة والدعم في الانشطة الجماعية r= 0.703 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات و بعد المساعدة والدعم خلال الحصة للإناث في الانشطة الفردية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من تقدير الذات للإناث و بعد التنـــقلات في الانشطة الجماعية r= 0.485 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات و بعد التنقلات خلال الحصة للإناث في الانشطة الفردية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات للإناث و بعد استقبال المعلومات في الانشطة الجماعية r= 0.447 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات وبعد استقبال المعلومات خلال الحصة للإناث في الانشطة الفردية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات للإناث و بعد الانتظار في الانشطة الجماعية r=− 0.771 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين تقدير الذات و بعد الانتظار خلال الحصة للإناث في الانشطة الفردية.

و بلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من تقدير الذات و بعد السلوكات المنحرفة في الانشطة الجماعية r=−0.671 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين تقدير الذات و بعد السلوكات المنحرفة خلال الحصة للإناث في الانشطة الفردية.

2-5-2- العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والمشاركة في الانشطة الفردية عند الاناث:

لإيجاد العلاقة بين تقدير الذات و مشاركة في الانشطة الفردية للإناث خلال حصة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	تقدير الذات	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المشاركة الايجابية (الابعاد المنتجة) في الانشطة الفردية	0.6	ايجابية	0.05
المشاركة السلبية (الابعاد غير منتجة) في الانشطة الفردية	-0.721	سلبية	0.05

الجدول رقم(53) يوضح العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والمشاركة في الانشطة الفردية لدى الاناث

بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات مقياس تقدير الذات للإناث و المشاركة في الانشطة الفردية في الابعاد المنتجة r= 0.6 كما بلغت قيمة معامل الارتباط في الابعاد غير المنتجة r= -0.721 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

ويدل معامل الارتباط المتحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات والمشاركة الايجابية في الانشطة الفردية. وعلاقة ارتباطيه سلبية بين تقدير الذات والمشاركة السلبية في الانشطة الفردية.

و يتضح من خلال هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت درجات مقياس تقدير الذات مرتفعة كانت المشاركة ايجابية والعكس صحيح، بمعنى اخر كلما كانت تقدير الذات للتلميذ مرتفعة كانت مشاركته اكبر في الابعاد المنتجة و قلت سلوكاته المنحرفة او الخارجة عن المطلوب في الانشطة الفردية.

عرض نتائج العلاقة بين دافعية الانجاز و مشاركة التلاميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية:

1-1-العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز والمشاركة خلال الحصة عند الذكور:

لإيجاد العلاقة بين دافعية الانجاز و مشاركة الذكور خلال حصة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب معمل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	دافعية الانجاز	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المشاركة الايجابية (الابعاد المنتجة)	0.636	ايجابية	0.05
المشاركة السلبية (الابعاد غير منتجة)	-0.851	سلبية	0.05

الجدول رقم(54) يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز والمشاركة في حصة ت ب ر لدى الذكور

بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات مقياس دافعية الانجاز للذكور و المشاركة خلال الحصة في الابعاد المنتجة r=0.636 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

كما بلغت قيمة معامل الارتباط عند الابعاد غير المنتجة r= -0.851 وهي دالة احصائيا ايضا عند مستوى 0.05.

ويدل معامل الارتباط المتحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز والمشاركة الايجابية خلال حصة ت ب ر ، وعلاقة ارتباطية سلبية بين دافعية الانجاز والمشاركة السلبية خلال حصة ت ب ر.

و يتضح من خلال هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت درجات مقياس دافعية الانجاز مرتفعة كانت المشاركة ايجابية والعكس صحيح، بمعنى اخر كلما كانت دافعية الانجاز للتلميذ مرتفعة كانت مشاركته اكبر في الابعاد المنتجة و قلت سلوكاته المنحرفة او الخارجة عن المطلوب.

1-2- العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز و ابعاد المشاركة في حصة ت ب ر لدى الذكور:

لايجاد العلاقة بين دافعية الانجاز و أبعاد المشاركة خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى الذكور قمنا بحساب معمل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	دافعية الانجاز	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
الاداء الحركي	0.879	ايجابية	0.05
المساعدة والدعم	0.83	ايجابية	0.05
التنقلات	0.066	ايجابية	غير دال
استقبال المعلومات	0.771	ايجابية	0.05
الانتظار	−0.898	سلبية	0.05
السلوكات خارج اطار المطلوب او المنحرفة	−0.805	سلبية	0.05

الجدول رقم(55) يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز و ابعاد المشاركة في حصة ت ب ر لدى الذكور

بلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للذكور و بعد الاداء الحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= 0.879 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز والأداء الحركي خلال الحصة للذكور.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للذكور و بعد المساعدة والدعم خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= 0.83 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز و بعد المساعدة والدعم خلال الحصة للذكور.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للذكور و بعد التنقلات خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= 0.066 وهي غير دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على عدم وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الانجاز و بعد التنقلات خلال الحصة للذكور.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للذكور و بعد استقبال المعلومات خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= 0.771 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز وبعد استقبال المعلومات خلال الحصة للذكور.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للذكور و بعد الانتظار خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= −0.898 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين دافعية الانجاز و بعد الانتظار خلال الحصة للذكور.

و بلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للذكور و بعد السلوكات المنحرفة خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= −0.805 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين دافعية الانجاز و بعد السلوكات المنحرفة خلال الحصة للذكور.

1-3- العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز والمشاركة في الانشطة الجماعية عند الذكور:

لايجاد العلاقة بين دافعية الانجاز و مشاركة في الانشطة الجماعية للذكور خلال حصة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب معمل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	دافعية الانجاز	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المشاركة الايجابية (الابعاد المنتجة) في الانشطة الجماعية	0.629	ايجابية	0.05
المشاركة السلبية (الابعاد غير منتجة) في الانشطة الجماعية	-0.852	سلبية	0.05

الجدول رقم(56) يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز والمشاركة في الانشطة الجماعية لدى الذكور

بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات مقياس دافعية الانجاز للذكور و المشاركة في الانشطة الجماعية في الابعاد المنتجة r= 0.629 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

كما بلغت قيمة معامل الارتباط عند الابعاد غير المنتجة r= -0.852 وهي دالة احصائيا ايضا عند مستوى 0.05.

ويدل معامل الارتباط المتحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز والمشاركة الايجابية في الانشطة الجماعية ، وعلاقة ارتباطية سلبية بين دافعية الانجاز والمشاركة السلبية في الانشطة الجماعية.

و يتضح من خلال هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت درجات مقياس دافعية الانجاز مرتفعة كانت المشاركة ايجابية والعكس صحيح، بمعنى اخر كلما كانت دافعية الانجاز للتلميذ مرتفعة كانت مشاركته اكبر في الابعاد المنتجة وقلت سلوكاته المنحرفة او الخارجة عن المطلوب في الانشطة الجماعية.

1-4- العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز وأبعاد المشاركة في الانشطة الجماعية لدى الذكور:

لايجاد العلاقة بين دافعية الانجاز و أبعاد المشاركة في الانشطة الجماعية لدى الذكور قمنا بحساب معمل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	دافعية الانجاز	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
الاداء الحركي	0.865	ايجابية	0.05
المساعدة والدعم	0.831	ايجابية	0.05
التنقلات	0.053	ايجابية	غير دال
استقبال المعلومات	0.77	ايجابية	0.05
الانتظار	−0.898	سلبية	0.05
السلوكات خارج اطار المطلوب او المنحرفة	−0.807	سلبية	0.05

الجدول رقم(57) يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز وأبعاد المشاركة في الانشطة الجماعية لذكور

بلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للذكور و بعد الاداء الحركي في الانشطة الجماعية r= 0.865 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز والأداء الحركي خلال الحصة للذكور في الانشطة الجماعية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للذكور و بعد المساعدة والدعم في الانشطة الجماعية r= 0.831 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز و بعد المساعدة والدعم خلال الحصة للذكور في الانشطة الجماعية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للذكور و بعد التنقلات في الانشطة الجماعية r=0.053 وهي غير دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على عدم وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الانجاز وبعد التنقلات خلال الحصة للذكور في الانشطة الجماعية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للذكور و بعد استقبال المعلومات في الانشطة الجماعية r= 0.77 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز وبعد استقبال المعلومات خلال الحصة للذكور في الانشطة الجماعية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للذكور و بعد الانتظار في الانشطة الجماعية r= −0.898 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين دافعية الانجاز و بعد الانتظار خلال الحصة للذكور في الانشطة الجماعية.

و بلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للذكور و بعد السلوكات المنحرفة في الانشطة الجماعية r=−0.807 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين دافعية الانجاز و بعد السلوكات المنحرفة خلال الحصة للذكور في الانشطة الجماعية.

1-5- العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز والمشاركة في الانشطة الفردية عند الذكور:

لايجاد العلاقة بين دافعية الانجاز و مشاركة في الانشطة الفردية للذكور خلال حصة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب معمل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	دافعية الانجاز	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المشاركة الايجابية(الابعاد المنتجة) في الانشطة الفردية	0.621	ايجابية	0.05
المشاركة السلبية(الابعاد غير منتجة) في الانشطة الفردية	-0.851	سلبية	0.05

الجدول رقم(58) يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز والمشاركة في الانشطة الفردية لدى الذكور

بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات مقياس دافعية الانجاز للذكور و المشاركة في الانشطة الفردية في الابعاد المنتجة r= 0.621 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

كما بلغت قيمة معامل الارتباط عند الابعاد غير المنتجة r= -0.851 وهي دالة احصائيا ايضا عند مستوى 0.05.

ويدل معامل الارتباط المتحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز والمشاركة الايجابية في الانشطة الفردية. وعلاقة ارتباطية سلبية بين دافعية الانجاز والمشاركة السلبية في الانشطة الفردية.

و يتضح من خلال هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت درجات مقياس دافعية الانجاز مرتفعة كانت المشاركة ايجابية والعكس صحيح، بمعنى اخر كلما كانت دافعية الانجاز للتلميذ مرتفعة كانت مشاركته اكبر في الابعاد المنتجة و قلت سلوكاته المنحرفة او الخارجة عن المطلوب في الانشطة الفردية.

1-6- العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز و ابعاد المشاركة في الانشطة الفردية لدى الذكور:

لايجاد العلاقة بين دافعية الانجاز و أبعاد المشاركة في الانشطة الفردية لدى الذكور قمنا بحساب معمل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	دافعية الانجاز	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
الاداء الحركي	0.833	ايجابية	0.05
المساعدة والدعم	0.828	ايجابية	0.05
التنقلات	0.073	ايجابية	غير دال
استقبال المعلومات	0.752	ايجابية	0.05
الانتظار	−0.898	سلبية	0.05
السلوكات خارج اطار المطلوب او المنحرفة	−0.804	سلبية	0.05

الجدول رقم(59) يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز و ابعاد المشاركة في الانشطة الفردية لذكور

بلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للذكور و بعد الاداء الحركي في الانشطة الفردية r= 0.833 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز والأداء الحركي خلال الحصة للذكور في الانشطة الفردية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للذكور و بعد المساعدة والدعم في الانشطة الجماعية r= 0.828 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز و بعد المساعدة والدعم خلال الحصة للذكور في الانشطة الفردية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للذكور و بعد التنقلات في الانشطة الجماعية r= 0.073 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز و بعد التنقلات خلال الحصة للذكور في الانشطة الفردية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للذكور و بعد استقبال المعلومات في الانشطة الجماعية r= 0.752 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز وبعد استقبال المعلومات خلال الحصة للذكور في الانشطة الفردية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للذكور و بعد الانتظار في الانشطة الجماعية r=− 0.898 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين دافعية الانجاز و بعد الانتظار خلال الحصة للذكور في الانشطة الفردية.

و بلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز و بعد السلوكات المنحرفة في الانشطة الجماعية r=−0.804 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين دافعية الانجاز و بعد السلوكات المنحرفة خلال الحصة للذكور في الانشطة الفردية.

2-1- العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز والمشاركة خلال الحصة عند الاناث:

لايجاد العلاقة بين دافعية الانجاز و مشاركة الاناث خلال حصة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب معمل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	دافعية الانجاز	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المشاركة الايجابية (الابعاد المنتجة)	0.709	ايجابية	0.05
المشاركة السلبية (الابعاد غير منتجة)	- 0.867	سلبية	0.05

الجدول رقم (60) يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز والمشاركة في حصة ت ب ر لدى الاناث

بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات مقياس دافعية الانجاز الاناث و المشاركة خلال الحصة في الابعاد المنتجة r= 0.709 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

كما بلغت قيمة معامل الارتباط عند الابعاد غير المنتجة r= - 0.867 وهي دالة احصائيا ايضا عند مستوى 0.05.

ويدل معامل الارتباط المتحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز والمشاركة الايجابية خلال حصة ت ب ر ، وعلاقة ارتباطية سلبية بين دافعية الانجاز والمشاركة السلبية خلال حصة ت ب ر.

و يتضح من خلال هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت درجات مقياس دافعية الانجاز مرتفعة كانت المشاركة ايجابية والعكس صحيح، بمعنى اخر كلما كانت دافعية الانجاز للتلميذ مرتفعة كانت مشاركته اكبر في الابعاد المنتجة و قلت سلوكاته المنحرفة او الخارجة عن المطلوب.

2-2- العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز و ابعاد المشاركة في حصة ت ب ر لدى الاناث:

لايجاد العلاقة بين دافعية الانجاز و أبعاد المشاركة خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى الاناث قمنا بحساب معمل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	دافعية الانجاز	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
الاداء الحركي	0.928	ايجابية	0.05
المساعدة والدعم	0.771	ايجابية	0.05
التنقلات	0.631	ايجابية	0.05
استقبال المعلومات	0.509	ايجابية	0.05
الانتظار	- 0.887	سلبية	0.05
السلوكات خارج اطار المطلوب او المنحرفة	- 0.847	سلبية	0.05

الجدول رقم(61) يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز و ابعاد المشاركة في حصة ت ب ر لدى الاناث

بلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للإناث و بعد الاداء الحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= 0.928 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز والأداء الحركي خلال الحصة للإناث.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للإناث و بعد المساعدة والدعم خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= 0.771 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز و بعد المساعدة والدعم خلال الحصة للإناث.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للإناث و بعد التنقلات خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= 0.631 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز و بعد التنقلات خلال الحصة للإناث.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للإناث و بعد استقبال المعلومات خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= 0.509 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز وبعد استقبال المعلومات خلال الحصة للإناث.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للإناث و بعد الانتظار خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= -0.887 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين دافعية الانجاز و بعد الانتظار خلال الحصة للإناث.

و بلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للإناث و بعد السلوكات المنحرفة خلال حصة التربية البدنية والرياضية r= -0.847 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين دافعية الانجاز و بعد السلوكات المنحرفة خلال الحصة للإناث.

2-3- العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز والمشاركة في الانشطة الجماعية عند الإناث:

لايجاد العلاقة بين دافعية الانجاز و مشاركة في الانشطة الجماعية للإناث خلال حصة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب معمل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	دافعية الانجاز	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المشاركة الايجابية (الابعاد المنتجة) في الانشطة الجماعية	0.708	ايجابية	0.05
المشاركة السلبية (الابعاد غير منتجة) في الانشطة الجماعية	-0.845	سلبية	0.05

الجدول رقم(62) يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز والمشاركة في الانشطة الجماعية لدى الإناث

بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات مقياس دافعية الانجاز للإناث و المشاركة في الانشطة الجماعية في الابعاد المنتجة r= 0.708 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

كما بلغت قيمة معامل الارتباط عند الابعاد غير المنتجة r= - 0.845 وهي دالة احصائيا ايضا عند مستوى 0.05.

ويدل معامل الارتباط المتحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز والمشاركة الايجابية في الانشطة الجماعية. وعلاقة ارتباطية سلبية بين دافعية الانجاز والمشاركة السلبية في الانشطة الجماعية.

و يتضح من خلال هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت درجات مقياس دافعية الانجاز مرتفعة كانت المشاركة ايجابية والعكس صحيح، بمعنى اخر كلما كانت دافعية الانجاز للتلميذ مرتفعة كانت مشاركته اكبر في الابعاد المنتجة و قلت سلوكاته المنحرفة او الخارجة عن المطلوب في الانشطة الجماعية.

2-4- العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز وابعاد المشاركة في الانشطة الجماعية لدى الإناث:

لايجاد العلاقة بين دافعية الانجاز و أبعاد المشاركة في الانشطة الجماعية لدى الإناث قمنا بحساب معمل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	دافعية الانجاز	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
الاداء الحركي	0.928	ايجابية	0.05
المساعدة والدعم	0.77	ايجابية	0.05
التنقلات	0.631	ايجابية	0.05
استقبال المعلومات	0.503	ايجابية	0.05
الانتظار	-0.844	سلبية	0.05
السلوكات خارج اطار المطلوب او المنحرفة	-0.846	سلبية	0.05

الجدول رقم(63) يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز وأبعاد المشاركة في الانشطة الجماعية للإناث

بلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للإناث و بعد الاداء الحركي في الانشطة الجماعية r= 0.928 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز والأداء الحركي خلال الحصة للإناث في الانشطة الجماعية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للإناث و بعد المساعدة والدعم في الانشطة الجماعية r= 0.77 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز و بعد المساعدة والدعم خلال الحصة للإناث في الانشطة الجماعية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للإناث و بعد التنقلات في الانشطة الجماعية r= 0.631 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز و بعد التنقلات خلال الحصة للإناث في الانشطة الجماعية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للإناث و بعد استقبال المعلومات في الانشطة الجماعية r= 0.503 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز وبعد استقبال المعلومات خلال الحصة للإناث في الانشطة الجماعية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للإناث و بعد الانتظار في الانشطة الجماعية r=- 0.844 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين دافعية الانجاز و بعد الانتظار خلال الحصة للإناث في الانشطة الجماعية.

و بلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للإناث و بعد السلوكات المنحرفة في الانشطة الجماعية r= -0.846 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين دافعية الانجاز و بعد السلوكات المنحرفة خلال الحصة للإناث في الانشطة الجماعية.

2-5- العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز والمشاركة في الانشطة الفردية عند الإناث:

لإيجاد العلاقة بين دافعية الانجاز و مشاركة في الانشطة الفردية للإناث خلال حصة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب معمل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	دافعية الانجاز	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المشاركة الايجابية(الابعاد المنتجة) في الانشطة الفردية	0.698	ايجابية	0.05
المشاركة السلبية(الابعاد غير منتجة) في الانشطة الفردية	-0.858	سلبية	0.05

الجدول رقم(64) يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز والمشاركة في الانشطة الفردية لدى الإناث

بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات مقياس دافعية الانجاز للإناث و المشاركة في الانشطة الفردية في الابعاد المنتجة r= 0.698 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.05.

كما بلغت قيمة معامل الارتباط عند الابعاد غير المنتجة r= - 0.858 وهي دالة احصائيا ايضا عند مستوى 0.05.

ويدل معامل الارتباط المتحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز والمشاركة الايجابية في الانشطة الفردية. وعلاقة ارتباطية سلبية بين دافعية الانجاز والمشاركة السلبية في الانشطة الفردية.

و يتضح من خلال هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت درجات مقياس دافعية الانجاز مرتفعة كانت المشاركة ايجابية والعكس صحيح، بمعنى اخر كلما كانت دافعية الانجاز للتلميذ مرتفعة كانت مشاركته اكبر في الابعاد المنتجة و قلت سلوكاته المنحرفة او الخارجة عن المطلوب في الانشطة الفردية.

2-6-العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز وابعاد المشاركة في الانشطة الفردية لدى الإناث:

لإيجاد العلاقة بين دافعية الانجاز و أبعاد المشاركة في الانشطة الفردية لدى الإناث قمنا بحساب معمل الارتباط بيرسون PEARSON و كانت النتائج كالأتي:

الارتباط بين	دافعية الانجاز	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
الاداء الحركي	0.928	ايجابية	0.05
المساعدة والدعم	0.773	ايجابية	0.05
التنقلات	0.63	ايجابية	0.05
استقبال المعلومات	0.463	ايجابية	0.05
الانتظار	-0.87	سلبية	0.05
السلوكات خارج اطار المطلوب او المنحرفة	-0.847	سلبية	0.05

الجدول رقم(65) يوضح العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز وأبعاد المشاركة في الانشطة الفردية للإناث

بلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للإناث و بعد الاداء الحركي في الانشطة الفردية r= 0.928 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز والأداء الحركي خلال الحصة للإناث في الانشطة الفردية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للإناث و بعد المساعدة والدعم في الانشطة الجماعية r= 0.773 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز و بعد المساعدة والدعم خلال الحصة للإناث في الانشطة الفردية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للإناث و بعد التنقلات في الانشطة الجماعية r= 0.63 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز و بعد التنقلات خلال الحصة للإناث في الانشطة الفردية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للإناث و بعد استقبال المعلومات في الانشطة الجماعية r= 0.463 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية الانجاز وبعد استقبال المعلومات خلال الحصة للإناث في الانشطة الفردية.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للإناث و بعد الانتظار في الانشطة الجماعية r= - 0.87 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين دافعية الانجاز و بعد الانتظار خلال الحصة للإناث في الانشطة الفردية.

و بلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الانجاز للإناث و بعد السلوكات المنحرفة في الانشطة الجماعية r= -0.87 وهي دالة احصائيا ، ويدل معامل الارتباط على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين دافعية الانجاز و بعد السلوكات المنحرفة خلال الحصة للإناث في الانشطة الفردية.

مناقشة

النتائج

1- مناقشة نتائج الفرضية الاولى:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ الذكور والإناث في تقدير الذات، حيث يتضح من الجدول (20) ان قيمة **(ت)** بلغت **(0.927)** وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يشير إلى عدم وجود فرق بين الجنسين ، اذ بلغ متوسط الذكور في تقدير الذات (69.80) بانحراف معياري يقدر بـ (12.21) ، بينما بلغ متوسط تقدير الذات لدى الإناث (67.38) بانحراف معياري يقدر ب (9.64).

وتتوافق هذه الدراسة مع ما توصل اليه **(العنزي) 2005** حيث توصل إلى عدم وجود فروق بين الجنسيين في تقدير الذات. وتتشابه ايضا نتيجة الدراسة مع ما قدم **(فراحي فيصل) 2009** من خلال دراسته التي شملت مجموعة طلبة من مراكز التكوين المهني، حيث توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات بين الذكور والإناث لهذه الفئة من الطلبة.

كما تتشابه نتيجة الدراسة مع ما توصل إليه **(على محمود شعيب) 1988** من خلال دراسته التي أجاراها على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، والتي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق جنسية في درجات تقدير الذات أو حتى في أبعاد تقدير الذات.

و تتعارض هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي أجراها **(لما ماجد القيسي) 2010** والتي توصل من خلالها إلى وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الذكور.

كما تتعارض هذه النتيجة أيضا مع نتيجة الدراسة التي قام **(بها بوقصارة منصور)2007** والذي توصل من خلالها إلى وجود فرق دال احصائيا بين الذكور و الإناث في تقدير الذات لصالح الذكور.

كما تتعارض هذه النتيجة مع الدراسة مع ما توصل إليه كل **من (جوب و فيرتمان وروس)1997** و الذين توصلا إلى وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الذكور.

ويمكن أن نرجع عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات حسب رأي الباحث الى ان المجتمع اصبح يعطي فرصا متكافئة للجنسين في جميع المجالات، وخاصة مع تطور المجتمع وتقدمه اصبح كل من المنزل والمدرسة يعطون نفس الدور لكل من الذكر و الانثى ،سواء على مستوى المنزل او المدرسة. كما يمكننا القول بان نفس اساليب التنشئة الاجتماعية التي يعيشها كل من الذكور والإناث غالبا ما تكون متشابهة، من حيث الاهتمام و الثقة بالنفس والتشجيع والرعاية الابوية نفسها، ولم يعد هناك فرق بين الذكور والاناث، حيث نجد ان المجتمع والاسرة بصفة خاصة يحثهم ويشجعهم على التفوق في جميع الميادين ومجالات الحياة، حيث تتساوى مع اهمية الذكور في المجتمع وبالتالي عدم وجود فروق بين الجنسين.

وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في تقدير الذات العام ، حيث يتضح من الجدول (21) ان قيمة **(ت)** بلغت **(1.053)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ، مما يشير إلى عدم وجود فرق بين الجنسين ، إذ بلغ متوسط تقدير الذات لديهم (33.29) بانحراف معياري يقدر ب (7.76)، بينما بلغ متوسط تقدير الذات لدى الإناث (31.49) بانحراف معياري يقدر بـ (6.57) ويمكن أن نرجع هذه النتيجة إلى نفس خصائص الفترة التي يمر بها كل من الذكور والإناث في الطور الثانوي وهي قترة المراهقة.

حيث تتشابه مراحل النمو لكل من الذكور والإناث وتكون مرحلة للبحث عن الهوية، ما يدفع به للوقوع في صراع بين الرغبة في الاستقلالية من جهة و الاندماج الاجتماعي من جهة أخرى، كما أن الواقع الشخصي و البيئة الاجتماعية يفرض على الجنسين اساليب متشابهة للتعامل مع معطيات هذه المرحلة، ومن هنا يكون لكل من الإناث و الذكور سعي نحو تحقيق هويتهم وتقديرهم لذاتهم، فأساليب التنشئة الاجتماعية لمجتمعنا الحالية صارت تعطي للولد والبنت نفس الرعاية واهتمام وعناية ،كما تمنحهم حرية الحركة والتعبير عن آرائهم وميولهم و تطلعاتهم .

كما عبرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في البعد الأسري لمقياس تقدير الذات، حيث يتضح من الجدول (22) ان قيمة **(ت)** بلغت **(0.986)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ، مما يشير إلى عدم وجود فرق بين الجنسين ، إذ بلغ متوسط تقدير الذات للذكور(14.19) بانحراف معياري يقدر ب(5.04) ، بينما بلغ متوسط تقدير الذات لدى الإناث (13.23) بانحراف معياري يقدر ب (3.06) ، ويمكن أن نرجع هذه النتيجة إلى تماثل بعض المعطيات الأسرية التي يشترك فيها الذكور مع الإناث على حد السواء، حيث يحضا كل منهما باهتمام الوالدين و رعايتهم من خلال توجيههم و تزويدهم بالأساليب السوية للتوافق مع الحياة كل حسب جنسه و حمايتهم من الوقوع في سوء التوافق، كما أن تقبل الآباء لأبنائهم ذكورا و إناثا والاهتمام بهم بنفس الدرجة يؤدي إلى تدعيم شعورهم بالأهمية و الانتماء للأسرة و إلى تقدير ذاتهم ايجابيا و بصورة متكافئة. هذا ويمكن أن نرجع هذه الأسباب إلى:

* انتشار الفهم الصحيح لمبادئ الدين الإسلامي و التي تدعو إلى المساواة بين الذكر والأنثى في المعاملة و في حق الرعاية و التنشئة السليمة.

* زيادة و ارتفاع المستوي التعليمي والثقافي للأسرة الجزائرية بحيث أصبح الأولياء أكثر فهما ووعيا لأساليب الرعاية السليمة للذكور و الإناث، وهذا يبرز جليا من خلال نتائج الدراسة.

وهذا ما يتوافق مع الدراسة التي قام بها **(ديمو وآخرون)1987** و التي من خلالها درسوا العلاقات الأسرية ، و تقدير الذات بين المراهقين و أوليائهم وتوصلوا إلى نتيجة مفادها أن لطبيعة العلاقات الأسرية

تأثيرا في تقدير الأبناء لذاتهم. ومن هذا المنطلق فان الجو الأسري الذي تسوده الثقة و الحوار المتبادل والمبني على الدعم الايجابي والاتصال الجيد ، من شانه أن يؤثر بصورة ايجابية على تقدير الذات للأبناء ذكورا وإناثا.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ايضا عدم وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في تقدير الذات ، الاجتماعي ، حيث يتضح من الجدول (23) ان قيمة **(ت)** بلغت **(1.85)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ، مما يشير إلى عدم وجود فرق بين الجنسين ، إذ بلغ متوسط تقدير الذات لديهم (14.19) بانحراف معياري يقدر ب (2.49) ، بينما بلغ متوسط تقدير الذات لدى الإناث (12.92) بانحراف معياري يقدر ب (3.10) ، ويمكن أن نرجع هذه النتيجة إلى القبول و الاعتراف الاجتماعي لدور كل من الذكور والإناث المساواة بينهما في كثير من الجوانب الاجتماعية، وتتشابه نتيجة هذا الجانب من الدراسة مع ما توصل إليه (ميشو وآخرون) في محاولتهم لبناء مقياس لتقدير الذات الاجتماعي يتماشى و البيئة الفرنكوفونية ، حيث أوضحوا أن كلا الجنسين يتمتعون بمستويات متكافئة من تقدير الذات الاجتماعي.

