وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

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

الشعبة: علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
التخصص: نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية

الرقم التسلسلي:
الـــــــــــرمز:

مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه (علوم)

تقدير الذات وعلاقته بالاتجاهات نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي ودافعية الانجاز الرياضي

دراسة ميدانية على بعض ثانويات ولاية المسيلة

إعداد الطـــالب:
ارفيس زبـــــير

إشراف الأستاذ الدكتور:
أوشن بـــــــــــوزيد

السنة الجامعية:2020/2019

شكـــــــر

بسديد توجيهاتِه قوَّم عملي وعدّله...

وبفَيْمِ ملاحظاته صحّح مجهودي وصوّبه ...

وبطيبِ خلُقِه أدركتُ دلالةَ السنابل الملأى المنحنية تواضعا...

فكانت مسيرة العملِ معه تعجّ باطوافف الداعية للتقدير والاحترام،
وبالدروس الحياتية المستلزمة للتعلّم والاقتداء،

فتوجب عليّ ما هو من الشكر أكبر، وما هو من الامتنان أكثر...

تقديري الكبير وامتناني اللامتناهي للبروفسور «أوشن بوزيد»

إهـــــــداء

عسى اللّه أن يتقبَّل عَملِي هذا صدقةً جاريةً خالصةً

لروحِ أخي عيسَى -رحمهُ الله –

قائمة المحتويات:

الموضوع	الصفحة
شكر	
إهداء	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
الملخص باللغة العربية	
الملخص باللغة الإنجليزية	
مقدمة	أ
الجانب المنهجي	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1-1) إشكالية الدراسة	**03**
1-2) فرضيات الدراسة	**05**
1-3) أهمية الدراسة	**06**
1-4) أهداف الدراسة	**06**
1-5) الكلمات الدالة في الدراسة	**07**
1-6) الدراسات السابقة والمشابهة	**08**
1-6-1) دراسات متعلقة بتقدير الذات	**08**
1-6-2) دراسات متعلقة بالاتجاهات نحو النشاط البدني والرياضي	**13**
1-6-3) دراسات متعلقة بدافعية الانجاز الرياضي	**18**
1-6-4) دراسات متعلقة بمتغيرين من الدراسة	**22**
الجانب النظري	
الفصل الثاني: الخلفية النظرية	
2-1) تقدير الذات	**28**
2-1-1) تعريف تقدير الذات	**28**
2-1-2) مستويات تقدير الذات	**28**
2-1-3) النظريات المفسرة لتقدير الذات	**29**

2-1-4) التعليق على النظريات المفسرة لتقدير الذات	**31**
2-2) الاتجاهات النفسية	**31**
2-2-1) مفهوم الاتجاه النفسي	**31**
2-2-2) النظريات المفسرة للاتجاهات النفسية	**32**
2-2-3) التعليق على النظريات المفسرة للاتجاهات	**34**
2-2-4) الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي	**35**
2-3) دافعية الإنجاز	**36**
2-3-1) مفهوم دافعية الانجاز	**36**
2-3-2) النظريات المفسرة لدافعية الانجاز	**37**
2-3-3) التعليق على النظريات المفسرة لدافعية الانجاز	**39**
2-3-4) دافعية الانجاز الرياضي	**40**
الجانب التطبيقي	
الفصل الثالث: منهجية الدراسة	
3-1) الدراسة الاستطلاعية	**44**
3-2) المنهج المتبع في الدراسة	**44**
3-3) متغيرات الدراسة	**45**
3-4) مجتمع وعينة الدراسة	**45**
3-5) أدوات جمع البيانات	**47**
3-6) الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات	**50**
3-7) تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية	**56**
3-8) خطوات إجراء الدراسة الميدانية	**57**
الفصل الرابع: عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
4-1) عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	**60**
4-2) عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	**67**
4-3) عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	**72**
4-4) عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	**77**
4-5) عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	**86**
4-6) عرض وتحليل مناقشة نتائج الفرضية السادسة	**94**

4-7) عرض وتحليل مناقشة نتائج الفرضية السابعة	**100**
4-8) عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة	**104**
4-9) عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة	**112**
الفصل الخامس: استنتاجات واقتراحات	
1) استنتاجات عامة	**119**
2) اقتراحات وتوصيات	**121**
قائمة المصادر والمراجع	
قائمة الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح مجتمع البحث	45
02	يوضح عينة البحث	47
03	يوضح العبارات الايجابية والعبارات السلبية في مقياس تقدير الذات	47
04	يوضح كيفية تصحيح العبارات الايجابية والعبارات السلبية في مقياس تقدير الذات	47
05	يوضح العبارات الايجابية والعبارات السلبية في مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي	48
06	يوضح كيفية تصحيح العبارات الايجابية والعبارات السلبية في مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني والرياضي	48
07	يوضح طبيعة الاتجاهات بناء على نسبة الاستجابة	49
08	يوضح العبارات الايجابية والسلبية في مقياس دافعية الانجاز الرياضي	49
09	يوضح كيفية تصحيح العبارات الايجابية والعبارات السلبية في مقياس دافعية الانجاز الرياضي	50
10	يوضح معامل ثبات مقياس تقدير الذات بطريقة ألفا كرونباخ	51
11	يوضح معامل ثبات مقياس تقدير الذات بطريقة التجزئة النصفية	51
12	يوضح صدق مقياس تقدير الذات بطريقة المقارنة النصفية	52
13	يوضح معامل الصدق الذاتي لمقياس تقدير الذات	52
14	يوضح معامل ثبات مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي بطريقة ألفا كرونباخ	53
15	يوضح معامل ثبات مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي بطريقة التجزئة النصفية	53
16	يوضح صدق مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي بطريقة المقارنة الطرفية	54
17	يوضح الصدق الذاتي لمقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي	54
18	يوضح معامل ثبات مقياس دافعية الانجاز الرياضي بطريقة ألفا كرونباخ	55
19	يوضح معامل ثبات مقياس دافعية الانجاز الرياضي بطريقة التجزئة النصفية	55
20	يوضح صدق مقياس دافعية الانجاز الرياضي بطريقة المقارنة الطرفية	56

21	يوضح الصدق الذاتي لمقياس دافعية الانجاز الرياضي	56
22	يوضح العلاقة بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو النشاط البدني الرياضي	60
23	يوضح العلاقة بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ودافعيتهم للإنجاز الرياضي	67
24	يوضح مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية	72
25	يوضح طبيعة اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي	77
26	يوضح مستوى دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية	86
27	يوضح العلاقة بين دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو النشاط البدني الرياضي	94
28	يوضح الفروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعا لمتغير الجنس	100
29	يوضح الفروق في اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي تبعا لمتغير الجنس	104
30	يوضح الفروق في مستوى دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعا لمتغير الجنس	112

ملخص الدراسة:

عنوان الدراسة: تقدير الذات وعلاقته بالاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي ودافعية الانجاز الرياضي (دراسة ميدانية على بعض ثانويات ولاية المسيلة)

أهداف الدراسة:

- معرفة طبيعة اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي ومستوى كل من تقديرهم للذات ودافعيتهم للإنجاز الرياضي.
- معرفة العلاقة بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وكل من اتجاهاتهم نحو النشاط البدني الرياضي ودافعيتهم للإنجاز الرياضي.
- معرفة الفروق في مستوى تقدير الذات ومستوى دافعية الإنجاز الرياضي والاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي تبعا لمتغير الجنس.

مجتمع الدراسة: تلاميذ ثانويات بعض دوائر ولاية المسيلة (عين الملح، جبل امساعد، سيدي عامر، امجدل) للسنة الدراسية 2018/2017 (12 ثانوية) والمقدر عددهم 5112 تلميذ.

عينة الدراسة وكيفية اختيارها: 633 تلميذ تم اختيارهم باعتماد الطريقة العشوائية البسيطة.

المنهج المتبع في الدراسة: المنهج الوصفي.

الأدوات المستخدمة في الدراسة: مقياس تقدير الذات لروزنبرج، مقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط البدني، مقياس دافعية الانجاز الرياضي لجو وولس.

النتائج المتوصل إليها:

- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو النشاط البدني الرياضي.
- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ودافعيتهم للإنجاز الرياضي
- مستوى كل من تقدير الذات ودافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفع.
- طبيعة اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي ايجابية.
- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي ودافعيتهم للإنجاز الرياضي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مستوى تقدير الذات ومستوى دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

Abstract:

Study Title: Self-Esteem and Its Relation to Attitudes towards Physical Activity and Sports and Achievement Motivation: A Field Study (Conducted on Secondary Schools Scattered Throughout some Districts in M'Sila Province).

Study Objectives:

- Identify the nature of attitudes towards Physical Activity and Sports and the level of both; self-esteem and Achievement Motivation among students.
- Mark the relationship between self-esteem among secondary school students and their attitudes towards Physical Activity and Sports and Achievement Motivation.
- Examine gender differences in self-esteem، attitudes and sports achievement motivation between male and female students.

Study population: The study population consisted of 5،112 students from several secondary school districts; Aïn El Melh، Djebel Messaâd، Sidi Ameur and Medjedel in the province of M'sila (Algeria) for the academic year 2017/2018.

Study Sample: The study included a sample of663 male and female students from various educational levels selected with the use of simple random sampling method representing 12.97%.

Study Methodology: descriptive approach.

Study Tools:

To achieve the objectives of the study، the following tools were used:

- Rosenberg Self Esteem Scale (RSES).
- Kenyon's Attitude toward Physical Activity Scale.
- Joe Willis، Sport-Specific Achievement Motivation' Scale.

Study Results:

The findings of our research are quite convincing، and thus the following conclusions can be drawn:

- There is a positive statistically significant correlation between self-esteem and attitudes towards physical and sports activities among secondary school students.
- There is a positive statistically significant correlation between self-esteem and athletic achievement motivation among secondary school students.
- There is a higher level of both self-esteem and Achievement Motivation among secondary school students.
- There are attitudes of a positive nature among secondary school students towards physical and sports activities.
- There is a positive statistically significant correlation between attitudes towards physical and sports activities and athletic achievement motivation among secondary school students.
- There is statistically significant differences in self-esteem and Achievement Motivation among secondary school students attributed to gender variable، in favour of females.
- There is statistically significant differences in attitudes towards Physical Activity and Sports attributed to gender variable، in favour of males.

مقدمة:

نظرا للتطور العلمي الكبير الذي عرفه الإنسان وللوسائل التكنولوجية التي وفرت له الحياة الرغيدة فقد أصبح الإنسان قليلَ الحركة إلا للضرورة، كثيرَ الشعور بالإرهاق، كما أصبح يعاني العديدَ من الأمراض النفسية الناجمة عن التقوقع داخل حيز الروتين الذي سببته التكنولوجيا، وللخروج من كل هذا كان لزاما له ممارسة الأنشطة الرياضية والمداومة عليها بغية الحفاظ على صحته البدنية والنفسية والعقلية.

فللنشاط البدني الرياضي دور بالغ الأهمية في الحفاظ على صحة الفرد وسلامته للتمكن من أداء عمله بالكفاءة اللازمة، كما يوفر له فضاء لخلق العديد من العلاقات الاجتماعية الجديدة بعيدا عن العمل والتزاماته وعن الدراسة وواجباتها، كما يسهم بشكل كبير في تصفية ذهنه ما ينعكس بشكل ايجابي على طريقة تفكيره وقدراته العقلية، والنشاط الرياضي أيضا عامل مهم للتخلص من تراكمات العمل وضغوط الدراسة ومشاكل الحياة إذ أنه يعتبر من أنجع الطرق وأفضلها للتنفيس والتفريغ بشكل ايجابي.

وباعتبار هذه الأهمية البالغة للنشاط الرياضي فقد أولت وزارة التربية الوطنية اهتماما بمادة التربية البدنية الرياضية وأدرجتها كمادة تعليمية إجبارية في مختلف المراحل التعليمية.

فالتربية البدنية والرياضية جزء لا يتجزأ من التربية العامة تعتمد عن الأنشطة البدنية المختلفة للوصول إلى غاياتها وأهدافها، فيتعلم من خلالها التلميذ عديد الحركات والمهارات التي يحتاجها في حياته اليومية، كما تكسبه ثقافة الاعتناء بجسمه ولياقته ليحظى بقوام سليم، كما تطور مهاراته الاجتماعية وقدرات تواصله مع الآخرين من خلال احتكاكه بزملائه في مختلف المنافسات والمواقف الرياضية.

كما أن للتربية البدنية الرياضية دور في غاية الأهمية على الجانب النفسي للتلميذ إذ أن خصوصية هذه المادة على عكس بقية المواد الدراسية توفر للتلميذ فضاءات ومساحات ليمارس التلميذ حريته في اتخاذ القرارات وإبداء وجهات نظره وتحمل عواقب ونتائج خياراته في مختلف المواقف الرياضية، كل هذا يجعله في كثير من المواقف يعتمد على نفسه ويتحمل مسؤولياته ما يزيده ثقة وتقديرا لذاته.

وتقدير الذات يعتبر من الموضوعات ذات الأهمية البالغة والتي لها علاقة وطيدة بالسلوك، ونظرا لهذه الأهمية جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على هذا الموضوع من خلال ربطه ببعض المفاهيم المرتبطة به والتي لها علاقة بالمجال الرياضي، الحديث عن الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي التي تدفع بالفرد خلال حصة التربية البدنية الرياضية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي، وكذلك الحديث أيضا عن دافعية الانجاز الرياضي التي تلازم التلميذ خلال أداء مختلف الحركات والمهارات الرياضية والتي يسعى من خلالها لتحقيق أعلى مستويات الانجاز.

ولدراسة هذه العلاقة قام الباحث باختيار عينة مكونة من 633 تلميذ بين ذكور وإناث مستخدما في ذلك المنهج الوصفي باعتماد ثلاث مقاييس (مقياس تقدير الذات لروزنبرج، مقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي، مقياس دافعية الانجاز الرياضي لجو وولس) لكشف جوانب الدراسة والتي اشتملت على خمس فصول رئيسية:

الفصل الأول (الإطار العام للدراسة): وتطرق من خلاله الباحث إلى إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة، الدراسات السابقة مع التعليق عليها.

الفصل الثاني: وتم فيه التطرق إلى الجانب النظري للدراسة والذي اشتمل على ثلاث عناوين أساسية:

- تقدير الذات وتم التطرق فيه إلى ما يلي: تعريف تقدير الذات، مستويات تقدير الذات، النظريات المفسرة لتقدير الذات والتعليق عليها.
- الاتجاهات النفسية وتم التطرق فيها إلى ما يلي: مفهوم الاتجاه النفسي، النظريات المفسرة للاتجاهات النفسية والتعليق عليها، الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي.
- دافعية الانجاز وتم التطرق فيها إلى ما يلي: مفهوم دافعية الانجاز، النظريات المفسرة لدافعية الانجاز والتعليق عليها، دافعية الانجاز الرياضي.

الفصل الثالث (منهجية الدراسة): وتم فيه التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية، المنهج المتبع في الدراسة، متغيرات الدراسة، مجتمع وعينة البحث، أدوات جمع المعلومات والبيانات، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية، خطوات إجراء الدراسة الميدانية

الفصل الرابع (عرض وتحليل ومناقشة النتائج): وتم من خلاله عرض النتائج المتوصل إليها وتحليلها ومناقشتها على ضوء فرضيات الدراسة.

الفصل الخامس (الاستنتاجات والاقتراحات): وتم فيه تدوين النتائج المتوصل إليها مع أهم الاقتراحات والتوصيات.

الجانب المنهجي

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1-1) إشكالية الدراسة:

لا شك أن الإنسان يتأثر خلال تفاعله مع بيئته ويؤثر فيها ضمن عوامل متعددة ومتداخلة، وتقدير الذات من ضمن هذه العوامل التي تجعل سلوك الفرد عرضة للتفوق أو الإخفاق، فتقدير الذات من الموضوعات ذات الأهمية البالغة والتي لها علاقة وطيدة بالسلوك، ولعل أكبر دليل على ذلك تصنيفها في المرتبة الرابعة على هرم ماسلو الشهير.

ويعرف تقدير الذات على أنه نظرة الفرد واتجاهه نحو ذاته ومدى تقدير هذه الذات من الجوانب المختلفة كالدور والمركز الأسري والمهني والحسي وبقية الأدوار التي يمارسها في العلاقة بالواقع وتشكل توظيفا أو تعديلا أو انحرافا في علاقة الفرد بالذات (بوزقاق، 2006، صفحة 112).

ويرى جبريل موسى تقدير الذات على أنه التقييم العام لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والأخلاقية والجسدية، وينعكس هذا التقييم في ثقته بذاته وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها وجدارتها وتوقعاته منها كما يبدو ذلك في مختلف مواقف حياته (عبدالخالق، 1993، صفحة 198).

وكوبر سميث ينظر إليه على أنه تقييم طبيعي يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن تقدير الذات حسبه اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو ذاته كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفء، أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على كفاءته الشخصية كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة (سلامة و الدريدي، 1983، صفحة 484)

وعلى هذا فتقدير الذات مفهوم متعدد الأبعاد وموجود لدى الأفراد بدرجات متفاوتة ومختلفة ويعكس مدى إحساس الفرد بقيمته وكفاءته وقدرته، فعندما يكون للأشخاص اتجاهات سلبية نحو أنفسهم يكون لديهم تقدير ذات منخفض، وعندما يكون لديهم اتجاهات ايجابية نحو أنفسهم يكون لديهم تقدير ذات مرتفع.

هذه الاتجاهات التي تعتبر من أهم محددات السلوك الإنساني، والتي يعرفها ألبورت (allport) على أنها إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي والعصبي التي تنظمها الخبرة وما يكاد يثبته الاتجاه حتى يمضي مؤثرا وموجها لاستجابات الفرد والأشياء والمواقف المختلفة فهو بذلك ديناميكي عام (فرج، 1980، صفحة 258)، والاتجاهات توجه السلوك وتدفعه للعمل على نحو ايجابي، فعندها يمتلك اتجاهات ايجابية نحو بعض الموضوعات و إما إذا كان يحمل اتجاهات سلبية نحو بعض الموضوعات فسينزع إلى الاستجابة بسلوك سلبي (المنشاوي، 1991، صفحة 28)، ولعل من أهم هذه الموضوعات النشاط البدني الرياضي، فقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني يتيح لنا التنبؤ بسلوك الفرد، وذلك لأن الاتجاه نحو موضوع معين يوجه سلوك الفرد بطريقة يمكن القول عنها ثابتة نسبيا، وقياس الاتجاهات يساعد المربي الرياضي على تشجيع الاتجاهات الايجابية والعمل على خلق اتجاهات ايجابية جديدة وإكسابها للأفراد (علاوي، علم النفس الرياضي، 1987، صفحة 219)

ومما سبق فيمكن ملاحظة الترابط بين تقدير الذات لدى التلميذ والاتجاهات التي يعد النشاط البدني الرياضي أحد موضوعاتها الهامة، الأمر الذي دفعنا إلى محاولة تقصي هذه العلاقة من خلال سؤال مفاده:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو النشاط البدني الرياضي؟

ومن جهة أخرى يعتقد أسامة كامل راتب أن قيمة الذات من أهم الحاجات التي تحرك الدوافع نحو ممارسة النشاط الرياضي، فكلما الرياضي كانت لديه ثقة عالية في نفسه تمكّن من صنع أهداف لنفسه تتوافق وقدراته وتساعده على تعديل سلوكه في مختلف نواحي الحياة، فالرياضي الواثق بنفسه يشعر بقيمته وهذا يجعله أكثر فاعلية في تصحيح أخطائه (راتب، 1997، صفحة 137)

فتقدير الذات واحترامها ينعكس بصورة واضحة على الأداء والانجاز من خلال تأثيره في الدافعية نحو هذا الانجاز، حيث أن دافعية الانجاز كما يعرفها ماكليلاند أنها تشير إلى استعداد ثابت في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء وذلك في المواقف التي تتضمن الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز (خليفة، 2000، صفحة 89)

ويتم تحديد الدافعية للإنجاز في المجال الرياضي من خلال النظر إلى مواقف المنافسة الرياضية باعتبارها مواقف انجازية، فهي حسب محمود عبد الفتاح عنان(1995) استعداد الرياضي للاقتراب من مواقف المنافسة ايجابيا ويتمثل في الرغبة في التفوق والسعي الجاد والمخطط واقعيا لإنجاز النجاح في المنافسة الرياضية وبناء الأهداف من خلال مستويات الطموح الايجابية، ويراها محمد حسن علاوي على أنها استعداد اللاعب الرياضي لمواجهة مواقف المنافسة الرياضية ومحاولة التفوق والامتياز في ضوء مستوى أو معيار معين من معايير التفوق والامتياز عن طريق إظهار قدر كبير من النشاط والفاعلية والمثابرة كتعبير عن الرغبة في الكفاح والنضال من أجل التفوق والامتياز في مواقف المنافسة الرياضية (علاوي، سيكولوجية القيادة الرياضية ، 1998، صفحة 252)

وبناء على ذلك فالدافعية للإنجاز الرياضي عند التلميذ ترتبط بقيمته لذاته، وباعتبار حصة التربية البدنية والرياضية فضاء يتوافر على عديد المواقف التنافسية التي تدفع بالتلميذ نحو التفوق في الأداء والانجاز من خلال كثير من المعايير التي تعبر عن تقدير التلميذ لذاته، هذا ما جعلنا نتساءل أيضا:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ودافعيتهم للإنجاز الرياضي؟

وبناء على السؤالين السابقين يرى الباحث ضرورة التطرق لمجموعة من الأسئلة التي تسهم بما لا يدعو للشك بصورة مباشرة في تقصي العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي ودافعية الانجاز الرياضي:

- **ما مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟**
- **ما طبيعة اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي؟**
- **ما مستوى دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟**
- **هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو النشاط البدني الرياضي؟**

ولأن الحديث عن المرحلة الثانوية يرى الباحث وجوب إقحام عامل الجنس، الذي يراه الكثير من المختصين عاملا مؤثرا بدرجة بالغة في فهم الكثير من الظواهر النفسية والاجتماعية خاصة ونحن نتحدث عن تلميذ المرحلة الثانوية الذي يمر بمرحلة المراهقة وما يصحبها من تغيرات بدنية وفسيولوجية تؤثر كثيرا في نفسيته وسلوكاته، هذا ما أوجب أن نتساءل أيضا:

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس؟**
- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي تعزى لمتغير الجنس؟**
- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس؟**

1-2) فرضيات الدراسة:

1) توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو النشاط البدني الرياضي.
2) توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ودافعيتهم للإنجاز الرياضي.
3) مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفع.
4) طبيعة اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي ايجابية.
5) مستوى دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية متوسط.
6) توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو النشاط البدني الرياضي.
7) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس.
8) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي تعزى لمتغير الجنس.

9) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس.

1-3) أهمية الدراسة:

- إبراز أهمية تقدير التلميذ لذاته والانعكاس الايجابي لذلك على مختلف جوانب شخصيته خاصة في مرحلة المراهقة مما سيجعل المربي على دراية كافية بحساسية هذه المرحلة بالنسبة للتلميذ.
- الوقوف على طبيعة اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو التربية البدنية والرياضية وقياسها، لاتخاذ بعض الإجراءات التي من شأنها تنمية الاتجاهات الإيجابية منها والتعامل مع الاتجاهات السلبية بتعديلها أو تغييرها.
- معرفة مستوى دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مما سيساعد على توجيه العملية التربوية في ظل النشاط الرياضي بما يحقق للتلاميذ أحسن درجة من الاستمتاع بالممارسة الرياضية ما سيعود عليهم بالفائدة.
- إبراز الدور النفسي والاجتماعي للتربية البدنية والرياضية وتصحيح المفاهيم الخاطئة التي تنظر إليها على أنها تهتم بالصفات البدنية فقط فهي تساعد على نمو كامل وتكيف الفرد بدنيا، عقليا واجتماعيا من خلال الإرشاد والتوجيه التعليمي والاشتراك في الأنشطة المختلفة.
- تسليط الضوء على الفروق بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو التربية البدنية والرياضية ودافعيتهم الرياضية ما يجعلنا نقف على مكامن وأسباب الاختلاف وذلك لتوفير الظروف المناسبة للجنسين لممارسة النشاط البدني الرياضي وزيادة اتجاهاتهم نحوه.
- إدراك مدى أهمية التربية البدنية والرياضية داخل المؤسسات التعليمية كمادة تعليمية مثلها مثل المواد الأخرى تسعى إلى تنمية وبلورة شخصية الفرد من جميع النواحي الحركية منها والنفسية والاجتماعية، معتمدة في ذلك على النشاط الحركي الذي يميزها والذي يأخذ مداه من الأنشطة البدنية الرياضية كدعامة ثقافية واجتماعية
- حث أستاذ التربية البدنية والرياضية على تشجيع الاتجاهات الرياضية الايجابية والعمل على زيادة دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

1-4) أهداف الدراسة:

يهدف الباحث من خلال الدراسة الحالية إلى مجموعة من الأهداف يمكن حصرها في النقاط التالية:

- معرفة العلاقة بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو النشاط البدني الرياضي.
- معرفة العلاقة بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ودافعيتهم للإنجاز الرياضي.

- معرفة مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- معرفة طبيعة اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي.
- معرفة مستوى دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- معرفة العلاقة بين اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي ودافعيتهم للإنجاز الرياضي.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق في تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق في اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي تعزى لمتغير الجنس.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق في دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس.

1-5) الكلمات الدالة في الدراسة:

1-5-1) تقدير الذات:

اصطلاحا: يعرفه كوبر سميث Cooper Smith (1967) بأنه "تقييم يضعه الفرد بنفسه لنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفء، أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجه كفاءته الشخصية كما يعبّر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة" (خلال، 2012، صفحة 63)

إجرائيا: هو حكم التلميذ على نفسه وعلى مكانته بين زملائه من خلال إجاباته على فقرات مقياس تقدير الذات لروزنبرج المعتمد في الدراسة الحالية.

2-5-1) الاتجاهات:

اصطلاحا: "الاتجاه هو عبارة عن عدد من عمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية التي انتظمت في صورة دائمة وأصبحت تحدد استجابة الفرد لجانب من جوانب بيئته" (بني جابر، 2004، صفحة 266)

إجرائيا: تعرف الاتجاهات إجرائيا على أنها الرغبة التي تتملّك التلميذ في ممارسة الأنشطة الرياضية خلال حصة التربية البدنية والرياضية ويعبّر عنه في بحثنا هذا بإجابات التلاميذ على مقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط البدني بمختلف أبعاده.

1-5-3) النشاط البدني الرياضي:

اصطلاحا : "تعبير عام مفعم باللعب، يتّسع لشمل كل ألوان النشاط البدني التي يقوم بها الإنسان والتي يستخدم فيها بدنه بشكل عام، وهو مفهوم انثروبولوجي أكثر منه اجتماعي، لأن النَشاط البدني جزء مكمل ومظهر رئيسي لمختلف الجوانب الثقافية لبني الإنسان، فهو تغلغل في كل المظاهر والأنشطة الحياتية اليومية الاجتماعية إن لم يكن هو الحياة الاجتماعية نفسها، بدءا بالواجبات ذات الطبيعة البيولوجية مرورا بمجالات التربية والعمل والإنتاج والدفاع والاتصال والخدمات" (الجشحوش، 2012، صفحة 87)

إجرائيا: هو مختلف الأنشطة التي يمارسها التلميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية والتي تدوم ساعتين في الأسبوع ويقدم من خلالها الأستاذ درس التربية البدنية.

1-5-4) دافعية الانجاز الرياضي:

اصطلاحا: "هي كفاح الفرد لتبوّء مكانة عالية حسب إمكانياته وقدراته في الأنشطة التي يمارسها والتي يحقق بها معايير التفوق على أقرانه" (علاوي، سيكولوجية المدرب الرياضي ، 2002، صفحة 35)

إجرائيا: هي سعي التلميذ بكل ما يملكه نحو تحقيق نتائج ايجابية في الأداء الرياضي ويقدر هذا بالدرجة التي يحصل عليها من خلال الإجابة على فقرات مقياس الدافعية للإنجاز الرياضي المطبق في الدراسة.

1-6) الدراسات السابقة والمشابهة:

1-6-1) دراسات متعلقة بتقدير الذات:

دراسة عبد الخالق موسى جبريل 1993: بعنوان" تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا، تكونت عينة الدراسة من 600 طالب وطالبة نصفهم من ذوي التحصيل المرتفع والنصف الآخر من ذوي التحصيل المتدني، وبالتساوي ذكورا وإناثا، هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في تقدير الذات لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا وإلى معرفة الفروق في تقدير الذات بين الذكور والإناث في المرحلة الثانوية، اعتمد الباحث على مقياس تقدير الذات لروزنبرج وتوصل إلى ما يلي:

- وجود فروق في تقدير الذات بين الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين.
- عدم وجود فروق خاصة بمتغير الجنس (عزوني، 2015، صفحة 17)

دراسة علي الديب 1994: عنوان العلاقة يبن تقدير الذات ومركز التحكم والانجاز الأكاديمي ، تكونت عينة الدراسة من 250 طفل وطفلة منهم 138 ذكرا و82 أنثى وكلهم من السنة السادسة من التعليم الابتدائي بسلطنة عمان، تراوحت أعمارهم بين 11- 13 سنة ، حيث طبق الباحث على أفراد العينة استبيانين يقيسان كل من تقدير الذات ومركز التحكم ، أما الانجاز الأكاديمي فقاسه بدرجات التلاميذ في امتحانات التحصيل الدراسي،

فتبين من نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا عند 0.01 بين الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الإناث (أولاد هدار، 2017، صفحة 38)

دراسة محمد المطوع 1996: بعنوان التوازن النفسي لطلبة وطالبات المرحلة الإعدادية والثانوية، وعلاقته بالدافع للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات، وهدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التوازن النفسي وبعض المظاهر مثل الدافعية للإنجاز ، الاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الطلاب لذواتهم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، الجنس، المرحلة التعليمية، الصف الدراسي، المستوى الاقتصادي والاجتماعي، العمر الزمني، ترتيب الطالب في الأسرة، وتكونت عينة الدراسة من 107 طالب (50ذكور و 57 إناث) من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية، واعتمد الباحث على عدة أدوات هي مقياس التوازن النفسي، مقياس الاتجاه نحو الاختبارات، ومقياس تقدير الذات ومما أسفرت عليه النتائج:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في كل من متغير التوازن النفسي والدافع للإنجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات (محدب، 2015، الصفحات 94-95)

دراسة كلانك (Kalanek) 1997: هدفت هذه الدراسة إلى فحص طبيعة العلاقة القائمة بين تقدير الذات وبعض المتغيرات الشخصية المتمثلة في (الجنس، الحالة الاجتماعية والاقتصادية، وخصائص العائلة، الإنجاز الأكاديمي، العرق وخلفية التراث) وقد أجريت على عينة مكونة من (13373) شخص، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين 15دولة حيث استخدمت هذه الدراسة مقياس تقدير الذات المطور من قبل فلنت ودبيز، وقد أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية :

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وكافة المتغيرات الشخصية المذكورة المتمثلة في (الجنس، الحالة الاجتماعية والاقتصادية، وخصائص العائلة، والإنجاز الأكاديمي، والعرق وخلفية التراث)
- تبين أن الخصائص العائلية كان لها دور قوي في تعزيز تقدير الذات لدى أفراد عينة هذه الدراسة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات بين الذكور والإناث في كافة المجموعات الاجتماعية والاقتصادية (الأحسن، 2015، صفحة 214)

دراسة كاشف زايد 2002 : بعنوان تقدير الذات لدى طلاب قسم التربية الرياضية بجامعة السلطان قابوس وعلاقته بالأداء الأكاديمي، هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى تقدير الذات لدى طلبة قسم التربية الرياضية بجامعة السلطان قابوس، وكذلك عن العلاقة بين مستوى تقدير الذات ومستوى الأداء الأكاديمي من جهة وبين مستوى تقدير الذات ومستوى اللياقة البدنية والمهارية من جهة أخرى ، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي

وشمل مجتمع الدراسة طلبة تخصص التربية الرياضية بجامعة السلطان قابوس ممن أكملوا السنة الدراسية الأولى خلال العام الدراسي الجامعي2002/2001 وبلغ عددهم 102 طالبا وطالبة باستخدام المعدلات التراكمية ومقياس روزنبرج ومن أهم ما توصل إليه ما يلي :

- مستوى تقدير الذات لدى أفراد العينة فوق المتوسط
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس (كاشف، تقدير الذات لدى طلاب قسم التربية الرياضية بجامعة السلطان قابوس وعلاقته بالأداء الاكاديمي، 2004)

دراسة مصلح مسلم المجالي 2004: بعنوان مستوى الشعور بالوحدة النفسية وعلاقة بتقدير الذات لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الشعور بالوحدة النفسية ومستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة حائل، وبيان علاقة كل منهما بالجنس، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث مقياسين أحدهما لقياس مستوى الشعور بالوحدة والآخر لقياس مستوى تقدير الذات، وتم توزيع المقياسين على عينة مكونة من 737 طالبا وطالبة، ومما توصل إليه الباحث ما يلي:

- مستوى تقدير الذات لدى أفراد العينة متوسط
- توجد فروق بين الطلبة والطالبات في مستوى تقدير الذات ولصالح الطالبات (المجالي، 2014)

دراسة أحمد عبد الخالق وسماح أحمد الذيب 2007: بعنوان التعب المزمن وعلاقته بتقدير الذات والرضا عن الحياة، هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين التعب المزمن وكل من تقدير الذات والرضا عن الحياة، واستخدمت عينة قوامها 524 من طلاب المدارس الثانوية الحكومية الكويتيين (273 ذكور 251 إناث) تراوحت أعمارهم بين 15و23 سنة، وطبقت الدراسة مقياس زملة اللعب من إعداد الباحثين، ومقياس تقدير الذات لروزنبرج ومقياس الرضا عن الحياة لدينر ومن النتائج المتوصل إليها:

- متوسط الطالبات أعلى جوهريا من الطلبة الذكور في تقدير الذات والتعب المزمن
- عدم وجود فروق بين الطلبة الذكور والطالبات في الرضا عن الحياة (عبد الخالق و الذيب، 2007)

دراسة غزالي عبد القادر 2009: بعنوان علاقة النشاط البدني الرياضي بصورة الجسم وأثرها على تقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي على عينة قدرها 240 طالب وطالبة من معهدين مختلفين بجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف تم اختيارهم بطريقة عشوائية واستخدم الباحث مقياس صورة الجسم لمحمد علاوي ومقياس تقدير الذات لروزنبرج، ومن أهم النتائج المتوصل إليها ما يلي:

- توجد علاقة بين تقدير الذات وممارسة النشاط الرياضي.

- توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى الطلاب والطالبات الممارسين للنشاط البدني الرياضي وغير الممارسين لصالح الممارسين.
- لا توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس (غزالي، 2009)

دراسة محدب رزيقة 2015: رسالة دكتوراه بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي الجزائري، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي على عينة قدرها 400 طالب وطالبة من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة مولود معمري بتيزي وزو، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي لأحمد علوان، ومقياس تقدير الذات لعبد الرحمان الأزرق، ومقياس مستوى الطموح لمعوض وعبد العظيم ومن النتائج المتوصل إليها:

- توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى الطالب الجامعي الجزائري.
- توجد علاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي الجزائري.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات لدى الطالب الجامعي الجزائري تبعا لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات لدى الطالب الجامعي الجزائري تبعا لمتغير المستوى الدراسي (محدب، 2015)

دراسة لعيدي جمال الدين 2018: رسالة دكتوراه بعنوان مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاسها على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، اعتمد فيها الباحث على المنهج الوصفي على عينة مكونة من 200 تلميذ وتلميذة من بعض ثانويات ولاية المدية تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة، واستخدم الباحث مقياس المساندة الاجتماعية لسوزان ديون ومقياس تقدير الذات للدريني، ومن بين أهم ما توصل إليه ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي تعزى لمتغير التخصص (علوم، آداب)
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي تعزى لمتغير المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة ثانوي) (لعيدي، 2018)

دراسة سعودي نوال 2017: رسالة دكتوراه بعنوان الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بمستويي الطموح وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي على عينة قوامها 144 طالب وطالبة

من قسمي علم الاجتماع والعلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية باعتماد مقياس الوحدة النفسية لإبراهيم قشقوش ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث واستبيان الطموح من تصميم الباحثة، ومن أهم ما توصل إليه:

- توجد علاقة سالبة بين الوحدة النفسية وتقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين.
- توجد علاقة موجبة بين الطموح وتقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين.
- لا توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.
- مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين مرتفع (سعودي، 2017)

التعليق على الدراسات المتعلقة بتقدير الذات:

من حيث المنهج المتبع: كل الدراسات السابقة المتطرّق إليها اعتمدت المنهج الوصفي لملاءمته دراسة مثل هذه الظواهر سواء كانت دارسات أجنبية (كلانك) أو دراسات عربية (عبد الخالق موسى جبريل، أحمد عبد الخالق وسماح أحمد الذيب، كاشف زايد، محمد المطوع، علي الديب، مصلح مسلم المجالي) أو دراسات جزائرية (سعودي نوال، لعيدي جمال الدين، محدب رزيقة، غزالي عبد القادر).

من حيث الأداة: استخدمت الدراسات السابقة مقاييس مختلفة لقياس تقدير الذات (مقياس فلنت ودبيز، مقياس عبد الرحمان الأزرق، مقياس الدريني، مقياس كوبر سميث) لكن أغلب الدراسات التي تناولت موضوع تقدير الذات اعتمدت مقياس روزنبرج لتقدير الذات ويعتبر المقياس الأكثر شهرة واستعمالا، وهو المقياس الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية

من حيث العينة وكيفية اختيارها: اختلفت العينات من دراسة إلى أخرى، فهناك التي أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية مثل دراسة علي الديب، وهناك من أجريت على المرحلة الثانوية مثل دراسة أحمد عبد الخالق وسماح أحمد الذيب، دراسة لعيدي جمال الدين، دراسة عبد الخالق موسى جبريل، كما توجد دراسات اعتمدت طلبة الجامعة كعينة بحث مثل دراسة كاشف زايد، مصلح مسلم المجالي، دراسة غزالي عبد القادر، دراسة محدب رزيقة، دراسة سعودي نوال، أما عن كيفية اختيار العينة فكانت بالطريقة العشوائية ولذلك لكبر حجم المجتمعات الإحصائية المدروسة.

من حيث النتائج:

فيما يخص مستوى تقدير الذات فقد خلُصت الدراسات السابقات إلى أن مستوى تقدير الذات مرتفع أو فوق المتوسط لدى العينات المدروسات باختلاف أنواعها، باستثناء دراسة مصلح مسلم المجالي التي توصلت إلى

أن مستوى تقدير الذات متوسط، الأمر الذي جعل الباحث يصوغ فرضية البحث فيما يخص مستوى تقدير الذات على أنه مرتفع.

أما فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في مستوى تقدير الذات فهناك بعض الدراسات توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا ولصالح الإناث مثل دراسة علي الديب، دراسة مصلح مسلم المجالي، دراسة أحمد عبد الخالق وسماح أحمد الذيب، لكن أغلب الدراسات توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين على غرار دراسة عبد الخالق موسى جبريل، دراسة محمد المطوع، دراسة كلانك، دراسة كاشف زايد، دراسة غزالي عبد القادر، دراسة محدب رزيقة، دراسة لعيدي جمال الدين، دراسة سعودي نوال، واستنادا على ما سبق فقد تم صياغة فرضية الدراسة الحالية فيما يخص الفروق بين الجنسين على أساس أنه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى تقدير الذات.

1-6-2) دراسات متعلقة بالاتجاهات نحو النشاط البدني والرياضي:

دراسة كاشف زايد 1973: دارسة بعنوان اتجاهات طلبة الجامعة الأمريكية بالقاهرة نحو النشاط الرياضي، وقد طبق مقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط الرياضي على عينة مكونة من 222 طالبا وطالبة من طلاب الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وكان من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث ما يلي:

- توجد اتجاهات إيجابية لدى أفراد العينة نحو النشاط الرياضي في أبعاد الصحة واللياقة والترويح وخفض التوتر، وكخبرة اجتماعية وجمالية أكثر منها نحو بعدي التفوق الرياضي وكخبرة توتر ومخاطرة.
- وجود فروق ذات دلالة بين درجات كل من الرياضيين وغير الرياضيين على بعض أبعاد مقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط الرياضي.
- توجد فروق في الاتجاهات تبعا لمتغير الجنس في بعض أبعاد مقياس الاتجاهات نحو النشاط الرياضي (غانس، 2018، صفحة م)

دراسة نظلة علي خاطر1989: بعنوان أثر البيئة في الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة الرياضية لطلاب جامعة الزقازيق، هدفت الدراسة إلى التحقق من وجود أثر البيئة على طلاب جامعة الزقازيق نحو ممارسة الأنشطة الرياضية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات المسحية على عينة عددها 400طالب، وقد توصلت الباحثة إلى الاستخلاصات الآتية:

- توجد أنواع مختلفة للبيئة يتوافد منها الطلاب بمرحلة التعليم الجامعي، وهذه الأنواع هي :البيئة الحضارية، والقروية، والساحلية، والبيئة الصحراوية، كما يوجد أثر للبيئة على اتجاهات الطلاب نحو ممارسة الأنشطة الرياضية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب والطالبات في الاتجاهات نحو النشاط الرياضي لصالح الطلاب في درجات المقياس الكلية.
- لم تتأثر اتجاهات الطالبات بتقاليد وعادات مجتمع مدينة مينا، حيث ظهرت اتجاهات كل من الطلبة والطالبات نحو النشاط الرياضي ايجابية وأن اتجاهات الطلاب أكثر ايجابية من الطالبات (صلحاوي، 2017، الصفحات 24-25)

دراسة وليد فتحي 1990: بعنوان اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو التربية الرياضية في محافظة القاهرة، وقد هدفت الدراسة التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو مفهوم التربية الرياضية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ومقياس كينون كأداة لجمع البيانات، وكان عدد أفراد عينة مجتمع البحث 1146 طالبا اختيروا بالطريقة العشوائية، وكانت أهم النتائج المتوصل إليها ما يلي:

- توجد اتجاهات ايجابية بوجه عام نحو النشاط الرياضي
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو النشاط الرياضي بين الطلاب الممارسين والطلاب غير الممارسين لصالح الطلاب الممارسين (حناشي، 2016، صفحة 16)

دراسة كزومينج (Xuming) 1992: بعنوان اتجاهات طلاب الجامعة الصينية نحو النشاط الرياضي، فقد خلص الباحث في دراسته التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلاب الجامعات الصينية نحو النشاط الرياضي والتي قام من خلالها بتطبيق مقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط الرياضي على عينة مكونة من 1686 طالب وطالبة من عشر جامعات صينية، ومما توصل إليه:

- توجد اتجاهات إيجابية لدى الطلاب الصينيين نحو النشاط الرياضي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد الستة لمقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط الرياضي.
- توجد فروق في الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي وفقا لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث (ربوح، 2013، صفحة 35)

دراسة كاشف زايد، مصطفى الجبالي، علي الشعيلي 2004: بعنوان اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو النشاط الرياضي وعلاقتها ببعض المتغيرات، هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات طلاب وطالبات جامعة السلطان قابوس الجدد نحو النشاط الرياضي وكذلك الكشف عن علاقة مستوى ممارسة الرياضة ومستوى تتبع الشؤون الرياضية بوسائل الإعلام المرئية والمقروءة بالاتجاهات نحو النشاط الرياضي، وقد تم اختيار عينة عشوائية مؤلفة من 352 طالبا وطالبة، وطبق عليهم مقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط الرياضي بالإضافة لبيانات خاصة بالمتغيرات التي حددتها الدراسة، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة:

- توجد اتجاهات ايجابية لدى طلاب وطالبات جامعة السلطان قابوس نحو النشاط الرياضي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة في اتجاهاتهم نحو أبعاد مقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط الرياضي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو النشاط الرياضي.
- يظهر طلبة جامعة السلطان قابوس اتجاهات ايجابية عالية نحو أبعاد الصحة واللياقة، الخبرة الاجتماعية، الترويح وخفض التوتر، الخبرة الجمالية، ثم المنافسة والتفوق، في حين أن اتجاهاتهم نحو بعد التوتر والمخاطرة تميل نحو عدم التفضيل (كاشف، الجبالي، و الشعيلي، 2004)

دراسة بهجت أبو طامع 2005: بعنوان اتجاهات طلبة كلية فلسطين التقنية خضوري نحو ممارسة النشاط الرياضي، هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة كلية فلسطين التقنية–خضوري–نحو ممارسة النشاط الرياضي، إضافة إلى تحديد الفروق في اتجاهات الطلبة تبعا لمتغيرات: الجنس، البرنامج الأكاديمي، نوع الاختصاص، المستوى الدراسي، والممارسة الرياضية، أجريت الدراسة على عينة قوامها 135طالباً وطالبة، طبّق عليها مقياس كينون المعدل لقياس الاتجاهات، وقد أظهرت نتائج الدراسة :

- أن اتجاهات الطلبة كانت ايجابية حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة (% 76)
- لا توجد فروق ذات دلالة في اتجاهات الطلبة نحو النشاط الرياضي تعزى لمتغيرات :الجنس، البرنامج الأكاديمي، التخصص، والمستوى الدراسي.
- توجد فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الممارسة الرياضية ولصالح الممارسين (جابو، 2009، صفحة 391)

دراسة رمزي رسمي جابو 2008: بعنوان اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية في مدارس محافظات قطاع غزة، هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية في مدارس محافظات قطاع غزة، وكذلك معرفة الفروق في تلك الاتجاهات تبعاً لمتغير الجنس، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها 208 طالبا، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، ولجمع بيانات الدراسة وتحقيق أهدافها تم استخدام مقياس كنيون حيث قام باقتباسه وقد أسفرت نتائج الدراسة عن التالي:

- اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية في مدارس محافظات قطاع غزة كانت ايجابية بدرجة كبيرة جداً.
- احتل محور النشاط البدني كخبرة جمالية المرتبة الأولى، تلا ذلك وفي المرتبة الثانية محور النشاط البدني لخفض التوتر، ثم جاء محور النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة في المرتبة الثالثة، ثم تلا ذلك محور

النشاط البدني كخبرة اجتماعية بالمرتبة الرابعة، ثم محور النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي وقد احتل المرتبة الخامسة، ثم جاء محور النشاط البدني للصحة واللياقة في المرتبة السادسة والأخيرة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي في جميع الأبعاد تعزى لمتغير الجنس (جابو، 2009)

دراسة حيمود أحمد 2010: رسالة دكتوراه بعنوان المكانة الاجتماعية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي وعلاقتها بمفهوم الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي، هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين المكانة الاجتماعية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي و التي يحسها من خلال معاملة الآخرين له خلال عملية التفاعل الاجتماعي أثناء حصة التربية البدنية و الرياضية، و بين كل من مفهوم الذات لديه وكذا تكوين اتجاهاته النفسية نحو النشاط البدني الرياضي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث شملت عينة البحث 108 تلميذ اختيروا من تلاميذ المرحلة الثانوية للصفوف الدراسية الثلاثة من ثانوية مولود قاسم بالخروب، واستعمل الباحث مقياس مورينو للتفاعل الاجتماعي إضافة إلى استعمال الملاحظة بالمشاركة في مواقف العمل و اللعب، و تطبيق مقياس كينيون للاتجاهات و مقياس تنسي لمفهوم الذات وما توصل إليه الباحث ما يلي:

- لا توجد فروق في الاتجاهات نحو النشاط البدني في بعد الخبرة الاجتماعية وبعد الخبرة الجمالية وبعد الصحة واللياقة تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق في الاتجاهات نحو النشاط البدني في بعد خبرة التوتر والمخاطرة وبعد التفوق الرياضي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.
- توجد فروق في الاتجاهات نحو النشاط البدني في بعد خفض التوتر تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث (حيمود، 2010)

دراسة يعقوب العيد 2012: رسالة دكتوراه بعنوان الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني والرياضي وعلاقتها باللياقة البدنية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني والرياضي واللياقة البدنية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي على عينة تكونت من 200 تلميذاً وتلميذة من السنة الثانية ثانوي بثانوية" المقري " بولاية المسيلة تتراوح أعمارهم ، وقد استعمل الباحث مقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط البدني والرياضي، كما استخدم الباحث كذلك ثماني اختبارات بدنية لقياس عناصر اللياقة البدنية وهي: اختبار كوبر لقياس التحمّل الدوري التنفسي، رمي الكرة الطبية والقفز من الثبات لقياس القوة، جري50م لقياس السرعة، الجلوس الطويل لقياس المرونة، الجري 4×10م لقياس الرشاقة، القفز في الدوائر المرقمة لقياس التوافق، السرعة، الوقوف على رجل واحدة لقياس التوازن، وقد أسفرت النتائج على :

- وجود اتجاهات إيجابية نحو مختلف أبعاد النشاط البدني والرياضي وأن اتجاهات الذكور أكثر إيجابية من الإناث.
- مستوى اللياقة البدنية متوسط لدى جميع أفراد العينة.
- هناك علاقة ارتباطية في بعض أبعاد الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني الرياضي وبعض عناصر اللياقة البدنية لدى كلا الجنسين (يعقوب، 2012)

دراسة بن الدين كمال 2014: رسالة دكتوراه بعنوان علاقة بعض نظم التنشئة الاجتماعية باتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي التربوي، هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين بعض نظم التنشئة الاجتماعية واتجاهات تلاميذ الطور الثانوي نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي تبعا لمتغيري الجنس والبيئة (حضر، ريف)، استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة قدرها 542 تلميذ من 14 ثانوية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، واستعمل الباحث مقياس نظم التنشئة الاجتماعية ومقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي، ومما توصل إليه الباحث :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي (كخبرة اجتماعية، للصحة واللياقة، كخبرة توتر ومخاطرة، كخبرة جمالية، لخفض التوتر، للتفوق الرياضي) تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي في مجموع الأبعاد تعزى لمتغير الجنس (بن الدين، 2014)

التعليق على الدراسات المتعلقة بالاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي:

من حيث المنهج المتبع: اعتمدت الدراسات السابقة التي تناولت متغير الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي المنهج الوصفي لملاءمته طبيعة الموضوع.

من حيث الأداة: اعتمدت الدراسات السابقة التي تناولت الاتجاهات نحو النشاط البدني مقياس كينون الذي يعتبر المقياس الأكثر استعمالا، وهو مقياس يتكون من ستة أبعاد (الخبرة الاجتماعية، الخبرة الجمالية، خفض التوتر، الصحة واللياقة، توتر ومخاطرة، التفوق الرياضي)، ولهذا تم اعتماد هذا المقياس في الدراسة الحالية.

من حيث العينة وكيفية اختيارها: كانت الدراسات السابقة إما على تلاميذ المرحلة الثانوية مثل دراسة وليد فتحي، دراسة رمزي رسمي جابو، دراسة حيمود احمد، دراسة يعقوب العيد، دراسة بن الدين كمال، أو على طلاب الجامعة مثل دراسة كاشف زايد، دراسة نظلة علي خاطر، دراسة كزومينج، دراسة كاشف زايد ومصطفى

الجبالي وعلي الشعيلي، دراسة بهجت أبو طامع، ولأن الدراسة الحالية تخص تلاميذ المرحلة الثانوية فسيسهّل ذلك من عمليات المقارنة فيما يخص النتائج.

من حيث النتائج:

فيما يخص طبيعة الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي فكل الدراسات السابقة بمختلف عيناتها توصلت إلى أن هذه الاتجاهات ايجابية، وهذا ما جعل الباحث يصوغ الفرضية المتعلقة بطبيعة الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي في مجموع الأبعاد على أنها إيجابية.

أما فيما يخص الفروق بين الجنسين في الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي هناك دراسة توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الذكور هي دراسة وليد فتحي، ودراسة أخرى توصلت إلى وجود فروق لصالح الإناث هي دراسة كزومينج، في حين جلّ الدراسات في هذا الموضوع توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا على غرار دراسة كاشف زايد ومصطفى الجبالي وعلي الشعيلي، دراسة بهجت أبو طامع، دراسة رمزي رسمي جابو، دراسة بن الدين كمال، واستنادا على هذه النتائج فقد تم صياغة فرضية الدراسة الحالية في خصوص هذا الشأن على عدم وجود فروق بين الجنسين في الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي.

1-6-3) دراسات متعلقة بدافعية الانجاز الرياضي:

دراسة فوديرو Fodero 1980: بعنوان تحليل الدافعية للإنجاز والميول الدافعية بين لاعبي ولاعبات الجمباز، هدفت هذه الدراسة إلى تحليل مستويات دافعية الانجاز وتحليل الميول الدافعية الثلاث وهي إتقان المهارة، التفاعل الديناميكي، تقدير الذات ، حيث قام الباحث باختيار العينة بالطريقة العمدية قوامها 60 لاعبا و60 لاعبة من لاعبي الفرق القومية في رياضة الجمباز، وقد قام بدراسة ميول الدافعية وفقا للجنس وتحليل مستويات الدافعية للإنجاز والميول الدافعية وذلك لمعرفة الفروق الناتجة عن اختلاف الجنس بالنسبة لمستوى الأداء وقد أظهرت النتائج:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين لاعبي ولاعبات الجمباز ذوي مستوى الأداء المرتفع في كل من دافعية الانجاز والميول الدافعية (بن عبد الله، 2013، صفحة 117)

دراسة منى عبد الحليم 2003: بعنوان دافعية الانجاز لدى ناشئي بعض الألعاب الجماعية وعلاقتها بمستوى مهارات الاتصال بمدربهم، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بالاعتماد على الأسلوب المسحي على عينة مكونة من 45 مدرب و90 لاعبا ناشئا ممثلين لنادي سموحة ونادي سبورتينج ونادي السكندري المشتركين في فعاليات بطولة الجمهورية للموسم 2001/2000، واعتمدت الباحثة على مقياس دافعية الانجاز الرياضي لجو

وولس واختبار مهارات الاتصال للمدرب الرياضي لمحمد حسن علاوي ، وقائمة مهارات الاتصال للمدرب الرياضي لعلاوي أيضا، ومما توصلت إليه الباحثة :

- درجات دافعية الإنجاز (دافع إنجاز النجاح، ودافع تجنب الفشل) لدى ناشئي الألعاب الجماعية ذات مستوى متوسط.
- توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد دافعية الإنجاز (دافع انجاز النجاح، دافع تجنب الفشل) ببن ناشئي الألعاب الجماعية وكانت الفروق لصالح ناشئي كرة اليد وكرة الطائرة (عياد، 2017، صفحة 35)

دراسة سلمان عبد العزيز 2009 : بعنوان السلوك القيادي للمدرب وعلاقته بتماسك الفريق ودافعية انجاز لاعبي مختلف فرق الألعاب الجماعية، هدفت الدراسة إلى التعرف على السلوك القيادي لدى المدربين السعوديين والعرب وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى لاعبي بعض الألعاب الجماعية لفئة الدرجة الأولي بأندية المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، ولجمع بيانات الدراسة وتحقيق أهدافها استخدم الباحث مقياس السلوك القيادي لمدربي الألعاب الجماعية من أعداد أبو زيد ومقياس دافعية الانجاز الرياضي لجو وولس، وتكونت عينة الدراسة من 76 مدربًا و622 لاعبا من مدربي ولاعبي بعض الألعاب الجماعية لفئة الدرجة الأولى بأندية المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- أن مستوى دافعية الإنجاز لدى لاعبي بعض الألعاب الجماعية لفئة الدرجة الأولى بأندية المنطقة الشرقية يعتبر مرتفعًا.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين السن وسنوات الخبرة في مجال التدريب الرياضي وبين السلوك القيادي للمدربين.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين السن ودافعية الإنجاز الرياضي لدى اللاعبين (وداك، 2015، الصفحات 28-29)

دراسة فنوش نصير 2012: رسالة دكتوراه بعنوان دافعية الانجاز وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي اللاصفي الخارجي في الطور الثانوي، استعمل فيها الباحث المنهج الوصفي على عينة قدرها 110 تلميذا من ولاية بسكرة تم اختيارهم وفق الطريقة العشوائية البسيطة، واستخدم الباحث كأداتي دراسة مقياس دافعية الانجاز الرياضي لجو وولس وقائمة فرايبورج للشخصية ومما توصل إليها ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافع انجاز النجاح تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافع تجنب الفشل تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز الرياضي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور (فنوش، 2012)

دراسة ونان سعيدي 2015: رسالة دكتوراه بعنوان الدافعية المتعددة الأبعاد للممارسة الرياضية وعلاقتها بدافعية الانجاز الرياضي في ضوء المتغير الثقافي لدى الرياضيين المحترفين وغير المحترفين الجزائريين، هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الدافعية المتعددة الأبعاد ودافعية الانجاز الرياضي لدى الرياضيين المحترفين، استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من 213 رياضيا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ، وقد اعتمد على مقياس الدافعية الرياضية ومقياس دافعية الانجاز الرياضي لجو وولس، ومن النتائج المتوصل إليها ما يلي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص مستوى دافعية الانجاز الرياضي تعزى لمستوى الاحتراف بين الرياضيين المحترفين وغير المحترفين لصالح الرياضيين المحترفين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص مستوى دافعية الانجاز الرياضي تعزى لنوع الرياضة الممارسة (فردية، جماعية) لصالح الألعاب الفردية بالنسبة للرياضيين المحترفين، بينما توجد فروق بالنسبة للرياضيين غير المحترفين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص مستوى دافعية الانجاز الرياضي تعزى لجنس الرياضي (ونان، 2015)

دراسة محمد وداك 2015: رسالة دكتوراه بعنوان السمات الشخصية للمدربين وعلاقتها بتماسك الفريق ودافعية الانجاز لدى الفرق الرياضية، استخدم فيها الباحث المنهج الوصفي على عينة قوامها 132 لاعبا من 12 ناديا مختلفا، اعتمد الباحث مقياسي السمات الشخصية للمدرب الرياضي وتماسك الفريق لمحمد حسن علاوي، ومقياس دافعية الانجاز الرياضي لجو وولس، ومن أهم ما توصل إليه الباحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية انجاز النجاح بين فرق الذكور وفرق الإناث لصالح فرق الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية تجنب الفشل بين فرق الذكور وفرق الإناث لصالح فرق الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز الرياضي بين فرق الذكور وفرق الإناث لصالح فرق الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص دافعية انجاز لاعبي الفرق التي يشرف عليها مدربون محليين وفرق يشرف عليها مدربون أجانب (وداك، 2015)

دراسة مرابط مسعود 2017 : رسالة دكتوراه بعنوان مدى اهتمام أساتذة التربية البدنية و الرياضية بتحقيق الأهداف الوجدانية وعلاقته بدافعية الانجاز و الذكاء الانفعالي لتلاميذ الطور الثانوي، اعتمد الباحث على

المنهج الوصفي على عينة مكونة من 1100 تلميذ من مختلف ثانويات أم البواقي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ، أما الأدوات المستعملة فتمثلت في استبيان خاص بمدى تحقيق الأساتذة للأهداف الوجدانية لتلاميذهم من وجهة نظر التلاميذ، وكذا مقياس هيرمانز لدافعية الانجاز، وكذلك مقياس شاتيه للذكاء الانفعالي للتلاميذ، ومما توصل إليه الباحث ما يلي:

- درجة دافعية الانجاز للتلاميذ في المستوى المتوسط.
- هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين تحقيق الأهداف الوجدانية ودرجة دافعية الانجاز للتلاميذ (مرابط، 2017)

دراسة لطرش عماد 2017: رسالة دكتوراه بعنوان التوافق النفسي الاجتماعي وتأثيره على دافعية الانجاز أثناء حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الأقسام النهائية للطور الثانوي بمنظور المقاربة بالكفاءات، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي للتلاميذ ودافعية انجازهم أثناء حصة التربية البدنية والرياضية في ظل بيداغوجيا الكفاءات، وقد اعتمد الباحث في دراسته على عينة قوامها 220 تلميذ وتلميذة من الأقسام النهائية للطور الثانوي موزعين على بعض ثانويات ولاية بجاية، استخدم الباحث اختبار التوافق النفسي الاجتماعي الذي هو في الأصل اختبار الشخصية لمحمود عطية ومقياس دافعية الإنجاز للروسي نيموف والذي ترجمه للعربية بني يونس محمد، ومما أسفرت عليه الدراسة ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز وفقا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- توجد علاقة بين درجات التوافق النفسي الاجتماعي ودافع الانجاز خلال حصة التربية البدنية والرياضية (لطرش، 2017)

دراسة عمراني إسماعيل 2018: رسالة دكتوراه بعنوان دافعية الانجاز وعلاقتها بالقلق والأداء لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا الرياضية، اعتمد فيها الباحث على المنهج الوصفي على عينة قوامها 105 تلميذ من الثانوية الرياضية بدرارية وملحقتها المتواجدة بالبليدة، واستخدم مقياس سمة حالة القلق ومقياس دافعية الانجاز الرياضي لجو وولس ومما أسفرت عليه النتائج ما يلي:

- لا توجد فروق بين الجنسين في قلق السمة لدى التلاميذ.
- لا توجد فروق بين الجنسين في دافعية الانجاز الرياضي لدى التلاميذ
- لا توجد فروق بين الجنسين في قلق الحالة لدى التلاميذ (عمراني، 2018)

التعليق على الدراسات المتعلقة بدافعية الانجاز الرياضي:

من حيث المنهج المتبع: لأن المنهج الوصفي هو ما يتلاءم مع مثل هذه المواضيع فقد اعتمدت أغلب الدراسات في موضوع دافعية الانجاز الرياضي هذا المنهج.

من حيث الأداة: اعتمدت أغلب الدراسات السابقة التي تطرقت موضوع دافعية الانجاز الرياضي مقياس جو وولس وهو مقياس يتكون من بعدين (بعد دافع إنجاز النجاح، بعد دافع تجنب الفشل)، ولهذا تم الاعتماد على هذا المقياس في الدراسة الحالية.

من حيث العينة وكيفية اختيارها: اختلف عينات الدراسات السابقة بين لاعبين لرياضات مختلفة سواء جماعية كانت أو فردية أو تلاميذ المرحلة الثانوية، ولأن الدراسة الحالية تخص تلاميذ المرحلة الثانوية فيمكن الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في عمليات المقارنة والتحليل والتفسير.

من حيث النتائج:

فيما يخص مستوى دافعية الانجاز الرياضي فقد توصلت كل من دراسة منى عبد الحليم ودراسة مرابط مسعود إلى أن المستوى متوسط أما دراسة سلمان عبد العزيز فد خلُصت إلى أن مستوى دافعية الانجاز الرياضي مرتفع، وبناء على هذا فقد تم صياغة فرضية الدراسة الحالية المتعلقة بمستوى دافعية الانجاز الرياضي على أنه متوسط.

وفيما يخص الفروق بين الجنسين فهناك دراسات توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا مثل دراسة فوديرو، دراسة ونان سعيدي، دراسة عمراني اسماعيل وهناك دراسات أخرى توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور مثل دراسة فنوش نصير، في حين توصلت بعض الدراسات الأخرى إلى أن هذه الفروق لصالح الإناث مثل دراسة محمد وداك ودراسة لطرش عماد.

1-6-4) دراسات متعلقة بمتغيرين من الدراسة:

دراسة مويسي فريد 2004: بعنوان تقدير الذات وعلاقته بدافعية الانجاز لدى لاعبي كرة القدم، هدفت إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات لدى لاعبي كرة القدم ودافعيتهم للإنجاز الرياضي، وقد اعتمد على مقياس تقدير الذات ومقياس دافعية الانجاز لعبد الرحمان الأزرق على عينة قدرها 55 لاعبا من القسم الأول ممثلين لثلاثة أندية مختلفة من الجزائر العاصمة باستخدام المنهج الوصفي، وتم التوصل إلى ما يلي:

- توجد علاقة موجبة بين تقدير الذات ودافعية الانجاز لدى لاعبي كرة القدم.

- توجد علاقة بين أبعاد تقدير الذات ودافعية الانجاز (مويسي، 2004)

دراسة النعيمي والعبيدي 2009 : بعنوان العلاقة بين دافعية الانجاز الرياضي والاتجاه نحو درس التربية الرياضية، وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الانجاز والاتجاه نحو درس التربية الرياضية لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة ، والتعرف أيضا على الفروق بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في كل من دافعية الانجاز والاتجاه نحو درس التربية الرياضية ، وتم استخدام المنهج الوصفي بطريقة المسح وتكونت عينة البحث من 426 طالب وطالبة من المدارس المتوسطة في مدرستي متوسطة الشعب للبنات ومتوسطة المعرفة للبنات ومتوسطة الأمل للبنين ومتوسطة المنصور للبنين في مدينة الموصل، أما أدوات البحث فكانت اختبار الدافع للإنجاز ومقياس إيكن للاتجاه نحو درس التربية الرياضية، ومن أهم ما توصل إليه ما يلي:

- هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين دافعية الانجاز والاتجاه نحو درس التربية الرياضية (النعيمي و العبيدي، 2009)

دراسة كاشف زايد 2011: بعنوان مستوى تقدير الذات لدى الفتيات الرياضيات العمانيات وعلاقته باتجاهاتهن نحو النشاط الرياضي، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تقدير الذات لدى الفتيات العمانيات المشتركات بالفرق الرياضية المدرسية واتجاهاتهن نحو النشاط الرياضي، كما وهدفت أيضا إلى تقصي العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات نحو النشاط الرياضي، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام أداتين الأولى لقياس مستوى تقدير الذات وقد تم تصميمها لأغراض الدراسة، أما الثانية فهو لقياس الاتجاهات نحو النشاط الرياضي تتألف من محاور فرعية أربعة هي: الاتجاهات نحو النشاط الرياضي من أجل الصحة، الاتجاهات نحو النشاط الرياضي كخبرة اجتماعية، الاتجاهات نحو النشاط الرياضي كخبرة تنافسية، والاتجاهات نحو النشاط الرياضي كخبرة مغامرة ومخاطرة، وقد تم تطبيق الأداتين على عينة قوامها 166 فتاة عمانية من الفتيات المشتركات بالفرق الرياضية المدرسية بمنطقة مسقط التعليمية تتراوح أعمارهن بين 13 – 15 سنة، ومن أهم ماخلصت إليه الدراسة:

- وجود ارتباطات ذات دلالة بين مستوى تقدير الذات وكل من الاتجاهات نحو النشاط الرياضي من أجل الصحة، والنشاط الرياضي كخبرة اجتماعية والنشاط الرياضي كخبرة تنافسية، في حين لم تسفر النتائج عن وجود ارتباط بين مستوى تقدير الذات والاتجاهات نحو النشاط الرياضي كخبرة مغامرة (كاشف، مستوى تقدير الذات لدى الفتيات الرياضيات العمانيات وعلاقته باتجاهاتهن نحو النشاط الرياضي، 2011)

دراسة غزالي عبدالقادر2015: بعنوان إدراك مفهوم الذات و علاقته بتكوين الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، هدفت الدراسة إلى اختبار الفروق بين الذكور و الإناث في مفهوم الذات البدنية، و كذا أبعاد الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي ، كما هدفت

إلى التعرف على العلاقة الموجودة بينهما(الذات البدنية و الاتجاهات النفسية)حيث تم استعمال مقياس إدراك الذات البدنية المعد بانجلترا من طرف فوكس 1990 fox ، ومقياس الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي المعد من طرف جيرالد كنيون Gerald Kenyon ، و قد تكونت عينة البحث من 240 تلميذ (120 ذكور و 120 إناث) من المرحلة الثانوية، ومما توصل إليه :

- وجود علاقة ايجابية بين مفهوم الذات البدنية و أبعاد الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي (غزالي،2015)

دراسة لخضاري عبدالقادر2017: بعنوان تأثير ممارسة النشاط الرياضي اللاصفي على دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (ذكور)، هدفت إلى التعرف على معرفة مدى تأثير ممارسة النشاط الرياضي اللاصفي على دافعية الانجاز، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باعتماد مقياس دافعية الانجاز الرياضي لجو وولس على عينة قوامها 60 تلميذ من بعض ثانويات بلدية ثنية الحد ولاية تيسمسيلت، ومن أهم ما توصل إليه:

- النشاط الرياضي اللاصفي يؤثر إيجابا على دافعية الانجاز الرياضي (لخضاري، 2017)

التعليق على الدراسات المتعلقة بمتغيرين من الدراسة:

من حيث المنهج المتبع: نظرا لطبيعة المواضيع المدروسة فقد تم اعتماد المنهج الوصفي الملائم لمثل هذه المواضيع.

من حيث الأداة: فيما يخص تقدير الذات اعتمد مويسي فريد مقياس لعبد الرحمان الأزرق، فيما قام كاشف زايد بإعداد استبيان خاص بالدراسة، أما فيما يخص الاتجاهات نحو النشاط البدني فقد اعتمدت دراسة النعيمي والعبيدي على مقياس إيكن، في حين أن كاشف زايد قام بإعداد استبيان من أجل دراسته، أما عبد القادر غزالي فقد اعتمد مقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي، هذا الأخير المعتمد في الدراسة الحالية.

وفيما يخص دافعية الانجاز الرياضي فقد اعتمد مويسي فريد على مقياس عبد الرحمان الأزرق، أما لخضاري عبد القادر فقد اعتمد مقياس جو وولس وهو ذات المقياس المعتمد في الدراسة الحالية.

من حيث العينة: كانت عينات الدراسات تلاميذ سواء المرحلة المتوسطة أو الثانوية باستثناء دراسة مويسي فريد والتي كانت على لاعبين من القسم الأول، مما يعني أنه تتقاطع مع الدراسة الحالية فيما يخص نوع العينة باعتبار أن عينة الدراسة الحالية تمس مرحلة التعليم الثانوي.

من حيث النتائج:

على العموم كل الدراسات توصلت إلى العلاقة الموجبة بين تقدير الذات أو مفهوم الذات ودافعية الانجاز الرياضي والاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي أو ممارسة النشاط الرياضي، مما جعل الباحث يصوغ فرضيات الدراسة الحالية فيما يخص العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية (تقدير الذات، الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي، دافعية الانجاز الرياضي) على أنها علاقة موجبة.

الجانب النظري

الفصل الثاني:

الخلفية النظرية

2-1) تقدير الذات:

2-1-1) تعريف تقدير الذات: يعرفه كوبر سميث Cooper Smith (1967) بأنه: "تقييم يضعه الفرد بنفسه لنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفء، أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجه كفاءته الشخصية كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة" (خلال، 2012، صفحة 63)

أما لورانس Lawrence((1981 فيعرفه على أنه: "اتجاهات الفرد الشاملة نحو نفسه سواء كانت سالبة أو كانت موجبة أو بين الإيجاب والسلب، أي أن تقدير الذات المرتفع هو أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفض الذات أو احتقار الذات، وتقدير الفرد لذاته يعني الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية وتقييم الآخرين له" (lawrance, 1981, p. 251)

كما يعرفه روزنبرج Rosenbergعلى أنه: "مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وأن الفرد يكوّن اتجاهات نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، والذات إحدى هذه الموضوعات" (المعايطة، 2007، صفحة 83)

ويرى مصطفى كامل (1993) أنه: "نظرة الفرد واتجاهه نحو ذاته ومدى تقدير هذه الذات من الجوانب المختلفة كالدور والمركز الأسري والمهني وبقية الأدوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع" (غسان، 2011، صفحة 62)

ومما سبق يرى الباحث أن تقدير الذات هو تلك النظرة التي يكوّنها الفرد عن نفسه استنادا عن كيفية رؤية الآخرين إليه وقد تتسم بالإيجابية فنقول عنه تقدير ذات مرتفع أو بالسلبية فنقول عنه تقدير ذات منخفض.

2-1-2) مستويات تقدير الذات: يرى كوبر سميث أن تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه، بمعنى الصورة التي يحملها الشخص عن قيمته سواء بالإيجاب أو السلب، محددة بذلك اتجاه القبول أو الرفض للذات ويخضع لمستويين:

تقدير الذات المرتفع :إنه قدرة الشخص على وضع فكرة عن قدراته وإمكانياته بأنه إنسان كفؤ للنجاح ومرغوب فيه وحسب السيد خير الله فإن التقدير المرتفع للذات هو تلك الصورة الإيجابية التي يكونها الفرد عن نفسه فيشعر بأنه ناجح وجدير بالتقدير، إذ تنمو لديه الثقة بقدرته و بإيجاد الحلول لمشكلته ولا يخاف من المواقف التي يجدها حوله بل يواجهها بكل إرادة، فيفترض أنه سينجح فيها (دسوقي، 1979، صفحة 98)

ويرى كوبر سميث أن الأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع يعتبرون أنفسهم أشخاصا مهمين يستحقون الاحترام والتقدير والاعتبار، فضلا عن أن لديهم فكرة محددة وكافية لما يظنونه صوابا، كما أنهم يتمتعون بالتحدي ولا يضربون عند الشدائد (رمضان، 2000، صفحة 218)

تقدير الذات المنخفض: يؤكد سيد خير الله (1981) أنّ الفرد ذو التقدير المنخفض للذات يمكن وصفه عامة بأنه ذلك الذي يفتقد إلى الثقة بقدراته، وهو الذي يكون بائسا لأنّه لا يستطيع أن يجد حلا لمشاكله، ويعتقد أن معظم محاولاته ستبوء بالفشل (خير الله، 1981، صفحة 159).

ويرى كوبر سميث أن الأشخاص ذوي تقدير الذات المنخفض يرون أنفسهم غير مهمين وغير محبوبين، ولا يستطيعون فعل أشياء مثلما يفعلها الكثيرون، ويعتبرون أن ما يكون لدى الآخرين أفضل مما لديهم (رمضان، 2000، صفحة 218)

2-1-3) النظريات المفسرة لتقدير الذات:

نظرية روزنبرج Rosenberg :

ويعود ظهور هذه النظرية إلى عام (1965) حيث اهتمت بتقييم المراهقين لذواتهم، وأوضح روزنبرج من خلالها أن التقدير المرتفع للذات يقصد به احترام الفرد لذاته وتقييمها بشكل مرتفع، بينما يقصد بالتقدير المنخفض للذات عدم رضا الفرد عن ذاته ورفضه لها (درقاوي، 2014، الصفحات 83-84)

ولقد وضّح روزنبرج أهمية مكتسبات الفرد القبلية و تأثيرها في تكوين تقديره لذاته، كما تركزت أعماله حول دراسة نمو ارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته وسلوكه من منظور الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد والمعايير السائدة التي تحكمه، كما راعى تقييم المراهقين لذواتهم، واهتم بعد ذلك في بحث شمل ديناميات تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة، كما بحث في الدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وسعى لتوضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي للفرد مستقبلا، واستخدم مفهوم الاتجاه كمنهج اعتمد عليه باعتباره أداة محورية ترتبط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك، كما اعتبر روزنبرج أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد ويكون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، والذات هي أحد هذه الموضوعات حيث يكون الفرد نحوها اتجاهاً لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى، ولكّنه فيما بعد اعتبر أن اتجاه الفرد نحو ذاته يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى (كفافي، 1989، صفحة 103)

نظرية كوبر سميث Cooper Smith:

اهتم كوبر سميث بدراسة تقدير الذات عند أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وأكد أن تقدير الذات يشمل عدّة عمليات (تقييم الذات وردود الأفعال والاستجابات الدفاعية)، وهذا على عكس روزنبرج الذي أشار إلى أنّ تقدير الذات مفهوم متعدّد الجوانب، و قسّم تعبير الفرد على تقديره لذاته إلى قسمين هما التعبير الذاتي والمتمثل في إدراك الفرد لذاته وتقديره لها، والتعبير السلوكي والذي يمثل الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته، والتي تكون متاحة للملاحظة الخارجية، كما ميّز كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات(تقدير الذات الحقيقي الذي يتميّز به الأشخاص الذين يحسّون بقيمة ذواتهم، وتقدير الذات الدفاعي الذي يتميّز به الأشخاص الذين لا يشعرون بقيمة الذات)، وافترض كوبر سميث أربعة محدّدات لتقدير الذات تتمثل في : النجاحات، والقيم والطموحات والدفاعات، كما توصل من خلال دراسة أجراها على 1700 طفل إلى أن هناك ثلاثة مستويات لتقدير الذات : المرتفع، المتوسط، والمنخفض (قمار، 2015، صفحة 158)

وإذا كان تقدير الذات عند روزنبرج ظاهرة أحادية البعد بمعنى أنّه اتجاه نحو موضوع ما، فإنّ كوبر سميث يراه على أنه ظاهرة أكثر تعقيدا وذلك لكونها تتضمن كلا من عمليات تقييم الذات، وردود الفعل أو ما يسمى يالاستجابة الدفاعية، وإذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات فإنّ هذه الاتجاهات تتسم لابد بقدر معتبر من العاطفة (الشناوي، 2001، صفحة 128).

ويعتقد كوبر سميث أنه رغم عدم تمكننا من تحديد أنماط أسرية تميز أصحاب تقدير الذات المرتفع عن تقدير الذات المنخفض فإن هناك ثلاثا من حالات الرعاية تبدو مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي:

- تقبل الأبناء من طرف آبائهم
- تدعيم سلوك الأطفال الايجابي من جانب الآباء
- احترام الآباء لمبادرات أطفالهم ومنحهم الحرية في التعبير (أبو جادو، 1998، صفحة 174)

نظرية زيلر(Ziller):

يرى زيلر أن تقدير الذات ما هو إلا البناء والتكوين الاجتماعي للذات، وينظر إلى تقدير الذات من منظور نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد على أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي.

كما يصف زيلر تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط أو أنه يشغل المنطقة الوسط بين الذات من جهة والعالم الخارجي من جهة أخرى، وعليه فعندما تحدث مستجدات في البيئة الاجتماعية للشخص فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته نتيجة لذلك.

ومفهوم تقدير الذات حسب زيلر يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على الاستجابة من ناحية أخرى، لذلك فإنه يعتقد أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تتميز بدرجة كبيرة من الكفاءة في الوسط المجتمعي الذي تعيش فيه (ميزاب، 2013)

2-1-4) التعليق على النظريات المفسرة لتقدير الذات:

تعرّض روزنبرج في نظريته لمكتسبات الفرد القبلية وتأثيرها على تقدير الفرد لذاته، واستخدم مصطلح الاتجاه في نظريته باعتباره أداة محورية، واعتبر تقدير الذات أنه اتجاه الفرد نحو ذاته بمعنى أنه مفهوم أحادي الاتجاه، ولم يراع في نظريته ردود الأفعال المنجرّة عن ذلك ولم يهتم بالاستجابات الدفاعية الناجمة عن ذلك، الأمر الذي تداركه كوبر سميث في نظريته حيث اعتبر أن تقدير الذات ظاهرة معقدة جدا وتتفرع على عدة عمليات ابتداء من تقييم الفرد لذاته بافتراضه أربعة محدّدات لذلك (النجاحات والقيم والطموحات والدفاعات) إلى الاستجابات الدفاعية الناتجة إلى ذلك التي حدد على ضوئها نوعين من تقدير الذات (حقيقي يميّز به الأشخاص الذين يحسّون بقيمة ذواتهم، ودفاعي يميّز به الأشخاص الذين لا يشعرون بقيمة الذات).

أما زيلر فاعتبر أن تقدير الذات يلعب دور الوسيط بين الذات والبيئة الخارجية، فكل ما يحدث في البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد من مستجدات وحوادث فإن تقدير الذات هو من سيحدد التغييرات الناجمة تبعا لذلك على تقييم الفرد لذاته، وذهب زيلر أيضا في مفهومه لتقدير الذات على أنه الرابط بين تكامل الشخصية وقدرات الفرد على الاستجابة للمستجدات والتأثيرات.

ويمكن القول في الأخير أن النظريات تتقاطع كلها في التأثير البالغ للدور المجتمعي في تقدير الذات لدى الفرد سواء من حيث الوالدين والأسرة أو جماعة الأقران أو المدرسة.

2-2) الاتجاهات النفسية:

2-2-1) مفهوم الاتجاه النفسي:

يعرف روكيتش Rockuitch الاتجاه النفسي: " هو تنظيم مكتسب له صفة الاستمرار النسبي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو موضوع، أو موقف ويهيؤه للاستجابة باستجابة تكون لها الأفضلية عنده " (سعد، 1984، صفحة 151)

كما عرف ثرستون Thurstoneالاتجاه:" هو درجة الشعور الايجابي أو السلبي المرتبط ببعض الموضوعات السيكولوجية " (دويدار، 1992، صفحة 155)

ويعرفه ألبورت Allport على أنه: " عبارة عن حالة من الاستعداد العقلي والعصبي التي تكونت من خلال التجارب والخبرات السابقة التي مر بها الإنسان والتي تعمل على توجيه الاستجابة نحو المواضيع والمواقف التي يتفاعل معها" (عبد اللطيف، 2000، صفحة 41)

ويعرفه بوغاردوس Bogardus: " نزعة التصرف سواء إيجابا أو سلبا نحو وضع ما في البيئة التي تحدد قيما إيجابية أو سلبية لهذا التصرف" (حناشي، 2016، صفحة 29)

ومما سبق يمكن تعريف الاتجاه على أنه درجة الشعور لدى الفرد سواء كان ايجابيا أو سلبيا نحو أحد الموضوعات، هذا الشعور المترتب عن التجارب والخبرات السابقة التي مر بها هذا الفرد.

2-2-2) النظريات المفسرة للاتجاهات النفسية:

نظرية التحليل النفسي:

يرى فرويد ومؤيدوه أصحاب نظرية التحليل النفسي أن اتجاهات الشخص تؤثر في سلوكه في الحياة، وتدخل بشكل مباشر في تكوين الأنا، وتستند هذه النظرية على منطق التحليل النفسي في تفسير السلوك الإنساني بدوافع داخلية، تحددها حاجياته الأساسية ضمن بنية شخصيته، وأن الفرد بطبيعته يقمع مشاعر الكره ضد جماعته ويعزز مشاعر الانتماء لها، ويتوجه بمشاعر الكره اتجاه الجماعات الأخرى، ويرى" البدري" أنه يمكن للفرد أن يغير اتجاهاته في حالة دراسة ميكانيزمات الدفاع لديه والحلول التي تقدمها، وكذا الأعراض التي من خلالها يخفض الفرد توتراته من خلال التحليل النفسي والذي يسعى إلى تبصير الفرد بأساس توقعاته المصطنعة، وما يصاحبها من وجود اتجاهات القبول أو الرفض، وذلك في ضوء مبدأ الثنائية والازدواج عند فرويد حيث يرى بأن هناك دائما قوتين متعارضتين في حياة الإنسان كالحسن والرديء، الصواب والخطأ، الموجب والسالب، كما أن الإنسان يواجه في حياته اليومية مواقفا متعددة مختلفة تجعله يتخذ قرارات معينة، وأن المرء حين يقترب من القطب الموجب تصبح لديه شحنة ايجابية نحوه، فالأعمال الحسنة التي يقوم بها الفرد يكتسب خصائصها ثم تصبح لديه شحنة ايجابية نحوها أكثر، ومن ثم يزيد اتجاهه نحو هذه الأعمال الحسنة (طلعت، 1991، صفحة 127)

النظرية السلوكية:

تسعى هذه النظرية إلى تفسير تكوين الاتجاهات والنظر في كيفية تغييرها، من خلال المبادئ المستمدة من نظريات التعلم المعروفة سواء نظريات الارتباط الشرطي أو نظريات التعزيز، فالاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة وفق قوانين الارتباط وإشباع الحاجات، وقد استنتج روزنو من خلال تجاربه الإشراطية أن الاتجاه يمكن تكوينه، كما يمكن أيضا تعديله وذلك من خلال استخدام التعزيز اللفظي (بني جابر، 2004، صفحة 284)

وقد أكد العالم الأمريكي سكنر أن تعلم الاتجاهات يعتمد أساسا على مبدأ التعزيز وبأن الاتجاهات التي يتم تعزيزها يزيد احتمال حدوثها أكثر من الاتجاهات التي لا يتم تعزيزها (عبد الحافظ، 2007، صفحة 73)

ويمكن تغيير الاتجاهات السلبية نحو بعض الموضوعات إلى اتجاه إيجابي وذلك بحذف المعززات التي أدت إلى تكوين الاتجاه السلبي واستبدالها بمعززات بديلة هادفة، ومنه يمكن القول أن الاتجاه الإيجابي أو السلبي عبارة عن خبرة متعلمة نتيجة ربطها بمثير ما، مفرح كان أو محزن أو مغضب، ومنه يتم تعلم الاتجاهات من خلال هذا السياق (الزبيدي، 2003، صفحة 122)

النظرية المعرفية:

يعتقد أنصار النظرية المعرفية أن الأفراد يدركون ما يواجهونه بصور مختلفة، وأن الإدراك مرتبط بالطريقة التي يدركون بها استنادا على معارفهم السابقة، فنظرية الإنسان المعرفي لروزنبرج تفسر الاتجاه على أنه حالة وجدانية مع أو ضد أحد الموضوعات، وأن هذه الوجدانات ترتبط عادة بمجموعة من المعارف السابقة والمعتقدات السائدة، وأن الاتجاهات ذات بنية نفسية منطقية، وأنه إذا حدث أي تغيير في أحد المكونات سينتج عنه تغيير في المكون المعرفي والعكس صحيح، لذا لابد من وجود اتساق بين المكونين الوجداني والمعرفي، هذا الاتساق في بنية الاتجاه هو الذي يتيح لنا التنبؤ بمختلف السلوكات (قطامي، 1889، صفحة 169)

ويرى روزنبرج أنه إذا كانت العناصر الوجدانية والمعرفية للاتجاه في حالة اتساق يكون حينها الاتجاه ثابتا ومستقرا، أما إذا كانت هذه العناصر في حالة عدم اتساق ينتج عنه رفض الرسائل أو القوى التي تسببت في عدم الاتساق بين المكونين الوجداني والمعرفي وعندها يستعيد حالة الاستقرار للاتجاه القديم، أو قد يحدث تفتيش للاتجاه عن طريق عزل العناصر المعرفية الوجدانية غير المتسقة مع بعضها، أو يحدث تغيير بحيث يؤدي إلى تكوين اتجاه جديد (قطامي، 1889، صفحة 169)

نظرية التعلم الاجتماعي:

اهتم أنصار هذا الاتجاه وعلى رأسهم باندورا ووالترز بمفهومين أساسيين في عملية تكوين الاتجاهات وتعديلها هما التعزيز، والتقليد، ويعرف التعلم حسب رأيهم استنادا على المفهومين السابقين على أنه ذلك الذي يحدث عند فرد يتصف بخصائص معينة ويسمى الملاحظ نتيجة ملاحظته لفرد آخر يتصف بخصائص أخرى يسمى النموذج ويعرض سلوكا معينا ذا نتائج ثوابية.

وتوجد شروط لتعلم الاتجاهات باستخدام أسلوب الملاحظة والتقليد:

- إمكانية إدراك الملاحظ لسلوك النموذج، فالملاحظ لا يمكنه تقليد سلوك لم يراه.
- اهتمام الملاحظ بالملاحظة والتقليد لما يراه من سلوك حين يكون ذلك السلوك محققا لحاجة أو رغبة عند الملاحظ.
- توفر نموذج يتمتع بخصائص معينة ويعرض سلوكا.
- أن يدرك الملاحظ ويرى من خلال إحدى الوسائط أن سلوك هذا النموذج يعزز.

كما يؤكد كل من باندورا ووالترز على أن الاتجاه مهما كان ايجابيا أو سلبيا يمكن أن يكون مثل باقي أشكال السلوك الأخرى عن طريق ملاحظة سلوك النماذج ويقوم الفرد بتقليد هذه النماذج استنادا على أنواع التعزيز المقدم.

كما أن أنصار هذا الاتجاه يرون بأن للآباء دور كبير في تشكيل سلوك أبنائهم وتقويمه، ويمكن أن يكون الوالد أو الوالدة نموذجا حسنا أو سيئا بالنسبة لأبنائهم سيما في السنوات الأولى من عمر الطفل، هذا بالإضافة أيضا إلى جماعة الأقران ووسائل الإعلام التي هي الأخرى تؤثر على سلوك الطفل (الزبيدي، 2003، صفحة 125)

2-2-3) التعليق على النظريات المفسرة للاتجاهات:

اختلفت النظريات في تفسيرها للاتجاهات، فيفسر أنصار الاتجاه النفسي السلوك الإنساني المعبر عن الاتجاه بدوافع داخلية تحددها حاجياته الأساسية ضمن بنية شخصيته، وذلك في ضوء مبدأ الثنائية والازدواج (حسب فرويد) حيث يرى بأن هناك دائما قوتين متعارضتين في حياة الإنسان كالحسن والرديء، الصواب والخطأ، الموجب والسالب.

أما أنصار الاتجاه السلوكي فيركزون على مبدأ التعزيز في تجاربهم الاشراطية ويرون بأن الاتجاهات التي يتم تعزيزها يزيد احتمال حدوثها أكثر من الاتجاهات التي لا يتم تعزيزها، كما يعتقدون بأنه يمكن تغيير الاتجاهات

السلبية نحو بعض الموضوعات إلى اتجاه إيجابي وذلك بحذف المعززات التي أدت إلى تكوين الاتجاه السلبي واستبدالها بمعززات بديلة هادفة.

في حين يفسر أنصار الاتجاه المعرفي السلوك في ضوء الاتساق بين المكونين المعرفي والوجداني فإذا كان هناك اتساق بينهما كان الاتجاه ثابتا ومستقرا، أما إذا كانت هناك حالة عدم اتساق فقد يحدث تفتيش للاتجاه عن طريق عزل العناصر المعرفية الوجدانية غير المتسقة مع بعضها، أو يحدث تغيير بحيث يؤدي إلى تكوين اتجاه جديد.

أما أنصار الاتجاه الاجتماعي فيعتمدون أسلوب الملاحظة والتقليد في تفسيرهم للسلوك ويعتبرون أن سلوك الفرد مجرد تقليد ومحاكاة لفرد آخر تمت ملاحظته وهو ما يسمى بالفرد النموذج والذي ارتبط سلوكه بنتائج ثوابية، فيعمل الفرد الملاحِظ على محاكاته بغية الوصول للثواب، وهنا يبرزون الدور الكبير للآباء في تربية أبنائهم سيما في المراحل الأولى للطفل باعتبارهم القدوة.

2-2-4) الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي:

تعرفها عزيزة سالم (1977) على أنها "محصلة استجابات الفرد نحو موضوع يرتبط بالنشاط الرياضي وذلك من حيث تأكيد الفرد لهذا الموضوع أو معارضته له" (سالم، 1977، صفحة 68)

ويرى "كينـون" أن الفرد قد يتخذ اتجاها موجبا نحو بعض هذه الفئات أو المكونات الفرعية وقد يتخذ اتجاها سالبا نحو بعض الفئات أو المكونات الفرعية الأخرى، والاتجاه طبقا لمفهوم "كينون " هو استعداد مركب ثابت نسبيا يعكس كل من وجهة وشدة الشعور نحو موضوع نفسي معين عيانيا كان أو مجردا، في ضوء هذه المفاهيم السابقة وفي إطار بعض الدراسات النظرية والتجريبية استطاع "كينون "أن يحدد ستة أبعاد للاتجاهات نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي على النحو التالي:

النشاط البدني كخبرة اجتماعية: من المفترض أن النشاط البدني الرياضي الذي يشترك فيه جماعة من اثنين فأكثر ينطوي في نظر بعض الأفراد على قيمة اجتماعية وعلى إمكانية إشباع حاجات اجتماعية معينة وعلى ذلك فإن النشاط البدني الرياضي كخبرة اجتماعية يسمح بإمكانية التعرف على أفراد جدد وتكوين علاقات بين الناس.

النشاط البدني للصحة واللياقة: انطلاقا من الفكرة السائدة لدى الكثيرين سواء من الممارسين أو غير الممارسين للنشاط البدني الرياضي فإن هذا اللون من النشاط يمكن أن يفيد الصحة ويسهم في إكساب اللياقة البدنية، فمن

المعتقد أن هناك بعض الأنشطة البدنية يمكن أن تتميز أساسا بإسهامها وبدرجة كبيرة في تحسين صحة الفرد ولياقته البدنية.

النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة: المقصود بذلك تلك الأنشطة الرياضية التي تشتمل على جوانب معينة من المخاطر يدركها الفرد وتثير لديه شعورا بالتوتر والتي قد تظهر في بعض الأنشطة الرياضية التي تتميز باستخدام السرعة الزائدة أو التغير السريع المفاجئ للحركات أو توقع التعرض لبعض الأخطار مع افتراض قدرة الفرد بصفة عامة على التحكم في مثل هذه المواقف والسيطرة عليها.

النشاط البدني كخبرة جمالية: يرى الكثير من الأفراد أن هناك أنشطة رياضية معينة يدركها الفرد على أنها ذات طابع جمالي أو قد ترتبط بنوعيات فردية أو جمالية أو قد تمتلك القدرة على إشباع التذوق الجمالي أو الفني لدى البعض.

النشاط البدني لخفض التوتر: قد يكون النشاط الرياضي في نظر البعض وسيلة لخفض التوترات الناجمة عن الإحباطات الناشئة من ضغوط الحياة العصرية، وعلى ذلك يصبح النشاط الرياضي في هذه الحالة وسيلة للترويح وقضاء وقت الفراغ وكعامل مساعد في تفريغ الانفعالات المكبوتة وبالتالي خفض التوتر.

النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي: يرى البعض أن النشاط الرياضي قد يوفر المجال لإشباع الحاجة إلى التفوق الرياضي والمنافسة الرياضية، وقد يبدو أن ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية المعاصرة وخاصة في مجال المستويات الرياضية العالية ترتبط بنوع من الخبرات تدفع إلى المثابرة على التدريب الشاق وبذل الجهد وكبح جماح النفس في العديد من المواقف كما تتطلب التخلي عن كثير من المصادر التي تشبع بعض الرغبات (علاوي، موسوعة الاختبارات والمقاييس النفسية، 1998، الصفحات 444-446).

2-3) دافعية الإنجاز:

2-3-1) مفهوم دافعية الانجاز:

تعريف موراي (Murray): " دافعية الانجاز هي رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى المكافحة أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك " (خليفة، 2000، صفحة 88)

تعريف ماكليلاند (McClelland): "هو ما يحرّك الفرد للقيام بمهامه على أفضل مما أنجز من قبل، بكفاءة وسرعة وأقل جهد وأفضل نتيجة "(بني يونس، 2007، صفحة 174)

تعريف أتكنسون(Atkinson): " هو استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز " (رشاد، 1994، صفحة 120)

تعريف فاروق عبد الفتاح:" هي الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وانجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى في الأداء" (باهي و شلبي، 1999، صفحة 23)

واستنادا على التعاريف السابقة يمكن تعريف دافعية الانجاز على أنها تلك القوى الداخلية الدافعة بالفرد لتحقيق الانجازات على أفضل وجه وبأقل جهد ووقت ممكنين ليترتب عن ذلك نوع معين من الإشباع الداخلي.

2-3-2) النظريات المفسرة لدافعية الانجاز:

تعددت النظريات المتناولة لدافعية الانجاز وذلك بحسب الأطر النظرية التي انطلق منها كل باحث لهذا الموضوع نذكر منها ما يلي:

نظرية أتكسون لدافع الانجاز: يعتقد أتكنسون أن السلوك المرتبط بالإنجاز يعتبر نتاجا لموقف صراعي، وفي هذا افترض أن العلامات المرتبطة بالاجتهاد أو السعي إلى مستوى من التفوق أو الامتياز تستثير كلا من السعي نحو النجاح والخوف من الفشل، ومن شأن قوة الميل الإقدامي نحو الهدف (السعي نحو انجاز النجاح) في تناسبها مع قوة الميل الإحجامي (الخوف أو تجنب الفشل) أن تحددها إذا كان الفرد سيتحرك صوب الأعمال أو المهام المرتبطة بالإنجاز أو بعيدا عنها (قشقوش، 1979، صفحة 40)

وقام أتكنسون بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة، وأشار إلى أن مخاطرة الانجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل، عاملان متعلقان بتحصيل الفرد وعاملان متعلقان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه كما يلي:

العامل الأول المتعلق بتحصيل الفرد: الأفراد الذين يتميزون بارتفاع درجة السعي نحو الانجاز أكبر من درجة الخوف من الفشل.

العامل الثاني المتعلق بتحصيل الفرد: الأفراد الذين يتميزون بارتفاع درجة الخوف من الفشل أكثر من السعي نحو الانجاز، أما بالنسبة للعاملين المتعلقين بخصائص المهمة فهما:

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

العامل الثاني: الباعث للنجاح في المهمة أو العمل، ويقصد بالباعث للنجاح الاهتمام الداخلي أو الذاتي والدافعية لأي مهمة بالنسبة للشخص(Weiner, 1985)

نظرية ماكليلاند (الحاجة للإنجاز):

يرجع الفضل في الدراسات المنظمة في مجال دافعية الانجاز و محاولة تأصيل البحث فيه وبلورة نظرية خاصة به إلى ماكليلاند، ويطلق ماكليلاند على تصوره نموذج الاستثارة الانفعالية وهو يعتبر كل الدافعيات أمورا متعلمة، ويتفق مفهوم الدافع للإنجاز لدى ماكليلاند مع تصور أتكنسون حيث يرى أنه استعداد ثابت نسبيا في شخصية الفرد ويحدد مدى سعيه و مثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز، ويذكر ماكليلاند إن الأفراد المنجزين مستعدون للتعلم بدرجة أسرع وإلى العمل على نحو أفضل، وإلى تبني مستويات مرتفعة من الطموح، والميل إلى إدراك العالم من زوايا مختلفة، و يفسر ذلك بخضوع الفرد للتدريب على الاستقلال.

وقد تركز اهتمام ماكليلاند في النهاية على التجريب للوصول إلى أفضل الطرق لقياس الدافع للإنجاز وللتمييز بين المستويات المختلفة للحاجة للإنجاز، ويرى أنه إذا استطعنا استخدام الطرق الإسقاطية بإمكاننا أن نحدد صفات الشخص عالي الانجاز وأمكن لنا استخدام هذه المعرفة في تنمية أو استثارة بعض هذه الصفات في الأفراد الأقل اتجاها إلى الانجاز عن طريق إعداد برامج تدريبية ملائمة لهم غايتها القصوى تحسين دافعية الانجاز لديهم.

وقد سعى ماكليلاند إلى الربط بين تأثير الدافعية على مستوى الفرد وتأثيرها على مستوى المجتمع بحيث ذهب إلى القول بأن الأشخاص ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز لديهم الحافز اللازم للثراء الاقتصادي، سواء بالنسبة لأنفسهم أو للمجتمع.

وحين يذكر ماكليلاند أن جميع الدوافع متعلمة بما فيها الدافع للإنجاز، فهو يؤكد دور البيئة التي يحيا فيها الفرد وتأثيرها على دافعية الانجاز لديه، ويتضح من نظرية ماكليلاند أنه قد اهتم بتربية الطفل، وبالبيئة التي يعيش فيها، من حيث علاقتها بدافعية الانجاز، مما جعله ينادى بعمل برامج لتحسين دافعية الانجاز لدى الأفراد (علاونة، 2004، صفحة 51)

نظرية هيدر (العزو السببي):

ترجع الخلفية الأساسية لنظرية العزو السببي إلى عالم النفس الاجتماعي(هيدر) إذ يرى أن الإنسان ليس مستجيبا للأحداث كما هو الحال في النظريات السلوكية وإنما مفكر في سبب حدوثها، وأن سلوك الفرد هو الذي يؤثر

على سلوكه القادم وليست النتيجة التي يحصل عليها، ويفترض هيدر أن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب النجاح أو الفشل عندهم، وهو عبارة عن محاولة لربط السلوك بالظروف التي أدت إليه إذ أن إدراك الفرد للسبب يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة، ويعتقد هيدر أن معتقدات حول أسباب نتائجهم حتى ولو لم تكن حقيقة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعاتهم، و أشار إلى أن الأفراد يرجعون الأسباب إما إلى عوامل خارجية مثل الحظ وصعوبة العمل أو إلى عوامل داخلية مثل الجهد والقدرة (زايد، 2003، صفحة 74)

فاعتقاد الفرد بأن فشله ناتج عن عوامل شخصية داخلية ثابتة نسبيا يقود الفرد إلى توقع الفشل في المهام التالية، كما أن اعتقاد الفرد بأن نجاحه ناتج عن أسباب وعوامل ليست مرتبطة به (خارجية) وهي قابلة للتغيير(ثابتة) تجعل توقع الفرد للنجاح في المستقبل يقل (باهي و شلبي، الدافعية نظريات وتطبيقات، 1999، صفحة 41)

نظرية ليون فستننجر (التنافر المعرفي):

تنص هذه النظرية أن لكل فرد فينا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحبه وما نكرهه وأهدافنا وسلوكنا) وأيضا لكل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا فإذا تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا غياب الآخر حدث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه، وتقوم هذه النظرية على افتراضها أن هناك ضغوطا على الفرد لتحقيق الاتساق بين معارفه وبين أنساق معتقداته وسلوكه، وأشار فستنجر إلى أن هناك مصدريين أساسيين هما : آثار ما بعد اتخاذ القرار، وآثار السلوك المضاد للمعتقدات والاتجاهات.

فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاهات والمعتقدات التي يتبناها الفرد وبين سلوكه نظريا لأن الفرد اتخذ قرارا دون التروي أو معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهاته وقيمه، أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للإنجاز فقد يعمل الشخص في عمل معين ويعطيه أهمية كبرى على الرغم من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة، فهو يعطيه قيمة وأهمية لأنه يريد مثلا الحصول من ورائه على كسب مادي، ومن هنا ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالة من حالات التنافر المعرفي (خليفة، 2000، الصفحات 145-146)

2-3-3) التعليق على النظريات المفسرة لدافعية الانجاز:

يرى أتكنسون في نظريته أن السلوك المرتبط بالإنجاز هو محصلة الصراع بين السعي نحو انجاز النجاح والخوف من الفشل، وأشار إلى أن مخاطرة الانجاز لعمل ما متعلقة بالفرد (دافع انجاز النجاح لديه أكثر أم

دافع الخوف من الفشل؟) وبخصائص المهمة (احتمالية النجاح في المهمة والباعث للنجاح لدى الفرد في هذه المهمة)

ويتفق مفهوم الدافع للإنجاز لدى ماكليلاند مع تصور أتكنسون حيث يرى أنه استعداد ثابت نسبيا في شخصية الفرد ويحدد مدى سعيه لبلوغ النجاح الذي يترتب عنه نوع من الإشباع، لذلك يرى ماكليلاند أنه يمكن قياسه بالطرق الإسقاطية لتحديد صفات الشخص عالي الانجاز واستثارتها في الأفراد الأقل اتجاها إلى الانجاز عن طريق إعداد برامج تدريبية ملائمة لهم.

كما يؤمن ماكليلاند أن جميع الدوافع متعلمة بما فيها الدافع للإنجاز، لذلك يؤكد على تأثير البيئة التي يحيا فيها الفرد على دافعية الانجاز لديه، فاهتم بتربية الطفل وبالبيئة التي يعيش فيها من حيث علاقتها بدافعية الانجاز.

أما هيدر فيفترض أن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب النجاح أو الفشل عندهم بالظروف التي أدت إلى ذلك، إذ أن إدراك الفرد للسبب يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة، وأشار إلى أن الأفراد أحيانا يرجعون أسباب النجاح إلى عوامل خارجية مثل الحظ وصعوبة العمل وهذا يجعل توقعهم للنجاح في المستقبل يقل، ويرجعون أسباب الفشل إلى عوامل داخلية مثل الجهد والقدرة وهذا يقودهم إلى توقع الفشل في المهام التالية.