ويرجع السبب في النتائج المتحصل في المساواة بين الجنسين في كل الظروف وفي شتى الميادين حتى في تلك التي كانت تقتصر على الرجل فقط، حيث انقضى الزمن الذي كان يعطي للذكر مكانه و أهمية اجتماعية تفوق الأنثى، فأصبحت اليوم نظرة المجتمع الى الذكر و البنت نفسها، ويشركون في معظم الميادين والأنشطة الحياتية.

أما فيما يتعلق بتقدير الذات المدرسي ، فقد بينت النتائج وجود فروق بين الجنسين في هذا البعد، حيث يتضح من الجدول (24) ان قيمة **(ت)** بلغت **(2.424)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ، مما يشير إلى وجود فروق بين الجنسين ، إذ بلغ متوسط تقدير الذات للذكور (8.13) بانحراف معياري يقدر بـ (3.01)، بينما بلغ متوسط تقدير الذات لدى الإناث (9.74) بانحراف معياري يقدر بـ (2.56) ، وقد ترجع هذه النتيجة إلى التفوق و النجاح الذي تحققت الأنثى في مجال التعلم والتحصيل المدرسي، فالأنثى تتمتع بالجدية في التعامل مع المقررات الدراسية و الواجبات المدرسية، وهذا الأخير دعم مكانتها في القسم و أثبت جدارتها واستحقاقها في الانجاز والتحصيل إلى جانب الذكر، مما ينعكس إيجابا على تقديرها لذاتها وهذا ما جعل الفروق بين الجنسين دالة في تقدير الذات المدرسي لصالح الاناث

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذكورا وإناثا في الدافعية للإنجاز، حيث يتضح من الجدول (25) ان قيمة **(ت)** بلغت **(1.526)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ، مما يشير إلى عدم وجود فرق بين الذكور والإناث، إذ بلغ متوسط الدافعية للإنجاز للذكور

(100.19) بانحراف معياري يقدر بـ(8.92)بينما بلغ متوسط الدافعية للإنجاز عند الإناث(96.69) بانحراف معياري يقدر بـ(9.99).

اما في مايخص الدراسات التي اتسقت واتفقت نتائجها مع نتائج دراستنا الحالية فنجد دراسة **علي حميد مجيد(1990)** التي استهدفت معرفة مستوى دافع الانجاز الدراسي لدى طلبة كليات التربية في الجامعات العراقية وكذلك معرفة الفروق بين هؤلاء الطلبة في الجنس، حيث توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة الذكور والإناث وأن مستوى الانجاز لديهم كان عالي. كما تتشابه مع دراسة **سيد الطواب (1990)** التي فسر عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للانجاز الى طبيعة المجتمعات التي اجريت فيها هذه الدراسة والفترة الزمنية التي اجريت فيها، واستشهد بقوله ان الدراسات المبكرة التي اجريت في الستينات تختلف عن الدراسات التي تمت في فترة الثمانينيات والتسعينات من حيث الظروف والعوامل الاجتماعية ، الثقافية والنفسية المميزة لكل فترة من هذه الفترات.

و لعل هذا يتفق مع التفسير الذي قدمه **رشاد موسى وصلاح ابو ناهية (1988)** واللذان ارجعا عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدافع للإنجاز ، الى ان الفرص التعليمية والمهنية اصبحت الان متاحة لكل من الجنسين ، وتضاءلت النظرة الوالدية التي تميز بين الذكر والأنثى ،فكلاهما اصبح يلقى نفس المعاملة الوالدية والرعاية والاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلال والاعتماد على النفس والانجاز.

كما تتوافق هذه النتيجة مع ما توصل إليها **(اتيرو و هوبكس) 1992** في دراسته التي انجزت على طلاب المدارس الثانوية الاسبانية ، حيث نفت نتائج دراسته وجود فرق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، وكما تتشابه هذه الدراسة مع ما توصل اليه **Chetri (2014)** في دراسة حول موضوع "دافعية الإنجاز عند المراهقين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي" لطلبة من المدارس الثانوية من مختلف المدارس الحكومية وغير الحكومية والتي تتراوح أعمارهم بين (16–17) عاما من المناطق الحضرية والريفية حيث توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز فيما يتعلق بالجنس والمنطقة الجغرافية، بينما هناك فروق في متغير النظام التعليمي لصالح النظام الحكومي.

و تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة **(أسماء خويلد) 2005** حيث توصلت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث لتلاميذ السنة اولى ثانوي ، كما تختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه (فاروق عبد الفتاح موسى)1986 من خلال دراسته التي قام بها حول علاقة متغير الدافع للإنجاز بمتغير الجنس لعينة بحث من طلاب الجامعة، حيث توصل إلى وجود فروق بين الذكور و الإناث في مستويات الدافع للإنجاز لصالح الذكور. وتتعارض هذه النتيجة أيضا مع ما توصل إليه(حسن على حسن)1989 حيث كشفت دراسته عن تفوق الذكور عن الإناث فيما يتعلق بمتغيرات الميل للإنجاز والشخصية الانجازين والحاجة للمعرفة.

كما تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه **(احمد عبد الخالق)1991** من خلال دراسته التي أجراها على عينة من طلاب الجامعة و تلاميذ المدارس، حيث وجد أن الذكور يتفوقون على الإناث في الدافعية للإنجاز.أما **Adedeji Tella 2007** فقد توصل أيضا من خلال دراسته التي شملت عينة من تلاميذ الثانوية إلى وجود فروق بين الذكور و الإناث في الدافع للإنجاز.

ويمكن أن نرجع هذا الاختلاف بين الدراسات من حيث تأكيد أو نفي الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز إلى اختلاف القيم الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية للبيئة التي تنتمي إليها العينات، و إلى اختلاف خصائص هذه العينات.

و يمكن أن نفسر النتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة ، و المتمثلة في عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في الدافعية للإنجاز إلى تقارب الخصائص والسمات الشخصية بين الجنسين والى تشابه ظروف وعوامل التنشئة الاجتماعية ، فالذكر في مرحلة التعليم الثانوي يبدأ في تكوين وبناء مستقبله من خلال رسمه للأهداف المستقبلية وسعيه الجاد ومثابرته من اجل تحقيقها، فهو يدرك أهمية النجاحات التي سيحققها و ما لها من تأثير على مستقبله المهني والأسري، فالمستوى الاقتصادي و الاجتماعي جيد لا يأتي هنا إلا عن طريق العمل الجاد والمثابرة لمواجه كل العقبات والمشكلات التي قد تقف حائلا دون تحقيق الأهداف، أما فيما يتعلق بالأنثى فهي أمام خيارين فإما أن تسعى إلى إتمام مشوارها الدراسي الذي من شانه أن يفسح لها المجال للحصول على مهنة مناسبة و دخل مالي معتبر و من ثمة توجه اهتمامها نحو تكوين أسرة، وإما أن تختصر الطريق وتختار البحث عن الرجل المناسب الذي بإمكانه بناء أسرة وتحمل المسؤولية.

وانطلاقا مما سبق يتضح الدور الذي قد تلعبه ثقافة المجتمع في عدم وجود تباين بين الذكور والإناث في درجات دافعيتهم للإنجاز. فالمجتمعات العربية الحديثة تحث وتشجع الاناث تماما مثل الذكور سواء فالدراسة او العمل ، كما يميز الاناث في الوقت الحالي بالرغم انها حتى وهي متعلمة وعاملة ، لا تزال تقوم بدورها كامرأة بيت وأم تعتني بأولادها ، حيث يعتبر تكوين اسرة اهم من ان تكون لها وظيفة او عمل هام حيث تعمل على التوفيق بينهما وغالبا ما تنجح في ذلك الامر بكل اتقان.

وبالعودة الى نتائج بحثنا التي اوضحت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز، ان هذه النتائج قد تعود الى ظروف التنشئة الاسرية والاجتماعية لعينة بحثنا والتي تعطي نفس الاهمية للأنثى وهذا ما يخلق لدى الاناث احساس بان لديهن مكانة اجتماعية مرموقة وهذا ما يؤدي الى تقديرهن العالي من طرف افراد الاسرة هذا ما ينعكس على استثارة دافعيتهن للإنجاز، فكل الظروف المحيطة بهؤلاء المراهقين والمراهقات الاسرية ،المدرسية ،الاجتماعية والثقافية... لعبت دورها في استثارة دافعيتهم للإنجاز، مما جعل هذه الفروق التي كانت مرجحة للذكور في وقت مضى تختفي ليتساوى بذلك كل من الذكور والإناث.

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ الذكور والإناث في المشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية ، حيث يتضح من الجدول (26) ان قيمة **(ت)** بلغت **(0.991)** وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يشير إلى عدم وجود فرق بين الجنسين في المشاركة، وهي دائما لصالح الرياضات الجماعية الا انه يوجد اختلاف في المشاركة حسب الابعاد.

وتتوافق النتائج المتحصل عليها مع ما توصل اليه كل من **Telma et al (1982)** و **Silverman(1982)** الذين توصلوا انه لا يوجد اختلاف بين اقسام الذكور والإناث وان وجد يكون ضعيف ولصالح الذكور نوعا ما، كما تتوافق هذه الدراسة مع ما توصل اليه **Costellon-Lanbach(1978)** بأن كل من الذكور والإناث لهم نفس المستوى وخاصة في الاقسام المختلطة.(Morice Pieron ,1988,p79-80)

وقد يعود السبب الى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المشاركة خلال الحصة الى مجموعة من العوامل لعل ابرزها خضوع جميع افراد العينة الى نفس الظروف خلال المشاركة حيث انه لا يوجد اي اختلاف بين الذكور والإناث، فمن حيث الخصائص نجد التلاميذ في نفس السن (17-18 سنة) ولديهم نفس الامكانيات البدنية والخصائص النفسية العاطفية والاجتماعية حيث يذكر في هذا الصدد **(محمد حسن علاوي)** انه من حيث الجانب الجسماني كل من الذكور والإناث في هذه المرحلة يستعدون تناسق الجسم ويصلون الى نضجهم البدني الكامل تقريبا. كما تعتبر هذه المرحلة ذروة النمو الحركي حيث يكتسب كل من الذكور والإناث مختلف المهارات الحركية ويعملون على اتقانها وتثبيتها ويزيد لديهم الاتزان في نواحي الارتباك والاضطرابات الحركية ، ويكون لدى كل من الذكور والإناث استعدادات اكثر للتفوق في جميع المجالات سواء الرياضية او الثقافية او الاجتماعية.

كما قد يعود السبب الى عدم وجود اختلاف بين الذكور والإناث في المشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية حسب رأي الباحث الى غياب المرافق الرياضية خارج البيئة المدرسية حيث نجد ان التلاميذ سواء ذكور او اناث لا يجدون مكان لممارسة مختلف الانشطة الرياضية سواء فردية او جماعية إلا داخل المؤسسة التربوية حيث يدرسون لدى استاذ التربية البدنية الذي يطبق نفس البرنامج ونفس الاهداف وهذا ما يجعل التلاميذ يتساوون من حيث المعلومات والمهارات الموجهة اليهم وفي كيفيات تطبيقها خلال الحصة.

و يتضح من الجدول رقم (27) انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في بعد "**النشاط الحركي**" لصالح الذكور، هذا يعني ان نسبة مشاركة الذكور في بعد الاداء الحركي اكبر من الإناث وهذا راجع ان الذكور اكثر جدية في اداء الانشطة الحركية خلال حصة التربية البدنية والرياضية حيث قدرت

نسبة هذا البعد من اجمالي الحصة بـ 32.2% وهي اعلى نسبة من من اجمالي النسب . اما البعد الثاني الذي يخص "**المساعدة والدعم**" يتضح من الجدول (28) انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في بعد المساعدة والدعم لصالح الاناث حيث بلغت نسبته 24.12%.هذا يعني ان الإناث يقدمن الدعم والمساعدة لزملائهم اكبر من الذكور خلال الحصة حيث عادة ما تكون هذه السلوكات ارادية ويقوم بها كل التلاميذ في مابينهم سواء او بطلب من الاستاذ ، لان النمو الاجتماعي للمراهق يظهر جليا في هذا السن و يتجلى في مظاهر وسلوكيات مثل التعاون والتأخي وحب الجماعة و وهذا ما تتميز به الاناث اكثر مقارنة بالذكور.

اما في ما يخص البعد الثالث "**التنقلات**" فقد بلغت نسبتها 13.16 وانطلاقا من الجدول رقم (29) لم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث حيث ان التلاميذ ينفذون اوامر الاستاذ خلال الحصة ولا تكون هناك تنقلات إلا بإذن من الاستاذ وهذا ما يؤدي الى السير الحسن للحصة.

في حين يتضح من الجدول رقم(30) انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في بعد "**استقبال المعلومات**" ، هذا ما يدل على ان الاناث لهم تركيز اكبر من الذكور خلال حصة التربية البدنية والرياضية عند شرح الاستاذ لمختلف المهارات وتقديم مختلف المعلومات خلال الحصة وهذا ما تؤكده دراسة Griffi 1983 حول نوعية المشاركة في الحصص بين الذكور والإناث ، حيث قدرت نسبة هذا البعد من اجمالي الحصة بـ 10.47% وهي نسبة منخفضة.

اما بعد **الانتظار** يتضح من الجدول رقم(31) انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث ، هذا يعني ان كل من الذكور والإناث لهم نفس الزمن من الانتظار خلال الحصة حيث بلغت نسبة الانتظار 13.73% حيث كانت نسبته اكبر في الانشطة الفردية وهذا راجع الى تطلب هذه الانشطة مرور التلاميذ على التمارين بالتناوب مما يؤدي الى ضياع زمن كبير في الانتظار حيث نجد داخل المؤسسة حوض رملي واحد خاص بالقفز الطويل و مكان رمي واحد في رياضة رمي الجلة ، وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصل اليه **pieron و Haan 1980** حيث وجدو ان فقرات الانتظار تتضاعف في الرياضات الفردية مقارنة بالرياضات الجماعية ، اما في ما يخص بعد **الانشطة خارج اطار المطلوب او السلوكات المنحرفة** التي يقوم بيها التلميذ خلال الحصة فانطلاقا من الجدول (32) تم التوصل الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعد الانشطة خارج اطار المطلوب بين الذكور والإناث ، وان كان متوسط الذكور اكبر من متوسط الاناث فهذا راجع لطبيعة الذكور الذين يفضلون التمرد ومحاولة لفت الانتباه لكن نجد ان نسبة هذا البعد منخفضة حيث قدرت نسبتها ب 6.3%.