ويشير فستنجر في نظريته إلى عدم الاتساق الذي قد يكون بين الاتجاهات والمعتقدات التي يتبناها الفرد وبين سلوكه نظريا، كأن يعمل الشخص في عمل معين ويعطيه أهمية كبرى على الرغم من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة لأنه يريد مثلا الحصول من ورائه على كسب مادي، ومن هنا ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالة من حالات التنافر المعرفي.

2-3-4) دافعية الانجاز الرياضي:

يعرفها أسامة راتب (1995) على أنها الجهد الذي يبذله الرياضي من أجل النجاح في انجاز الواجبات والمهام التي يكلف بها في التدريب والمنافسة، وكذلك المثابرة عند مواجهة الفشل والشعور بالفخر عند انجاز تلك الواجبات والمهام (عنان، 1995، صفحة 38) ، ويتفق أغلب الدارسين على أنها تتكون من بعدين أساسيين يوضحهما محمد حسن علاوي فيما يلي: (علاوي، علم النفس الرياضي، 1987) :

دافع إنجاز النجاح :هي حالة داخلية في الفرد توجهه وتحركه لتحقيق هدف معين يضعه لنفسه، وتختلف هذه الحالة من فرد إلى لآخر حسب الفروق الفردية، وتمثل هذه الحالة الجانب الداخلي للفرد من خلال ميولاته ورغباته المتمثلة في الفعالية والنشاط ومحاولة تحقيق التفوق وبالتالي الشعور بالارتياح والفرح.

دافع تجنب الفشل :هو تكوين نفسي يرتبط بالخوف من الفشل الذي يتمثل في الاهتمام المعرفي بعواقب أو نتائج الفشل في الأداء أو الوعي الشعوري بالانفعالات غير السارة مما يسهم في تجنب مواقف الإنجاز.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث:

منهجية البحث

3-1) الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى التي تساعد الباحث في إلقاء نظرة عامة حول جوانب الدراسة الميدانية لبحثه، حيث يقوم الباحث بتنظيم زيارات لميدان الدراسة للاطلاع على ميدان دراسته أو الاطلاع على بعض محاور دراسته الميدانية (زرواتي، 2008، صفحة 23)

وتعتبر الدراسة الاستطلاعية بمثابة الأساس الجوهري لبناء البحث كله، وهي خطوة أساسية ومهمة في البحث العلمي، إذ أنه من خلالها يمكن للباحث تجربة وسائل بحثه للتأكد من سلامتها ودقة وضوحه (مختار، 1995، صفحة 47)

فالدراسة الاستطلاعية إذن هي خطوة يقف من خلالها الباحث على ميدان بحثه ليحيط بالظروف المحيطة به، كما تمكنه من تجربة أدوات بحثه للتأكد من سلامتها وثباتها وصدقها، وفي بحثي هذا يمكن تقسيم الدراسة الاستطلاعية إلى المراحل التالية:

- سحب تسهيل مهمة من معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة المسيلة بتاريخ 2018/04/18
- سحب ترخيص بإجراء بحث ميداني من مديرية التربية لولاية المسيلة يشمل ثانويات مجتمع البحث بتاريخ 2018/04/18
- ضبط مجتمع البحث (الثانويات وعدد التلاميذ)
- توزيع واستلام الاستمارات على عينة استطلاعية تتكون من 30 تلميذ بتاريخ 2018/04/19 والتأكد من ملاءمة العبارات.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (مقياس تقدير الذات لروزنبرج، مقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي، مقياس دافعية الانجاز الرياضي لجو وولس)

3-2) المنهج المتبع في الدراسة:

تختلف المناهج باختلاف المواضيع التي تتناولها، والمنهج هو الطريق الذي يسلكه الباحث بغية دراسة الظاهرة وتحليلها ووصفها والتنبؤ بها، كما يتضمن المنهج أيضا كل ما يستخدمه الباحث من أدوات ومعدات مختلفة للوصول إلى نتيجة معينة.

ويعتبر المنهج خطوة تطبيقية أو مجموعة إجراءات نتبعها لدراسة مشكلة أو ظاهرة ما قصد اكتشاف الحقائق التي لها علاقة بها والإجابة على عدد من الأسئلة التي تطرحها والتأكد من صحة تساؤلاتها أو نفيه، حيث لا

يعتبر الباحث حرا في اختيار المنهج الذي يستخدمه، ولكن طبيعة الظاهرة المدروسة أو طبيعة موضوع البحث هما اللذان يحددان نوعية المنهج المستخدم، والمنهج مهما كان نوعه يعني الأسلوب الذي يستخدمه الباحث لدراسة ظاهرة ما (بدران، 2005، صفحة 85)

ونظرا لطبيعة الموضوع المدروس يرى الباحث **المنهج الوصفي** هو المنهج الملائم لهذه الدراسة فهو "مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل بوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات على الظاهرة أو الموضوع محل البحث" (الرشيدي، 2000، صفحة 59)

3-3) متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: هو المتغير الذي يتناوله الباحث بالتغيير للتحقق من علاقته بالمتغير التابع، ومعناه السبب أو الأثر (محجوب، 2002، صفحة 308)، وبناء على هذا فالمتغير المستقل في الدراسة الحالية هو تقدير الذات.

المتغير التابع: هو المتغير الذي ينتج عن تأثير العامل المستقل (محجوب، 2002، صفحة 308)، وعلى هذا الأساس فالمتغيرين التابعين في الدراسة هما الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي ودافعية الانجاز الرياضي.

وتجدر الإشارة إلى اعتماد الباحث الجنس كمتغير وسيط لدراسة الفروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي ودافعية الانجاز الرياضي.

3-4) مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع البحث: هو كامل الأفراد أو الأحداث أو المشاهدات التي تشكل موضوع البحث (ماجد، 2016، صفحة 29) ، وفي الدراسة الحالية يتمثل مجتمع البحث في جميع تلاميذ ثانويات أربع دوائر بولاية المسيلة للسنة الدراسية 2018/2017 (دائرة سيدي عامر وبها ثانويتين، دائرة امجدل وبها ثلاث ثانويات، دائرة جبل امساعد وبها ثانويتين، دائرة عين الملح وبها خمس ثانويات) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(01): يوضح مجتمع البحث

الرقم	اسم الثانوية	البلدية	الدائرة	عدد التلاميذ
01	ثانوية مرزوك دحمان	سيدي عامر	سيدي عامر	768
02	ثانوية عزوق إبراهيم –تامسة	تامسة		192
03	ثانوية بن البار مسعود	امجدل	امجدل	436

04	ثانوية محمد شعباني	امجدل	امجدل	452
05	الثانوية الجديدة مناعة	مناعة		261
06	ثانوية زيان زبلي . اسليم	اسليم	جبل امساعد	285
07	ثانوية أول نوفمبر 1954	جبل مساعد		472
08	ثانوية مصعب بن عمير	عين الملح	عين الملح	780
09	ثانوية محمد العربي بعرير			627
10	ثانوية عطوي الحاج	عين الريش		371
11	ثانوية عين فارس	عين فارس		256
12	ثانوية العقيدين	سيدي امحمد		212
المجموع				5112

المصدر: من إعداد الباحث بناء على معطيات مديرية التربية لولاية المسيلة

عينة البحث: العينة هي فئة تمثل مجتمع البحث أو جمهور البحث أي جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، أو جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث (دويدري، 2000، صفحة 305)

وفي الدراسة الحالية تم اعتماد عينة عشوائية بسيطة كون أن المجتمع محدد، كما أنه كبير نسبيا لدرجة أنه يتعذر اعتماد الأسلوب المسحي الذي يشمل كل مفردات البحث.

أما عن نسبة تمثيل العينة فقد تم اعتماد معادلة ستيفن ثامبسون لمعرفة أقل عدد أفراد للعينة يمكن أن يعتمد في الدراسة:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

حيث إن:

N: حجم المجتمع

Z: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) وتساوي (1.96)

q: نسبة الخطأ وتساوي (0.05)

P: نسبة توفر الخاصية والمحايدة وتساوي (0.50) (THOMPSON, 2012, pp. 59-60)

وبتطبيق المعادلة تم الوصول إلى 396.94 = nوهو أقل عدد يمكن أن تعتمده الدراسة في حالة العينة العشوائية، ولهذا تم اعتماد عينة أكبر من n، إذ أنه من البديهي كلما زادت نسبة التمثيل كلما زادت مصداقيته، وبلغت عينة البحث 633 تلميذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية بنسبة تمثيل12.97%.

والجدول التالي يوضح عينة البحث:

جدول(02): يوضح عينة البحث

التلاميذ	المجموع	نسبة الجنس
عدد الذكور	287	%45.34
عدد الإناث	346	%54.66
المجموع	633	%100

المصدر: من إعداد الباحث بناء على معطيات مديرية التربية لولاية المسيلة

3-5) أدوات جمع البيانات:

مقياس تقدير الذات لروزنبرج: يعتبر من المقاييس الأكثر استخداما في جميع مجالات وميادين علم النفس حيث تم ترجمته إلى العديد من اللغات، وقد تم ترجمته إلى العربية من طرف بوطاف علي (1993) وهو مقياس يتكون من عشر عبارات (خمس عبارات ايجابية وخمس عبارات سلبية) ويتم الإجابة عنها بأربع بدائل: أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة (كريش، 2017، صفحة 219)

جدول(03): يوضح العبارات الايجابية والعبارات السلبية في مقياس تقدير الذات

العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
10-07-04-03-01	09-08-06-05-02

المصدر: (كريش، 2017، صفحة 219)

ويصحح كما يوضحه الجدول التالي:

جدول(04): يوضح كيفية تصحيح العبارات الايجابية والعبارات السلبية في مقياس تقدير الذات

الآراء	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
العبارات الإيجابية	4	3	2	1
العبارات السلبية	1	2	3	4

المصدر: (كريش، 2017، صفحة 219)

مقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط البدني: وضعه في الأصل جيرالد كينون Gerald Kenyon (1968) وأعد صورته إلى العربية محمد حسن علاوي، ويتكون من 54 عبارة موزعة على ستة أبعاد للاتجاهات نحو النشاط البدني :النشاط البدني كخبرة اجتماعية ،النشاط البدني للصحة واللياقة ،النشاط البدني كخبرة توتر مخاطرة ،النشاط البدني كخبرة جمالية ،النشاط البدني لخفض التوتر، النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي، وكل بعد يتكون من عبارات إيجابية وأخرى سلبية ماعدا بعد الخبرة الجمالية فجميع عباراته إيجابية (علاوي، موسوعة الاختبارات والمقاييس النفسية، 1998، صفحة 444)

جدول(05): يوضح العبارات الايجابية والعبارات السلبية في مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي

الأبعاد	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية	المجموع
كخبرة اجتماعية	29،25،11،17،20	49،39،19	08
للصحة واللياقة	47،40،32،23،18،15،10،04	36،27،06	11
كخبرة توتر مخاطرة	53،50،42،28،07	38،22،13،01	09
كخبرة جمالية	48،45،41،35،33،30،14،08،03	/////////	09
لخفض التوتر	،51،44،37،26،21،16،12	54،31	09
كخبرة للتفوق الرياضي	43،34،09،02	52،46،24،05	08

المصدر: (علاوي، موسوعة الاختبارات والمقاييس النفسية، 1998، صفحة 450)

ويكون تصحيح العبارات الايجابية والعبارات السلبية على النحو التالي:

جدول(06): يوضح كيفية تصحيح العبارات الايجابية والعبارات السلبية في مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني والرياضي

الآراء	موافق بدرجة كبيرة	موافق	لم أكوّن رأي	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
العبارات الايجابية	5	4	3	2	1
العبارات السالبة	1	2	3	4	5

المصدر: (علاوي، موسوعة الاختبارات والمقاييس النفسية، 1998، الصفحات 449-450)

ويمكن الحكم على طبيعة الاتجاهات بناء على نسبة الاستجابة كما يلي:

الجدول (07): يوضح طبيعة الاتجاهات بناء على نسبة الاستجابة

النسبة	طبيعة الاتجاهات
من % 0 إلى أقل من% 21	سلبية جدا
من 21 % إلى أقل من 41%	سلبية
من41 % إلى أقل من 61%	حيادية
من61 % إلى أقل من 81 %	إيجابية
من 81 % إلى أقل من 100%	إيجابية جدا

المصدر: (حرشاوي، 2015، صفحة 114)

مقياس الدافعية للإنجاز الرياضي:

قام جو ولس(1982) بتصميم مقياس نوعي خاص بالمجال الرياضي لمحاولة قياس دافعية الانجاز وتضمن المقياس ثلاث أبعاد هي: دافع القدرة، دافع انجاز النجاح، دافع تجنب الفشل وذلك في ضوء نموذج ماكليلاند– أتكنسون وتضمنت القائمة 40 عبارة، وقد قام محمد حسن علاوي (1998) بتعريب القائمة وتعديلها لتقتصر على بعدين فقط بعد انجاز النجاح وبعد تجنب الفشل وب20 عبارة فقط ، كل بعد فيه مجموعة من العبارات الايجابية وأخرى سلبية (علاوي، موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين، 1998، صفحة 182)

جدول(08): يوضح العبارات الايجابية والسلبية في مقياس دافعية الانجاز الرياضي

الأبعاد	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
انجاز النجاح	02 ، 06 ، 10 ، 12 ، 16 ، 18 ، 20	04 ، 08 ، 14
تجنب الفشل	01 ، 03 ، 05 ، 07 ، 09 ، 13 ، 15	11 ، 17 ، 19

المصدر: (علاوي، موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين، 1998)

وهو مقياس خماسي ويصحح كما يوضحه الجدول التالي:

جدول(09): يوضح كيفية تصحيح العبارات الايجابية والعبارات السلبية في مقياس دافعية الانجاز الرياضي

الآراء	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
العبارات الايجابية	5	4	3	2	1
العبارات السالبة	1	2	3	4	5

المصدر: (علاوي، موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين، 1998)

3-6) الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات:

الثبات: تم حساب معامل الثبات لكل مقياس بطريقتين مختلفتين:

طريقة معامل الثبات ألفا كرونباخ: يعطي معامل (α) الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات الاختبار، أي أن قيمة معامل الثبات عامة لا تقل عن قيمة (α)، فإذا كانت قيمة (α) مرتفعة فإن هذا يدل بالفعل على ثبات درجات الاختبار(علام، 2000، صفحة 166)

طريقة التجزئة النصفية: وتكون بقسمة نتائج الاختبار إلى جزئين متساويين وحساب معامل الارتباط بين هذين الجزئين، ويكون هذا هو معامل الثبات، والتقسيم قد يكون بتقسيم أسئلة الاختبار إلى فردي وزوجي أو تقسيم الاختبار إلى نصفين متساويين، ومعامل الثبات الذي نحصل عليه هو معامل ثبات نصف الاختبار لذلك نستخدم معادلة سبيرمان/براون لتصحيح الطول للحصول على معامل الثبات الكلي (عوض، 1998، صفحة 56)

الصدق: تم حساب الصدق لكل مقياس بطريقتين مختلفتين:

طريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): وهي مقارنة متوسطات درجات الأقوياء بمتوسطات درجات الضعفاء ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وعندما تصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة نستطيع أن نقرر أن الاختبار يميز بين الأقوياء والضعفاء في الميزان، وبذلك نطمئن إلى صدقه، وعندما لا تصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة فإننا لا نستطيع الاطمئنان إلى صدق مثل هذا الاختبار (أبو هاشم، 2006، صفحة 27)

الصدق الذاتي: هو عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات (الطريدي، 1997، صفحة 270)

1- مقياس تقدير اللذات

ثبات المقياس:

طريقة معامل الثبات ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس تقدير الذات.

جدول(10): يوضح معامل ثبات مقياس تقدير الذات بطريقة ألفا كرونباخ

المتغير	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	الحكم
تقدير الذات	10	0.782	يتميز بدرجة عالية من الثبات
عدد أفراد العينة الاستطلاعية 30			

طريقة التجزئة النصفية: تم قياس الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية وذلك من خلال تجزئة الفقرات المراد قياس ثباتها إلى نصفين، النصف الأول يضم الفقرات الفردية والنصف الثاني يضم الفقرات الزوجية، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بين النصفين، ليتم تعديله باستخدام معادلة سبيرمان براون

جدول(11): يوضح معامل ثبات مقياس تقدير الذات بطريقة التجزئة النصفية

المتغير	عدد الفقرات	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل	الحكم
تقدير الذات	10	0.688	0.815	يتميز بدرجة عالية من الثبات
عدد أفراد العينة الاستطلاعية 30				

صدق المقياس:

طريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): تم حساب الفروق بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

جدول(12): يوضح صدق مقياس تقدير الذات بطريقة المقارنة النصفية

المتغير	الدرجات العليا ن=10		الدرجات الدنيا ن=10		(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	قيمة الاحتمال المعنوية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مقياس تقدير الذات	33.50	01.17	26.20	02.93	07.29	2.086	0.000
درجة الحرية = 18					مستوى الدلالة = 0.05		
عدد أفراد العينة الاستطلاعية 30							

من خلال الجدول نجد المتوسط الحسابي للدرجات العليا يساوي 33.50 بانحراف معياري 01.17 أما المتوسط الحسابي للدرجات الدنيا فيساوي 26.20 بانحراف معياري 02.96، وعملا باختبار (ت) لعينتين مستلقتين تم التوصل إلى (ت) المحسوبة المقدرة ب: 07.29 وهي أكبر من (ت) الجدولية التي تساوي 2.086، وقيمة الاحتمال المعنوية تساوي 0.000 وهي أقل من درجة الحرية 0.05، وهذا معناه أن الفرق معنوي ودال إحصائيا وبالتالي يمكن القول أن المقياس صادق.

الصدق الذاتي: ويساوي جذر معامل الثبات

جدول(13): يوضح معامل الصدق الذاتي لمقياس تقدير الذات

المتغير	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	الصدق الذاتي	الحكم
تقدير الذات	10	0.782	0.884	يتميز بدرجة عالية من الصدق
عدد أفراد العينة الاستطلاعية 30				

2- مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي:

ثبات المقياس:

طريقة معامل الثبات ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي وكذا المقياس ككل.

جدول(14): يوضح معامل ثبات مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي بطريقة ألفا كرونباخ

المتغير	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	الحكم
بعد الخبرة الاجتماعية	08	0.620	يتميز بدرجة عالية من الثبات
بعد الصحة واللياقة	11	0.696	يتميز بدرجة عالية من الثبات
بعد التوتر والمخاطرة	09	0.798	يتميز بدرجة عالية من الثبات
بعد الخبرة الجمالية	09	0.822	يتميز بدرجة عالية من الثبات
بعد خفض التوتر	09	0.698	يتميز بدرجة عالية من الثبات
بعد التفوق الرياضي	08	0.722	يتميز بدرجة عالية من الثبات
المقياس (مجموع الأبعاد)	54	0.628	يتميز بدرجة عالية من الثبات
عدد أفراد العينة الاستطلاعية 30			

طريقة التجزئة النصفية: تم قياس الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية وذلك من خلال تجزئة الفقرات المراد قياس ثباتها إلى نصفين، النصف الأول يضم الفقرات الفردية والنصف الثاني يضم الفقرات الزوجية، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بين النصفين، ليتم تعديله بعد ذلك باستخدام معادلة سبيرمان براون.

جدول(15): يوضح معامل ثبات مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي بطريقة التجزئة النصفية

المتغير	عدد الفقرات	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل	الحكم
الاتجاهات نحو النشاط البدني	54	0.447	0.618	يتميز بدرجة عالية من الثبات
عدد أفراد العينة الاستطلاعية 30				

الصدق:

طريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): تم حساب الفروق بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا باستخدام اختبار (ت) لعيينتين مستقلتين.

جدول(16): يوضح صدق مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي بطريقة المقارنة الطرفية

المتغير	الدرجات العليا ن=10		الدرجات الدنيا ن=10		(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	قيمة الاحتمال المعنوية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني	202.90	4.86	174.10	6.08	11.69	2.086	0.000
درجة الحرية = 18					مستوى الدلالة = 0.05		
عدد أفراد العينة الاستطلاعية 30							

من خلال الجدول نجد المتوسط الحسابي للدرجات العليا يساوي 202.90 بانحراف معياري 4.86 أما المتوسط الحسابي للدرجات الدنيا فيساوي 174.10بانحراف معياري 6.08، وعملا باختبار (ت) لعينتين مستلقتين تم التوصل إلى (ت) المحسوبة المقدرة ب: 11.69 وهي أكبر من (ت) الجدولية التي تساوي 2.086، وقيمة الاحتمال المعنوية تساوي 0.000 وهي أقل من درجة الحرية 0.05، وهذا معناه أن الفرق معنوي ودال إحصائيا وبالتالي يمكن القول أن المقياس صادق.

الصدق الذاتي: ويساوي جذر معامل الثبات

جدول(17): يوضح الصدق الذاتي لمقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي

المقياس	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	الصدق الذاتي	الحكم
بعد الخبرة الاجتماعية	08	0.620	0.787	يتميز بدرجة عالية من الصدق
بعد الصحة واللياقة	11	0.696	0.834	يتميز بدرجة عالية من الصدق
بعد التوتر والمخاطرة	09	0.798	0.893	يتميز بدرجة عالية من الصدق
بعد الخبرة الجمالية	09	0.822	0.906	يتميز بدرجة عالية من الصدق
بعد خفض التوتر	09	0.698	0.835	يتميز بدرجة عالية من الصدق
بعد التفوق الرياضي	08	0.722	0.849	يتميز بدرجة عالية من الصدق
المقياس (مجموع الأبعاد)	54	0.628	0.792	يتميز بدرجة عالية من الصدق
عدد أفراد العينة الاستطلاعية 30				

3- مقياس دافعية الانجاز الرياضي:

ثبات المقياس:

طريقة معامل الثبات ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس دافعية الانجاز الرياضي وكذا المقياس ككل.

جدول(18): يوضح معامل ثبات مقياس دافعية الانجاز الرياضي بطريقة ألفا كرونباخ

المتغير	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	الحكم
بعد انجاز النجاح	10	0.884	يتميز بدرجة عالية من الثبات
بعد تجنب الفشل	10	0.848	يتميز بدرجة عالية من الثبات
دافعية الانجاز الرياضي	20	0.860	يتميز بدرجة عالية من الثبات
عدد أفراد العينة الاستطلاعية 30 تلميذ			

طريقة التجزئة النصفية: تم قياس الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية وذلك من خلال تجزئة الفقرات المراد قياس ثباتها إلى نصفين، النصف الأول يضم الفقرات الفردية والنصف الثاني يضم الفقرات الزوجية، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بين النصفين وتعديله باستخدام معادلة سبيرمان براون.

جدول(19): يوضح معامل ثبات مقياس دافعية الانجاز الرياضي بطريقة التجزئة النصفية

المتغير	عدد الفقرات	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل	الحكم
دافعية الانجاز الرياضي	20	0.779	0.876	يتميز بدرجة عالية من الثبات
عدد أفراد العينة الاستطلاعية 30				

الصدق:

طريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): تم حساب الفروق بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا باستخدام اختبار (ت) لعيينتين مستقلتين

جدول(20): يوضح صدق مقياس دافعية الانجاز الرياضي بطريقة المقارنة الطرفية

المتغير	الدرجات العليا ن=10		الدرجات الدنيا ن=10		(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	قيمة الاحتمال المعنوية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مقياس دافعية الانجاز الرياضي	78.20	5.26	57.50	7.29	7.28	2.086	0.000
درجة الحرية = 18					مستوى الدلالة = 0.05		
عدد أفراد العينة الاستطلاعية 30							

من خلال الجدول نجد المتوسط الحسابي للدرجات العليا يساوي 78.20 بانحراف معياري 5.26 أما المتوسط الحسابي للدرجات الدنيا فيساوي 57.50 بانحراف معياري 7.29، وعملا باختبار (ت) لعينتين مستلقتين تم التوصل إلى (ت) المحسوبة المقدرة ب: 7.28 وهي أكبر من (ت) الجدولية التي تساوي 2.086، وقيمة الاحتمال المعنوية تساوي 0.000 وهي أقل من درجة الحرية 0.05، وهذا معناه أن الفرق معنوي ودال إحصائيا وبالتالي يمكن القول أن المقياس صادق.

الصدق الذاتي: ويساوي جذر معامل الثبات

جدول(21): يوضح الصدق الذاتي لمقياس دافعية الانجاز الرياضي

المتغير	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	الصدق الذاتي	الحكم
بعد انجاز النجاح	10	0.884	0.940	يتميز بدرجة عالية من الصدق
بعد تجنب الفشل	10	0.848	0.920	يتميز بدرجة عالية من الصدق
دافعية الانجاز الرياضي	20	0.860	0.920	يتميز بدرجة عالية من الصدق
عدد أفراد العينة الاستطلاعية 30				

3-7) تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

اعتمد الباحث على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) مستخدما التقنيات التالية:

النسب المئوية والتكرارات: وتم استخدامها لوصف العينة، وكذا لمعرفة الوزن النسبي لمختلف أبعاد الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي ليتمكن الباحث من معرفة طبيعة اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: وتم اعتمادها من أجل الوصف الإحصائي لمتغيرات الدراسة ومختلف أبعادها.

المتوسطات الفرضية: من أجل مقارنتها بالمتوسطات الحسابية للوقوف على مستوى المتغيرات (مستوى تقدير الذات، مستوى دافعية انجاز النجاح، مستوى دافع تجنب الفشل، مستوى دافعية الانجاز الرياضي)

معامل الارتباط ألف كرونباخ: للتأكد من ثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة (مقياس تقدير الذات، مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي، مقياس دافعية الانجاز الرياضي)

معامل الارتباط بيرسون: لمعرفة طبيعة ودلالة العلاقة بين متغيرات الدراسة (تقدير الذات، الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي، دافعية الانجاز الرياضي)، وكذلك لحساب الارتباط بين الجزئين من كل مقياس، للوقوف على ثباتها عن طريق التجزئة النصفية.

معادلة سبيرمان: ولذلك لتصحيح طول معامل ثبات نصف الاختبار للحصول على معامل الثبات الكلي بعد التجزئة النصفية للمقاييس.

اختبار (ت) لعينة واحدة: من أجل معرفة طبيعة الفروق بين المتوسطات الحسابية والمتوسطات الفرضية، وبالتالي معرفة مستوى المتغيرات المتطرق إليها (مستوى تقدير الذات، مستوى دافعية انجاز النجاح، مستوى دافع تجنب الفشل، مستوى دافعية الانجاز الرياضي)

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين: من أجل معرفة طبيعة الفروق في متغيرات الدراسة (تقدير الذات، الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي، دافعية الانجاز الرياضي) تبعا لمتغير الجنس، وكذلك للتأكد من معنوية الفروق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا في المقاييس المستعملة للوقوف على صدقها (المقارنة الطرفية)

3-8) خطوات إجراء الدراسة الميدانية:

على ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (مقياس روزنبرج لتقدير الذات، مقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط البدين الرياضي، مقياس جو وولس لدافعية الانجاز الرياضي)، تم إعداد استمارة تحوي المقاييس السابقة ليتم توزيعها على أفراد العينة الأساسية من 12 ثانوية

مختلفة من أربع دوائر لولاية المسيلة، حي تم التنقل لكل ثانوية في الفترة الممتدة من 2018/04/22 إلى 2019/05/10 واختيار عينة منها بطريقة عشوائية وتم الحرص خلال ذلك على ما يلي:

- توضيح طريقة الإجابة وإعلام المبحوثين بأن هذا ليس امتحانا لمعلوماتهم، وإنما إجاباتهم تستعمل فقط لغرض البحث العلمي، وأن إجاباتهم تحظى بالسرية المطلقة (بدليل عدم إدراج أسمائهم) لتفادي إحراجهم.
- إعطاء الوقت الكافي للمبحوثين للإجابة عن الأسئلة لتفادي التسرع والإجابات العشوائية التي قد تؤثر سلبا على النتائج.
- الإجابة عن استفسارات المبحوثين حول أي غموض أو عدم فهم لأي عبارة.
- الحرص على تحديد جنس المبحوث في المكان المخصص لذلك في واجهة الاستمارات.
- الحرص على الإجابة عن كل العبارات الواردة في المقاييس الثلاث.

وبعد انتهاء المبحوثين من الإجابة تم استرجاع الاستمارات وجمعها ليتم بعد ذلك ما يلي:

- تصحيح الاستمارات مع مراعاة اتجاه العبارات في المقاييس الثلاث (سلبية أو ايجابية)
- حذف بعض الاستمارات التي لا يمكن اعتمادها (عدم استكمال الإجابة عن كل العبارات، الإجابة أكثر من مرة على عبارة واحدة، عدم تدوين نوع الجنس على واجهة الاستمارة.....)
- صب النتائج في برنامج الSPSS
- استخراج النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة الحالية من برنامج SPSS ووضعها في جداول لتخضع بعد ذلك للتحليل والتفسير والمناقشة.

الفصل الرابع:

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

4-1) عرض وتحيل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو النشاط البدني الرياضي.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرات وكانت النتائج كالتالي:

جدول(22): يوضح العلاقة بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو النشاط البدني الرياضي

المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط مع تقدير الذات	قيمة الاحتمال المعنوي	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
تقدير الذات	خبرة اجتماعية	28.91	4.83	0.159**	0.000	0.05	دال
	للصحة واللياقة	41.61	5.56	0.173**	0.000	0.05	دال
	خبرة توتر ومخاطرة	25.25	5.93	0.054	0.171	0.05	غير دال
	خبرة جمالية	32.51	6.37	0.062	0.118	0.05	غير دال
	خفض التوتر	33.69	5.25	0.241**	0.000	0.05	دال
	التفوق الرياضي	26.76	4.19	0.196**	0.000	0.05	دال
الاتجاهات نحو ن ب ر		188.75	17.22	0.264**	0.000	0.05	دال
تقدير الذات		30.01	04.06				

من خلال الجدول يتضح أن المتوسط الحسابي لتقدير الذات يساوي 30.01 بانحراف معياري 4.06 في حين بلغ المتوسط الحسابي للاتجاهات نحو النشاط البدني **كخبرة اجتماعية** 28.91 وبانحراف معياري 4.83، أما معامل الارتباط يساوي 0.159 عند مستوى الدلالة 0.05، وقيمة الاحتمال المعنوية 0.000 وهي أقل من 0.05، وهذا معناه أنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات واتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية.

ويمكن تفسير ذلك بناء على ما ذهب إليه زهران حامد عبد السلام (1977) في تحديده للعوامل المؤثرة في تقدير الذات للفرد حيث تطرق لمجموعة الأقران التي تقوم بدور هام في تكوين شخصية الفرد حيث تساعد الجماعة في النمو الجسمي للطفل عن طريق إتاحة الفرص له بممارسة مختلف الأنشطة الرياضية، والنمو

العقلي وذلك عن طريق ممارسة الهوايات، والنمو الاجتماعي عن طريق النشاط الاجتماعي وتكوين الصداقات مع الزملاء، والنمو الانفعالي في مواقف لا تتاح في غيرها من الجماعات، وكلما كانت جماعة الأقران رشيدة كان تأثيرها إيجابيا على الفرد، وإن كانت منحرفة كان تأثيرها سلبيا (زهران، 1977، صفحة 78)

وعلى هذا فتقدير الذات للتلميذ يتأثر بلا شك بمجموعة الزملاء والأقران، ولأن حصة التربية البدنية والرياضية فضاء خصب للعلاقات الاجتماعية لما توفره من أنشطة رياضية وألعاب جماعية تتطلب التعاون والتكاثف والتنافس من أجل تحقيق الغايات الرياضية والفوز في المنافسات الرياضية كان لابد أن يكون للتلاميذ اتجاهات للنشاط البدني في شكله الاجتماعي والذي يسهم بدرجة بالغة في تعزيز تقديرهم لذواتهم وهذا ما يجعلنا نفسر العلاقة بين الاتجاهات نحو النشاط الرياضي كخبرة اجتماعية وتقدير الذات.

كما تطرق عكاشة محمود (1986) للدور الكبير للمدرسة في تقدير الذات للفرد، حيث يكون تأثيرها في تصور الفرد عن ذاته، واتجاهاته نحو قبولها أو رفضها، كما أن لنمط النظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ تأثيرا بالغا على مستوى مفهوم التلميذ عن نفسه (عكاشة، 1986، صفحة 36)، وعلى هذا فالنظام الدراسي الذي يسود حصة التربية البدنية والرياضية وما يفرضه من احترام متبادل للحقوق والواجبات سواء بين أستاذ التربية البدنية والتلاميذ أو فيما بين التلاميذ بمختلف أدوارهم (حكم، منافس، زميل في نفس الفريق) يجعل التلميذ يحفظ مكانته الاجتماعية ويرسم حدودا لها.

وحسب نظرية زيلر فإن تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات وأنه يدرس من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويؤكد زيلر على العامل الاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات (أبو جادو، 1998) وعلى هذا فالأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية وما توفره من فرص للتواصل الاجتماعي وجسور للتعارف والاحتكاك مع الغير من شأنها أن تؤثر وتتأثر بتقدير الذات لدى التلميذ.

ويرى الباحث أيضا أن التلاميذ الذين لهم تقدير لذواتهم يميلون إلى التفاعل مع الآخرين والتقرب من الزملاء ولديهم سرعة في تكوين الصداقات سيما في حصة التربية البدنية والرياضية على عكس التلاميذ الذين لا يقدّرون أنفسهم ولا يثقون في قدراتهم ويميلون أكثر إلى الانفراد والانزواء وعدم التفاعل مع أقرانهم.

وحسب كل من Coherو Korman فالأشخاص ذوو تقدير الذات المرتفع يميلون إلى ممارسة أكبر للسلطة الاجتماعية (علاونة ر.، 2012، صفحة 127)

كما ترى سليم مريم أيضا في هذا الشأن أن الأفراد الذين لديهم تقدير عال للذات يتميزون بأنهم يقيمون علاقات مع الآخرين ويتكيفون مع الوسط إلى يعيشون فيه (سليم، 2003، صفحة 15)

وقد توصل كاشف نايف (2006) إلى وجود علاقة موجبة بين تقدير لدي الفتيات الرياضيات العمانيات واتجاهاتهن نحو النشاط الرياضي كخبرة اجتماعية وعلّل هذا الارتباط من خلال أن مستوى تقدير الأفراد لإمكانياتهم وخصائصهم وقدراتهم ربما يرتبط بصورة أو بأخرى بالكثير من جوانب الحياة ويبدو طبيعيا أن يرتبط تقدير الذات بمدى توجه التلميذات نحو الآخرين أو بمدى اهتمامهن بفرص التواصل الاجتماعي التي تتحقق من خلال الأنشطة الرياضية (كاشف، مستوى تقدير الذات لدى الفتيات الرياضيات العمانيات وعلاقته باتجاهاتهن نحو النشاط الرياضي، 2011)

ومن خلال الجدول السابق يتضح أيضا أن المتوسط الحسابي للاتجاهات نحو النشاط البدني **للصحة واللياقة** يساوي 41.61 بانحراف معياري 5.56، أما معامل الارتباط بين تقدير الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني للصحة واللياقة فيساوي 0.173، وقيمة الاحتمال المعنوية 0.000 وهي أقل من 0.05، وهذا معناه أنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات واتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني للصحة واللياقة.