و كتصنيف لهذه الابعاد حسب طبيعة المشاركة نجد ان الابعاد الاربعة الاولى(النشاط الحركي ،الدعم والمساعدة ،التنقلات ،استقبال المعلومات) او الابعاد المنتجة المكونة للمشاركة الايجابية في حصة التربية البدنية والرياضية قد بلغت نسبتها 79.95% وهذا ما يشكل الجزء الاكبر من السلوكات الملاحظة حيث

يعود السبب في هذا لحب التلاميذ لحصص التربية البدنية والرياضية حيث تجدهم يبذلون كل طاقتهم خلال الحصة بل تجدهم ينتظرون الحصة بفارغ الصبر خلال ايام الاسبوع. في حين بلغت نسبة الابعاد غير المنتجة (الانتظار ، السلوكات خرج اطار المطلوب) والمكونة للمشاركة السلبية بـ 20.03% من اجمالي حصص التربية البدنية والرياضية.

كما اتضح من خلال الجدول رقم (33) انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الرياضات الفردية والرياضات الجماعية لصالح الرياضات الجماعية وخاصة في الابعاد الاربعة الاولى **(النشاط الحركي ،الدعم والمساعدة ،التنقلات ،استقبال المعلومات)** او الابعاد المنتجة المكونة للمشاركة الايجابية في حصة التربية البدنية والرياضية ، ويمكن ان نربط سبب تفضيل التلاميذ للأنشطة الجماعية الى الخبرات السابقة التي اكتسبها التلميذ من بيئته او من خلال ممارستها سابقا حيث نجد ان معظم التلاميذ يفضلون هذه الانشطة لما تحتويه من تنافس وإثارة وحماس بالإضافة لاستعمال هذه الانشطة لمختلف الوسائل البيداغوجية وهذا يخلق في نفسية التلميذ مجموعة من الانفعالات والأحاسيس مثل السعادة والفرح عند الفوز و الغضب والقلق عند تلقي الخسارة كل هذه العوامل هي التي تزيد نسبة الاشتراك الرياضي خلال هذه الانشطة في المقابل نجد الانشطة الفردية يغيب عليها مختلف الامور المذكورة سابقة و هذا يتضح من خلال الابعاد غير المنتجة **(الانتظار ، السلوكات خرج اطار المطلوب)** حيث كانت نسبتهما عالية في الانشطة الفردية و هذا راجع الى طبيعة هذه الانشطة حيث نجد ملل لدى التلاميذ وكذا عدم اتقانهم لهذه الانشطة ويمكن ان يكون احدى الاسباب عدم وجود تغطية اعلامية كافية لهذه الانشطة حيث نجد ان التلاميذ وسائل الاعلام الرياضية التي تركز بشكل كبير على الانشطة الجماعية و تتجاهل الانشطة الفردية هذا ما ينعكس سلبا عليهم فلا يكون لدى التلاميذ خلفية مسبقة حول هذه الانشطة.

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على أنه "توجد علاقة ارتباطية طردية بين تقدير الذات والمشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي"

حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين تقدير الذات و المشاركة في حصة التربية البدنية عند الذكور ونفس الشيء بالنسبة للإناث حيث يتضح من نتائج الجدولين (39)،(47) انه توجد علاقة ارتباطية معنوية عند مستوى دلالة (0.05) هذا دليل على انه كلما ارتفع تقدير الذات ارتفعت مشاركة التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية سواء ذكورا او اناثا ، والعكس صحيح أي انه كلما انخفض تقدير الذات انخفضت المشاركة في الحصة ، ومنه فان الفرضية الرابعة قد تحققت. وهذا راجع حسب رأي الباحث ان التلاميذ ذو التقدير العالي يعملون دائما على ابراز قدراتهم ومهاراتهم الرياضية خلال حصص التربية البدنية ويكونون الاوائل في جميع الانشطة فهم يضعون صورة عن نفسهم انهم يستطيعون فعل كل شيء سواء كان النشاط فردي او جماعي.

و تتفق هذه النتيجة مع مجموعة من الدراسات والأبحاث منها ؛ ما توصلت اليه **دراسة (Bowker) 2006** التي هدفت الى فحص العلاقة الارتباطية بين المشاركة في النشاط الرياضي وتقدير الذات عند التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة. حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين مشاركة التلاميذ من الجنسين ذكورا وإناثا في النشاط الرياضي وتقدير الذات.

كما تتشابه هذه الدراسة مع ما توصل اليه **(يعقوب و حشايشي) 2010** في دراستهما التي هدفت إلى معرفة الفروق في تقدير الذات بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المشاركين في حصة التربية البدنية و الرياضية تبعا للجنس (ذكور–إناث)، ونمط المشاركة (عالية–منخفضة)، حيث خلصت الدراسة إلى وجود فرق في تقدير الذات و خاصة تقدير الذات البدنية بين التلاميذ ذوي المشاركة العالية و المنخفضة في نشاطات حصة التربية البدنية و الرياضية في مرحلة التعليم الثانوي، كما أسفرت عن وجود فروق في تقدير الذات بين الجنسين و خاصة بين التلاميذ ذوي المشاركة المنخفضة في الحصة، كما بينت الدراسة أن مشاركة التلميذات في حصة التربية البدنية لا تتأثر بمستوى تقدير الذات.

كما تتوافق هذه الدراسة مع دراسة **(أحمد صالح) 2003** حول موضوع "تقدير الذات لدى لطلاب كلية التربية و علاقته ببعض المتغيرات، حيث توصل الى ان تقدير الذات لدى طلاب التحصيل الدراسي المرتفع كان مرتفعا ،كما استخلص عدم وجود فروق بين التخصص والجنس في مستوى تقدير الذات لديهم. كما تتشابه مع دراسة **(كوسميدو إفدوكسيا وآخرون) 2013**حول "تقدير الذات البدنية، الاشتراك في الرياضة وتوجهات الهدف عند رياضيات اليونان" حيث اظهرت وجود علاقة بين الاشتراك الرياضية وتقدير الذات كما تم التوصل الى ان نتائج الرياضيات في الألعاب الفردية أعلى تقدير لذواتهم البدنية من الرياضيات في الألعاب الجماعية ، وهذا ما يتوافق مع دراستنا حيث يتضح من نتائج الجداول (50)،(51)،(52)،(53) ان العلاقة الارتباطية في الانشطة الفردية للإناث اكبر منها في الانشطة الجماعية وهذا يمكن ربطه الى كون الاناث في هذه السن يزداد اهتمامهن للأنشطة الفردية التي تكون مناسبة لهن خاصة من الناحية البدنية بالإضافة الى انها لا تحمل الطابع التنافسي وهذا ما يجعلهمن يقبلن على ممارسة هذه الانشطة لتحسين مستواهن وتطوير مهارتهن خاصة الفردية حيث ان معرفة التلميذات لمستواهن الحقيقي يجعلهن يعملن على تحسينه. وهذا عكس الذكور الذي نلاحظ من خلال الجداول (42)،(43)،(44)،(45) ان العلاقة الارتباطية للأنشطة الجماعية اكبر منها في الانشطة الفردية وهذا راجع لحب الذكور للتحدي والمنافسة ضف الى ذلك ما تحتوي عليه هذه الانشطة من تشويق وشعور بالنشوة والمتعة عند الفوز.

وهذا وقد أوضح "ريزونر روبرت "**Reasoner Robert** " **2003** أن الأفراد الذين يتميزون بتقدير عال وصحي للذات يؤكدون دائما على قدراتهم و على جوانب قوتهم وهم قادرين على تحمل المسؤولية في أعمالهم، كما يتميزون أيضا بالتكامل و يفخرون بانجازاتهم المدفوعين إليها برغبة ذاتية ، و يحبون المخاطرة و يسعون للتحدي و إثارة الأهداف القيمة والطموحة.(تحية محمد أحمد عبد

العال،2007،ص118) ، هذا و اشار **ابراهام ماسلو (Abraham Maslow) 2002** "ان اشباع حاجات تقدير الذات يؤدي الى الاحساس بالثقة، بالقيمة، بالقوة، بالكفاءة والقدرة لكن الخوف من هذه الاحتياجات يولد الاحساس بالإحباط (عقدة النقص) والضعف وعدم القدرة. هذه الاحساسات تولد بدورها التثبيط او اتجاهات سلبية" والتي بدورها تؤثر على مشاركة التلاميذ في حصص التربية البدنية.

وقد أظهرت نتائج الفرضية **الفرعية الأولى** وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقدير الذات العام و المشاركة في حصة التربية البدنية و الرياضية ، و يتضح من خلال هذه النتائج أن تقدير الذات يمكن أن يمثل عاملا أساسيا للطموح و التحفيز الذين يدفعان بالتلميذ إلى المثابرة و بذل المزيد من الجهد خلال حصص التربية البدنية والرياضية لرفع مستوى أداء التلاميذ وتحقيق نتائج رياضية جيدة .

اما نتائج الفرضية **الفرعية الثانية** التي تخص تقدير الذات الاسري فلم ترتبط مع المشاركة في حصة التربية البدنية و الرياضية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون 0.0233 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ويمكن نرجع هذه النتيجة إلى أن المشاركة في حصة التربية البدنية لا ترتبط مع التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه انطلاقا من أسرته، حيث لا يؤثر تقدير الذات الاسري على مشاركة التلاميذ هذا يمكن ارجاعه الى ثقافة الاسرة والوالدين بصفة خاصة بالإضافة الى طبيعة المادة حيث يعتبرونها مادة ثانوية وغير اساسية حيث يشجعون اولادهم على المواد الاساسية ويعتبرون مادة التربية البدنية عبارة عن لعبة وفي بعض الاحيان هناك من يعتبرها مضيعة للوقت بالرغم ان الاسرة هي الركيزة الاساسية في تنمية تقدير الذات لدى التلميذ. حيث يرى **Demi (1987)**، أن الأسرة هي البيئة الهامة لنشأة ونمو تقدير الذات للفرد، فقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن الدعم الوالدي ومنح الاستقلال والحرية للأبناء مرتبط بطريقة إيجابية بالتقدير المرتفع للذات لدى الأبناء، فعندما يثق الأب والأم بالابن ويعتبرانه شخصا مسؤولا فإن هذا يزيد من تقديره لذاته.

و اظهرت نتائج الفرضية **الفرعية الثالثة** لدراسة وجود علاقة ارتباطيه بين تقدير الذات الاجتماعي و مشاركة التلاميذ في حصة التربية البدنية و الرياضية ويمكن نرجع هذه النتيجة إلى أن المشاركة في حصة التربية البدنية ترتبط من القيمة او المكانة الذي يضعه الفرد لنفسه انطلاقا من كفاءته الاجتماعية، ومدى شعوره بالقبول الاجتماعي حيث يؤثر تقدير الذات الاجتماعي على مشاركة التلاميذ خلال مختلف الحصص. حيث يؤكد علماء النفس أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجدية عن الذات، وأن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي بل ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحا وهذا ما يؤثر في نفسية التلميذ مما يزيد من نسب مشاركاته وخاصة خلال حصص التربية البدنية اين يعمل على ابراز قدراته و مهاراته امام زملائه حيث تصور الفرد لذاته من خلال الأدوار التي يقوم بها من العوامل الهامة التي تساهم في مستوى تقديره لذاته.

وهذا ما يؤكده **بونى (Bounie,2000)**حيث يرى ان التفاعلات الاجتماعية بين الاطفال تعمل على زيادة تقدير الذات وتحقق البهجة والمتعة والسرور لديهم.ولهذا فان تقدير الذات مرتبط بين تكامل الفرد لشخصيته وقدرته على الاستجابة للمثيرات التي يتعرض لها، فالفرد الذي يتمتع بدرجه عالية من التكامل الشخصي نجده يحظى بدرجه عالية من تقديره لذاته ومن المحيط الاجتماعي الذى يتواجد فيه.

و تتشابه نتائج هذه الدراسة مع ماتوصلت اليها **نايت (KNight ,2005)** في دراسة هدفت الى الكشف عن الارتباط بين تفاعل البيئة الاجتماعية ومفهوم الذات والموهبة ،وتكونت عينة الدراسة من (135) من طلاب الثانوية و(64) طالباً جامعيا ،ومن أهم النتائج المرتبطة بالدراسة الحالية هو أن الطلاب من المرحلة الثانوية والجامعات تكونت لديهم مفهوم ذات أكاديمي مرتفع .

وأظهرت نتائج الفرضية **الفرعية الرابعة** لدراسة أيضا وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين تقدير الذات المدرسي و المشاركة في حصة التربية البدنية و الرياضية لدى التلاميذ الطور الثانوي ، إذن تشير هذه النتيجة الموجبة إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية، بمعنى انه كلما كان تقدير الذات المدرسي مرتفعا كلما كان دور المدرسة، والأستاذ والمحيط التعليمي ايجابي في رفع مستويات مشاركة التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية.

و تتشابه نتائج هذه الدراسة مع ماتوصل اليه **روس وباركر(Ross & parkar,1995)** في دراسته حول طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي وتحقيق الذات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاساسية المؤلفة من (63) تلميذا، و(84) تلميذة، ومن اهم النتائج التي توصلت اليها وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة احصائية بين التحصيل الدراسي وتحقيق الذات. هذا وقد أظهرت مجموعة من الأبحاث والدراسات أن العلاقة التي تجمع بين تقدير الذات والمدرسة جد معقدة حيث أن السلوكات التي يتعلمها الطفل في المدرسة تطال الأسرة والمجتمع ليصبح تقدير الذات المدرسي مؤثرا في مجموعة من المجالات الاجتماعية ، كما أن الوسط المدرسي ذو الطابع التنافسي يساهم في رفع تقدير الذات عند التلاميذ المؤهلين لذلك وهذا ما نجده خلال حصص التربية البدنية والرياضية ، أما الوسط غير التنافسي فهو على عكس الأول يساهم في تحسين تقدير الذات عند التلاميذ ذوي تقدير الذات المنخفض لأنه لا يهدد وضعهم ومكانتهم الاجتماعية داخل المدرسة أو داخل القسم.

ومما سبق يمكن القول ان للمدرسة دورا كبيرا في تقدير الطفل لذاته حيث لها تأثير في تكوين تصور الطفل عن نفسه، وتكوين اتجاهات نحو قبول ذاته أو رفضها، كما أن نمط المدرسة والنظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ هي عوامل تؤثر كلها في تقدير الطفل لذاته، خاصة الاستاذ الذي له تأثير كبير على مستوى مفهوم الطفل عن نفسه إذ باستطاعته أن يخفض من هذا المستوى أو يرفع منه، ويؤثر بذلك في مستوى طموحات الطفل وأدائه. (الحميدي محمد، 2002،ص87)

وهنا تذكر **(مريم سليم) 2003** أن للأستاذ دور حساس في تعزيز تقدير الذات لدى التلاميذ إما إيجابا أو سلبا، فالأستاذ بحكم عمله يعد من أكثر الناس اتصالا بالتلاميذ والمراهقين، فهو يمثل للتلاميذ النموذج الخاص بالمدرسة، و بالتالي يعد من أكثر العوامل تأثيرا عليهم ، فالعلاقة الايجابية بين استاذ التربية البدنية و التلاميذ لها أهمية كبيرة في تحسين تقديرهم لذاتهم، كما أن للأستاذ تأثيرا في تطوير بيئة ايجابية يشعر التلاميذ فيها بالسعادة و الأمن مما يعزز لديهم حب المادة وبالتالي زيادة نسبة المشاركة في حصص التربية البدنية والتي تؤدي الى زيادة فرص التعلم و النجاح لدى تلاميذ الطور الثانوي.

5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة على أنه "توجد علاقة ارتباطية طردية بين دافعية الانجاز والمشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي"

حيث يتضح من نتائج الجداول (54)،(55)،(60)،(61) انه توجد علاقة ارتباطية معنوية بين بعض ابعاد المشاركة في حصص التربية البدنية وبين دافعية الانجاز عند تلاميذ الطور الثانوي سواء كانو ذكورا او اناثا ،حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين دافعية الانجاز و ابعاد المشاركة الايجابية في حصة التربية البدنية و وجود علاقة ارتباطية سلبية بين دافعية الانجاز وأبعاد المشاركة السلبية في حصة التربية البدنية و الرياضية ، و هو ما يثبت وجود علاقة ارتباطيه طردية بين المتغيرين، فكلما ارتفع دافعية الانجاز ارتفعت مشاركة التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية سواء ذكورا او اناثا ،والعكس صحيح أي انه كلما انخفض دافعية الانجاز انخفضت المشاركة في الحصة ، ومنه فان الفرضية بصفة عامة قد تحققت.

كما يتضح من نتائج الجداول(56)،(57)،(58)،(59)،(62)،(63)،(64)،(65) انه توجد علاقة ارتباطية معنوية بين دافعية الانجاز و ابعاد المشاركة في الانشطة الفردية والأنشطة الجماعية عند تلاميذ الطور الثانوي حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين دافعية الانجاز و ابعاد المشاركة الايجابية في الانشطة الفردية والجماعية و وجود علاقة ارتباطية عكسية بين دافعية الانجاز وأبعاد المشاركة السلبية في الانشطة الفردية والجماعية سواء للذكور او الاناث ويمكن تفسير هذه الاخيرة انه كلما زادت درجة دافعية الانجاز عند التلاميذ قلت السلوكات المنحرفة او الخارجة عن المطلوب. كما نلاحظ من خلال الجداول السابقة انه لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد التنقلات عند الذكور و دافعية الانجاز لديهم سواء فالأنشطة الفردية او الجماعية حيث كانت غير دالة احصائيا هذا ما قد نفسره الى كثرة الحركة عند التلاميذ الذكور خلال حصص التربية البدنية مقارنة مع الاناث حيث عادة ما نجد التلميذ يتنقل من مكان الى اخر ولا يلتزم بمكان محدد حيث يسعى الذكر بطبيعته الى لفت الانتباه من خلال تحركاته المستمرة من جهة و من جهة اخرى استعراض قدراته الحركية والمهارية امام زملائه وخاصة الاناث.

ويتضح من نتائج الجداول (56)،(58)،(62)،(64) ان العلاقة الارتباطية في الانشطة الجماعية اكبر مقارنة بالأنشطة الفردية ويمكن ان يعود السبب الى ان اغلبية التلاميذ يميلون للممارسة الانشطة الجماعية التنافسية وهذا ما يظهر دور المنافسة الرياضية علي نفسية التلميذ التي تساعد التلاميذ على تحسين مستوى انجازهم وبالتالي زيادة تطوير الدافعية لممارسة النشاط الرياضي وهنا يذكر (Dechavanne ,1985,p10) ان من اهم خصائص الانشطة الجماعية انها ذو وجهين حيث تساهم في جذب التلاميذ للمشاركة في الانشطة الرياضية ، وأيضا يمكن ان تساهم في نفور التلاميذ الذين يخشون الاحتكاك بالآخرين او التواجد في مواقف المواجهة. كما يمكن ربط العلاقة الارتباطية الموجودة بين دافعية الانجاز والمشاركة في الانشطة الفردية الموضحة من خلال الجداول (58)،(59)،(64)،(65) الى اجبارية المادة بالإضافة لبحث التلاميذ عن النقطة التي قد تحدد مصيرهم في امتحان البكالوريا وهذا ما يجعلهم مجبرين غير مخيرين على ممارسة الانشطة الفردية رغم الملل الكبير الموجود في هذه الانشطة و زمن الانتظار الكبير الموجود فيها.

وتتشابه النتائج المتحصل عليها مع ما توصلت **(خديجة نجادي)2011** في دراستها بان هناك فروق ذات دلالة إحصائية حسب نوع النشاط الممارس. حيث توصلت الى وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين سمات الشخصية و دافعية الانجاز، وبين دافعية الانجاز و النشاط الممارس لدى منخرطي الرياضة المدرسية.

كما تتشابه هذه الدراسة مع ما توصل اليه **(Chetri) 2014** في دراسته حول موضوع "دافعية الإنجاز عند المراهقين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي"حيث توصل الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لطلبة من المدارس الثانوية من مختلف المدارس الحكومية وغير الحكومية والتي تتراوح أعمارهم بين (16–17) عاما، من المناطق الحضرية والريفية. كما تتوافق ايضا هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة **كو Ko (1987)** التي هدفت الى ايجاد العلاقة بين وقت التعلم الاكاديمي وبين مستويات الانجاز المهاري في لطلبة في رياضة التايكواندو حيث اظهرت النتائج ان هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين وقت التعلم الاكاديمي وانجاز الطالب، وان المجالات غير الحركية ارتبطت سلبيا بانجاز الطالب المهاري، بينما ارتبطت المجالات الحركية ارتباطا ايجابيا بالانجاز مما يدل على ان مستوى انجاز الطالب المهاري يرتبط سلبيا بالوقت الذي يقضيه الطالب منهمكا في انشطة غير حركية، وايجابيا بالوقت الذي يمضيه الطالب منهمكا في انشطة حركية.

ويذكر في هذا الصدد **(خالد بن محمد الرابغي) 2015** أن الطلبة الذين لهم دافع قوي للانجاز يكونون اكثر نجاحا في المدرسة ،ويحصلون على ترقيات اكثر من من ذوي الدافعية المنخفضة. كما انهم يميلون الى اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها تحد ويتجنبون المهام السهلة جدا لعدم توفر عنصر التحدي فيها. كما يتجنبون المهام الصعبة جدا لارتفاع احتمالات الفشل فيها. كما ان من خصائصهم ان لديهم رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول ادائهم، كما يعزون اسباب نجاحهم او فشلهم الى اسباب

داخلية. اما الطلبة ذوو دافعية الانجاز المنخفضة فانهم يعزون اسباب نجاحهم او فشلهم لأسباب خارجية مثل: الضغوط الاجتماعية ،والمشاكل الاسرية وغيرها (خالد بن محمد الرابغي ،2015 ،ص162)

كما يمكن ان نفسر هذه النتيجة على أساس أن الدافعية للانجاز تعتبر من العوامل الفردية الهامة و التي تلعب دورا كبيرا في أداء التلميذ ونشاطه تحصيله الدراسي، وهذا ما أكدته العديد من نظريات التعلم، ذلك باعتبار ان من لديه دافع للانجاز لديه رغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وتتميز هذه الرغبة بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة داخل الفصل ، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها وهو هدف ذاتي ينشط و يوجه السلوك، وبهذا يعتبر من المكونات الهامة و الضرورية للحصول على مردود دراسي جيد، حيث أنه يدفع الطالب إلى المثابرة على بذل الجهد وتحمل الصعاب، وتحيق النجاح والتفوق، و كل هذا ينعكس على تحصيله الدراسي ايجابا.

ونجد عكس ذلك الطلاب ذوي الدافعية المنخفضة يتميزون بقدر قليل من الرغبة في أداء المهام والمهارات الحركية، حتى وإن كانت هذه المهام بسيطة وسهلة، و يبذلون أقل جهد في سبيل الحصول على مردود حركي جيد، فنجدهم غير مبالين وليس لهم اهداف واضحة فيما يخص مستقبلهم الدراسي، و هذا ما يحط من مستوى تحصيلهم الرياضي والدراسي باعتبار أن المكون الأساسي في هذه العملية منخفض إن لم نقل منعدم ، حيث أنهم تنقصهم تلك القوة المحركة نحو التفوق الرياضي والدراسي وتحقيق النجاح.

و يمكن أن نرجع النتائج التي تم الحصول عليها و المتمثلة في وجود علاقة ارتباطية بين المشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية و دافعية الانجاز ان هذه الاخيرة تعمل على توجيه السلوك الانساني نحو تحقيق اهداف وغايات هذا ما يجعله عاملا أساسيا لتحفيز و دفع التلميذ نحو المثابرة و الرغبة في القيام بأداء جيد وتحقيق النجاح وبذل المزيد من الجهد خلال حصص التربية البدنية والرياضية لرفع مستوى الأداء وبالتالي زيادة نسبة مشاركة التلميذ خلال حصص التربية البدنية وهذا ما جاء به "**محمد حسن علاوي**" حيث اكد ان دافعية الانجاز تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلاب دون مراقبة خارجية وهذا يتضح من خلال العلاقة الموجودة بين دافعية الانجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد ، بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين ،وبهذا تكون دافعية الانجاز وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الاكاديمي المرتبط بالنجاح او الفشل في المستقبل(علاوي محمد حسن ،1987،ص23)،فالدافع يؤثر في طبيعة العمل المنجز أو الهدف الذي يسعى التلميذ إلى تحقيقه . ومن هنا يبرز دور دافعية الانجاز في الرفع من مستوى اداء التلميذ وإنتاجيته خلال الحصة بصفة خاصة و خلال مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها في حياته بصفة عامة، وهذا ما اكده "**ماكليلاند**" بأن مستوى دافعية الانجاز الموجود في اي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها التلاميذ في هذا المجتمع ، حيث عادة ما تتأثر دافعية الانجاز لدى التلميذ بمجموعة من العوامل لعل ابرزها التربية خاصة التي يتلقاها الطفل من والديه، ومحيط الأسرة

الاجتماعي ، والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد بالإضافة الى مهنة الوالدين، إضافة إلى الأثر الذي تتركه الأفكار الدينية في نفسية الفرد اتجاه العمل و الانجاز وهذا كله من شانه أن يؤثر على مستويات الدافع للإنجاز إما ايجابيا فيرفعها وإما سلبا فيخفضها فالأستاذ مطالب بمعرفة اهم السبل والطرق التي تساعد على الرفع من دافعية الانجاز لدى هؤلاء التلاميذ هذا ما سينعكس ايجابا على طبيعة و سيرورة حصص التربية البدينة بصفة خاصة والتربية بصفة عامة.

الاستنتاجات:

بعد عرض النتائج ومناقشتها توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

- يلعب الجانب النفسي للتلميذ دور كبير في تحديد نوع مشاركة التلاميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية.
- يتفوق أصحاب التقدير المرتفع للذات عن أصحاب التقدير المنخفض من حيث نوع المشاركة سواء كانت ايجابية او سلبية . وهذا يدعونا للاهتمام كثيرا بتقدير الذات كعامل مهم ومؤثر في الرفع من نوع المشاركة و الممارسة لدى التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية.
- من الأسباب التي تؤدي إلى ضعف المشاركة في درس التربية البدنية هو نقص الوسائل التعليمية بالإضافة الى الخوف من الفشل في أداء التمارين الرياضية وما يعكسه ذلك على مستوى الأداء، كما ان تغير التشكيلات أثناء حصة التربية البدنية يؤدي الى ضياع كبير في الوقت .
- لشخصية استاذ التربية البدنية والرياضية دور على نفسية التلميذ نحو المشاركة في الحصة كما ان طريقة المعاملة الجيدة بين الاستاذ وتلميذه اثر في الرفع من هذه المشاركة.
- البيئة الأسرية والمجتمع لا يدعمان التلميذ نحو ممارسة الانشطة البدنية.
- الزمن الذي يستغرقه التلاميذ في انتظار ادوارهم للقيام بالأداء الحركي او مهارة معينة في الانشطة الفردية هو زمن كبير جدا.
- اشترك الذكور والإناث في درس التربية الرياضية يوفر الراحة النفسية ويزيد الثقة بالنفس وتنمية الذات بالإضافة لاكتساب اللياقة البدنية .
- تهميش التربية البدنية والرياضية من قبل إدارات المؤسسات حيث نجد ان معظم حصص التربية البدنية في المساء مقارنة مع الدروس الأخرى .

التوصيات:

استنادا لما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج يمكن تقديم مجموعة من التوصيات كالاتي:

- الأخذ بعين الاعتبار هذه النتائج المتحصل عليها من قبل المرشدين التربويين، والأولياء وكل الأطراف المعنية بالعملية التربوية.
- العمل على تصميم و بناء برامج إرشادية في الميدان النفسي و التربوي يتماشى و البرامج التعليمية لمختلف المستويات الدراسية وعلى الخصوص فئة المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي لزيادة مشاركتهم في حصص التربية البدنية والرياضية.