وفي تفسير هذا يرى عبد الفتاح دويدار (1992) أن من بين العوامل المؤثرة في تقدير الذات صورة الجسم والتي تتمثل في التطور الفسيولوجي مثل الحجم، سرعة الحركة، حركة التنافس العضلي، ويختلف هذا حسب نوع الجنس، والصورة المرغوب فيها، إذ يتبين أنه بالنسبة للرجال يعود رضا الذات إلى البناء الجسماني الكبير وإلى قوة العضلات، بينما يختلف الأمر عند المرأة فكلما كان الجسم أصغر إلى حد ما من المعتاد فإن ذلك يؤدي إلى الرضا والراحة (دويدار، 1992)

وقد توصل كاشف زايد (2006) لنفس النتيجة من خلال دراسته التي أجراها على الفتيات العمانيات حيث توصل إلى العلاقة الموجبة بين تقدير الذات من جهة والاتجاهات نحو النشاط الرياضي للصحة واللياقة من جهة أخرى.

ويمكن تفسير ذلك كون أن التلميذ يرى في صحته ولياقته وجمال قوامه اعتزازا بنفسه واحتراما لها ويزيده ذلك ثقة في نفسه ويمنحه مكانة بين أقرانه، وهذا ما يفسر العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني للصحة واللياقة، فالجسم السليم الصحيح يكسب صاحبه ثقة في نفسه ويمنحه مكانة بين زملائه ويساهم بلا شك في زيادة تقدير ذاته.

ومن خلال الجدول السابق أيضا يتضح أن المتوسط الحسابي للاتجاهات نحو النشاط البدني **كخبرة توتر ومخاطرة** 25.25 وبانحراف معياري 5.93، أما معامل الارتباط بين تقدير الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة فيساوي 0.054، وقيمة الاحتمال المعنوية 0.171 وهي أكبر من 0.05، وهذا معناه أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات واتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة.

وهذا يعني أنه ليس بالضرورة من أن الفرد الذي يتميز بتقدير ذات عال يرغب في المخاطرة ومواجهة التحديات، فالثقة في النفس واحترام الذات لا يعني بأي حال من الأحوال أنها سبب في التهور والرغبة في مواجهة المواقف الصعبة التي تتطلب المخاطرة والمقامرة، وهذا ما يفسر –حسب رأي الباحث–عدم وجود علاقة بين تقدير الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي كخبرة توتر ومخاطرة.

ويظهر من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للاتجاهات نحو النشاط البدني **كخبرة جمالية** 32.51 وبانحراف معياري 6.37، أما معامل الارتباط بين تقدير الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني كخبرة جمالية فيساوي 0.062، وقيمة الاحتمال المعنوية 0.118 وهي أكبر من 0.05، وهذا معناه أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات واتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني كخبرة جمالية.

ويمكن تفسير ذلك أن الشكل الجمالي للمهارات الحركية خلال النشاط البدني وإشباع التذوق الفني خلال الأداء الرياضي لا يمد بصلة باحترام الفرد لذاته وتقديره لها حسب ما توصلت إليه نتائج الدراسة، فالثقة بالنفس ليست دائما مرتبطة بالشكل الجمالي الخارجي للحركات الرياضية بل ربما ترتبط أكثر بالنتيجة الرياضية المتحصل عليها على حساب جمال الحركات وطريقة أدائها.

ومن خلال الجدول السابق نجد أن المتوسط الحسابي للاتجاهات نحو النشاط البدني **لخفض التوتر** 33.69 وبانحراف معياري 5.25، أما معامل الارتباط بين تقدير الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني لخفض التوتر فيساوي 0.241، وقيمة الاحتمال المعنوية 0.000 وهي أقل من 0.05، وهذا معناه أنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات واتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني لخفض التوتر.

وفي هذا الصدد يشير دبيس(1997) إلى أن الأشخاص الذين يتسمون بسرعة الانفعال، يحدثون انطباعا سيئا عن أنفسهم، ويكون ردود الأفعال التي يقوم بها الآخرون قائمة على الرفض للأسلوب الخاطئ في التعبير عن الانفعال، فيشعر الفرد بعدم تقبلها لذاتها، و ينعكس ذلك سلبا على تقديره لذاته، و العكس من ذلك فإن الأشخاص الذين يعبرون عن انفعالاتهم بشكل مناسب وفي اللحظة المناسبة فإنهم يحدثون انطباعا جيدا عن أنفسهم مما ينعكس إيجابيا نحو تقديرهم لذواتهم (عزوني، 2015، الصفحات 67–68) وعلى اعتبار حصة

التربية البدنية والرياضية من أوجه التفريغ المناسبة فهذا يترك انطباعا جيدا للتلميذ ما ينعكس بالإيجاب على تقديره لذاته.

وتشير الأبحاث إلى أن ضعف تقدير الذات يرتبط بشكل ملحوظ بالاكتئاب والقلق والتوتر والعصبية والنزوع إلى العدوانية والخجل وقلة الشعور بالرضا في الحياة، ويرى روبرت (2005) أن كذلك هناك ارتباط بين ضعف تقدير الذات والسلوكيات المدمرة كتناول الكحوليات وتعاطي المخدرات والاضطرابات الغذائية والانتحار، في الواقع يعدّ ضعف تقدير الذات سببا رئيسيا لمعظم العلل والمشكلات الاجتماعية والشخصية التي تعاني منها حاليا كثيرا من الدول (بوزقزي، 2015، صفحة 72)

فالتلميذ الذي يحترم ذاته ويقدرها يرى في النشاط البدني الرياضي فرصة للترويح والتخلص من التوترات النفسية، وفضاء يمضي فيه أوقات فراغه مما سينعكس إيجابا على صحته النفسية التي يعتبر تقدير الذات أحد مؤشراتها، وهذا ما يفسر العلاقة الموجبة بين تقدير الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي لخفض التوتر.

ومن خلال الجدول السابق أيضا نجد أن المتوسط الحسابي للاتجاهات نحو النشاط البدني **للتفوق الرياضي** 26.76 وبانحراف معياري 4.19، أما معامل الارتباط بين تقدير الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني للتفوق الرياضي فيساوي 0.196، وقيمة الاحتمال المعنوية 0.000 وهي أقل من 0.05، وهذا معناه أنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات واتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني للتفوق الرياضي.

وقد توافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كاشف زايد (2006) حيث توصلت إلى العلاقة الموجبة ذات الدلالة الإحصائية بين تقدير الذات والاتجاهات نحو النشاط الرياضي كخبرة تنافسية لدى الفتيات العمانيات، ويرى كاشف زايد أن تقييم الأفراد لقدراتهم ومهاراتهم ربما يؤدي إلى زيادة رغبتهم في مقارنة تلك القدرات والمهارات بالآخرين وبالتالي يزداد توجههم نحو التنافس مع الآخرين (كاشف، مستوى تقدير الذات لدى الفتيات الرياضيات العمانيات وعلاقته باتجاهاتهن نحو النشاط الرياضي، 2011)

أما الباحث فيفسر ذلك على أن الفرد الذي يتميز بالثقة في نفسه ويحترم ذاته يجعله ذلك يسعى للنجاح في مختلف المواقف والتفوق في مختلف المنافسات الرياضية، فالثقة في النفس والإيمان بالقدرات والإمكانات والمؤهلات يجعل الفرد لا يخشى المنافسة والمواجهة الرياضية بل على العكس تماما، فذلك يدفعه للمشاركة في مختلف المواقف التنافسية من أجل التفوق فيها والتميز من خلالها.

كما يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للاتجاهات نحو النشاط البدني في مجموع الأبعاد 188.75 بانحراف معياري 17.22، أما معامل الارتباط بين تقدير الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني في مجموع الأبعاد فيساوي 0.264، وقيمة الاحتمال المعنوية 0.000 وهي أقل من 0.05، وهذا معناه أنه **توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات واتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني والرياضي في مجموع الأبعاد مما يعني أن الفرضية الأولى قد تحققت.**

وفي تفسير هذه العلاقة يمكن الإشارة إلى الدراسات التي تناولت العلاقة بين تقدير الذات وممارسة النشاط الرياضي مثل دراسة بيوسي Pusey (1999) على المراهقين في منطقة نافاجو والتي توصل فيها إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة بين ممارسة النشاط الرياضي ومستوى تقدير الذات (Pusey, 1999)

كما توصل إلى ذلك أيضا بويد وهريكايكو Boyd & Hrycaiko (1997) في دراستهما إلى العلاقة بين تقدير الذات وممارسة الأنشطة الرياضية (Boyd & Hryaiko, 1997)

وفي دراسة مشابهة توصل غزالي عبد القادر(2015) إلى العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي، وأرجع هذه النتيجة إلى أن المراهق الذي يكون له اتجاهات ايجابية نحو ذاته تزداد ثقته بنفسه و بالتالي تنشأ لديه رغبة لإشباع حاجاته النفسية كالحاجة إلى الميول العاطفي والانتماء، و الحاجة إلى التألق و التميز، و الحاجة إلى حب الانتصار و التفوق و غيرها ... فلهذا يتجه نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي كخبرة اجتماعية مفادها تحقيق تطلعاته ذات الطابع الاجتماعي و العاطفي، كما يتجه نحو هذا النشاط كخبرة جمالية لغرض الحفاظ على سلامة و صحة مظهره المتألق بعيدا بذلك عن كل دواعي التوتر و التعصب، كما يتجه نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي لهدف إشباع حاجته إلى حب الانتصار و التفوق الرياضي عن طريق المنافسة الرياضية (غزالي، 2015، صفحة 78)

وفي هذا السياق يعتقد بن حرمة أحمد (2011) أن التلاميذ المشاركين في النشاط الرياضي يتكون لديهم إحساس الثقة في النفس نتيجة توفر اللياقة البدنية والصحية لديهم، فضلا عمّا توفره لهم هذه الجماعات من تدريبات وألعاب مختلفة ورياضات الدفاع عن النفس، وهو ما يتناقض مع أقرانهم ضعاف الصحة في تزايد مشاعر القلق والتوتر لديهم وبالتالي تقدير الذات منخفض (بن حرمة، 2011، الصفحات 150-151)

وفي الأخير يخلص الباحث إلى أن التلميذ الواثق في نفسه وإمكاناته وقدراته ولديه احترام وتقدير لذاته تكون لديه اتجاهات ايجابية نحو النشاط البدني الرياضي بصفة عامة ونحو حصة التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة، حيث يرى في النشاط البدني فرصة لتوطيد العلاقات الاجتماعية وتكوين الصداقات خاصة في ظل الألعاب الجماعية التي يتشارك فيها مع زملائه في الغاية والهدف، كما يعتبر الرياضة مجالا للحفاظ على

صحته وقوامه وفرصة للترويح عن النفس وقضاء أوقات الفراغ، كما يرى في النشاط الرياضي ذو الطابع التنافسي فرصة لإثبات نفسه من خلال السعي نحو التفوق والامتياز.

4-2) عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ودافعيتهم للإنجاز الرياضي.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرات وكانت النتائج كالتالي:

جدول(23): يوضح العلاقة بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ودافعيتهم للإنجاز الرياضي

الارتباط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	قيمة الاحتمال المعنوي	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
تقدير الذات	30.01	04.06	**0.332	0.000	0.05	دال
انجاز النجاح	36.81	05.88				
تقدير الذات	30.01	04.06	**-0.092	0.020	0.05	دال
تجنب الفشل	30.81	06.26				
تقدير الذات	30.01	04.06	**0.151	0.000	0.05	دال
دافعية الانجاز الرياضي	67.62	09.07				

من خلال الجدول السابق نجد أن المتوسط الحسابي لتقدير الذات 30.01 بانحراف معياري 4.06 في حين بلغ المتوسط الحسابي لبعد انجاز النجاح 36.81 بانحراف معياري 5.88، أما معامل الارتباط يساوي 0.332، وقيمة الاحتمال المعنوية 0.000 وهي أقل من 0.05، وهذا معناه أنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ودافع انجاز النجاح لديهم.

ولتفسير ذلك نستعرض ما ذهب إليه كوبر سميث بقوله أن ذوي التقدير المرتفع يدركون بالتحديد مهاراتهم ونقاط القوة لديهم كما يدركون نقاط القوة لدى الآخرين، وعندما يواجهون تحديات أو مشاكل معينة فإنهم يستجيبون بثقة، ويحققون درجة عالية من النجاح لأنهم يفخرون بأنفسهم و يتحملون مسؤولية أعمالهم، والأهم من هذا كله أن لديهم أهداف ودوافع تحركهم نحو ما يريدون إنجازه (أبو رياش، 2006، صفحة 172)

كما أن خبرة النجاح ترفع من تقدير الفرد لذاته ومن شعوره بأهميته وهناك حاجة إلى النجاح من أجل بناء تقدير عال للذات والحصول على قبول الجماعة، والفرد يرى في إدراك الآخرين لنجاحه أمرا باعثا على السعادة، والنجاح في حد ذاته دافع للنجاح، ذلك أن النجاح أو الفشل من الأمور التي تلحق بسعي التلاميذ وراء أهداف

معينة وكذلك توقعاته لقدراته ومستوى طموحه، إن النجاح وتوقعه يسهمان في التقدير الإيجابي للذات، ويسلك التلاميذ طرقا تؤدي بهم إلى تحقيق المزيد من النجاح، أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط الذي يقود أحيانا كثيرة إلى التكيف السلبي (يعقوب ف.، 2011، صفحة 24)

ويرى كل من André & Lelord أن أصحاب التقدير المرتفع يحبون النجاح، والنجاح يؤكد نظرتهم لأنفسهم، ويبحثون بصفة نادرة عن معلومات سلبية عنهم، ويستطيعون تحمل النقد الذي يشمل أشياء حساسة دون الدفاع بقوة، ويفضلون النجاح بقوة في تخصصهم وميدانهم الخاص بهم (André & Lelord, 1999)

واستنادا على ما سبق يرى الباحث أن الثقة بالنفس الناجمة عن تقدير الذات تجعل من التلميذ يتميز بدافع انجاز نجاح مرتفع، فكل تلميذ يثق في نفسه وقدراته وإمكانياته يجعله ذلك يسعى للنجاح والتميّز دون الخوف من فشله، فالثقة بالنفس والصورة الايجابية التي يكونها التلميذ عن نفسه تدفعه بقوة للنجاح والتفوق والريادة بناء على ما يتمتع به من قدرات يراها في نفسه من خلال ثقته بنفسه وإيمانه بإمكانياته.

كل هذا يجعلنا نفسر العلاقة الطردية بين تقدير الذات ودافع انجاز النجاح أو بعبارة أخرى العلاقة الايجابية بين النظرة الايجابية للذات عند التلميذ ودافعيته لتحقيق النجاح وتجسيده.

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن المتوسط الحسابي لبعد تجنب الفشل 30.81 بانحراف معياري 6.26، أما معامل الارتباط بين تقدير الذات ودافع تجنب الفشل فيساوي 0.092-، وقيمة الاحتمال المعنوية 0.020 وهي أقل من 0.05، وهذا معناه أنه توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ودافعية تجنب الفشل.

ولتفسير هذه النتيجة يسلّط الباحث الضوء على ما يراه كل من طوني غو وبول هوك وهو أن من أعراض تدني تقدير الذات الخوف من الفشل، فالشخص الذي يقدر نفسه أقل يكون خائفا من تجربة أمور جديدة وذلك تفاديا للسخرية، في حين أن ما يعتبره هؤلاء إخفاقا يعتبره الذين يتمتعون بصحة نفسية مجرد أخطاء، بل إنهم ينظرون للأخطاء كمنطلق للنجاح (طوني و هوك، 1998، صفحة 16)

ويرى ماك كاندلاس Mac candless أن الذين يكون إنجازهم المدرسي سيئا يشعروا بالنقص و تكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات، وفي الوقت نفسه هناك دلائل قوية على أن الفكرة الجيدة لدى الفرد عن قدراته ضرورية للنجاح المدرسي، وهذا يعني أن النجاح في الحصول على الدرجات العالية يولد شعورا قويا بالرضا والاطمئنان في حين يولد الفشل في الحصول على الدرجات العالية شعورا بالهزيمة والإحباط (يعقوب ف.، 2011، صفحة 24)، وبناء على ما يراه ماك فإن الانجاز الرياضي كما الدراسي فالنجاح في الحصول على

درجات عالية فيه يولدا شعورا بالرضا وقبول الذات وتقديرها، في حين أن الفشل فيه يولد شعورا بالإحباط مما سينعكس سلبا على تقدير الذات.

ويستخلص الباحث بناء على هذه النتائج أن الثقة بالنفس والإيمان بالإمكانيات والقدرات كل هذا يجعل من التلميذ لا يفكر مطلقا في الفشل واحتمالية حدوثه، بل ينصب تركيز التلميذ الواثق بنفسه والمؤمن بإمكانياته فقط في النجاح وسبل الوصول إليه ولا يشيح بتفكيره عن ذلك، فلا يعمل من أجل تجنب الفشل وما ينجر عنه بقدر ما يعمل جاهدا من أجل التفوق والنجاح.

ومن خلال الجدول السابق يتضح أيضا أن المتوسط الحسابي لدافعية الانجاز الرياضي يساوي 67.62 وبانحراف معياري 9.07، أما معامل الارتباط بين تقدير الذات ودافعية الانجاز الرياضي فيساوي 0.151، وقيمة الاحتمال المعنوية 0.000 وهي أقل من 0.05، وهذا معناه أنه **توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ودافعيتهم للإنجاز الرياضي مما يعني أن الفرضية الثانية قد تحققت.**

وقد توافقت هذه النتائج مع نتائج دراسة مويسي فريد (2004) والتي توصلت إلى العلاقة الموجبة ذات الدلالة إحصائية بين تقدير الذات ودافعية الانجاز الرياضي لدى لاعبي كرة القدم (مويسي، 2004)

كما توصلت زهرة حميدة(2006) إلى أن دافع الانجاز عند المراهقين الذي لديهم تقدير ذات مرتفع (تقدير اللذات داخل جماعة الأصدقاء+ تقدير الذات داخل الأسرة+ تقدير الذات داخل المدرسة) أعلى من دافع الانجاز عند المراهقين الذين لديهم تقدير ذات منخفض.

فكلما كانت مكانة المراهق داخل جماعة الأصدقاء مقبولة وعلاقاته معهم علاقة محبة وكلما كان الجو الأسري مناسبا وأساليب الرعاية والتنشئة سليمة وجو المدرسة مناسبا بما يساهم في تفاعل المراهق تفاعلا ايجابيا مع الأنشطة المدرسية ساعد ذلك في رفع تقدير الذات مما أدى إلى استثارة دافعية الانجاز لديه، كما تتفق هذه النتائج مع دراسة موريسن توماس واينر Morisson Thomas Weaner (1973) والتي أكدت على وجود علاقة موجبة ودالة بين درجات مقياس تقدير الذات ودرجات على اختبار موضوعي لقياس دافعية الانجاز (حميدة، 2006، صفحة 183)

وقد دلت نتائج دراسة قام بها Shenkel وMarcia عام (1972) أن البنات اللواتي وصلت إلى رتبة الانجاز حصلن على أعلى الدرجات في مقياس تقدير الذات (علاونة ر.، 2012، صفحة 127)

وأكدت هذه النتائج دراسة Lavoie عام (1976) والتي خلصت إلى أن المراهقين والمراهقات الذين وصلوا إلى رتبة الانجاز كانوا أكثر تقديرا لذواتهم من غيرهم. (lavoie, 1976)

ويرى موراي (1988) أن دافعية الانجاز تعتبر من الدوافع المكتسبة التي يتم من خلالها تحقيق انجازات يراها الآخرون صعبة التحقق وذلك بالسيطرة على البيئة المادية والاجتماعية والتحكم في الأفكار وحسن تنظيمها وسرعة الأداء والاستقلالية مما يؤدي إلى تشكل علاقة صحية مع الذات والاعتزاز بها وذلك عن طريق الممارسة الناجحة والانجاز المقبول (الرفوع، السفاسفة، و الدرابيع، 2004، صفحة 204)

ولقد توصل الشربيني (1981) من خلال دراسة قام بها إلى أن تقدير الذات يعد أحد أهم الصفات التي تعبر عن الدافع للإنجاز، ومنه فإن المستوى الذي يظهر به تقدير الفرد لذاته يؤثر في درجة دافعيته للإنجاز (أبو شقة، 2007، صفحة 24)

ويرى جبريل موسى (1983) أن النجاح وتوقع النجاح يساهمان في التقدير الإيجابي للذات، وبالتالي يسلك الفرد طرقاً تؤدي للمزيد من النجاح، أما الفشل وتوقع الفشل فيؤدي إلى الإحباط والذي يقود أحيانا إلى تكيف سلبي لاسيما في حالة كون الدافع المحبط لدى الفرد هامًا وقويًا، والذين يكون تحصيلهم سيئا يشعرون بالنقص وتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات (بوزقزي، 2015، صفحة 54)

كما يتأثر تقدير الذات ببراعة الفرد في أداء المهام المختلفة التي تواجهه في مختلف مراحل حياته فلن يكون الشخص واثقا بنفسه إذا لم يشعر بالنجاح في انجازاته وإحساسه بأنه شخص فعال في مجتمعه، ولا شك أن الفشل في أداء مهامه يؤدي به إلى معتقدات سالبة عن ذاته، كما يمكن أن يولد شعورا بالعجز مما ينعكس سلبا على تقدير لذاته (الفحل، 2000)

ويرى حسين محي الدين (1988) أن ذوي دافع الانجاز المرتفع يتحمسون لمعرفة نتائج أعمالهم التي يبنون من خلالها احتمالات الناجح والفشل حول مدى تحقيق أهدافهم فيشعرون بالتالي بالرضا عن أعمالهم، كما ينتظر أن يكون مفهوم الذات ايجابيا لديهم وأن يكون أقرب للذات المثالية (بكير، 2011، صفحة 182)

ويعتقد أسامة كامل راتب (2001) أن من بين العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز تقدير الذات فمفهوم الفرد عن ذاته أو مدى اعتقاده وثقته في استعداداته وقدرته هو أحد العوامل الهامة التي تؤثر على سلوك انجاز الفرد من حيث الاختيار، المثابرة، نوعية الأداء، فالفرد الذي يدرك أن لديه التقدير الذاتي الايجابي لأداء مهام معينة يتوقع أن يؤديها بقدر كبير من الحماس والثقة بالنفس، أما إذا اعتقد أن قدراته لا تسمح له بأداء ذلك أي

انخفاض تقدير الذات قد يعرض عن أدائها ويؤثر ذلك سلبا على السلوك الانجازي لديه (راتب، الاعداد النفسي للناشئين، 2001، صفحة 254)

وفي الأخير يرى الباحث أنه كلما زاد تقدير الذات للفرد كلما زادت دافعية الانجاز لديه ويمكن تفسير هذه العلاقة الايجابية بين تقدير الذات ودافعية الانجاز كون أن التلميذ المحترم لذاته، المؤمن بقدراته، يتمتع بدافعية انجاز عالية، فاحترام الذات وتقديرها ضروري لتحقيق النجاح أي أن التلميذ الذي يقدر ذاته ويحترمها ويثق بنفسه ويؤمن بقدراته لا يهرب من الواجبات الملقاة على عاتقه ولا يصاب باليأس في مراحل الانجاز، والنجاح لديه قيمة يسعى لتحقيقها، فتقديره لذاته يساعده على تطوير أدائه الرياضي وتحقيق النتائج الرياضية المرجوة، فلا يمكن تصور تطور رياضي أو تحسن في الأداء المهاري بدون رغبة جامحة نابعة من تلميذ يؤمن بقدراته ويثق في نفسه وإمكاناته .

4-3) عرض وتحليل مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفع.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي من خلال إجراء اختبار (ت) لعينة واحدة وكانت النتائج كالتالي:

جدول(24): يوضح مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	قيمة الاحتمال المعنوية	الدلالة الإحصائية
تقدير الذات	30.01	04.06	25	30.98	1.96	0.000	دال
	درجة الحرية = 632			مستوى الدلالة =0.05			
النتيجة: مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفع							

إن المتوسط الحسابي لتقدير الذات قدر بـ: 30.01 وبانحراف معياري 4.06 بينما بلغ المتوسط الفرضي 25 وعملا باختبار (ت) لعينة واحدة من حيث العدد توصلنا إلى (ت) المحسوبة المقدرة بـ: 30.98 وهي أكبر من (ت) المجدولة المقدرة بـ: 1.96 وقيمة الاحتمال المعنوية تساوي 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05، وهذه النتائج تؤكد أن الفرق معنوي ودال إحصائيا وهذا عند درجة الحرية المقدرة بـ: 632 ومستوى الدلالة 0.05 مما يعني أن **مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفع، وعلى هذا يمكن القول بأن الفرضية الثالثة قد تحققت.**

وتقدير الذات المرتفع حسب خير الدين السيد 1981 هو قدرة الشخص على وضع فكرة عن قدراته وإمكاناته بأنه إنسان كفء للنجاح ومرغوب فيه من غيره، فهو تلك الصورة للفرد عن نفسه فيشعر بأنه كفء وناجح وجدير بالتقدير، إذ تنمو عنده الثقة بقدراته الإيجابية ويرى بأنه قادر على إيجاد الحلول لمشكلاته، ولا يخاف من المواقف التي يجدها حوله بل يوجهها بكل إرادة وعزيمة فيفترض أنه سينجح فيها (خير الله، 1981).

وقد توصلت إلى ذات النتيجة دراسات أخرى على غرار دراسة سعودي نوال (2017) في دراسة بعنوان الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بمستويئ الطموح وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة، حيث توصلت إلى أن مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين مرتفع، وذهبت في تفسيرها لذلك بأن تقدير الذات يتأثر بمستوى

الطموح، ولأنها توصلت في ذات الدراسة إلى أن مستوى الطموح مرتفع فبالضرورة ارتفع تقدير الذات (سعودي، 2017، صفحة 240)

وتوصل أيضا كاشف زايد (2002) في دراسة بعنوان تقدير الذات لدى طلاب قسم التربية الرياضية بجامعة السلطان قابوس إلى أن مستوى تقدير الذات لدى طلبة تخصص التربية الرياضية بجامعة السلطان قابوس فوق المتوسط، وفسّر ذلك بالبيئة الجامعية وما تتيحه من فرص للتفاعل الاجتماعي وللخبرات الشخصية حيث يسهم ذلك في زيادة مستوى تقدير الذات، كما فسّر ذلك أيضا على ضوء افتراض أن طلبة القسم يتميزون بمستويات جيدة من اللياقة البدنية الأمر الذي قد يسهم في تطوير تقدير ايجابي للذات (كاشف، تقدير الذات لدى طلاب قسم التربية الرياضية بجامعة السلطان قابوس وعلاقته بالأداء الاكاديمي، 2004، صفحة 328)

ولهذا يعتقد الباحث أن فرص التفاعل الاجتماعي متوفرة أيضا في المرحلة الثانوية بصفة عامة وفي حصة التربية البدنية بالأخص، فالاشتراك في المنافسات والرياضات الجماعية وتقلّد مختلف الأدوار في حصة التربية البدنية كل هذا يتيح للتلميذ مجالا لتعزيز مكانته الاجتماعية وخلق الصداقات وتوطيد العلاقات مع الزملاء ما يزيده تقديرا لذاته.

أما دراسة لمصلح مسلم المجالي (2004) توصل إلى أن مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية متوسط وأرجع الباحث هذه النتيجة إلى بعض أساليب التنشئة الأسرية السادة في المجتمع السعودي والتي يغلب الأسلوب القائم على احترام رأي الكبار والالتزام بكل ما يصدر منهم من تعليمات وتوجيهات محددة للسلوك وإخضاعهم للكثير من القيود والتي قد تنعكس بشكل أو بآخر على مستوى تقدير الذات لديهم (المجالي، 2014، صفحة 278)

إذن فخصوصية المجتمع السعودي التي تميزه عن باقي المجتمعات هي من كانت خلف هذه النتيجة، إذ أن الشيء إذا زاد عن حده انقلب إلى ضده، فاحترام الكبير واستشارته شيء ايجابي، لكن إن وصل الأمر إلى حد الإجبار على حساب الإقناع، وإصدار التوجيهات والتعليمات بلا تبرير ولا تفسير فذلك سيؤثر بالضرورة سلبا على تقدير الفرد لذاته.

وقد تطرّق الكثير من الباحثين والمختصين إلى الصفات التي يمكن أن تميّز أصحاب التقدير المرتفع للذات عن غيرهم، فيرى موال (Mowal) (1972) أن الفرد الذي لديه تقدير ذات عال يتقبل أحاسيس الآخرين له بإيجابية، كما يتميّز برغبته في المبادرات الفردية، ودائما ما يرغب في المشاركة في مختلف النشاطات ويميل إلى المساهمة في المناقشات الجماعية ويظهر استقلالية كبيرة، ويؤكد أبو زيد (1987) في هذا السياق أنّ الأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع يعتبرون أنفسهم أشخاصا مهمين جدا يستحقون التقدير، فضلا عن أنّهم

لديهم فكرة محدّدة وكافية لما يظنوه صوابا، ويتميزون أيضا بروح التحدي ولا يضطربون عند الأزمات (الغامدي، 2009)

وتطرق ماسلو (Maslow) إلى مجموعة من الصفات التي يرى أنها تميز الأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع وهي:

- الدقة في إدراك المواقع.
- تقبل الذات والآخرين.
- التلقائية والمعرفة للذات.
- التركيز على المشاكل.
- الحاجة إلى الخصوصية.
- الاستقلالية وممارسة الغزو الثقافي.
- تكوين علاقات شخصية عميقة مع من يحبونهم (سيد، 1998)

ويرى كوبر سميث Cooper Smith (1967) أن ذوي التقدير المرتفع يتميزون بالثقة في إمكانياتهم ويعتقدون أن بمقدروهم بذل الجهد بقدر معقول، وتؤدي اتجاهاتهم نحو أنفسهم إلى قبول آرائهم، ويتميزون أيضا بالثقة والاعتزاز بردود أفعالهم وبنتائجهم التي يتوصلون إليها، وهذا ما يجعلهم يتتبعون قراراتهم عندما يختلفون مع الآخرين، أما جين Jean (1995) فيعتقد أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع ينظرون إلى أحاسيس غيرهم بنظرة ايجابية ويميلون أكثر إلى حب الآخرين، ويتصفون أيضا بحب المبادرة والمشاركة في مختلف الأنشطة والمناقشات الجماعية كما يحبون التأثير على الآخرين (تمار، 2015)

أما روزنبرج Rosenberg (1965) فيرى أن الأفراد مرتفعي تقدير الذات لديهم الشعور بالقيمة والكفاءة، ويؤكد على أنه لا يقصد بذلك أنهم مغرورون ومتكبرّون ولكنّهم يحترمون أنفسهم ويقدرونها، ويرى أنّهم أشخاص ذوو قيمة ويقدرون ميزاتهم، كما يعرفون عيوبهم التي يسعون لتخطّيها، وأنهم لا يرون بالضرورة أنهم أفضل من غيرهم، لكنّهم لا يعتبرون أنفسهم أسوأ منهم(Rosenberg, 1965)

كما ترى مريم سليم (2003) بأن أصحاب التقدير المرتفع للذات في هذه المرحلة (المراهقة) ينظرون إلى أنفسهم نظرة واقعية، ويستطيعون تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة لديهم، ويرون أنفسهم كأشخاص مقبولين، ويقيمون علاقات مع الآخرين ويكون لديهم مجموعة كبيرة من الأصدقاء، كما أن لديهم أراء قوية ولا يخشون التعبير عنها، وغالبا ما يجدون طريقة لحل المشاكل التي تواجههم ويحبون مساعدة الآخرين وينسجمون مع معظم الذين في وسطهم (سليم، 2003)

واستنادا على ما سبق فيرى الباحث أن التلاميذ في هذه المرحلة يرغبون في الاستقلالية والمبادرات الفردية ويعتبرون أنفسهم أشخاصا مهمّين ويتميّزون بالثقة في قدراتهم، كما أنهم يعتزّون بما يحرزونه من نتائج وهذا ما يجعلهم يتتبعون قراراتهم عندما يختلفون مع الآخرين، وعادة ما تكون لهم آراء قوية لا يخشون الإفصاح عنها بل يصرون عنها، ويسعون دائما لتكوين أكبر حلقة من الأصدقاء والأقران.
ويتشكل تقدير الذات كما أورده الخطيب (2004) من ثلاثة مكونات رئيسية هي:

1-الشعور بالانتماء: الذي يعني أن ينتمي إلى جماعة يكون مقبولا لديها ومقدرا بينهم، ولديه انسجام متبادل مع أفراد هذه الجماعة.

2-الشعور بالكفاءة: التي تتوقف على المستوى الذي يستطيع فيه الفرد تحقيق أهدافه التي تحدد سلوكه سعيا لتحقيق هذه الأهداف و إنجازها.

3-الشعور بالقيمة: التي تشير إلى إحساس الفرد بقيمته من خلال تفاعله مع الآخرين فإذا شعر بالاهتمام من طرفهم و أحس بتقبلهم و حبهم له ولد لديه إحساس يرفع من تقديره لذاته (رزيقة، 2015، صفحة 74)

وبإسقاط ما ذهب إليه الخطيب على الدراسة الحالية فالتلميذ في مرحلة الثانوية لديه جماعة صفه (قسمه) التي تعزز لديه الشعور بالانتماء، فدائما ما يسعى أن يكون صفّه متفوّقا في المنافسات الثقافية والرياضية، وفي المبادرات التي تجازى غالبا بالمدح والثناء.

كما أن التلميذ في هذه المرحلة يكون لديه من الكفاءات الاجتماعية ومهارات التواصل والاندماج ما يجعله يشعر بقيمته بين أقرانه وجماعته فيتشكل لديه تقدير الذات.

ويرى فاروق عبد الفتاح (1987) أن العوامل التي تؤثر في تقدير الذات عند الفرد عديدة، منها ما يتعلق بالفرد بنفسه مثل قدراته واستعداداته والفرص التي يمكنه من خلالها استغلالها بما ينفعه، ومنها ما يتعلق بالبيئة الخارجية وبالأشخاص المحيطين به، فإذا كانت البيئة ملائمة للفرد وتتيح له المجال من أجل الإبداع والإنتاج فإن تقديره لذاته يرتفع، أما إن كانت محبطة ومعيقة أمام طموحاته واستغلال إمكانياته فإن تقدير الذات سيقل، كما أن تقدير الذات يتأثر أيضا بعوامل دائمة مثل الذكاء والقدرات العقلية والسمات الشخصية والمرحل العمرية والتعليمية التي يمر بها (سلامة ف.، 1987)

وعلى ضوء ما ذهب إليه فاروق عبد الفتاح في العوامل المؤثرة في تقدير الذات فيمكن تفسير تقدير الذات المرتفع على أن التلميذ لديه من الخصائص النفسية والبدنية والقدرات العقلية ما يجعله واثقا في نفسه مقدّرا لذاته، وهذا دون معزل عن البيئة الخارجية التي لها تأثير بالغ على تقدير الذات عند التلميذ سواء الظروف

الأسرية وما يلقاه من اهتمام ورعاية وتشجيع من قبل الوالدين، أو من جماعة الأقران والأصحاب الذين يتقبلونه بينهم فيحس بذاته ويشعر بقيمته، وكذا المدرسة والتي توفر له العديد من الفضاءات والمساحات لخلق الصداقات وجسور التواصل.

مما سبق يمكن القول بأن تلاميذ المرحلة الثانوية لهم صورة ذات ايجابية عن أنفسهم تميزها الثقة، حيث أن التلميذ متقبل ذاته راض عنها، وكل من يتمتع بتقدير ذات مرتفع تكون له ملامح واضحة يلمسها كل من يتعامل معه، ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين الذي يظهر فيه دائما الرغبة في احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية، ودورها وأهميتها والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالاستقلال الذاتي مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها.

4-4) عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: طبيعة اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي ايجابية

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب الوزن النسبي لكل بعد وكذا مجموع الأبعاد، وكانت النتائج كالتالي:

جدول(25): يوضح طبيعة اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي

الأبعاد	عدد العبارات	مجموع الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	طبيعة الاتجاهات	الترتيب
خبرة اجتماعية	08	18300	28.91	04.83	72.27	ايجابية	03
الصحة واللياقة	11	26341	41.61	05.56	75.65	ايجابية	01
توتر ومخاطرة	09	15988	25.25	05.93	56.12	حيادية	06
خبرة جمالية	09	20584	32.51	06.37	72.26	ايجابية	04
خفض التوتر	09	21327	33.69	05.25	74.87	ايجابية	02
التفوق الرياضي	08	16943	26.76	04.19	66.87	ايجابية	05
المجموع الكلي	54	119483	188.75	17.22	69.90	ايجابية	/

يتضح من الجدول أن **بعد الصحة واللياقة** قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 41.61 وبانحراف معياري 5.56 وبوزن نسبي (75.65%) ما يعني أن طبيعة الاتجاهات نحو هذا البعد ايجابية.

ويرى محمد حسن علاوي (1998) أن الفكرة السائدة في مجال الصحة واللياقة لدى الكثيرين سواء من الممارسين أو غير الممارسين للنشاط الرياضي أن هذا اللون من النشاط يمكن أن يفيد الصحة ويسهم في إكساب اللياقة البدنية، فمن المعتقد أن هناك بعض الأنشطة الرياضية يمكن أن تتميز أساسا بإسهامها وبدرجة كبيرة في تحسين صحة الفرد ولياقته البدنية (علاوي، موسوعة الاختبارات والمقاييس النفسية، 1998)

والتلاميذ في المرحلة الثانوية يبدو أنهم واعون كفاية بالدور الكبير الذي تلعبه الأنشطة الرياضية في الحفاظ على صحتهم، ومدركون للأهمية البالغة للتمارين البدنية في تحسين لياقتهم فكانت اتجاهاتهم ايجابية.

ويرى عصام عبد الخالق (1982) أن النشاطات البدنية التربوية تسهم في الارتقاء بالأداء البدني والوظيفي للإنسان ولياقته البدنية فهو يعد من أهم أهداف التربية البدنية والرياضية التي تعمل على تطوير وتحسين وظائف

أعضاء جسم الإنسان من خلال الأنشطة البدنية الحركية المقننة وكذلك المحافظة على مستوى هذه الوظائف وصيانتها (عبد الخالق ع.، 1982)

كما يذهب إبراهيم رحمة (1998) إلى القول أن مزاولة النشاط الرياضي سواء كان بغرض استغلال وقت الفراغ، أو كان بغرض التدريب للوصول إلى المستويات العالية يعتبر طريقا سليما نحو تحقيق الصحة العامة حيث أنه خلال مزاولة ذلك النشاط يتحقق للفرد النمو الكامل من النواحي البدنية والنفسية والاجتماعية بالإضافة إلى تحسين عمل كفاءة أجهزة الجسم المختلفة كالجهاز الدوري والتنفسي والعضلي والعصبي (رحمة، 1998، صفحة 09)

ويقول ماهر حسن محمود محمد (2005) أن ممارسة النشاط البدني الرياضي بشكل منتظم بما يكفل تحقيق اللياقة البدنية يؤدي إلى تغييرات فيسيولوجية ايجابية تشمل زيادة في مقدار الاستهلاك الأقصى للأوكسجين، والانخفاض في ضربات القلب في الراحة، والزيادة في حجم الدفعة وفي حالة القلب وزيادة في نشاط الإنزيمات في العضلات، مما يؤدي إلى الزيادة في القدرة على استخلاص الأوكسجين (محمد، 2005، صفحة 30)

فكل هذه التأثيرات الايجابية للنشاط الحركي والتمارين البدنية على أجهزة الجسم الوظيفية والتغييرات الفيسيولوجية المصاحبة لذلك تدفع بالتلميذ لممارسة الأنشطة الرياضية بغية الوصول للياقة البدنية المطلوبة والقدرات الوظيفية المرجوة.

وكمرتبة ثانية جاء **بعد خفض التوتر** بمتوسط حسابي 33.69 وبانحراف معياري قدره 5.25 وبوزن نسبي (74.87%) ما يعني أن اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني لخفض التوتر ايجابية.

وفي تفسير الاتجاهات نحو هذا البعد يعتقد محمد حسن علاوي 1998 أن الكثير من الأفراد ينظرون إلى أن النشاط البدني قد يكون وسيلة لخفض التوترات الناجمة عن الإحباطات الناشئة من ضغوط الحياة العصرية، وعلى ذلك يصبح النشاط البدني في هذه الحالة وسيلة للترويح وقضاء وقت الفراغ، وكعامل مساعد في تفريغ الانفعالات المكبوتة وبالتالي خفض التوتر (علاوي، موسوعة الاختبارات والمقاييس النفسية، 1998)

ويمكن تفسير الاتجاهات نحو هذا البعد بربطها بمرحلة المراهقة والتي تتميز –حسب توما جورج خوري –بثورة وحيرة واضطراب يترتب عليها جميعا عدم تناسق وتوازن ينعكس على انفعال المراهق (خوري، 2000، صفحة 91) لذلك يرى الباحث أن التلميذ المراهق يرى في حصة التربية البدنية سبيلا لخفض هذه التوترات والانفعالات.

وفي هذا السياق يعتبر عطيات محمد خطاب (1982) الترويح الرياضي من الأركان الأساسية في برنامج الترويح لما يتميز به من أهمية كبرى في المتعة الشاملة للفرد، بالإضافة إلى أهميتها في التنمية الشاملة للشخصية من النواحي الدينية والعقلية والاجتماعية (خطاب، 1982، صفحة 64)

ويرى أمين الخولي (2001) أن إدخال عامل الترويح على الرياضة قد أسهم في تغيير طرق وأساليب التربية الرياضية، فعلى سبيل المثال زاد الاهتمام بالأنشطة التربوية بعامل المرح والسرور مثل الألعاب الصغيرة والسباقات وغيرها، بعد أن كان الاهتمام مركزا على التمرينات البدنية الشكلية، كما يرى أن التربية البدنية والرياضية تساهم في إتاحة فرص المتعة والبهجة فالمناخ السائد المصاحب للأنشطة البدنية والرياضية هو مناخ يسوده المرح والمتعة والبهجة، لأن الأصل في هذه الأنشطة هو اللعب والحركة حيث يخفف الإنسان من التوتر والضغوط، ويسعى إلى نشاط يتيح له اللذة ويمكنه من التنفيس عن هذه الضغوط والتوترات والأحداث المزعجة، كما أن ألوان النشاط الحركي المختلفة من رياضة وألعاب تتيح فرصا ثرية للطفل للتعبير عن نفسه (الخولي، أصول التربية البدنية والرياضية، 2001، صفحة 167)

من هنا تبرز الأهمية البالغة للنشاط الرياضي للخروج بالتلميذ من دائرة الضغوطات والتوترات في الوسط المدرسي والأسري إلى التفريغ عن طريق مختلف ألوان النشاط البدني وما توفره حصة التربية البدنية من ألعاب حركية وتنافسية من شأنها أن تتيح له طرقا سليمة للتفريغ والتنفيس.

وتشير نتائج البحوث التي قام بها رمشان (1986) على عينة قوامها 1750 طبيبا أمريكيا أن 85 % منهم يصفون استخدام التمرينات الرياضية لعلاج الاكتئاب، ويذهب رمشان إلى توقع زيادة استخدام الممارسة الرياضية كنوع من الوقاية والعلاج في مجال الصحة النفسية للاعتبارات التالية:

- زيادة الاهتمام بمبدأ مساعدة الشخص لنفسه والوقاية أكثر من العلاج.
- تزايد الوعي بأهمية أسلوب الحياة في تطوير حياة الإنسان نحو الأفضل.
- نمو مجالات جديدة تستخدم التمرينات الرياضية كنوع من العلاج مثل مجالات الصحة النفسية والطب السلوكي (بوغالية، 2016، صفحة 159)

ويرى أسامة كامل راتب أن النشاط البدني يسبب تغييرات إيجابية في المخ فيفرز مادة سروتونين serotonin التي تساهم في الشعور بالاسترخاء والراحة (قاصدي، 2013)

وهذا ما يدعمه عصام الحسنات (2009) فيذهب إلى القول أن العديد من الدراسات الحديثة تؤكد أن ما يحدث في مخ الإنسان الذي يتعرض لموقف ضاغط يقوم بإفراز هرمونات الضغط النفسي التي تستدعي ردود فعل تتسبب في أن خلايا معينة في الجسم تعمل على المحافظة على الدهون، أي أن الجسم البشري لديه ميل

لتخزين الدهون عندما يتعرض لموقف ضاغط، وذلك بمثابة آلية دفاعية مثلما يقوم القلب بدفع كمية كبيرة من الدم للعضلات، كما تبين أن أفضل طريقة لإقفال الطريق أمام هرمونات الضغط النفسي هو من خلال مادة الأندروفين التي تفرز أثناء التمرينات البدنية (الحسنات، 2009، صفحة 41)

لذلك بناء على هذه الدراسات فالتلاميذ يجدون في النشاط البدني مجالا لتفريغ طاقاتهم وانفعالاتهم وتوتراتهم النفسية والتخلص من ضغوط الدراسة بصفة خاصة وضغوط الحياة اليومية بصفة عامة، وعلى ذلك يصبح النشاط البدني فضاء للترويح وعاملا مساعدا في تفريغ الانفعالات بطريقة ايجابية.

وتلاه في المرتبة الثالثة النشاط البدني **كخبرة اجتماعية** بمتوسط حسابي 28.91 وبانحراف معياري قدره 4.83 وبوزن نسبي(72.27%) ، ما يعني أن اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية ايجابية.

وفي تفسير الاتجاهات نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية يقول محمد حسن علاوي 1998 أن النشاط الجماعي الذي يشترك فيه جماعة من اثنين فأكثر ينطوي في نظر بعض الأفراد على قيمة اجتماعية وعلى إمكانية إشباع حاجات اجتماعية معينة، وعلى ذلك فإن النشاط البدني كخبرة اجتماعية يتميز من خلال الأنشطة الرياضية التي تسهم غالبا في توفير التفاعل الاجتماعي والتي تسمح بإمكانية التعرف على أفراد جدد وتكوين علاقات بين الناس (علاوي، موسوعة الاختبارات والمقاييس النفسية، 1998)

وفي هذا الصدد يرى أمين أنور الخولي (2001) أن الأنشطة الرياضية تتسم بثراء المناخ الاجتماعي ووفرة العمليات والتفاعلات الاجتماعية التي من شأنها إكساب الممارس للرياضة والنشاط البدني عددا كبيرا من القيم والخبرات والحصائل الاجتماعية المرغوبة، والتي تنمي الجوانب الاجتماعية في شخصيته وتساعده في التنشئة الاجتماعية والتكيف مع مقتضيات المجتمع ونظمه ومعاييره الاجتماعية والأخلاقية (الخولي، أصول التربية البدنية والرياضية، 2001، صفحة 169)

كما تقدم الأنشطة البدنية كالرياضية في إطار الفرق فرصا أفضل لنمو القيم الاجتماعية المقبولة، حيث ينمو الفرد من خلال قيم الجماعة وعبر تفاعل اجتماعي ثري تدفعه إليه ظروف المباريات، حيث يستخدم اللاعب مهاراته الفردية وكل قدراته لصالح فريقه، فيعتاد التعاون ويتعلم التفاهم والإيثار، ويدرك معاني التماسك والمشاركة والانتماء، كما تتيح هذه الأنشطة فرصا لنمو العلاقات الاجتماعية الطيبة كالصداقة والعشرة والألفة الاجتماعية، وتجعله يتقبل دوره في الفريق، وتعلمه قواعد اللعب في المنافسات والانضباط الاجتماعي والامتثال لنظم المجتمع ومعاييره (الخولي، أصول التربية البدنية والرياضية، 2001، صفحة 172)

كما توصل كل ماركلاند Markland وإنجلدو Ingledew (1997) إلى أن من بين أهم مصادر ودوافع ممارسة النشاط الرياضي الاعتراف والانتماء الاجتماعيين (راتب، النشاط البدني والاسترخاء، 2004، صفحة 08)

ويعتقد عصام الحسنات (2009) أن من بين المنافع الاجتماعية للنشاط الرياضي تعزيز المشاركة بدور فاعل في المجتمع وتكوين صداقات جديدة، وكذا تبني أدوار جديدة لخدمة المجتمع (الحسنات، 2009، صفحة 51)

كما يرى بسطويسي أحمد بسطويسي (1984) أن من بين أغراض التربية البدنية صقل الصفات الخلقية والتكيف الاجتماعي ودرس التربية البدنية–يضيف بسطويسي–حافل بالمواقف التي نجسد فيها الصفتين، ففي الألعاب الجماعية يظهر التعاون والتضحية وإنكار الذات حيث يسعى كل عنصر في الفريق أن يكمل عمل زميله وهذا قصد تحقيق الفوز (حرشاوي، 2015، صفحة 81)

وقد استعرض كوكلي Coakley بعض الجوانب الاجتماعية للتربية البدنية فيما يلي: التعاون، تقبل الآخرين، التعود على القيادة والمسؤولية، اكتساب المواطنة الصالحة، المتعة والبهجة الاجتماعية، الروح الرياضية (الخولي، درويش، و عنان، التربية الرياضية المدرسية، 1998، صفحة 171)

ولهذا يجد التلاميذ في الأنشطة الرياضية فضاء لتكوين الصداقات وتوطيد العلاقات الاجتماعية سيما في الرياضات الجماعية التي تتطلب التكاثف والتعاون من طرف مجموعة أو فريق من أجل الوصول إلى هدف واحد مشترك، كما يتعلم من خلالها الكثير من المبادئ والقيم كالتعاون والتضحية وتقبل الآخرين والإيثار، وهذا ما يفسر اتجاهاتهم الايجابية نحو النشاط الرياضي كخبرة اجتماعية.

أما النشاط البدني **كخبرة جمالية** فقد جاء في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي 32.518 وبانحراف معياري قدره 6.376 وبوزن نسبي(72.26%) ، ما يعني أن اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوي نحو النشاط البدني كخبرة جمالية ايجابية.

والمقصود بالنشاط البدني كخبرة جمالية حسب محمد حسن علاوي هو تلك الأنشطة الرياضية التي لها قيمة جمالية عالية، وهذا يعني أن هناك أنشطة معينة يدركها الفرد على أنها ذات طابع جمالي أو قد ترتبط بنوعيات فنية أو جمالية معينة، أو قد تمتلك القدرة على إشباع التذوق الجمالي أو الفني لدى البعض (علاوي، موسوعة الاختبارات والمقاييس النفسية، 1998).

وفي هذا الشأن يقول أمين أنور الخولي أن الممارسة الرياضية أو مشاهدة فنون الأداء الحركي تتيح خبرات جمالية تبعث عن المتعة والبهجة، وقيم الجمال الحركي في الرياضة إنما هي قيم أصيلة من صميم طبيعتها

الحركية، فالرياضة والتمرينات لها لغتها الخاصة التي تختلف عن لغة الموسيقى أو التصوير، وهي أحد عوامل جاذبية الرياضة سواء للمشاهد أو الممارس، وهي لغة تنمي التذوق الحركي وتعمل على حسن تقدير جماليات الأداء الحركي فضلا عن المشاركة الوجدانية التي تجمع بين حب الناس للرياضة والأداءات الحركية الرفيعة، وتتيح الرياضة وأشكال النشاط الحركي فرصا كثيرة للفرد ليعبر عن نفسه ويستشعر الجمال من هذا التعبير، فالرياضة ليست مجرد أهداف حركية تنجز على نحو جاف، وإنما هي فرص عظيمة للتعبير وتحقيق الذات الجمالية للفرد (الخولي، أصول التربية البدنية والرياضية، 2001، صفحة 174)

وفي هذا الصدد توصل كل من ماركلاند Markland وإنجلدو Ingledew 1997 بعد مراجعة شاملة لنتائج البحوث في مجال دوافع ممارسة النشاط الرياضي أن من بين أهم مصادر ودوافع ممارسة النشاط الرياضي الحركة الرشيقة (راتب، النشاط البدني والاسترخاء، 2004، صفحة 08)

ويخلُص الباحث إلى أن التلاميذ يسعون دائما إلى إشباع ذوقهم الجمالي من خلال الاستمتاع بالأنشطة البدنية والحركات الرياضية، فيجدون في جمالية الحركات والمهارات تحقيقا لذواتهم الجمالية وفرصة للتعبير عن أنفسهم واستشعار الجمال في ذلك.

أما **بعد التفوق الرياضي** فقد جاء في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي 26.76 وبانحراف معياري قدره 4.19 وبوزن نسبي (66.87%) ، ما يعني أن اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي ايجابية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يراه محمد حسن علاوي في تحليله للاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي للتفوق الرياضي فيعتقد أن البعض يرون أن النشاط البدني قد يوفر المجال لإشباع الحاجة إلى التفوق الرياضي والمنافسة الرياضية، وقد يبدو أن ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية المعاصرة وخاصة في مجال المستويات الرياضية العالية ترتبط بنوع من الخبرات تدفع إلى المثابرة على التدريب الشاق وبذل الجهد وكبح جماح النفس في العديد من المواقف كما تتطلب التخلي عن كثير من المصادر التي تشبع بعض الرغبات (علاوي، موسوعة الاختبارات والمقاييس النفسية، 1998)

وفي هذا الشأن توصل كل من ماركلاند Markland وإنجلدو Ingledew (1997) إلى أن من بين أهم مصادر ودوافع ممارسة النشاط الرياضي التحدي والمنافسة (راتب، النشاط البدني والاسترخاء، 2004، صفحة 08)

ويرى أمين أنور الخولي (1996) أن الأشخاص عندما يمارسون النشاط الرياضي فإنهم يتوقعون المسابقة أو المنازلة أو التباري في سبيل تحقيق هدف معين، ويعتبر أن مفهوم المنافسة هو المفهوم الأكثر ارتباطا بالنشاط

الرياضي، ذلك باعتبار روعة الانتصار وبهجته لا يتم إلا من خلال إطار تنافسي كاحترام قوانين اللعب وقوانين التنافس والالتزام باللوائح والتشريعات والروح الرياضية والتنافس الشريف، فممارسة النشاط الرياضي والبدني شكل يتصف ببذل الجهد لتحقيق الفوز على الخصم ويندرج هذا ضمن ما يدعى بالنشاط الرياضي التنافسي الذي يتسم بإعطاء الدفع اللازم للرياضة من خلال أمور معنوية ورمزية كالنصر والهزيمة وغيرها كالتعلم على تقبل الهزيمة وإظهار النصر بتواضع (سعايدية، 2009، الصفحات 108-109).

واستنادا على هذا يفسّر الباحث الاتجاهات الايجابية نحو النشاط البدني الرياضي كخبرة للتفوق الرياضي على أن النشاط البدني يتيح المجال للتلاميذ فرصة التفوق الرياضي من خلال مواقف المنافسة الرياضية سواء الفردية أو الجماعية التي تتوافر عليها حصة التربية البدنية والرياضية، فيسعى من خلالها التلاميذ إلى إبراز قدراتهم وإظهار إمكانياتهم وتحقيق ذواتهم بتفوقهم وسعيهم الدائم إلى الريادة في مختلف الأنشطة ومواقف المنافسة المتاحة.

وكمرتبة أخيرة جاء النشاط البدني **كخبرة توتر ومخاطرة** بمتوسط حسابي 25.25 وبانحراف معياري قدره 5.93 وبوزن نسبي (56.12%)، ما يعني أن اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي حيادية.

والمقصود بالنشاط البدني كخبرة توتر حسب ما يراه محمد حسن علاوي ومخاطرة هو تلك الأنشطة الرياضية التي تشتمل على جوانب معينة من المخاطر يدركها الفرد وتثير لديه شعورا بالتوتر والتي قد تظهر في بعض الأنشطة الرياضية التي تتميز باستخدام السرعة الزائدة أو التغير السريع المفاجئ للحركات أو توقع التعرض لبعض الأخطار مع افتراض قدرة الفرد على التحكم في مثل هذه المواقف والسيطرة عليها (علاوي، موسوعة الاختبارات والمقاييس النفسية، 1998)

وعلى هذا يمكن تفسير حيادية الاتجاهات في بعد التوتر والمخاطرة أن التلاميذ في غالب الأحيان يفضلون عدم المخاطرة في الأنشطة الرياضية والحفاظ على صحتهم وسلامتهم، لأن المخاطرة تنعكس سلبا على صحتهم وتتسبب في الإصابات والتوترات التي هم في غنى عنها، فالتلميذ في هذه المرحلة يرى في حصة التربية البدنية والرياضية وسيلة للتنفيس والترويح وليست طريقا لمزيد من الضغوطات والمخاطرات.

وبالنظر المجموع الكلي للمقياس فقد كان المتوسط الحسابي 188.75 بانحراف معياري 17.22 وقد جاءت النسبة المئوية الكلية للمقياس فقد جاءت ايجابية بنسبة 69.90% ما يعني أن **طبيعة اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني بصفة عامة ايجابية، وبالتالي فالفرضية الرابعة تحققت.**

وتوافقت هذه النتائج مع عديد الدراسات مثل دراسة نظلة علي خاطر (1989) التي توصلت إلى أن اتجاهات كل من طلبة وطالبات جامعة الزقازيق نحو النشاط الرياضي ايجابية (صلحاوي، 2017، صفحة 25) ودراسة وليد فتحي (1990) التي توصلت إلى أنه توجد لدى طلبة المرحلة الثانوية نحو التربية الرياضية في محافظة القاهرة اتجاهات ايجابية بوجه عام نحو النشاط الرياضي (حناشي، 2016، صفحة 16)

ولذات النتيجة توصلت أيضا دراسة كزومينج Xuming (1992)، فقد خلص الباحث في دراسته التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلاب الجامعات الصينية نحو النشاط الرياضي إلى أنه توجد اتجاهات إيجابية لدى الطلاب الصينيين نحو النشاط الرياضي (ربوح، 2013، صفحة 35)

وفي دراسة لكل من كاشف زايد، مصطفى الجبالي، علي الشعيلي (2004) على طلبة جامعة السلطان قابوس توصلوا إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى طلاب وطالبات جامعة السلطان قابوس نحو النشاط الرياضي، وفسّروا ذلك إلى تنامي الوعي حول هذا الجانب نتيجة الجهود المبذولة التي توليها الدولة من خلال حملات التوعية في وسائل الإعلام المختلفة، وكذلك من خلال الدور الذي يقوم به المعلمون المتخصصون بالتربية الرياضية في جميع مراحل التعليم العام (كاشف، الجبالي، و الشعيلي، 2004)

وتوصل بهجت أبو طامع (2005) إلى أن اتجاهات طلبة كلية فلسطين التقنية خضوري نحو ممارسة النشاط الرياضي ايجابية (جابو، 2009، صفحة 391)

وفي دراسة رمزي رسمي جابو (2008) توصل إلى أن اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية في مدارس محافظات قطاع غزة كانت ايجابية بدرجة كبيرة جداً واستنتج بأن لدى الطلبة وعياً كبيراً بالمردودات الجمالية والاجتماعية والنفسية للأنشطة الرياضية، ويعزى ذلك إلى الوعي بأهمية الأنشطة الرياضية لهم (جابو، 2009)

وفي المجتمع الجزائري توصل يعقوب العيد (2012) في دراسته على ثانوية" المقري "بولاية المسيلة إلى وجود اتجاهات إيجابية لتلاميذ المرحلة الثانوية نحو مختلف أبعاد النشاط البدني ويعود ذلك –حسب رأيه– لكون التلاميذ يسعون إلى تكوين اتجاهات إيجابية في الأبعاد التي تساهم في تخفيف الضغط وخفض التوترات وتحقيق التوازن النفسي بالإضافة إلى العمل على اكتساب لياقة بدنية والحفاظ على الصحة العامة، وتكوين العلاقات الاجتماعية والتواصل مع الزملاء وكذا الاهتمام بالجانب الجمالي وبالأخص في هذه المرحلة، حيث يرون في القوام الرياضي مظهر من مظاهر إبراز الشخصية (يعقوب، 2012)

ويفسّر الباحث ايجابية الاتجاهات نحو النشاط البدني والرياضي على الوعي الكبير للتلاميذ بأهمية الرياضة ودورها في مختلف المجالات البدنية والنفسية والوجدانية والاجتماعية، فمن خلال الأنشطة الرياضية يمكن للفرد الحفاظ على صحته ولياقته وتطوير عمل أجهزته الوظيفية، كما يجد في الوسط الرياضي فرصا لخلق الصداقات وتكوين العلاقات الاجتماعية من خلال الأنشطة الجماعية الكثيرة ومواقف التنافس المتعددة، كما أن النشاط الرياضي يعتبر بالنسبة للمراهق متنفسا مثاليا لما يعانيه من توترات وانفعالات تلازم مرحلته العمرية، فيسعى لممارسة الرياضة للترويح والتفريغ وخفض التوترات، وعلى صعيد آخر تتيح له مواقف التنافس فرصا لفرض نفسه ومكانته بين أقرانه، فيبذل جهده ليتفوق ويتميز ويظهر بلباس المتوّج بين زملائه، وكثيرا ما يرى في المهارات الرياضية وجماليتها إشباعا لذوقه وإثباتا لذاته الجمالية فيتفنن في أدائها ويرغب بقوة في إضفاء الجمالية المثالية عليها.

4-5) عرض وتحليل مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية: مستوى دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية متوسط.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروقات بين المتوسطات الحسابية والمتوسطات الفرضية من خلال إجراء اختبار (ت) لعينة واحدة وكانت النتائج كالتالي:

جدول(26): يوضح مستوى دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	قيمة الاحتمال المعنوية	الدلالة الإحصائية
انجاز النجاح	36.81	05.88	30	29.15	1.96	0.000	دال
تجنب الفشل	30.81	06.26	30	03.25	1.96	0.001	دال
دافعية الإنجاز	67.62	09.07	60	21.14	1.96	0.000	دال
درجة الحرية = 632				مستوى الدلالة =0.05			
النتيجة: مستوى دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفع							

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي **لبعد انجاز النجاح** قدر بـ: 36.81 وبانحراف معياري 5.88 بينما بلغ المتوسط الفرضي 30 وعملا باختبار (ت) لعينة واحدة من حيث العدد توصلنا إلى (ت) المحسوبة المقدرة بـ: 29.15 وهي أكبر من (ت) المجدولة المقدرة بـ: 1.96 وهذه النتائج تؤكد أن الفرق معنوي ودال إحصائيا وهذا عند درجة حرية المقدرة بـ: 632 ومستوى الدلالة 0.05، وهذا يبرز لنا أن مستوى دافع انجاز النجاح لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفع.

وسلوك ذوي دافع انجاز الرغبة في النجاح يتميّز حسب أسامة كامل راتب بما يلي:

- يبذل الجهد لأنه يعرف قيمة الناجح وما يصاحبه من مشاعر ونتائج ايجابية مثل الرضا والسعادة.
- ينظر إلى المكسب كنتيجة لاستعداداته ويكون نتيجة ذلك زيادة الثقة في مقدرته على تكرار الخبرات الناجحة.
- يفسّر الفشل في بعض المواقف بسبب التقصير في بذل الجهد المناسب ولا يفسّره كنوع من الصور في استعداداته وقدراته، بمعنى أن الفشل يزيد من دافعيته نحو بذل المجهود لتحقيق النجاح.
- يتميز سلوكه بالمبادرة (راتب، الاعداد النفسي للناشئين، 2001، صفحة 258)

وعليه فيمكن القول على العموم أن تلاميذ المرحلة الثانوية يتميزون بالكثير من السلوكات التي تمت الإشارة إليها سابقا، فهم يبذلون الكثير من الجهد البدني لتحقيق النجاحات الرياضية فيستمتعون بالمشاعر المنجرة عن ذلك من سعادة ورضا عن النفس، ويرجعون المكاسب المحققة لإمكانياتهم وقدراتهم البدنية والفنية، أما الفشل فيعزون به إلى تقصير منهم وليس نقصا في استعداداتهم، ويتميزون غالبا بروح المبادرة والاستكشاف.

ويرى أسامة كامل راتب (1990) أن مستوى دافع انجاز النجاح عند التلميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية يتأثر بعدة عوامل:

1- تقييم الأداء على أساس الجهد المبذول: يعتبر الفوز أو النجاح في الرياضة شيء هام، ولكن يجب أن يقترن ذلك بالجهد والكفاح الذي يبذله الرياضي من أجل تحقيق أهدافه الشخصية، وأن الانجاز يجب أن يقيّم في ضوء الأهداف النابعة من الشخص وليس بمقارنة أداء الآخرين، وهذا المبدأ يمثل قيمة كبيرة لفهم الدافعية في الرياضة وعلى المدرب أو الأستاذ أن يلقن ذلك للرياضيين حتى يستمر أداؤهم رغم ما يعترضهم من عراقيل وصعوبات.
2- وضع أهداف واقعية معقولة: يمكن من خلال وضع أهداف واقعية في حدود قدرات الرياضي أو التلميذ الشخصية أن نضمن له خبرات النجاح في الرياضة، هذا بالرغم من تأثير ضغوط المنافسة والزملاء على تحديد تلك الأهداف، إلا أن المسؤولية تقع بدرجة أساسية على عاتق المدرب أو أستاذ التربية البدنية في مساعدة الرياضيين أو التلاميذ على الاسترشاد برؤية واقعية في ضع الأهداف مما يساهم وفي تدعيم الدافعية لديهم، وتجدر الإشارة إلى أهمية عدم تعارض أهداف الفريق مع الأهداف الشخصية لكل لاعب.
3- معرفة الحدود البيولوجية : يجب على كل رياضي أو تلميذ أن يأخذ بعين الاعتبار أن ضعف الأداء لا يكون دائما بسبب نقص الدافعية وإنما قد يرجع إلى بلوغ الرياضي الحدود البيولوجية، وبالتالي فهو يكلف نفسه أكثر من طاقته وفوق قدراته، فلهذا مهما امتلك من دافعية وثقة بالنفس لا ينفعه ذلك، وعلى هذا الأساس يجب أن يتقبل الرياضي هذه الحدود البيولوجية كشيء طبيعي دون أن يذهب تفكيره إلى أن ذلك نقص في دافعيته نحو الانجاز لتجنب وضع أهداف غير منطقية ومن ثمة تجنب خبرات الفشل (راتب، دوافع التفوق في النشاط الرياضي ، 1990)

فعلى أستاذ التربية البدنية مراعاة ما ذُكر سابقا لزيادة دافع انجاز النجاح للتلاميذ أو على الأقل المحافظة عليه، فيجب عليه تقييم الأداء الرياضي للتلميذ بناء على ما يبذله من مجهودات وليس بمقارنته مع الآخرين مراعيا بذلك الفروق الفردية بينهم، كما يجب عليه تسطير أهداف مقبولة وقابلة للتحقيق، فلا يسقّف أهدافه لدرجة يصعب جدا الوصول إليها فتفتر العزائم ويتسلل التشكيك في الإمكانيات إلى نفوس التلاميذ، كما يجب على

المربي الرياضي معرفة الحدود البيولوجية للتلاميذ وأقصى ما يمكنهم تحقيقه لكي لا يطالبهم بما هو أكبر من مقدرتهم واستعداداتهم.

ويتضح من الجدول السابق أيضا أن المتوسط الحسابي **لبعد تجنب الفشل** قدر بـ: 30.81 وبانحراف معياري 6.26 بينما بلغ المتوسط الفرضي 30 وعملا باختبار (ت) لعينة واحدة من حيث العدد توصلنا إلى (ت) المحسوبة المقدرة بـ: 3.25 وهي أكبر من (ت) المجدولة المقدرة بـ: 1.96، وهذه النتائج تؤكد أن الفرق معنوي ودال إحصائيا وهذا عند درجة حرية المقدرة بـ: 632 وبمستوى دلالة 0.05، وهذا يبرز لنا أن مستوى دافع تجنب الفشل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفع.