- تشجيع التلاميذ على ممارسة أنشطة التربية البدنية والرياضية ذات الطابع التنافسي خاصة في هذه المرحلة، باعتبارهم مقبلين على امتحان شهادة الباكالوريا هذا من جهة. ومن جهة أخرى إثراء المنتجات الوطنية بالمواهب الشابة لعلها تقدم شيئا للوطن.
- الاهتمام بدوافع التلاميذ وميولاتهم واتجاهاتهم، لا يعني بالضرورة إهمال الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية الأخرى.
- ضرورة توسيع مفهوم درس التربية الرياضية لما له من أهمية عقلية وبدنية واجتماعية ونفسية وتوفير المستلزمات الرياضية والقاعات المخصصة له.
- على أساتذة التربية البدنية والرياضية، أن يعطوا أهمية كبيرة لدوافع التلاميذ المختلفة ، حتى يتسنى لهم توجيه التلاميذ وفقا لميولاتهم واتجاهاتهم واستعداداتهم البدنية والنفسية، وهذا للرفع من ممارسة التلاميذ لمختلف الأنشطة البدنية والرياضية.

- ضرورة التكفل بتلاميذ الأقسام النهائية في التعليم الثانوي و إتباع أسلوب المرافقة من طرف جميع الأساتذة و مستشاري التوجيه و الإرشاد التربوي.

- محاولة خفض الوقت المهدر في الانشطة غير الحركية وذلك باستخدام طرق التدريس التي تتناسب مع المواقف التعليمية المختلفة.

- إتباع أساليب التعزيز والتشجيع بجميع أنواعه المادية و المعنوية في الأوساط التعليمية مع تنويع الأنشطة التعليمية .

- وجب على أساتذة التربية البدنية والرياضية مرافقة التلميذ، وتحديد مشاكله وانشغالاته، واحتياجاته. ليس بالملاحظة فقط بل بالاختبارات والمقابلات الشخصية إذا اقتضت الضرورة ذلك، حتى يشعر التلميذ أن هناك من يهتم به، وبالتالي يقدم على المثابرة والعمل بجدية.

- الحرص على ضرورة إثارة الدافعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي و ذلك من خلال دعم بعض الجوانب الشخصية لديهم بالإضافة إلى تهيئة الظروف الدراسية المناسبة لذلك.

- ضرورة توفير الوسائل الرياضية والترفيهية لممارسة النشاط الرياضي سواء في المؤسسات التعليمية أو غير تعليمية، وإعداد المجلات و وسائل الإعلام الرياضية المفيدة. وذلك لاكتساب الأفراد الثقافة الرياضية التي تعتبر جزء من الثقافة العامة في الشعوب المتحضرة.

إجراء دراسات أخرى تبحث عن العلاقة بين مفهوم تقدير الذات و الدافعية للإنجاز مع متغيرات أخرى لم يتم التطرق إليها في هذه الدراسة مثل متغير التحصيل الدراسي،إعادة السنة ،الإبداع...وغيرها

خـاتـمــة:

تعتبر التربية البدنية و الرياضية أحد أوجه النشاط الرياضي و التي تعتبر بدورها أحد الوسائل المثلى لخلق علاقات ايجابية بين الأطراف المشاركة فيها و من بينهم التلاميذ الذين يمثلون النسبة الكبيرة منها. حيث ان النشاط البدني الرياضي بتعدد ألوانه يعد أحد الأشكال الراقية في المجتمعات المعاصرة، و أكثر فعالية و تنظيما لما يحتويه من أدوار هامة و مميزة في حياة الفرد عامة و التلميذ المراهق خاصة.

و قد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين مشاركة التلاميذ في حصص التربية البدنية وكل من دافعية الانجاز و تقدير الذات ، ومغزى هذه النتيجة أن التلميذ خاصة في فترة المراهقة لديه دافع أساسي لتأكيد وتقدير ذاته، وذلك من خلال تفاعله مع واقعه الاجتماعي وبالرجوع إلى خصائصه وسماته الشخصية، فالفرد لديه حاجة أساسية للتقدير الموجب لذاته بما تتضمنه هذه الحاجة من حب واحترام وتعاطف وقبول من جانب الآخرين، وهذا التفاعل من شأنه أن يحدد دوافع التلميذ و يوجهها نحو تحقيق أهداف مرغوبة ومن بينها الرغبة في المشاركة في حصص التربية البدنية حيث يبحث عن اثبات وجوده بين زملائه ومحاولة لفت الانتباه ، ومن هنا تبرز أهمية كل من تقدير الذات والدافعية للإنجاز في المجال التربوي ودورهما في تدعيم و إنجاح العملية التعليمية لدي المتعلم، وفي تحقيق الأهداف المنشودة.

حيث يعمل كل من تقدير الذات ودافعية الانجاز على زيادة أداء التلميذ وفعاليته خلال حصص التربية البدنية والرياضية ، فهو يساعده على اتخاذ قرارات مناسبة للتعامل مع الوضعيات المختلفة، كما يسهم في دفع وتعزيز ثقة الفرد في ذاته أولا وفي قدراته ثانيا وهذا ما يجعله يستثمر كل طاقاته في مواجهة الصعوبات و العقبات التي قد تواجهه خلال ممارسة الانشطة الرياضية ، أما إذا كان مستوى ما يسعى التلميذ لتحقيقه خلال حصص التربية البدنية لا ينسجم مع إمكانياته فان ذلك سيؤدي به إلى الإحباط الذي من شأنه أن يزعزع ثقته بنفسه، لذا كان من الضروري على استاذ التربية البدنية والرياضية ان يعمل على زيادة دافعية الانجاز لتلميذ من خلال ارشاده وتوجيهه وإعطائه الخبرات الملائمة، وتهيئة المناخ النفسي المناسب لهؤلاء التلاميذ للوصول بهم الى اعلى المستويات، وهنا يبرز دور النشاط البدني الرياضي التربوي في تنمية قدرات التلاميذ البدنية، النفسية والعقلية وتطوير النضج الفكري وتعلم قيم الروح الرياضية والتنافسية مما يعمل على إنشاء جيل صحيح البنية الجسمية ، قوي الشخصية ذو أفكار بناءة ويعمل على النهوض بالرياضة الوطنية وتمثيلها أحسن تمثيل كما تعتبر وسيلة هامة في إنشاء علاقات أخوية وصداقات متينة في الوسط الاجتماعي.

المصادر والمراجع:

الكتب:

1. أبو جادو، صالح محمد علي. (2007). *سيكولوجية التنشئة الإجتماعية*. (الطبعة6). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
2. أبو حويج، مروان. (2002). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. (الطبعة1). الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
3. ابو زيد، ابراهيم احمد. (1987). *سيكولوجية الذات والتوافق*. دار المعرفة الجامعية.
4. أبو زيد، عماد الدين عباس.(2005). *التخطيط والأسس العلمية لإعداد وبناء الفريق في الألعاب الجماعية*. (الطبعة1). منشأة المعارف.
5. أبو شقة، سعدة أحمد إبراهيم. (2007). *دافعية الانجاز*. مكتبة النهضة المصرية.
6. إخلاص محمد، عبد الحفيظ. (2004). *علم النفس الرياضي(مبادئ وتطبيقات)*. العالمية للنشر والتوزيع.
7. أديب، محمد الخالدي. (2009). *المرجع في الصحة النفسية*. (الطبعة3). دار وائل للنشر.
8. الباهي، مصطفى حسن، أمنية ابراهيم شلبي. (1998).*الدافعية (نظريات وتطبيقات)*. (الطبعة1. مركز الكتاب للنشر.
9. البرنوطي، سعاد نايف. (2004). *إدارة الموارد البشرية وإدارة الأفراد*. (الطبعة2). دار وائل للطباعة والنشر.
10. بسوطي، احمد، والسمرائى، عباس احمد. (1984). *طرق التدريس في مجال التربية البدنية والرياضي*.(الطبعة1). جامعة بغداد.
11. بسيونى، محمود، والشاطئ، فيصل ياسين. (1992). *نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية*. (الطبعة1). ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
12. بسيوني، وعوض، محمود، والشاطئ، فيصل ياسين. (1992). *نظريات وطرق التربية البدنية*. ديوان المطبوعات الجامعية.
13. بهي السيد، فؤاد. (1975). *الأسس النفسيةّ للنمو*. دار الفكر العرب.
14. بوحوش، عمار ، والذنيبات، محمد محمود. (1995). *مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث*. ديوان المطبوعات الجامعية.
15. البيك، علي فهمي، وأبو زيد، عماد الدين عباس. (2003). *المدرب الرياضي في الألعاب الجماعية*. (الطبعة1). منشاة المعارف.
16. بيومي، صلاح. (1982). *حوافز الانتاج في الصناعة*. ديوان المطبوعات الجامعية.
17. ثائر أحمد غباري. (2008). *الدافعية –النظرية والتطبيق*، (الطبعة1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
18. الجسماني، عبد العلي. (1998). *سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الاساسية*. الدار العربية للعلوم.
19. جودت، عزت عبدالهادي، والعزة، سعيد حسني. (2004). *مبادئ التوجيه والارشاد النفسي*. (الطبعة1). مكتبة دار الثقافة والتوزيع.
20. جودت، عطوي. (2007). *أساليب البحث العلمي*. (الطبعة2). دار الثقافة للنشر.
21. حامد، عبد السلام زهران. (1995). *علم النفس النمو*. (الطبعة5). عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
22. حجاج، غانم، وياسر، عبد الله، وعلاء الدين، عبد الحميد. (2009).*علم النفس المدرسي*. عالم الكتاب.
23. الحمامي، محمد ، والخولي، أمين أنور. (1990). *أسس بناء برنامج التربية البدنية والرياضية*. دار الفكر العربي.
24. الحمايمى، محمد محمد. (1998). *تطور الفكر التربوي في مجال التربية الرياضية*. مركز الكتاب للنشر.
25. حمدان، محمد زياد. (1981). *التربية العملية الميدانية* . مؤسسة الرسالة.

26.حمدي، علي. (2004). *دافعية الانسان بين النظرية والاتجاهات المعاصرة*. (الطبعة1). دار الفكر العربي.
27.الحميدي، محمد. (2002). *تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني*. جامعة نايف العربية للعلوم الامنية.
28.خريبط. ريسان، مجيد. (2003). *كرة السلة*. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع .
29.الخولي، امين انور، وراتب، اسامة، والشافعي، جمال، وخليفة، ابراهيم.(2005). *دائرة معارف رياضية وعلوم التربية البدنية*، دار الفكر العربية.
30.داوود، معمر. (2006). *منظمات الأعمال (الحوافز والمكافآت)*. (الطبعة1). دار الكتاب الحديث.
31.الدريني، حسين عبد العزيز، وسلامة، محمد أحمد، وعبد الوهاب، محمد كامل. (1983). *مقياس تقدير الذات (كراسة التعليمات)*. دار الفكر العربي.
32.دسوقي، كمال. (1979). *النمو التربوي للطفل والمراهق*.(الطبعة2). دار النهضة العربية.
33.دويدار، عبد الفتاح. (1992). *سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والإتجاهات*. دار النهضة العربية.
34.دويدار، عبد الفتاح. (1999). *مناهج البحث في التربية*. دار المعرفة الجامعية .
35.الديري، علي. (1999). *طرق تدريس التربية الرياضية في الرحلة الساسية(التربية الحركية)*. دار الكندي للنشر والتوزيع.
36.الرابغي، خالد بن محمد. (2015). *عادات العقل ودافعية الانجاز*. (الطبعة1). مركز ديبونو لتعليم التفكير.
37.رشاد، عبدالعزيز. (1994). *علم النفس الدافعي*. دار النهضة العربية.
38.رشاد، علي عبد العزيز موسى. (1997). *سيكولوجية الفروق بين الجنسين*. مؤسسة مختار.
39.رمضان، ياسين. (2008). *علم النفس الرياضي*. (الطبعة1). دار اسامة للنشر والتوزيع .
40.السايح ،مصطفى محمد. (2001). *اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية*. (الطبعة1). مطبعة الإشعاع الفنية.
41.سايدنتوب. (1992). *تطوير مهارات تدريس التربية الرياضية*. ترجمة عباس السامرائي وعبد الكريم السامرائي. دار الحكمة للطباعة والنشر.
42.السلمي، علي. (1997). *إدارة السلوك الإنساني*. دار غريب للطباعة والنشر.
43.سليمان، عبد الواحد. (2010). *صعوبات التعلم الاجتماعية و الانفعالية*. دار ايتراك.
44.السمرائي، عباس احمد، والسمرائي، ع الكريم محمود. (1991). *كفايات تدريسية في طرائق تدريس ت ب ر*. جامعة بغداد.
45.السيدات، وتيغيرارت، نبيلة، وحجيس، جميلة. (2001). *الكتاب السنوي*. المركز الوطني للوثائق التربوية.
46.شاذلي، عبد الحميد محمد. (2001). *علم النفس العام*. (الطبعة2). المكتبة الجامعية.
47.الشحات، محمد محمد. (1999). *كيف تكون معلما ناجحا للتربية البدنية*. (الطبعة1). مكتبة العلم والايمان.
48.الشحات، ومحمد، محمد. (1999). *كيف تكون معلما ناجحا للتربية الرياضية*. مكتبة العلم والإيمان.
49.الشرايعة، محمد عرفات. (2006). *التنشئة الاجتماعية*. (الطبعة1). دار يافا العلمية للنشر والتوزيع ودار مكني.
50.الشرقاوي، أنور محمد. (1997). *الدافعية والانجاز الأكاديمي و المهني و تقويمه*. مكتبة الانجلو المصرية.
51.الشرقاوي، مصطفى خليل. (1983) . *علم الصحة النفسية*. دار النهضة العربية.
52.شريم، رغدة. (2009). *سيكولوجية المراهقة*. دار الميسرة لنشر والتوزيع.
53.الشعراني، عامر عبد الله. (1994). *مرشد الطالب في التربية الميدانية*. مطابع دار البلاد.
54.شمعون، ومحمد، العربي. (1998). *علم النفس الرياضي والقياسي النفسي*. مركز النشر للكتاب.