ويمكن تفسير ارتفاع دافع تجنب الفشل بما ذهب إليه عدس عبد الرحمان (1999) حين حصر أسباب ارتفاع تجنب الفشل عند التلميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية فيما يلي:

1- تركيز الاهتمام على الأداء بدل التعلم: عندما يبدأ التلميذ تعلم المهارات الرياضية تعلما ذاتيا دون تدخل الآخرين فإنه يكتسب طريقة تلقائية تجنبه حدوث الفشل، فهو لا يسعى إلى انجاز أهداف معينة وإنما فقط الممارسة من خلال المحاولة، ولكن الخطأ لا ينظر إليه كخبرة فشل ولكن كجزء من عملية التعلم، وعندما يبدأ في الممارسة الرياضية بشكلها الرسمي التنافسي التي يغلب عليها الألم والإحباط والتقييم المستمر يتحول التركيز من التعلم إلى التركيز على الأداء، حيث يتم تفسير الأخطاء على أنها نوع من الفشل.
2- وضع أهداف تفوق قدرته: وذلك عندما يبدأ التلميذ ممارسته للرياضة بشكلها النظامي التنافسي حيث يلفت إعجاب الآخرين به مثل الأستاذ أو الزملاء، وهذا رغبة منه في الحصول على التقدير والاعتراف بكل ما يبذله من جهد حتى أنه أحيانا يضع أهدافا تفوق قدراته ومستوى مهاراته، والنتيجة المتوقعة هي الفشل والنقص من قيمة الذات.
3- التركيز على الدافع الخارجي: إذا كانت ممارسة الرياضة في البداية تبدأ من منطلق الدافع الذاتي، فإنها سرعان ما تتحول إلى الدافع خارجي الإثابة بعد أن يدخل التلميذ أو الرياضي في التخصص الذي يناسبه وفي التدريب وخوض المنافسات، بمعنى أن الأداء يوجه في ضوء التركيز على المكافآت الخارجية بأشكالها المختلفة مثل الحصول على الميداليات والجوائز والتحفيزات، أو الحصول على التقدير والاحترام من الآخرين، إذ أن التحول في الدافعية نحو الانجاز الرياضي وممارسة النشاط يعتبر غير مرغوب فيه لكونه لا يتناسب مع الفروق الفردية، الأمر الذي يقودهم إلى تراكم خبرات الفشل

وأحيانا يكون مصيره التوقف والانسحاب من الرياضة في حالة غياب المكافآت والدوافع الخارجية (عدس، 1999)

واستنادا على ما سبق فيمكن تفسير دوافع تجنب الفشل خلال الأداء الرياضي عند تلاميذ المرحلة الثانوية إلى الاهتمام أحيانا بالأداء على حساب النتائج خلال عملية التعلم، فينظر إلى الأخطاء أثناء مراحل الأداء على أنها نوع من الفشل رغم تحقيق النتيجة المرجوّة، كما أنه أحيانا عندما تسطَّر أهداف بدون مراعاة الحد الأقصى لقدرات التلاميذ وإمكانياتهم يجعل ذلك محاولات التعلم رغم الجهود الكبيرة من طرف التلاميذ تبوء بالفشل.

كما يفسّر ارتفاع دافع تجنب الفشل أيضا بارتباط الأداء والانجاز بالدافع الخارجي لوحده على حساب الدافع الداخلي، فبمجرد غياب الدوافع الخارجية كالجوائز والميداليات تتراكم خبرات الفشل ما يتسبب في كثير من المرات في الانسحاب من المواقف الرياضية.

كما يتضح من الجدول السابق أيضا أن المتوسط الحسابي **لدافعية الإنجاز الرياضي** ككل قدر بـ: 67.62 وبانحراف معياري 9.07 بينما بلغ المتوسط الفرضي 60، وعملا باختبار (ت) لعينة واحدة من حيث العدد توصلنا إلى (ت) المحسوبة المقدرة بـ: 21.14 وهي أكبر من (ت) المجدولة المقدرة بـ: 1.96 وهذه النتائج تؤكد أن الفرق معنوي ودال إحصائيا وهذا عند درجة حرية المقدرة بـ: 632 وبمستوى دلالة 0.05، وهذا يبرز لنا أن **مستوى دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفع، مما يعني أن الفرضية الخامسة والتي تنص على أن مستوى دافعية الانجاز الرياضي متوسط لم تتحقق.**

وقد توافقت هذه النتائج مع دراسة سلمان عبد العزيز (2009) التي أجراها على لاعبي بعض الألعاب الجماعية لفئة الدرجة الأولي بأندية المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية حيث توصل إلى أن مستوى دافعية الإنجاز لدي لاعبي بعض الألعاب الجماعية لفئة الدرجة الأولى بأندية المنطقة الشرقية مرتفع (وداك، 2015، الصفحات 28-29)

أما مرابط مسعود (2017) وفي دراسة بعنوان مدى اهتمام أساتذة التربية البدنية و الرياضية بتحقيق الأهداف الوجدانية وعلاقته بدافعية الانجاز و الذكاء الانفعالي لتلاميذ الطور الثانوي توصل إلى أن درجة دافعية الانجاز للتلاميذ في المستوى المتوسط، وعلّل ذلك بأنه على الرغم من أن الطلبة يمتلكون دافعا قويا و رغبة في الانجاز إلا أن هذا الدافع خلق نوعا من التوتر، هذا التوتر الناجم عن الخوف من الفشل يدفع الطالب لوضع خطط لتحقيق أهدافه، و أن ينفذ هذه الخطط بالطريقة التي تسمح أكثر من غيرها بتهدئة إلحاح حاجات الكائن و دوافعه.

إلا أنه في حالة عيشتنا هذه–يضيف مرابط–فإن هذه الانفعالات وما خلفته من توترات أثرت عكسا على دافعية الانجاز حيث أن الطلبة سيطرت عليهم الانفعالات وطغت على تفكيرهم وهذا ما أدى إلى حجب حاجاتهم للأداء رغم الرغبة القوية الدافعة، فهم يحاولون لكن أداءهم في كل مرة بعيد عن المستوى المطلوب (مرابط، 2017)

ويرجع الباحث عدم توافق هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة الحالية على أن دراسة مرابط مسعود كانت على تلاميذ الأقسام النهاية فقط على عكس الدراسة الحالية والتي مست مختلف الأطوار، ومن الملاحظ جدا أن تركيز التلاميذ في الأقسام النهاية ينصب على التحصيل الدراسي على حساب الأنشطة الرياضية والثقافية لما من أهمية لشهادة البكالوريا في مستقبل التلميذ.

وفي دراسة لمنى عبد الحليم (2003) قامت بها على 90 لاعبا ناشئا ممثلين لنادي سموحة ونادي سبورتينج ونادي السكندري المشتركين في فعاليات بطولة الجمهورية للموسم 2001/2000 بعنوان دافعية الانجاز لدى ناشئي بعض الألعاب الجماعية وعلاقتها بمستوى مهارات الاتصال بمدربهم، توصلت الباحثة إلى أن مستوى دافعية الإنجاز متوسط (عياد، 2017، الصفحات 35-36-37)

ويعود اختلاف هذه النتائج مع نتائج الدراسة الحالية حسب رأي الباحث إلى اختلاف البيئتين الجزائرية والمصرية كما أن الرياضة في النوادي تتسم بالعمل الجاد وشدة الحمولة ما يتسبب أحيانا في الإرهاق وهذا ما انعكس على دافعية الانجاز على عكس النشاط الرياضي المدرسي الذي يعد الترويح أحد أهم أهدافه.

ولتفسير نتاج الدراسة الحالية تجدر الإشارة إلى ما يراه محمد حسن علاوي في وصف النمط الذي لديه مستوى دافع انجاز مرتفع ودافع تجنب فشل مرتفع، إذ يرى أنه يتسم بالصفات التالية:

- لا يتقبل أحيانا الفشل بصدر رحب.
- يستمتع بالمشاركة في المنافسة ويتحمل مسؤولية ما يحدث.
- يثير الفشل الشك في قدراته ويقلل من ثقته بنفسه.
- لا تبدو عليه أحيانا الرغبة في مواجهة المخاطر (علاوي، موسوعة الاختبارات والمقاييس النفسية، 1998، صفحة 189)

وقد تطرق العديد من الباحثين والدارسين في هذا المجال إلى الصفات التي يمكن أن تميز ذوي دافعية الانجاز المرتفعة فقد عدد عبد الرحمان بن بريكة (2007) أهم الصفات التي يتميز بها ذوو مستوى دافع الانجاز المرتفع وذلك استنادا على ما توصل إليه العديد من الباحثين في هذا المجال موراي (1938) هيرمانز (1970) قشقوش ومنصور (1979) فاروق عبد الفتاح موسى (1986) صفاء الأعسر (1988):

- القدرة على تحديد أهداف ممكنة التحقق.

- القدرة على التخطيط لتحقيق الأهداف بسرعة وكفاءة وتنظيم.
- السعي نحو الإتقان.
- القدرة على تعديل المسار في ضوء المعرفة المباشرة وتحسين الأداء باستمرار.
- المثابرة في العمل والتحمل واستغراق فيه مدة طويلة مع الشعور بسرعة بمرور الوقت.
- اختيار مواقف المنافسة على حساب مواقف التعاطف.
- اختيار السلوك المحسوب الذي تقل فيه المغامرة (الواقعية والعقلانية في التصرف).
- التعبير عن مستوى الطموح العالي والتطلع للنجاح.
- القدرة على تحمل المسؤوليات في أداء الواجبات والأعمال.
- السعي إلى ربط تقدير الآخرين له بمستوى انجازه لعمله.
- حب الاستطلاع وتنمية المعارف واستكشاف البيئة.
- الاتجاه نحو المستقبل والتخطيط له وعدم الإيمان بالحظ (بن بريكة، 2007، صفحة 146)

كما حدد أسامة كامل راتب (2001) هذه الصفات والتي تميز ذوي دافع الانجاز المرتفع في النقاط التالية:

- درجة عالية جدا من المثابرة في النشاطات.
- نوعية جيدة من الأداء.
- تحمل المسؤولية أكثر من الاعتماد على توجيهات الآخرين.
- اقتراح أهداف طموحة تتميز بالمخاطرة المحسوبة.
- الثقة بالنفس والتفاؤل.
- الرغبة في معرفة نتائج النشاط الذي يمارسونه للحكم على قدراتهم بغرض التطوير نحو الأفضل.
- درجة عالية من الدافع الذاتي أو السعي للامتياز والتفوق وليس لغرض مكافأة خارجية.
- القدرة على مواجهة خبرات الفشل وبذل المزيد من أجل النجاح (راتب، الاعداد النفسي للناشئين، 2001، صفحة 253)

واستنادا على ما سبق وفي ضوء النتائج المتوصل إليها والتي تؤكد أن مستوى الدافعية للإنجاز الرياضي مرتفع لدى تلاميذ المرحلة الثانوية فيمكن القول بأن التلاميذ خلال نشاطاتهم الرياضية لا يتقبلون أحيانا الفشل، ويثير الفشل أحيانا فيهم التشكيك في إمكانياتهم، كما أنهم يستمتعون في المشاركة بالمنافسات ومستعدون لتحمل عواقب المسؤوليات، يثابرون في أعمالهم سعيا منهم في إتقانها ولا يؤمنون بالحظ في الوصول إلى النتائج، ويبتعدون عن مواقف المخاطرة والمغامرة، ويتطلعون دائما للنجاحات ويتسمون بحب الاطلاع، كما أنهم يتمتعون

بدرجة عالية من الدافعية للتفوق والسعي للامتياز، وبإمكانهم مواجهة خبرات الفشل وتجاوزها بالمثابرة والثقة في النفس وروح التفاؤل التي تكسوهم.

ويمكن تفسير دافعية الانجاز المرتفعة لدى التلاميذ بالتطرق للدوافع الداخلية والدوافع الخارجية في المجال الرياضي فيؤكد دوسي (1975) أن الدافعية الداخلية للرياضي حينما يمارس النشاط للإحساس بالمتعة من التمرين، ويضيف غيره أنه توجد ثلاثة أنواع للدافعية الداخلية، الدافعية الداخلية للمعرفة (كلاعب كرة القدم الذي يمارس اللعبة لتعلم تقنيات جديدة) ، والدافعية الداخلية للإنجاز (كلاعب كرة القدم الذي يمارس اللعبة لمتعة التفوق)، والدافعية الداخلية للإثارة (كلاعب كرة القدم الذي يمارس اللعبة لمتعة احاسيس الإثارة)، أما الدافعية الخارجية حسب دوسي ورايون (Deci & Ryan) (1985) فتنقسم إلى ثلاثة أنواع، وهذه الأنواع من الدافعية الخارجية من الأضعف إلى الأعلى في مستوى التحديد الذاتي هي: الضبط الخارجي، التقليد الاندماجي والتقمص، والعداء المدفوع خارجيا، فلا يمارس النشاط الرياضي لذاته ولكن لأجل تحقيق المكاسب التي يرغب فيها وتجنب الأمور التي تجلب الألم (Edger & Philippe, 2000, p. 95)
وعلى هذا فالدافعية المرتفعة للإنجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية يمكن إرجاعها لعوامل داخلية (الترويح والتنفيس، الحفاظ على الصحة واللياقة، متعة التفوق، المشاركة الاجتماعية....) وعوامل خارجية (الجوائز والميداليات، التشجيع من الأقران وأستاذ التربية البدنية، تقدير الزملاء والمنافسين....)

ويرى أسامة كامل راتب (1990) أنه رغم اختلاف دوافع ممارسة الأنشطة الرياضية من فرد إلى آخر لاختلاف الفروق الفردية إلا أن بعض العارفين بتحليل دوافع ممارسة النشاط الرياضي يلخصونها في ست فئات أساسية هي: تنمية الرياضي لمهاراته وكفاءاته، الانتساب لجماعة وتكوين الأصدقاء، الحصول على النجاح والتقدير، التمرين وتحسين اللياقة البدنية، التخلص من الطاقة، الحصول على خبرة التحدي والاستشارة (راتب، دوافع التفوق في النشاط الرياضي ، 1990، الصفحات 43-44)

وفي دراسة بيت Butt 1976 توصلت إلى ثلاث فئات تعتقد من وجهة نظرها أنها مصادر للدافعية لدى المشاركين في الأنشطة الرياضية في المستويات العالية هي :العدوان، الصراع العصبي ، الكفاح لإثبات الكفاءة، فاللاعب الذي ترتبط دوافعه بالعدوان يمكن أن يتميز بالنشاط والدافعية القوية المتجهة بالتحديد إلى محاولة التفوق على منافسيه، أما إن كان مصدر الدافعية الذاتية هو الصراع العصبي تكون معه دوافع مصاحبة لها مثل الاستعراضية والنرجسية، وفي حالة سمات الدافعية من النوع الاجتماعي فتتمثل في المنافسة والتعاون، ونرى أنه من اليسير الربط بين دافع التعاون ودافع الكفاءة وكذلك بين دافع المنافسة ودوافع العدوان والصراع العصبي. (عدنان و باهي، 2000، صفحة 124)

كما حدد كارون Carron (1980) العوامل المحددة لدافعية الانجاز الرياضي والتي تتعلق باللاعب نفسه ويصعب على المدرب السيطرة عليها، وتتضمن سمات شخصية مميزة تحدد مستوى دافعية اللاعب وهي (مستوى الطموح، الحاجة للإنجاز، القبول الاجتماعي، الرغبة في النجاح، الدافعية الداخلية) (عنان، 1995، صفحة 104)

في حين يرى مفتي إبراهيم محمد حماد (1997) أن العديد من الباحثين يبنون دوافع الرياضيين على ما يلي:

- ممارسة الرياضة من أجل الحصول على المتعة
- ممارسة الرياضة من أجل الشعور بقيمة الذات (مفتي، 1997، صفحة 104)

وبناء على شواهد المختصين في المجال يمكن تفسير دافعية الانجاز المرتفعة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في النقاط التالية:

- البحث عن المشاركة الجماعية والانتساب لجماعة أو فريق لتكوين صداقات خاصة في الرياضات الجماعية.
- البحث عن المتعة والترويح من خلال المنافسات الرياضية.
- تنمية القدرات البدنية والمهارية من خلال التمارين الرياضية المختلفة.
- الحصول على التشجيع والتقدير من الزملاء والمربي الرياضي.
- إثبات قيمة الذات من خلال الكفاح لإثبات الكفاءة والتفوق الرياضي.
- السعي للحفاظ على الصحة والقوام الرشيق.

4-6) عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرضية: توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي ودافعيتهم للإنجاز الرياضي.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرات وكانت النتائج كالتالي:

جدول(27): يوضح العلاقة بين دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو النشاط البدني الرياضي

المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط مع دافعية الانجاز الرياضي	قيمة الاحتمال المعنوي	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
دافعية الإنجاز الرياضي	خبرة اجتماعية	28.91	4.83	0.126**	0.002	0.05	دال
	للصحة واللياقة	41.61	5.56	0.145**	0.000	0.05	دال
	توتر ومخاطرة	25.25	5.93	0.144**	0.000	0.05	دال
	خبرة جمالية	32.51	6.37	0.159**	0.000	0.05	دال
	خفض التوتر	33.69	5.25	0.170**	0.000	0.05	دال
	للتفوق الرياضي	26.76	4.19	0.282**	0.000	0.05	دال
الاتجاهات نحو ن ب ر		188.75	17.22	0.311**	0.000	0.05	دال
دافعية الانجاز الرياضي		67.62	09.07				

من خلال الجدول السابق يتضح أن المتوسط الحسابي لدافعية الانجاز الرياضي 67.62 بانحراف معياري 9.07 في حين بلغ المتوسط الحسابي للاتجاهات نحو النشاط البدني **كخبرة اجتماعية** 28.91 بانحراف معياري 4.83، أما معامل الارتباط فيساوي 0.126، وقيمة الاحتمال المعنوية 0.002 وهي أقل من 0.05، وهذا معناه أنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات تلاميذ الطور الثانوي نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية ودافعية الانجاز الرياضي.

وفي هذا السياق يرى روديك Rudic (1967) أن من الدوافع المباشرة للنشاط الرياضي هو الوعي بالدور الاجتماعي الذي تقوم به الرياضة، إذ يرى الفرد أنه يريد أن يكون رياضيا يشترك في الأندية الرياضية ويسعى دائما للانتماء إلى جماعة معينة وتمثيلها رياضيا (علاوي، علم النفس الرياضي، 1987)

ويرى محمود عبد الفتاح عنان (1995) أن اللاعب الذي يتميز بالرغبة في ممارسة الرياضة تتولد له بعض الدوافع الاجتماعية كالقبول الاجتماعي (عنان، 1995، صفحة 82)

فالأفراد الذين يميلون إلى التفاعل مع الآخرين والتقرب من للزملاء ولديهم سرعة تكوين الصداقات في حصة التربية البدنية والرياضية تكون لهم دافعية انجاز أكثر من الذين يميلون إلى الانطواء.

ويمكن تفسير ذلك على التلاميذ الذين يسعون إلى إشباع حاجاتهم الاجتماعية عن طريق النشاط البدني تكون لهم علاقات اجتماعية قوية مع زملائهم خاصة في الرياضات الجماعية، وهذا الجو الذي يتسم بالعلاقات الجيدة يساهم بدرجة كبيرة في زيادة دافعية الانجاز الرياضي.

ويتضح من خلال الجدول السابق أيضا أن المتوسط الحسابي للاتجاهات نحو النشاط البدني **للصحة واللياقة** 41.61 بانحراف معياري 5.56، ومعامل الارتباط يساوي 0.145، وقيمة الاحتمال المعنوية 0.000 وهي أقل من 0.05، وهذا معناه أنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات تلاميذ الطور الثانوي نحو النشاط البدني للصحة واللياقة ودافعية الانجاز الرياضي.

ويمكن تفسير ذلك على أن وعي التلاميذ بأن الصحة والقوام والحالة البدنية لهم دور كبير في تحقيق النتائج الرياضية ولهذا فالتلاميذ الذين لديهم اتجاهات ايجابية نحو النشاط البدني للصحة واللياقة لهم ثقافة رياضية فحواها أن اللياقة البدنية السليمة هي التي خلف النتائج الرياضية وبالتالي تكون دافعية الانجاز الرياضي لديهم مرتفعة.

وهذا ما يؤكده روديك Rudic (1967) حين يقول بأن من الدوافع نحو الأنشطة الرياضية هو محاولة اكتساب الصحة واللياقة البدنية عن طريق ممارسة النشاط الرياضي فإذا سألت الفرد عن سبب ممارسة النشاط الرياضي فانه سيجيبك بكون الرياضة تكسبه الصحة وتجعله قويا، كما أن النشاط الرياضي يزيد من مستوى قدرة الفرد على العمل والإنتاج، وبالتالي قد يجد الفرد بأنه يمارس النشاط الرياضي لأنه يسهم في زيادة قدرته على أداء عمله ورفع مستوى انجازه في عمله (علاوي، علم النفس الرياضي، 1987)

ومن خلال الجدول السابق يتضح أيضا أن المتوسط الحسابي للاتجاهات نحو النشاط البدني **كخبرة توتر ومخاطرة** 25.25 بانحراف معياري 5.93، ومعامل الارتباط يساوي 0.144، وقيمة الاحتمال المعنوية 0.000 وهي أقل من 0.05، وهذا معناه أنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات تلاميذ الطور الثانوي نحو النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة ودافعية الانجاز الرياضي.

ويؤكد هذه النتيجة دراسة Elizabeth Franch على عينة من طلبة كلية القوات الجوية والتي اعتمدت على مقياس ماكليلاند لدافعية الانجاز والتي توصلت إلى أن ذوي الدافع القوي للإنجاز يحبذون المخاطرة المعتدلة في المواقف التي تتوافق مع قدراتهم الخاصة وليس المواقف التي ترتكز على الحظ والتي لا يكون لهم يد فيها مثل المراهنات على سباق الخيول، أي يفضلون المهام المتوسطة الصعوبة التي يقترب احتمال النجاح في

انجازها 50% بدلا من المهام السهلة التي يكون احتمال النجاح في انجازها كبيرا 90%، كما يؤكد ماكليلاند (1985) أن ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز يخلقون وضعيات يبرهنون فيها على مهاراتهم وبراعتهم بشكل يجعلهم يشعرون بالتفرد والنجاح (بكير، 2011، الصفحات 181-182)

ويرى أسامة كامل راتب (1995) أن التحدي والمخاطرة من بين الخصائص التي تميز اللاعبين الذين يتمتعون بدرجة عالية من دافعية الانجاز (راتب، علم نفس الرياضة – المفاهيم والتطبيقات –، 1997، صفحة 79)

كما ترى منى مختار المرسي (1999) أن الطموح وأداء المهام التي تتطلب بعض المخاطرة هي من الخصائص المميزة لذوي دافع الانجاز المرتفع (المرسي، 1999، صفحة 104)

ويمكن تفسير ذلك على أن المخاطرة والمجازفة هي شكل من أشكال الدافعية ولكن بصورة مبالغة فقط، فالمواقف الرياضة التي تتسم بنوع من الخطورة لا يجرؤ عليها إلا التلاميذ ذوي الدافعية العالية التي تدفع بهم لتحقيق أصعب النتائج والانجازات لينفردوا بالتميز والتألق.

ويتضح أيضا من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للاتجاهات نحو النشاط البدني **كخبرة جمالية** 32.51 بانحراف معياري 6.37، ومعامل الارتباط يساوي 0.159، وقيمة الاحتمال المعنوية 0.000 وهي أقل من 0.05، وهذا معناه أنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات تلاميذ الطور الثانوي نحو النشاط البدني كخبرة جمالية ودافعية الانجاز الرياضي.

ولهذا اعتبر روديك Rudic (1967) أن من بين الدوافع المباشرة للفرد لممارسة النشاط الرياضي هو بحث الرياضي عن المتعة الجمالية من خلال رشاقة وجمال الحركات الرياضية المؤداة من طرف الفرد (علاوي، علم النفس الرياضي، 1987)

وتعود خلفية هذه العلاقة –حسب رأي الباحث–إلى أن التلاميذ يسعون بفضل دافعية الانجاز العالية إلى تحقيق النتائج بأبهى صورة وعلى أجمل وجه، فلا تهمهم النتيجة فقط في الحركات الرياضية، بل يسعون إلى الكمال من خلال إضفاء حلة جمالية على المهارات الرياضية والحركات الفنية، ودافعية الانجاز تدفعهم أيضا إلى ممارسة الرياضة من أجل الجسم القوي بالنسبة للذكور والى القوام الرشيق بالنسبة للإناث.

ومن خلال الجدول السابق يظهر أن المتوسط الحسابي للاتجاهات نحو النشاط البدني **لخفض التوتر** 33.69 بانحراف معياري 5.25، ومعامل الارتباط يساوي 0.170، وقيمة الاحتمال المعنوية 0.000 وهي أقل من 0.05، وهذا معناه أنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات تلاميذ الطور الثانوي نحو النشاط البدني لخفض التوتر ودافعية الانجاز الرياضي.

وهذا ما يؤكده روديك Rudic (1967) حين يذهب إلى القول أن الدافعية نحو النشاط الرياضي قد تكون من أجل الإحساس بالرضا والقبول والإشباع، وكذلك الشعور بالارتياح كنتيجة للتغلب على التدريبات البدنية التي تتميز بصعوبتها أو التي تتطلب المزيد من الشجاعة والجرأة وقوة الإرادة (علاوي، علم النفس الرياضي، 1987)

وترجع هذه العلاقة إلى كون أن المراهق الذي يرى في النشاط البدني مجالا للتخلص من التوترات النفسية والضغوط اليومية فيرى في انجاز النجاح فضاء للترويح عن النفس وتفريغ المكبوتات وفي تجنب الفشل هروبا أيضا من الأزمات والتوترات النفسية فتكون له دافعية عالية.

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن المتوسط الحسابي للاتجاهات نحو النشاط البدني كخبرة **للتفوق الرياضي** 26.76 بانحراف معياري 4.19، ومعامل الارتباط يساوي 0.282، وقيمة الاحتمال المعنوية 0.000 وهي أقل من 0.05، وهذا معناه أنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات تلاميذ الطور الثانوي نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي ودافعية الانجاز الرياضي.

وفي هذا الصدد ترى منى مختار المرسي (1999) أن الأشخاص الذين يتسمون بدافعية انجاز عالية يرغبون في التفوق والامتياز ويميلون إلى الاشتراك في المنافسات حيث يتميزون بالأداء المرتفع (المرسي، 1999، صفحة 101)

ويرى روديك Rudic (1967) أن من بين الدوافع المباشرة المحركة للفرد لممارسة الرياضة هو الاشتراك في المنافسات الرياضية التي تعتبر ركنا هاما من أركان النشاط الرياضي وما يرتبط به من خبرات انفعالية متعددة والسعي نحو تسجيل الأرقام والبطولات وإثبات التفوق وإحراز الفوز (علاوي، علم النفس الرياضي، 1987)

وتعود هذه العلاقة إلى أن التفوق الرياضي هو وجه آخر لإنجاز النجاح، هذا الأخير الذي هو بعد من بعدي دافعية الانجاز الرياضي، فدافع انجاز النجاح غايته التفوق الرياضي والنجاح في تجاوز المواقف الرياضية، وبعد تجنب الفشل غايته الخروج من دائرة الإخفاق إلى منطقة التفوق وهذا ما يفسر علاقة الاتجاهات نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي ودافعية الانجاز الرياضي

كما يتضح من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي في مجموع الأبعاد 188.75 بانحراف معياري 17.222 في حين بلغ المتوسط الحسابي لدافعية الانجاز الرياضي 67.629 وبانحراف معياري 9.076، أما معامل الارتباط يساوي 0.311 وقيمة الاحتمال المعنوية 0.002 وهي أقل من 0.05، وهذا معناه أنه **توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات تلاميذ الطور الثانوي نحو النشاط البدني ودافعية الانجاز الرياضي وبالتالي فالفرضية السادسة قد تحققت.**

فقد كانت العلاقة موجبة في جميع أبعاد مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني ودافعية الانجاز الرياضي وهذا يعكس العلاقة الموجبة بين المتغيرين المدروسين في مجموعهما

وهناك اتفاق بين العلماء والباحثين على أهمية الدافعية وتوجيه الاستثارة ايجابيا في مجال الأداء المهاري والتفوق في المواقف التدريبية والمنافسات جميعها ويشير روبرت سنجر Singer إلى أن التفوق هو حصيلة التعلم والدافعية، كما يرى سينجر أن الدافعية تمثل مكانة متقدمة تؤثر بصورة مباشرة في التعلم والتدريب وأداء الفرد

للمهارات الرياضية، ويستمر تأثير الدافعية قبل أداء المهارة وأثناءها بل حتى في أسلوب تنفيذها (راتب، علم نفس الرياضة – المفاهيم والتطبيقات –، 1997، صفحة 72)

كما يرى سنجر أن الدافعية من غير تعلم تؤدي إلى نشاط غير موجه، بينما تؤدي محاولات التعلم في غياب الدافعية إلى توقف النشاط ويشير غيره إلى أن البعض قد ينظر إلى الدافع على أنه يأتي في المرتبة الثانية بعد المهارة في الأداء كعامل من عوامل التفوق والبعض الآخر قد يرفعونه إلى أولى المراتب في النجاح والتفوق، ويصف الدافع باعتبار أنه الشيء غير الملموس الذي يصنع الفرق بين الفوز والهزيمة، وعندما يكون التلاميذ على نفس الدرجة من القدرة (المهارات، خطط، أداء) فإن للدافع دوره الكبير كعامل حاسم في التفوق خلال الأداء (سعايدية، 2009، الصفحات 93-94)

وفي هذا يرى قاسم حسن حسين (1990) أن دافع النشاط الرياضي من أهم الدوافع التي تعمل على إثارة الفرد للممارسة الرياضية، وهذا السلوك يصدر عن الفرد ككل، فعند مزاولته للنشاط الرياضي فإنه يتعامل مع بيئته حركيا وعقليا وانفعاليا، وإنه في الوقت نفسه تصحبه ضروب من النشاط العقلي الذي لا يمكن إهماله، كما تعمل الدوافع على تنشيط الاتجاهات نحو النشاط الرياضي وإبرازها بصورة واضحة (قاسم، 1990، صفحة 84)

ويدعم هذه النتيجة ما توصل إليه لخضاري عبد القادر (2017) في دارسته إلى وجود فروق جوهرية بين الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي اللاصفي في دافعية الانجاز الرياضي لصالح الممارسين (لخضاري، 2017، صفحة 290).

وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة كل من طلال النعيمي ونغم العبيدي (2009) والتي خلُصت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز الرياضي والاتجاه نحو درس التربية البدنية والرياضية ويمكن تفسير هذه النتيجة – حسب رأيهما– بأن الطلاب في هذه المرحلة يبدون استعدادا أكبر لإنجاز الأعمال التي يكلفون بها لإثبات وجودهم وتحقيق رغباتهم ليمكنهم من شق طريقهم بما يتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم واتجاهاتهم وميولهم نحو درس التربية الرياضية، ويتطلعون للمستقبل وضمان مكانة جيدة في المحافل المحلية والدولية، فدرس التربية الرياضية ذو طابع مميز لتحريك الدوافع الداخلية لدى الطالب مما يولد الاهتمام لديه لتدفعه لبذل جهود حتى يصل إلى ما يريده من أهداف (النعيمي و العبيدي، 2009، صفحة 173)

وحسب الباحث فيمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلاميذ الذين يميلون للنشاط البدني الرياضي ويرغبون فيه تتولد لديهم دافعية انجاز نحو الرياضة، فالرغبة في الممارسة الرياضية والتوجه نحو الرياضة بمختلف أهدافها ومعانيها تجعل التلميذ يتمتع بدافعية عالية وإقبال في حصة التربية البدنية بصفة خاصة وفي مختلف الأنشطة الرياضية بصفة عامة، فالتلميذ يرى في النشاط الرياضي فضاء لإنشاء العلاقات الاجتماعية وتكوين الصداقات، كما يمكنه من الحفاظ على صحته ولياقته وتطوير مختلف أجهزته الحيوية، ويرى أيضا في الأنشطة الرياضية متنفسا يفرغ فيه طاقاته ومكبوتاته ويتخلص من خلاله من جميع التوترات النفسية والضغوطات العصبية، كما

يعتبر الرياضة فرصة لفرض ذاته وتحقيقها من خلال التفوق في المنافسات والمواقف الرياضية، ولهذا يسعى التلميذ إليها بدافعية عالية لتحقيق الانجازات والنجاحات والخروج من دائرة الفشل.

4-7) عرض وتحليل مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بإجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كالتالي:

جدول(28): يوضح الفروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	قيمة الاحتمال المعنوية	الدلالة الإحصائية
ذكور	287	29.47	3.92	-3.053	1.96	0.002	دال
إناث	346	30.45	4.14				
درجة الحرية = 631				مستوى الدلالة =0.05			
النتيجة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث							

إن المتوسط الحسابي للذكور قدر بـ: 29.47 بانحراف معياري 3.92 بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث 30.45 بانحراف معياري 4.14، ولدراسة دلالة هذه الفروق بين المتوسطات وعملا باختبار (ت) لقياس الفروق بين عينتين مستقلتين غير متجانستين من حيث العدد توصلنا إلى (ت) المحسوبة المقدرة بـ: 3.053 وهي أكبر من (ت) المجدولة المقدرة بـ:1.96، وقيمة الاحتمال المعنوية تساوي 0.002 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05، ما يعني الفرق معنوي ودال إحصائيا وبالتالي **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، مما يعني أن الفرضية السابعة لم تتحقق.**

وتوافقت هذه النتيجة مع دراسة علي الديب (1994) والتي جاءت بعنوان العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم والانجاز الأكاديمي والتي توصلت إلى وجود فرق دال إحصائيا عند 0.01 بين الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الإناث، كما توصلت أيضا دراسة مصلح مسلم المجالي (2004) إلى وجود فروق بين الطلبة والطالبات لدى جامعة حائل في المملكة العربية السعودية في مستوى تقدير الذات ولصالح الطالبات.

ولذات النتيجة توصلت أيضا دراسة أحمد عبد الخالق وسماح أحمد الذيب(2007) الموسومة بالتعب المزمن وعلاقته بتقدير الذات والرضا عن الحياة، فقد توصل الباحثان إلى أن متوسط الطالبات أعلى جوهريا من الطلبة

الذكور في تقدير الذات وقد علل الباحثان ذلك على أنه وبالرغم من تشابه ظروف وأنماط التنشئة الاجتماعية السائدة في المجتمع لكل من الذكور الإناث التي تسوده المحبة والاحترام والمناقشة والحوار مما يؤدي إلى الشعور بالارتياح والسعادة إضافة إلى الظروف المجتمعية المتشابهة بشكل عام لكل من الذكور والإناث إلا أن الإناث أكثر عرضة من الذكور لهذه الأجواء وأكثر التزاما بالأجواء العائلية والمنزلية وأكثر تفاعلا ومشاركة في الأنشطة اللامنهجية إضافة إلى أن روح المنافسة لدى الإناث أكثر من الذكور.