55.الشيباني، بدر ابراهيم. (2000). *سيكولوجية النمو تطور النمو من الاخصاب حتى المراهقة*. مركز المخطوطات والتراث و الوثائق.
56.طارق، كمال. (2007). *علم النفس المهني*. مؤسسة شباب الجامعة.
57.عادل، عبد الله محمد. (2000). *دراسات في الصحة النفسية الهوية/الاغتراب/الاضطرابات النفسية*. (الطبعة1). دار الرشاد.
58.عبد الخالق، احمد. (1986). *محاضرات في علم النفس الفيزيولوجي*. دار المعرفة الجامعية.
59.عبد الكريم. عفاف. (1994). *طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية*. منشأة المعارف.
60.عبد الكريم، ومحمود، عبد الحليم. (2006). *ديناميكية تدريس التربية الرياضية*. مركز الكتاب للنشر.
61.عبد اللطيف وحيد، أحمد. (2001). *علم النفس الاجتماعي*. (الطبعة1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
62.عبد المنعم، حنفي. (بدون تاريخ). *موسوعة علم النفس و التحليل النفسي*. مكتبة الزهراء.
63.عبيدات ذوقان و آخرون. (2005). *البحث العلمي* . (الطبعة9) . دار الفكر للنشر والتوزيع .
64.عبيدات، محمد وآخرون. (1999). *منهجية البحث العلمي والقواعد والمراحل والتطبيقات*. (الطبعة3). دار وائل للطباعة والنشر.
65.العبيدي، محمد جاسم. (2009). *علم النفس التربوي و تطبيقاته*. دار الثقافة.
66.عدنان، درويش حلون. (1994). *التربية الرياضية المدرسية*. (الطبعة3). دار الفكر العربي.
67.عشوي، مصطفى. (1990). *مدخل الى علم النفس المعاصر*. ديوان المطبوعات الجامعية.
68.عظمى، محمد سعيد. (1996). *أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية الرياضية*. منشأة المعارف.
69.علاوي، محمد حسن. (1986). *علم التدريب الرياضي* . دار المعارف للنشر والتوزيع.
70.علاوي، محمد حسن. (1987). *سيكولوجية التدريب والمنافسات*، (الطبعة4) . دار المعارف.
71.علاوي، محمد حسن. (2002). *مدخل في علم النفس الرياضي*. (الطبعة3). مركز الكتاب للنشر.
72.علي معمر ،عبد المؤمن. (2008). *البحث في العلوم الاجتماعية*. (الطبعة1). منشورات جامعة 7 أكتوبر.
73.عمر عبد الرحيم، نصر الله. (2003). *تدني مستوى التحصيل و الانجاز المدرسي*. أسبابه و علاجه. (الطبعة2). دار وائل للنشر و التوزيع .
74.عنان، محمود عبد الفتاح. (1995). *سيكولوجية التربية البدنية والرياضة*. (الطبعة1). دار الفكر العربي.
75.عياصرة علي، أحمد عبد الرحمان. (2006). *القيادة والدافعية في الإدارة التربوية*. (الطبعة1). دار حامد للنشر والتوزيع.
76.فاروق، عبد الفتاح موسى، ودسوقي، محمد احمد. (1987). *اختبار تقدير الذات للاطفال*. دار النهضة.
77.فاروق، عبد الفتاح. (1991). *دراسة تعليمات اختبار دافع الإنجاز للأطفال والراشدين*. مكتبة النهضة المصرية.
78.فائز، مهنا. (1987). *التربية الرياضية*. الحديثة الطبعة الثانية.
79.فكري، حسن ريان. (1995). *التدريس أهدافه و أسسه أساليبه تقويم نتائجه و تطبيقاته*. عالم الكتب.
80.فوزي، أحمد أمين. (2003). *مبادئ علم النفس الرياضي المفاهيم –التطبيقات*. دار الفكر العربي.
81.القاضي، يوسف مصطفى وآخرون. (1981). *الإرشاد والتوجيه التربوي*. دار مريخ.
82.قحطان، احمد الطاهر. (2000). *الطفل الغير عادي (الموهبين والمعوقين)*. مطابع الثورة العربية.
83.قحطان، أحمد الظاهر. (2004). *مفهوم الذات بين النظرية و التطبيق*. دار وائل.
84.قشقوش، إبراهيم، وطلعت، منصور. (1979). *دافعية الانجاز وقياسها* . (الطبعة2. المجلد2). مكتبة النجلو المصرية.
85.كارم حلمي، أبو هرجه ، وزغلول، محمد سعد. (1999). *مناهج التربية الرياضية*، مركز الكتاب للنشر.

86.كامل راتب، أسامة. (1990). *دوافع التفوق في النشاط الرياضي*. دار الفكر العربي.
87.كفافي، علاء الدين وآخرون. (2009). *مقدمة في علم النفس* . دار المعرفة الجامعية.
88.كفافي، علاء الدين. (2008). *الارتقاء النفسي للمراهق*. دار المعرفة الجامعية.
89.الكلالدة، طاهر محمود. (2008). *تنمية وإدارة الموارد البشرية*. (الطبعة1). دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
90.كمال، عبد الحميد إسماعيل، ومحمد ، نصرالدين. (1994). *مقدمه التقويم في التربية الرياضية*. (الطبعة1). دار الفكر العربي للنشر.
91.لعويسات، جمال الدين. (2003). *السلوك التنظيمي والتطور الإداري*. دار هومة.
92.ماهر، أحمد. (2003). *السلوك التنظيمي(مدخل بناء المهارات)*. الدار الجامعية للنشر والتوزيع.
93.مجدي، أحمد، ومحمد، عبد الله. (2003). *السلوك الاجتماعي وديناميكياته(محاولة تفسيرية)*. دار المعرفة الجامعية.
94.محمد السيد، عبد الرحمان. (2004).*علم النفس الاجتماعي المعاصر "مدخل معرفي"*. (الطبعة1). دار الفكر العربي.
95.محمد السيد، عبد الرحمن. (1998). *نظريات الشخصية*. دار قباء للطباعة والنشر.
96.محمد خليفة، عبد اللطيف. (2000). *الدافعية للانجاز*. دار غريب للطباعة والنشر.
97.محمد، مصطفى السايح. (2001). *اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضة*. مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.
98.محمد، مصطفى زيدان ، والسمالوطي، نبيل. (1985). *علم النفس التربوي*. دار الشروق النشر والتوزيع.
99.مذكور، علي احمد. (1998). *مناهج التربية الرياضية أسسها وتطبيقاتها*. دار الفكر العربي.
100. مريم، سليم. (2003). *كيف تنمي تقدير الذات والثقة بالنفس –دليل المعلم–* . (الطبعة1). دار النهضة العربية.
101. المعايطة، خليل عبد الرحمان. (2007). *علم النفس الاجتماعي*. (الطبعة 2). دار الفكر للنشر و التوزيع.
102. معمرية، بشير. (2012). *علم نفس الذات*. دار الخلدونية للنشر و التوزيع.
103. مقدم، عبد الحفيظ . (2003). *الإحصاء و القياس النفسي و التربوي*. (الطبعة2). ديوان المطبوعات الجامعية للنشر و التوزيع.
104. مكارم، حلمي أبو هرجة، وزغلول، محمد سعد. (1999). *مناهج التربية الرياضية*. (الطبعة1). مركز الكتاب للنشر.
105. منسي، محمود عبد الحليم وآخرون، (بدون سنة). *الصحية النفسية وعلم النفس الإجتماعي والتربية الصحية*. (الجزء الأول). مركز الإسكندرية للكتاب.
106. موسى رشاد، عبدالعزيز. (1994). *علم النفس الدافعي*. دار النهضة العربية.
107. ناصر دادي، عدون. (2004). *إدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي(دراسة نظرية وتطبيقية)*. دار المحمدية العامة.
108. نوال، مجد عطية. (2002). *علم النفس والتكييف النفسي والاجتماعي*. (الطبعة1). دار القاهرة للكتاب.
109. هيلات، مصطفى قسيم. (2007). *أثر التعليم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من الطالبات في الأردن*. (المجلد 8. العدد 156). جامعة العلوم النفسية و التربوية.
110. الوافي، عبدالرحمن. (2006). *مدخل الى علم النفس*. دار هومة للنشر والتوزيع.
111. وائل، مختار إسماعيل. (2009). *إدارة وتنظيم المكتبات ومراكز المعلومات*. (الطبعة1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
112. مناهج والوثيقة المرفقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي،(2006).

الرسائل الجامعية:

1. ارفيس زبير . (2019). تقدير الذات وعلاقته بالاتجاهات نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي ودافعية الانجاز الرياضي (دراسة ميدانية على بعض ثانويات ولاية المسيلة). [اطروحة دكتوراه]. منهجية التربية البدنية والرياضية. جامعة محمد بوضياف المسيلة.
2. انطونيو، خير ماكوفا. (1980). التربية البدنية والنمو العقلي للأطفال. ترجمة كمال لطفي. مجلة المستقبل التربية العدد الأول. اليونسكو.
3. برجي، مليكة. (2018). علاقة مستوى الطموح بتقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي. [رسالة دكتوراه في علوم التربية]. جامعة مولود معمري تيزي وزو.
4. بطانية، احمد هزاع. (1992). اثر استخدام الطريقة التقليدية في تدريس التربية الرياضية في وقت التعلم الاكاديمي مقارنة مع الطريقة التدريبية. المجلة العلمية للتربية البدنية الرياضية الاسكندرية.
5. بن سعادي زكرياء. (2016). تقدير الذات البدنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الرياضي لدى تلاميذ الطور الثانوي المنخرطين في الرياضة المدرسية (نشاط الكرة الطائرة). [مذكرة ماستر].التعلم الحركي. جامعة محمد بوضياف المسيلة.
6. حدة بن منصور. (2017) .عمليات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية.علم النفس المدرسي. جامعة محمد بوضياف المسيلة.
7. دينا حسين، إمام الظاهر. (2008). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركيا. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية جامعة عين شمس.
8. زلوف، منيرة. (1998). علاقة مفهوم الذات ومركز التحكم بسلوك التدخين عند المراهق. [رسالة ماجستير] ،جامعة الجزائر.
9. زهرة حميدة. (2006). تقدير الذات و الدافعية للإنجاز عند المراهق المتمدرس. [رسالة الماجستير]. كلية علوم التربية الجزائر.
10. سعد، ملجم. (1999). العلاقات البيداغوجية وتأثيرها على التحصيل الدراسي دراسة ميدانية على اساتذة و تلاميذ السنة التاسعة اساسي. [رسالة ماجستير]. تخصص علم النفس الاجتماعي الجزائر.
11. شرقي حورية. (2019). تقدير الذات وعلاقته بالصلابة النفسية والضبط النفسي لدر متعلمي الطور الثانوي(التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا) . [اطروحة دكتوراه]. علم النفس . جامعة محمد بوضياف المسيلة.
12. الصرداوي، نزيم. (2008). المحددات الذهنية للتفوق الدراسي دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. [رسالة دكتوراه]. علوم التربية الجزائر.
13. الصفار، نشوان محمود داؤد. (1993). اثر الاسلوبين التبادلي والتقليدي في وقت التعلم الاكاديمي ومستوى الاداء الفني والانجاز لفعالية قذف الثقل. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الموصل كلية التربية الرياضية.
14. الضيدان، محمد الحمدي. (2004) . تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى مرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. [رسالة ماجستير]. أكاديمية نايف للعلوم الأمنية الرياض.
15. الطواب، سيد محمود. (1988). أثر تفاعل مستوى دافعية الانجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة. مركز البحوث والتطوير والخدمات التربوية والنفسية.
16. عيسى،سهى اديب وابلده،اميرة شحاد. (1998). دوافع مشاركة الاطفال في البرامج الرياضية التنافسية في الاردن. [بحث منشور في مجلة مؤتة للبحوث والدراسات]. العدد6. جامعة مؤتة.

17.فراحي، فيصل.(2009).تقدير الذات وعلاقته بمشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني.[رسالة دكتوراه]جامعة وهران.
18.قدوري، خليفة. (2012). الرضا عن التوجيه الدراسي و علاقته بالدفعية للانجاز. [رسالة ماجستر]. جامعة مولود معمري تيزي وزو.
19.لؤي امين، جلال محمد. (1997). اثر استخدام الاسلوب التدريبي في وقت التعلم الاكاديمي ومستوى التحصيل لبعض المهارات الاساسية بكرة اليد. [رسالة ماجستير غير منشور]. جامعة الموصل كلية التربية الرياضية.
20.محمود، عبد القادر. (1998). دراستان في دوافع الانجاز و سيكولوجية التحديث للشباب الجامعي. مكتبة الأنجلو المصرية.
21.المرسي عبد العزيز، منى مختار. (1999). بناء مقياس دافعية الانجاز لدى الناشئين الرياضيين. [رسالة دكتوراه]. جامعة حلوان كلية التربية الرياضية القاهرة.
22.مروان احمد. (2017). القيم التربوية من خلال مطالعة الصحف الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية جامعة محمد بوضياف المسيلة.
23.نبوية لطفي، محمد عبد الله. (2000). مفهوم الذات لدى الاطفال المحرومين من الام"دراسة مقارنة". [رسالة ماجستير غير منشورة]. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية جامعة عين شمس القاهرة.
24.نزيهة شريف. (2017). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية . علم النفس المدرسي. جامعة محمد بوضياف المسيلة.

المراجع الاجنبية:

1. Bohumil K, et al,(1991). *Gymnastique : 1200 exercices*. Paris : Editions, VIGOT.
2. Choque J,(1998). *1000 exercices et jeux de Gymnastique Recriative pour les enfants*. Paris : Editions, Vigot.
3. Dechavanne Nicole,(1985). *Education Physique et sports collectifs Paris* : Editions, Vigot.
4. Delandesheever,(1976). *Introduction à La recherché éducation* ,EDA:collin bouvillier,paris.
5. Dornhoff H. M,(1993). L' *Education Phsyque et Sportive : un élément de base pour le développement de la culture physique*, de la pédagogie du sport et de la science du sport. Alger : Office des PublicationsUniversitaire.
6. Gagnon J ; Tousignant M & Martel D,(1990). L'engagement *d'élèves déficients mentaux pendant des séances d'éducation physique*. Montréal : Revue des sciences de l'éducation. Vol. 16. N°2.
7. Parlebas P,(1984). *Jeux sportifs et réseaux de communication motrice, In Sport*, expérience corporelle et science de l'homme : épistémologie et anthropologie des APS. Paris : ED Vigot.
8. Pieron M,(1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives*; Observations et Recherches. Liège : Presses Universitaire de Liège.
9. Pierre Gourdol.J (2007), *Renforcer l'estime de soi des jeunes*, Le Rhône Echo Santé,
10. Well pierre, (1964) *G. éducation Physique pour tous*. Dunot. Paris.

الملاحق

الملحق رقم(01)

مقياس تقدير الذات

عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة إليك مجموعة من العبارات تصف رأيك و تصرفاتك في الحياة، اقرأها جيدا و عبر عن رأيك فيها إذا كانت تنطبق عليك أم لا، وذلك بوضع علامة (X) في خانة الجواب المناسب في جدول الإجابة الخاص بها.

لا توجد إجابة صحيحة و إجابة خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق.

مثال:

العبارة	تنطبق	لا تنطبق
يتبع الناس أفكاري عادة .	X	

فإذا كنت ترى أن الناس يتبعون أفكارك عادة فضع علامة (x) تحت الخانة المناسبة.

الرقم	العبارات	تنطبق	لا تنطبق
01	لا تضايقني الأشياء عادة		
02	أجد من الصعب علي أن أتحدث أمام مجموعة من الناس .		
03	أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي .		
04	لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي .		
05	يسعد الآخرون بوجودهم معي .		
06	أتضايق بسرعة في المنزل .		
07	أحتاج وقتا طويلا كي أعتاد على الأشياء الجديدة .		
08	أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني .		
09	تراعي عائلتي مشاعري عادة .		
10	أستسلم بسهولة .		
11	تتوقع عائلتي مني الكثير .		
12	من الصعب جدا أن أظل كما أنا .		
13	تختلط الأشياء كلها في حياتي .		
14	يتبع الناس أفكاري عادة .		
15	لا أقدر نفسي حق قدرها .		
16	أود كثيرا لو أترك المنزل .		
17	أشعر بالضيق من المدرسة غالبا .		
18	مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس .		
19	إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فإني أقوله عادة .		
20	تفهمني عائلتي .		
21	معظم الناس محبوبون أكثر مني .		
22	أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني لعمل أشياء .		
23	لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال .		
24	أرغب كثيرا أن أكون شخصا آخر .		
25	لا يمكن للآخرين الاعتماد علي .		

الملحق رقم(02)

مقياس دافعية الانجاز

عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة إليك مجموعة من العبارات التي تعبر عن أرائك و تصف سلوكك ، إقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (X) تحت الخانة المناسبة لإجابتك في ورقة الإجابة المرفقة مع الاستمارة. لا توجد إجابة صحيحة و إجابة خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق .

مثال أرى أن المواد التي ادرسها:

أ) صعبة جدا

ب) صعبة

ج) لا صعبة ولا سهلة

د) سهلة

هـ) سهلة جدا

فإذا كنت ترى أن المواد التي تدرسها سهلة فضع علامة (x) تحت الخانة المناسبة

رقم العبارة	(أ)	(ب)	(ج)	(د)	(هـ)
				X	

1- إن العمل شيء: (أ) أتمنى ألا افعله. (ب) لا أحب أداءه كثيرا جدا. (ج) أتمنى أن افعله. (د) أحب أداءه . (ه) أحب أداءه كثيرا.	**9- اعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:** (أ) غير هام جدا. (ب) غير هام . (ج) هام. (د) هام جدا.
2) في المدرسة يعتقدون أنني : (ا) اعمل بشدة جدا. (ب) اعمل بتركيز. (ج) اعمل بغير تركيز. (د) غير مبالي بعض الشيء. (ه) غير مكترث جدا.	**10- إن البدء في أداء الواجب المنزلي يتطلب مني:** (أ) مجهودا كبيرا جدا. (ب) مجهودا كبيرا. (ج) مجهودا متوسطا. (د) مجهودا قليلا جدا.
3- أرى الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا: (أ) مثالية. (ب) سارة جدا. (ج) سارة. (د) غير سارة. (ه) غير سارة جدا.	**11- عندما أكون في المدرسة فان المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:** (أ) مرتفعة جدا. (ب) مرتفعة . (ج) متوسطة . (د) منخفضة. (ه) منخفضة جدا.
4- ان تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام: (أ) لا قيمة له في الواقع (ب) غالبا ما يكون أمرا ساذجا. (ج) غالبا ما يكون مفيدا. (د) له قدر كبير من الأهمية. (ه) ضروري للنجاح.	**12- إذا دعيت أثناء أداء واجب منزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك:** (أ) أعود مباشرة إلى المذاكرة و مراجعة الدروس. (ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل. (ج) أتوقف قليلا قبل أن ابدأ العمل مرة أخرى. (د) أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدا مرة أخرى.
5- عندما اعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي: (أ) مرتفعة جدا. (ب) مرتفعة. (ج) لا مرتفعة ولا منخفضة . (د) منخفضة. (ه) منخفضة جدا.	**13- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة :** (أ) أحب أن أؤديه كثيرا . (ب) أحب أن أؤديه أحيانا. (ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا. (د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته. (ه) لا يجذبني تماما.
6- عندما يشرح المعلم الدرس : (أ) اعقد العزم على أن ابذل قصارى جهدي و أن أعطي عن نفسي انطباعا حسنا. (ب) أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال. (ج) تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى. (د) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمؤسسة.	**14- يعتقد الآخرون أني:** (أ) أذاكر بشدة جدا. (ب) أذاكر بشدة. (ج) أذاكر بدرجة متوسطة. (د) لا أذاكر بشدة جدا. (ه) لا أذاكر بشدة.
7- اعمل عادة : (أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله. (ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله. (ج) اقل بقليل مما قررت أن أعمله. (د) اقل بكثير مما قررت أن أعمله.	**15- عندما ارغب في عمل شيء أتسلى به :** (أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك. (ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك. (ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت . (د) دائما يكون لدي وقت
8- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ: (أ) استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي. (ب) ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي. (ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى . (د) أجدني راغبا في التخلي عن هدفي. (ه) أتخلى عن هدفي.	**16- أكون عادة:** (أ) مشغولا جدا. (ب) مشغول. (ج) غير مشغول كثيرا . (د) غير مشغول. (ه) غير مشغول على الإطلاق .

17- يمكن ان أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة: (أ)طويلة جدا. (ب)طويلة. (ج)متوسطة. (د)قصيرة. (ه)قصيرة جدا.	**23- أرى زملائي في المدرسة الذين يشاركون بشدة جدا:** (أ)مهذبين جدا. (ب)مهذبين. (ج)مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة. (د)غير مهذبين. (ه)غير مهذبين على الإطلاق.
18- إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة: (أ)ذات قدر كبير جدا. (ب)ذات قدر كبير. (ج)اعتقد أنها غير ذات قدر. (د)اعتقد أنها مبالغ في قيمتها. (ه)اعتقد أنها غير هامة تماما.	**24- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:** (أ) كثيرا جدا. (ب) كثيرا. (ج) قليلا. (د) بدرجة صفر.
19- يتبع الأولاد إباؤهم في إدارة الأعمال لأنهم: (أ)يريدون توسيع وامتداد الأعمال. (ب)محظوظون لان آباءهم مديرون. (ج)يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الإختبار. (د)يعتبرون أن هذه الوسيلة أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال.	**25- بالنسبة للمدرسة أكون:** (أ) في غاية الحماس. (ب) متحمسا جدا. (ج) غير متحمس بشدة. (د) قليل الحماس. (ه) غير متحمس على الإطلاق.
20- اعتقد أن الوصول إلى المركز المرموق في المجتمع يكون: (أ)غير هام. (ب)له أهمية قليلة. (ج)ليس هاما جدا. (د)هام إلى حد ما. (ه)هام جدا.	**26- التنظيم شيء:** (أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا. (ب) أحب أن أمارسه. (ج)لا أحب أن أمارسه كثيرا. (د)لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.
21- عند عمل شيء صعب فإنني: (أ)أتخلى عنه سريعا جدا. (ب)أتخلى عنه سريعا. (ج)أتخلى عنه بسرعة متوسطة. (د)لا أتخلى عنه سريعا (ه)أظل أواصل العمل عادة.	**27- عندما أبدا شيئا فإنني:** (أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق. (ب) انهيه بنجاح نادر. (ج) انهيه بنجاح أحيانا. (د) انهيه بنجاح عادة.
22- أنا بصفة عامة: (أ)اخطط للمستقبل في معظم الأحيان (ب)اخطط للمستقبل كثيرا. (ج)لا اخطط للمستقبل كثيرا (د)اخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة.	**28- بالنسبة للمدرسة أكون:** (أ) متضايقا كثيرا جدا. (ب) متضايقا كثيرا. (ج) أتضايق أحيانا. (د) أتضايق نادرا. (ه) لا أتضايق مطلقا.

تأكد من أنك أجبت على جميع الأسئلة، مع جزيل الشكر على تعاونكم معنا.

ورقـة الاجابـة

رقم العبارة	(أ)	(ب)	(ج)	(د)	(هـ)
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					

- **ملحق (03):شبكة ملاحظة التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية في نشاط ..... – الحصة رقم: .....**

	الدقيقة الاولى												الدقيقة الثانية												الدقيقة الثالثة											
الثـــواني	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60
المرحلة الاولى																																				
المرحلة الثانية																																				
المرحلة الثالثة																																				
المرحلة الرابعة																																				
المرحلة الخامسة																																				

ابعاد شبكة الملاحظة المستخدمة في تحليل الدراسة

طبيعة او نوع المشاركة	البنود او الابعاد		الرمز
مشاركة ايجابية "منتجة"	انشغال حركي مرتبط مباشرة بمهمة الدرس	النشاط الحركي	M
		المساعدة والدعم	Ai
	انشغال حركي غير مرتبط مباشرة بمهمة الدرس	التنقلات	D
		استقبال المعلومات	R
مشاركة سلبية "غير منتجة"	الانتظار		AT
	سلوكات خارج اطار المطلوب او المنحرفة		DV

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة–

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

استمارة استطلاع رأي الأساتذة المحكمين

اسم و لقب الأستاذ :.....

الـــدرجـــة العلـــمية :.....

الجـــامـــعـــــــة:.....

من إعداد الطالب الباحث : **تحت إشراف :**

_ شوال عبدالنور د. حشايشي عبدالوهاب

في إطار بحث و مناقشة مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه عن جامعة محمد بوضياف–المسيلة– تخصص النشاط البدني الرياضي التربوي تحت عنوان " **علاقة تقدير الذات و دافعية الانجاز بالمشاركة في حصة التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي** " نرجو من أساتذتنا الكرام إعطائنا رأيهم حول أداة البحث و توافقها مع البيئة الجزائرية .

الاداة:

استمارة أندرسون للمشاهدة و الملاحظة: عبارة عن شبكة ملاحظة تهتم بمراقبة سلوك التلميذ وقياسه خلال حصة التربية البدنية والرياضية حيث تجرى المشاهدة و الملاحظة خلال درس التربية البدنية والرياضية على تلميذ واحد ، وقد استعمل هذا النظام (نظام الوقت الاكاديمي) بغية جمع المعلومات التي يحتاجها الباحث حول نشاطات التلميذ وسلوكاته المراد ملاحظتها

شبكة الملاحظة:

إن استمارة المشاهدة لأندرسون مقسمة إلى ستة حقول او بنود لتشخيص السلوك بشكل أفقي، و كذلك مقسمة إلى خمس مراحل للمشاهدة ، كل مرحلة بثلاثة دقائق ، ثم تليها ثلاث دقائق استراحة ، ثم تليها ثلاث دقائق للمشاهدة و هكذا حتى نهاية المرحلة الثامنة ، و يقوم المشاهد بمراقبة سلوك التلميذ لمدة (05) خمسة ثواني ، ويضع علامة في حقل المطابق للسلوك الذي شخصه ، وفي حالة حدوث أكثر من سلوك في مشاهدة واحدة فيسجل السلوك الأطول زمنا ، و بذلك سيكون لدينا اثنا عشر مشاهدة لكل دقيقة أي ستة و ثلاثون مشاهدة في كل مرحلة من المراحل المتكونة من ثلاث دقائق و بعد تسجيل أنواع السلوك تجمع كافة المشاهدات كل حقل على حدة و بعدها تجمع عدد التكرار في كل حقل ، و في حالة وجود ملاحظات يتم تسجيلها في خانة الملاحظات الخاصة بكل مرحلة .

- شبكة ملاحظة التلاميذ في حصة التربية البدنية و الرياضية في نشاط ..... – الحصة رقم: .....

	الدقيقة الاولى												الدقيقة الثانية												الدقيقة الثالثة											
الثواني	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60
المرحلة الاولى																																				
المرحلة الثانية																																				
المرحلة الثالثة																																				
المرحلة الرابعة																																				
المرحلة الخامسة																																				

أبعاد شبكة الملاحظة المستعملة في التحليل بالدراسة

طبيعة المشاركة	أبعاد المشاركة	البنود		الرمز
كمية المشاركة أو نوع الانشغال الحركي	مشاركة سلبية	*الانتظار *أنشطة خارج إطار المطلوب		W OFF
	مشاركة إيجابية	انشغال حركي غير مرتبط مباشرة بمهمة التعلم	*أنشطة هامشية *أنشطة داخل إطار المطلوب *نشاط إدراكي	I ON C
		انشغال حركي مرتبط مباشرة بمهمة التعلم	*نشاط حركي ملائم *نشاط حركي غير ملائم *سند، دعم	MA MI MS
شدة المشاركة ، شدة الانشغال الحركي	مشاركة بشدة عالية	*حماسة *مثابرة،جدية		E IMP
	مشاركة بشدة منخفضة	*يتراخ، متردد *منحرفة		CH DEV

ملاحظات حول شبكة الملاحظة

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العـــالي والبحث العلـــــمي
جامعة محمد بوضياف المسيلـــــــــة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

Ministère de l'enseignement supérieur
et de La Recherche scientifique
Université Mohamed Boudiaf de M'sila
Institut Des Sciences Et Techniques
Des Activités Physiqueet Sportive

المسيلة في: 2018/10/07

إلى السيد/ مدير مديرية التربية
لولاية أم البواقي

تسهيل مهمة

يشرفنا أن نلتمس من سيادتكم تقديم يد العون والمساعدة للطلبة:

الطالب (ة): شوالي عبد النور

السنة: ثالثة دكتوراه

التخصص: النشاط البدني الرياضي التربوي

السنة الجامعية: 2019/2018

وهذا بغرض تسهيل مهمة الطالب من أجل القيام بدراسة ميدانية لإنجاز مذكرة دكتوراه بعنوان:

علاقة تقدير الذات ودافعية الانجاز بالمشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي.

رئيس القسم

رئيس قسم التربية البدنية
د. حشايشي عبد الوهاب

حشايشي عيسى