كما أكدت دراسة ستلسون Stilson سنة (1984) إلى وجود الاختلافات في تقدير الذات بين الجنسين لصالح مجموعة الإناث حيث كانت أعلى من الذكور (بوساق، 2008، صفحة 114)

ومن جهة أخرى فإن أغلب الدراسات توصلت إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث مثل دراسة عبد الخالق موسى جبريل (1993) التي جاءت تحت عنوان تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا (عزوني، 2015، صفحة 17) والتي خلصت إلى أن الفرق غير معنوي وغير دال إحصائيا لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

كما توصل محمد المطوع (1996) في بحثه التوازن النفسي لطلبة وطالبات المرحلة الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة وطالبات المرحلة الإعدادية والثانوية بالبحرين في كل من متغير التوازن النفسي والدافع للإنجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات (محدب، 2015، الصفحات 94-95)

وتوصل أيضا Kalanek (1997) في دراسته التي هدف من خلالها إلى فحص طبيعة العلاقة القائمة بين تقدير الذات وبعض المتغيرات الشخصية المتمثلة في (الجنس، الحالة الاجتماعية والاقتصادية، وخصائص العائلة، والإنجاز الأكاديمي، والعرق وخلفية التراث)، على 15 دولة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات بين الذكور والإناث في كافة المجموعات الاجتماعية والاقتصادية.

وفي ذات السياق وفي دراسة بعنوان تقدير الذات لدى طلاب قسم التربية الرياضية بجامعة السلطان قابوس وعلاقته بالأداء الأكاديمي خلص كاشف زايد (2002) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين الطلبة والطالبات، وأرجع الباحث ذلك كون أن البرامج التي يقدمها القسم وكذلك البيئة الجامعية وما تتيحه من فرص للتفاعل الاجتماعي لهما تأثيرات إيجابية متوازنة ويسهمان في تطوير تقدير ذات مرتفع لدى جميع الطالب بغض النظر عن اختلاف متغير الجنس.

كما توصل أيضا غزالي عبد القادر (2009) في دراسته التي هدفت إلى معرفة علاقة النشاط البدني الرياضي بصورة الجسم وأثرها على تقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين إلى أنه لا توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين بين طلبة وطالبات جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف (غزالي، 2009)

ولذات النتيجة توصلت محدب رزيقة (2015) حيث قامت بدراسة على عينة قوامها 400 طالب وطالبة من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة مولود معمري بتيزي وزو، وأسفرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات لدى الطالب الجامعي الجزائري تبعا لمتغير الجنس، و فسرت الباحثة ذلك إلى كون الطلبة خاصة في المرحلة الجامعية يتطلعون إلى تحقيق تقدير الذات أكثر من المراحل العمرية الأخرى، فالطلبة(ذكور وإناث) يكونون أكثر حرصا واهتماما بعملية التعلم والنجاح الدراسي والاعتماد على النفس، حيث يعدون أنفسهم للانخراط في الحياة العملية، وأيضا تهيئة أنفسهم للحياة الأسرية والمسؤولية، كما أنّ العوامل والظروف الصعبة السائدة في المجتمع العربي بصفة عامة والمجتمع الجزائري بصفة خاصة تدفع الطلبة إلى الاعتماد على النفس للتغلب على صعوبات الحياة، والدفاع عن حقوقهم، وكل هذا جعل الطلبة أكثر قدرة على الإحساس بمعنى الحياة وقيمتها، والقدرة على التركيز والتجديد والتفكير، الأمر الذي يؤثر على توقعاتهم المستقبلية، ونظرتهم للحياة بإيجابية (محدب، 2015)

كما توصل لعيدي جمال الدين (2018) في دراسته والتي هدفت إلى معرفة مدى مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاسها على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تقدير الذات إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي تعزى لمتغير الجنس (لعيدي، 2018)

وتوصلت سعودي نوال (2017) أيضا في رسالتها الموسومة بالشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بمستويي الطموح وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة إلى أنه لا توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس (سعودي، 2017)

وفي ذات السياق قامت الباحثة كاميليا عبد الفتاح بدراسة لمعرفة ما إذا كانت هناك اختلاف بين الجنسين في تقدير الذات من ناحية النزعة الاجتماعية والنزعة الذاتية، ولقد وجدت الباحثة أن هناك اختلاف بين المتوسط الحسابي للذكور والإناث عند مستوى الدلالة 0.05، حيث تتغلب النزعة الاجتماعية للطالبات عنها لدى الذكور وعدم وجود اختلاف جوهري في تقدير الذات ككل (بوساق، 2008، صفحة 114)

أما في دراسة أنجل Angel سنة (1959) عن ثبات تقدير الذات في مرحلة المراهقة وعلاقته بالجنس على عينة من 104 مراهقا و168 مراهقة تتراوح أعمارهم من 13-15 سنة للذكور وبين 15-17 سنة للإناث توصل إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور (بوساق، 2008، صفحة 114)

وبالعودة للدراسة الحالية فيرى الباحث أن الفرق في تقدير الذات بين الجنسين والذي كان لصالح الإناث قد يعود بسبب التفوق الدراسي الملحوظ في الآونة الأخيرة للإناث على حساب الذكور الذي ينعكس مباشرة على تقدير الذات.

وهذا استنادا لما يراه روزنبرج (Rosenberg)الذي يقول بأن للنجاح أو للفشل المدرسي دور كبير في تقدير الفرد لذاته حيث يؤكد على أهمية النقاط أو الدرجات المدرسية في تقدير الذات، حيث أن التلاميذ الذين تحصلوا على نقاط عالية كان تقديرهم مرتفعا، بينما تلاميذ النقاط المنخفضة أدت إلى التقدير المنخفض للذات (زهران، 1977)

فالعلاقة بين تقدير الذات والتحصيل قوية ووثيقة إذ يمكن القول أنه كلما زاد أحدهما أثر في الثاني بشكل إيجابي، وتشير الدراسات إلى أن الأفراد ذوي التحصيل المنخفض غالبا ما يميلون إلى أن يكوّنوا مشاعرا سلبية اتجاه أنفسهم، في حين يميل الأفراد ذوو التحصيل العالي إلى تكوين مفاهيم ومشاعر إيجابية (الأحسن، 2015، صفحة 102)، كما يعتقد كل من مالهي وريزنر (2005) أن الدرجات الأكاديمية الجيدة تعزز من شعور المرء بالقيمة والكفاءة (مالهي و ريزنر، 2005، صفحة 19)

كما يفسر الباحث الفروق في تقدير الذات والتي كانت لصالح الإناث بأن الوالدين غالبا ما يُوليان اهتماما بالإناث على حساب الذكور ابتداء من مرحلة المراهقة خاصة في الجانب المادي، فالفتاة يجب أن تكون دائما بالمظهر المقبول وهذا ما يتيح لها أكثر فرص الاقتران وضمان مستقبلها سيما في ظل انتشار شبح العنوسة بشكل مخيف، هذا المظهر المقبول يساهم بشكل كبير للفتاة في تعزيز ثقتها بنفسها وزيادة تقديرها لذاتها.

وهذا ما يؤكده كل من مالهي وريزنر حين يذهبان إلى القول بأن المظهر الخارجي هو أحد العوامل المؤثرة بصفة مباشرة في تقدير الذات (مالهي و ريزنر، 2005، صفحة 16)

4-8) عرض وتحليل مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بإجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كالتالي:

جدول(29): يوضح الفروق في اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي تبعا لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	قيمة الاحتمال المعنوية	الدلالة الإحصائية
خبرة اجتماعية	ذكور	287	28.85	5.16	-0.28	1.96	0.777	غير دال
	إناث	346	28.95	4.55				
الصحة واللياقة	ذكور	287	41.26	5.57	-1.42	1.96	0.156	غير دال
	إناث	346	41.89	5.53				
توتر ومخاطرة	ذكور	287	25.86	5.44	2.35	1.96	0.019	دال
	إناث	346	24.75	6.28				
خبرة جمالية	ذكور	287	32.55	6.39	0.11	1.96	0.908	غير دال
	إناث	346	32.49	6.36				
خفض التوتر	ذكور	287	34.18	5.15	2.14	1.96	0.033	دال
	إناث	346	33.28	5.30				
التفوق الرياضي	ذكور	287	27.62	3.81	4.74	1.96	0.000	دال
	إناث	346	26.05	4.35				
المجموع	ذكور	287	190.34	17.20	2.11	1.96	0.035	دال
	إناث	346	187.44	17.14				
درجة الحرية = 631					مستوى الدلالة =0.05			
النتيجة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو النشاط البدني (مجموع الأبعاد) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية لصالح الذكور								

من خلال الجدول السابق يتضح أن المتوسط الحسابي للذكور في **بعد الخبرة الاجتماعية** قدر بـ: 28.85 وبانحراف معياري 5.16 بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث 28.95 بانحراف معياري 4.55، ولدراسة دلالة هذه الفروق بين المتوسطات وعملا باختبار (ت) لقياس الفروق بين عينتين مستقلتين غير متجانستين من حيث العدد توصلنا إلى (ت) المحسوبة المقدرة بـ: 0.28 وهي أقل من (ت) المجدولة المقدرة بـ:1.96، وقيمة الاحتمال المعنوية تساوي 0.777 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 ما يعني أن الفرق غير معنوي وغير دال إحصائيا وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي كخبرة اجتماعية تعزى لمتغير الجنس.

وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة كاشف زايد، مصطفى الجبالي، علي الشعيلي (2004) على طلبة جامعة السلطان قابوس التي توصلت هي الأخرى إلى أنه لا توجد فروق في اتجاهات الطلبة نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية تعزى لمتغير الجنس (كاشف، الجبالي، و الشعيلي، 2004) ولذات النتيجة توصلت دراسة رمزي رسمي جابو (2008) التي أجراها على مدارس محافظات قطاع غزة (جابو، 2009)، كما أن حيمود أحمد (2010) وفي دراسة على تلاميذ المرحلة الثانوية للصفوف الدراسية الثلاثة من ثانوية مولود قاسم بالخروب توصل إلى أنه لا توجد فروق في الاتجاهات نحو النشاط البدني في بعد الخبرة الاجتماعية وأرجع ذلك لتساوي الاهتمام بالتفاعل الاجتماعي عند كل منهما، فكل من المراهقين والمراهقات يعيشون في منطقة واحدة، وتحكمهم نفس القيم والتقاليد الاجتماعية، ونفس الإطار الثقافي، وأنهم يعيشون شروطا اجتماعية مشتركة، ولهذا فهم يسعون إلى نفس الحاجات الاجتماعية، ومنها الحاجة إلى الحب والتقبل الاجتماعي، مما جعلهم يتخذون النشاط البدني كوسيلة لتحقيق هذه الحاجات، وإشباع رغباتهم الاجتماعية، وبذلك يتوجهون نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية (حيمود، 2010، صفحة 241)

كما توصل بن الدين كمال (2014) في دراسته المعنونة بعلاقة بعض نظم التنشئة الاجتماعية باتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي التربوي إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي كخبرة اجتماعية تعزى لمتغير الجنس (بن الدين، 2014)

كما توصل أيضا غزالي عبد القادر (2015) في دراسته إلى عدم دلالة الفروق بين الجنسين في الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي كخبرة اجتماعية ويعود ذلك حسب رأيه إلى أسباب اجتماعية و ثقافية تحكم المجتمع فتؤثر على كلا الجنسين بنفس القدر أي أنهم يشتركون في نفس الخصائص الثقافية و الاجتماعية السائدة في ظل ظروف الحاجة إلى الميول و الحب من جهة، و الرغبة في إشباع الحاجة للتقبل الاجتماعي من جهة أخرى، فتكون لها نفس التأثير و بنفس القدر، مما جعلهم يتخذون النشاط البدني الرياضي كوسيلة

لتحقيق هذه الحاجات وإشباع رغباتهم الاجتماعية، وبذلك يتوجهون نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية (غزالي، 2015، صفحة77)

أما الباحث فيرجع عدم دلالة الفروق بين الجنسين في بعد الخبرة الاجتماعية إلى تساوي الاهتمام بالتفاعل الاجتماعي عند الذكور والإناث، حيث تعتبر الأنشطة الرياضية فضاء لكلا الجنسين يسهم غالبا في توفير التفاعل الاجتماعي ويسمح بإمكانية التعرف على أفراد جدد وتكوين علاقات بين التلاميذ، فحصة التربية البدنية والرياضية تعتبرا مجالا خصبا لتوطيد العلاقات الاجتماعية وتوسيعها سيما تلك الأنشطة الجماعية التي يميزها التعاون والتكاثف والتنافس وتبادل الأدوار.

ومن خلال الجدول السابق يتضح أيضا أن المتوسط الحسابي للذكور في **بعد الصحة واللياقة** قدر بـ: 41.26 وبانحراف معياري 5.57 بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث 41.89 بانحراف معياري 5.53، ولدراسة دلالة هذه الفروق بين المتوسطات وعملا باختبار (ت) لقياس الفروق بين عينتين مستقلتين غير متجانستين من حيث العدد توصلنا إلى (ت) المحسوبة المقدرة بـ: 1.42 وهي أقل من (ت) المجدولة المقدرة بـ:1.96 وقيمة الاحتمال المعنوية تساوي 0.156 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، ما يعني أن الفرق غير معنوي وغير دال إحصائيا وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي للصحة واللياقة تعزى لمتغير الجنس.

وقد توافقت هذه النتيجة مع عديد الدارسات التي تناولت الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي على غرار دراسة كاشف زايد، مصطفى الجبالي، علي الشعيلي (2004) التي مسّت طلبة جامعة السلطان قابوس وتوصلت إلى أنه لا توجد فروق بين الطلبة الذكور والطالبات في اتجاهاتهم نحو النشاط البدني للصحة واللياقة تعزى لمتغير الجنس (كاشف، الجبالي، و الشعيلي، 2004)، كما توصل إلى ذلك أيضا رمزي رسمي جابو (2008) في دراسته التي أجراها على تلاميذ مدارس محافظات قطاع غزة (جابو، 2009) كما أكد هذه النتيجة حيمود أحمد (2010)، وفسّر ذلك بكون كل من المراهقين والمراهقات لهم نفس الاهتمام والانشغال بأجسامهم وصحتهم، كما أن المراهق في هذه المرحلة يعتمد على صورته الجسمية لإشباع حاجته الاجتماعية كالحاجة إلى الحب والحاجة إلى الانتماء والتقبل الاجتماعي، مما يجعل كل من الإناث والذكور يهتمون بالنشاط البدني والاتجاه نحو الممارسة لحفظ الصحة واللياقة البدنية.

كما وافقت هذه النتيجة دراسة بن الدين كمال (2014) والتي توصلت هي الأخرى إلى عدم دلالة الفروق بين الجنسين في الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي للصحة واللياقة، والتي أجريت على 14 ثانوية من ثلاث ولايات مختلفة (بن الدين، 2014)

ويفسر الباحث عدم الاختلاف بانشغال كلا الجنسين بصحتهم والاهتمام بأجسامهم، فهم يرون في الأنشطة الرياضية وسيلة للحفاظ على لياقتهم البدنية وقدراتهم الفسيولوجية، كما أن الذكور يسعون من خلال التمارين الرياضية لتقوية عضلاتهم وأجسادهم واكتساب جسم قوي يتباهون به، والإناث يرغبون في الجسم الرشيق الذي يعد أهم معايير الجمال الذي تسعى المراهقات للوصول إليه.

ويتضح أيضا من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للذكور في **بعد التوتر والمخاطرة** قدر بـ: 25.86 وبانحراف معياري 5.44 بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث 24.75 بانحراف معياري 6.28، ولدراسة دلالة هذه الفروق بين المتوسطات وعملا باختبار (ت) لقياس الفروق بين عينتين مستقلتين غير متجانستين من حيث العدد توصلنا إلى (ت) المحسوبة المقدرة بـ: 2.35 وهي أكبر من (ت) المجدولة المقدرة بـ:1.66، وقيمة الاحتمال المعنوية تساوي 0.019 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05، ما يعني أن الفرق معنوي ودال إحصائيا وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي كخبرة توتر ومخاطرة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة كاشف زايد، مصطفى الجبالي، علي الشعيلي (2004) ودراسة رمزي رسمي جابو (2008) ودراسة بن الدين كمال (2014) ودراسة غزالي عبد القادر (2015) والتي توصلت كلها إلى عدم دلالة هذه الفروق في بعد التوتر والمخاطرة، أما حيمود أحمد (2010) فقد توافقت نتائجه مع الدراسة الحالية ويعود الفرق – حسب حيمود– لكون ممارسة الأنشطة والرياضات التي تتميز بالخطورة والمواقف الصعبة والتي تتطلب الكثير من الجرأة والشجاعة والأداء المهاري الجيد للسيطرة عليها هي سبيل المراهق لكسب إعجاب وتقدير غيره من الزملاء وجلب انتباههم نحو الحصول على المكانة المميزة بينهم، وهكذا يكون اتجاهه نحو النشاط البدني من أجل التوتر والمخاطرة، والاتجاه نحو ممارسة النشاطات التي تسمح له بالتحرك أكثر، والتعبير من خلالها عن قدراته ومهاراته، لما في ذلك من دور في إشباع ما لدى الفرد من دوافع اجتماعية وذاتية مثل محاولة الفوز، وتسجيل الفوز الرياضي، وما يرتبط بذلك من تحقيق الذات والتميز والشهرة، وما قد يعود على الفرد من مكاسب معنوية أو مادية، أما الإناث فالفكرة التي يحملنها عن ذواتهن الجسمية يجعل من طبيعتهن عدم المجازفة والمغامرة ويتجهن نحو ممارسة النشاطات التي تخلو من الخطورة والمجازفة والمغامرة والاحتكاك (حيمود، 2010، صفحة 243)

أما الباحث فيرجع الفرق إلى أن الإناث يملن طبيعيا إلى عدم المجازفة والمغامرة ويتجهن نحو ممارسة الأنشطة التي تخلو من الخطورة وهذا تبعا لطبيعة أجسامهن وخصائصهن الفسيولوجية على عكس الذكور الذين يسعون

إلى كسب إعجاب وتقدير غيرهم وجلب انتباههم للحصول على مكانة مميزة بينهم وهذا عن طريق الأنشطة التي تتطلب الكثير من الجرأة والشجاعة وتتميز بالخطورة والمواقف الصعبة.

ويتضح من الجدول السابق أيضا أن المتوسط الحسابي للذكور في **بعد الخبرة الجمالية** قدر بـ: 32.55 وبانحراف معياري 6.39 بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث 32.49 بانحراف معياري 6.36، ولدراسة دلالة هذه الفروق بين المتوسطات وعملا باختبار (ت) لقياس الفروق بين عينتين مستقلتين غير متجانستين من حيث العدد توصلنا إلى (ت) المحسوبة المقدرة بـ: 0.11 وهي أقل من (ت) المجدولة المقدرة بـ:1.96، وقيمة الاحتمال المعنوية تساوي 0.908 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، ما يعني أن الفرق غير معنوي وغير دال إحصائيا وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي كخبرة جمالية تعزى لمتغير الجنس.

وقد تم التوصل إلى نفس النتائج في كل من دراسة كاشف زايد، مصطفى الجبالي، علي الشعيلي (2004) و دراسة رمزي رسمي جابو (2008) ودراسة بن الدين كمال (2014) ودراسة حيمود أحمد (2010) ويرى هذا الأخير أن المراهق والمراهقة يميل بنفس القدر إلى إشباع التذوق الجمالي والفني عنده من أجل إشباع الحاجة إلى التقبل الاجتماعي، والحصول على مكانة مميزة بين الأقران والزملاء، أو في المجتمع على العموم، زيادة على تقارب ميل التلاميذ من الجنسين إلى إبراز جمال مظهره والتفنن في أدائه المهاري باتجاهه نحو النشاط البدني كخبرة جمالية (حيمود، 2010، صفحة 242)

كما توصل غزالي عبد القادر (2015) إلى نفس النتيجة، وبرّر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد الخبرة الجمالية إلى كون كل من المراهق والمراهقة يميل بنفس القدر إلى إشباع التذوق الجمالي والفني عنده من أجل إشباع الحاجة إلى التقبل الاجتماعي، والحصول على مكانة مميزة بين الأقران والزملاء، زيادة على تقارب ميل التلاميذ من الجنسين إلى إبراز جمال مظهره والتفنن في أدائه المهاري باتجاهه نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي كخبرة جمالية (غزالي، 2015، صفحة 77)

أما الباحث فيفسر هذه النتيجة بالاهتمام المشترك من الجنسين في هذه المرحلة بالشكل الخارجي والمظهر الجمالي للحصول على مكانة مميزة بين الزملاء فيسعون إلى جمال المظهر والتفتن في الأداء المهاري خلال أداء الحركات والمهارات الرياضية، وكذا من أجل إشباع الذوق الجمالي للتلميذ للوصول إلى الرضا عن النفس وتقبل الذات.

وفيما يخص **بعد خفض التوتر** يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للذكور قدر بـ: 34.18 وبانحراف معياري 5.15 بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث 33.28 بانحراف معياري 5.30، ولدراسة دلالة

هذه الفروق بين المتوسطات وعملا باختبار (ت) لقياس الفروق بين عينتين مستقلتين غير متجانستين من حيث العدد توصلنا إلى (ت) المحسوبة المقدرة بـ: 2.14 وهي أكبر من (ت) المجدولة المقدرة بـ:1.96، وقيمة الاحتمال المعنوية تساوي 0.033 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05، ما يعني أن الفرق معنوي ودال إحصائيا وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي لخفض التوتر تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

في حين أن دراسة كاشف زايد، مصطفى الجبالي، علي الشعيلي (2004) ودراسة رمزي رسمي جابو (2008) و دراسة بن الدين كمال (2014) لم تتوصل إلى دلالة هذه الفروق بين الجنسين أما حيمود أحمد فقد توصل إلى دلالة الفروق لكن لصالح الإناث وأرجع ذلك لكون الإناث أكثر حساسية من الذكور، وأكثر توترا واضطرابا، ويزيد من ذلك إدراكهن لذاتهن الجسمية، مما يجعلهن أكثر حساسية وقلقا، ولهذا فإن اتجاه الإناث نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر كان أكثر من الذكور نوعا ما، فهنّ يجدن في النشاط البدني الوسيلة البديلة للتخفيف من حدة التوتر، والترويح عن النفس (حيمود، 2010، الصفحات 243-244)

أما الباحث فيفسّر دلالة الفروق بين الجنسين لصالح الذكور على أن الإناث لديهن أنشطة أخرى ذات طابع غير رياضي يروّحن بها عن أنفسهن ويجدن فيها الفضاء الأمثل للتنفيس، على عكس الذكور الذين يرون في النشاط البدني الرياضي الطريقة المثلى للتفريغ والتنفيس وخفض التوترات وتفريغ المكبوتات ولهذا جاءت اتجاهات الذكور نحو النشاط البدني في بعد خفض التوتر أكبر من اتجاهات الإناث.

ويتضح أيضا من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للذكور في **بعد التفوق الرياضي** قدر بـ: 27.62 وبانحراف معياري 3.81 بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث 26.05 بانحراف معياري 4.35، ولدراسة دلالة هذه الفروق بين المتوسطات وعملا باختبار (ت) لقياس الفروق بين عينتين مستقلتين غير متجانستين من حيث العدد توصلنا إلى (ت) المحسوبة المقدرة بـ: 4.74 وهي أكبر من (ت) المجدولة المقدرة بـ:1.96، وقيمة الاحتمال المعنوية تساوي 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05، ما يعني أن الفرق معنوي ودال إحصائيا وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي للتفوق الرياضي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

لكن دراسة كاشف زايد، مصطفى الجبالي، علي الشعيلي (2004) ودراسة رمزي رسمي جابو (2008) ودراسة كمال بن الدين (2014) لم تتوصل إلى الدلالة المعنوية لهذه الفروق في محور التفوق الرياضي أما دراسة غزالي عبد القادر(2015) ودراسة حيمود أحمد (2010) فتوافقت نتائجه مع الدراسة الحالية وفسّر هذا الأخير ذلك بنوع الفكرة التي يحملها الذكور خاصة عن القيمة المادية لممارسة الرياضة في الوقت الحالي، مما يجعلهم

يتوجهون نحو ممارسة النشاط البدني من أجل التفوق فيه، والحصول على المراتب الأولى للحصول على المكانة المناسبة، عكس الإناث اللواتي يشعرن بأنهن ضعيفات، أو أنهن أثقل، وعدم تساوي الفرص في الشروط المتاحة للممارسة مما يقلل من ثقتهن وأحلامهن في ممارسة النشاط الرياضي من أجل إحراز نتائج كبيرة (حيمود، 2010، صفحة 244)

أما الباحث فيرجع هذا الفرق إلى شعور الإناث بأنهن ضعيفات أو أن البنى الجسمية لهن لا تجعلهن في مستوى المنافسة مما يتسبب هذا في التقليل من ثقتهن بإمكانياتهن وكبح طموحاتهن في إحراز نتائج جيدة في ممارسة النشاط البدني، على عكس الذكور الذين يجدون في النشاط الرياضي مجالا لإشباع حاجاتهم إلى التفوق الرياضي والمنافسة الرياضية مما يدفعهم إلى المثابرة وبذل الجهد والتدريب الشاق من أجل إشباع هذه الحاجات.

أما المتوسط الحسابي للذكور في **مجموع الأبعاد** فيتضح من خلال الجدول السابق أنه قدر بـ: 190.34 وبانحراف معياري 17.20 بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث 187.44 بانحراف معياري 17.14، ولدراسة دلالة هذه الفروق بين المتوسطات وعملا باختبار (ت) لقياس الفروق بين عينتين مستقلتين غير متجانستين من حيث العدد توصلنا إلى (ت) المحسوبة المقدرة بـ: 2.11 وهي أكبر من (ت) المجدولة المقدرة بـ:1.96، وقيمة الاحتمال المعنوية تساوي 0.035 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 ما يعني أن الفرق معنوي ودال إحصائيا وبالتالي **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي في مجموع الأبعاد تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، مما يعني أن الفرضية الثامنة تحققت.**

وقد توافقت هذه النتائج مع دراسة نظلة علي خاطر (1989) على طلاب جامعة الزقازيق والتي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب والطالبات في الاتجاهات نحو النشاط الرياضي لصالح الطلاب في درجات المقياس الكلية (صلحاوي، 2017، الصفحات 24-25)

كما توصل يعقوب العيد (2012) في دراسة على تلاميذ ثانوية" المقري "بولاية المسيلة إلى أن اتجاهات الذكور أكثر إيجابية من الإناث (يعقوب، 2012)

لكن هناك دراسات أخرى توصلت إلى عدم الدلالة الإحصائية للفروق بين الجنسين في الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي مثل دراسة رمزي رسمي جابو (2008) على طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظات قطاع غزة، وقد فسر ذلك إلى أن هناك توافقا كبيرا في اتجاهات كلا الجنسين نحو النشاط الرياضي، وهو أمر يمكن تفسيره على أساس أن الوعي بأهمية الرياضة يرتفع بصورة متنامية لدى الجنسين على حد السواء (جابو، 2009، الصفحات 408-409)

وفي دراسة بعنوان علاقة بعض نظم التنشئة الاجتماعية باتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي التربوي توصل بن الدين كمال (2014) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي في مجموع الأبعاد تعزى لمتغير الجنس (بن الدين، 2014)

وكذلك في دراسة لبهجت أبو طامع (2005) على طلبة كلية فلسطين التقنية خضوري نحو ممارسة النشاط الرياضي توصل هو الآخر إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة في اتجاهات الطلبة نحو النشاط الرياضي تعزى لمتغير الجنس (جابو، 2009، صفحة 391) كما توصلت دراسة كاشف زايد، مصطفى الجبالي، علي الشعيلي (2004) على طلبة جامعة السلطان قابوس نحو النشاط الرياضي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين كل من الذكور والإناث على كافة أبعاد مقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط الرياضي، وهذا يعني – حسب رأيهم– أن هناك توافقا كبيرا في اتجاهات كلا الجنسين نحو النشاط الرياضي، وتمثل هذه النتيجة أهمية كبيرة نظرا لارتفاع مستوى الوعي الصحي لدى الجنسين (كاشف، الجبالي، و الشعيلي، 2004)

أما دراسة كزومينج (Xuming) (1992) على طلاب الجامعة الصينية والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلاب الجامعات الصينية نحو النشاط الرياضي فقد خلُصت إلى وجود فروق في الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي وفقا لمتغير الجنس ولكن لصالح الإناث (ربوح، 2013، صفحة 35)، وتعارض هذه النتيجة مع الدراسة الحالية والكثير من الدراسات في هذا المجال قد يرجع لاختلاف البيئة الصينية مع بيئة الدراسة الحالية.

أما الباحث فيرجع وجود فروق ين الجنسين في الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي لصالح الذكور في الدراسة الحالية كون التلاميذ الذكور يرون في النشاط البدني المجال الأمثل والأحسن للتفريغ والترويح والتنفيس، في حين للتلميذات فضاءات وأنشطة أخرى ذات صبغة غير رياضية ينفّسن فيها، كما أن التلاميذ الذكور في المواقف الرياضية التي تتطلب الجرأة والشجاعة والإقدام والتي تتسم بنوع من الخطورة يجدون فرصة لإثبات رجولتهم وقوامتهم، في حين أن التلميذات ونظرا لخصائصهن البدنية والفسيولوجية يتجنبن المواقف الرياضية التي تتطلب المجازفة والمخاطرة، وفي سياق آخر يرى التلاميذ الذكور في المنافسات الرياضية والمسابقات البدنية مجالا لإحراز التفوق والتميز من أجل فرض الذات على عكس التلميذات اللواتي يتجنبن المنافسات التي تجلب الضغط ويمارسن أكثر الأنشطة ذات الصبغة الترويحية

ويمكن الإشارة أيضا في تفسير هذه الفروق على ضوء الثقافة المجتمعية، وكذا العادات والتقاليد التي تضع حدودا لممارسة المرأة للرياضة، وكذا التوجه الديني للفتاة التي لا تجد فضاء لممارسة الأنشطة الرياضية وفق شروط الشريعة الإسلامية وهذا ما انعكس سلبا بالضرورة على اتجاهاتهن نحو النشاط البدني الرياضي.

4-9) عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بإجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كالتالي:

جدول(30): يوضح الفروق في مستوى دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعا لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	قيمة الاحتمال المعنوية	الدلالة الإحصائية
دافع انجاز النجاح	ذكور	287	36.79	5.48	-0.07	1.96	0.937	غير دال
	إناث	346	36.83	6.20				
	درجة الحرية = 631				مستوى الدلالة = 0.05			
دافع تجنب الفشل	ذكور	287	30.00	6.18	-2.97	1.96	0.003	دال
	إناث	346	31.47	6.25				
	درجة الحرية = 631				مستوى الدلالة = 0.05			
دافعية الانجاز الرياضي	ذكور	287	66.80	8.20	-2.09	1.96	0.037	دال
	إناث	346	68.31	9.69				
	درجة الحرية = 631				مستوى الدلالة = 0.05			
النتيجة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز الرياضي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث								

من خلال الجدول السابق نجد أن المتوسط الحسابي **لدافع انجاز النجاح** للذكور قدر بـ: 36.79 وبانحراف معياري 5.48 بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث 36.83 بانحراف معياري 6.20، ولدراسة دلالة هذه الفروق بين المتوسطات وعملا باختبار (ت) لقياس الفروق بين عينتين مستقلتين غير متجانستين من حيث العدد توصلنا إلى (ت) المحسوبة المقدرة بـ: -0.07 وهي أقل من (ت) المجدولة المقدرة بـ:1.96 وقيمة الاحتمال المعنوية تساوي 0.937 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، ما يعني أن الفرق غير معنوي وغير دال إحصائيا وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافع انجاز النجاح تعزى لمتغير الجنس.

وفي هذا الصدد اختلفت نتائج الدراسات السابقة فمنها من توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافع انجاز النجاح بين فرق الذكور وفرق الإناث لصالح فرق الإناث على غرار نتائج دراسة محمد وداك (وداك، 2015)، ومنها من توصل إلى وجود فروق في بعد انجاز النجاح بين الجنسين ولصالح الذكور مثل دراسة فنوش نصير (2012) التي كانت تحت عنوان دافعية الانجاز وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي اللاصفي الخارجي في الطور الثانوي، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافع انجاز النجاح تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور (فنوش، 2012)، ودراسة لطرش عماد (2017) التي توصلت هي الأخرى لهذا الفرق المعنوي بين الجنسين لصالح الذكور، وفسّر ذلك على أن المجتمع من خلال وسائطه التربوية خاصة الأسرة والتنشئة الوالدية ينشأ الرجل اجتماعيا على أن يكون الآمر الناهي وعلى المرأة أن تكون التابعة المطيعة لذلك، وغالبا ما تنسحب الأنثى من المنافسة والمواقف الانجازية (لطرش، 2017، صفحة 230)

أما الدراسة الحالية فقد توصلت إلى عدم وجود اختلاف بين الجنسين في مستوى دافع انجاز النجاح ويعزو الباحث ذلك لكون أن التلاميذ ذكور كانوا أو إناثا يملكون تلك الدافعية لتحقيق النجاحات لأنهم يرون في النجاح تحقيقا لذواتهم وإشباعا لحاجاتهم نحو التفوق والامتياز، فالنجاح عندهم يعكس الصورة المثالية للفرد ويجعله يحظى بين أقرانه بالتقدير والاحترام، وهذا ما يسعى إليه التلميذ في مرحلة المراهقة، فيرغب دائما في أن يتقلد المراتب المشرفة ويحقق النجاحات الباهرة ليحقق ذاته ويشبع حاجاته.

ومن خلال الجدول السابق يتضح أيضا أن المتوسط الحسابي في **دافع تجنب الفشل** للذكور قدر بـ: 30.00 وبانحراف معياري 6.18 بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث 31.47 بانحراف معياري 6.25، ولدراسة دلالة هذه الفروق بين المتوسطات وعملا باختبار (ت) لقياس الفروق بين عينتين مستقلتين غير متجانستين من حيث العدد توصلنا إلى (ت) المحسوبة المقدرة بـ: -2.97 وهي أكبر من (ت) المجدولة المقدرة بـ:1.96، وقيمة الاحتمال المعنوية تساوي 0.003 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05، ما يعني أن الفرق معنوي ودال إحصائيا وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافع تجنب الفشل تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وتوافقت هذه النتيجة مع دراسة محمد وداك (2015) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية تجنب الفشل بين فرق الذكور وفرق الإناث لصالح فرق الإناث (وداك، 2015)

كما توافقت مع ما توصل لطرش عماد (2017) وهو وجود فروق في بعد تجنب الفشل بين الجنسين ولصالح الإناث، وفسر ذلك على أنهن يظهرن خوفا من النجاح خاصة في المواقف التعليمية أثناء حصة التربية البدنية

والرياضية وسبب ذلك يتمثل في اعتقادهن بأن نجاحهن في المواقف الرياضية سوف يعود عليهن ببعض النتائج السلبية مثل الرفض الاجتماعي ووصفهن بناقصات الأنوثة (لطرش، 2017، صفحة 230)

أما دراسة فنوش نصير (2012) فتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافع تجنب الفشل تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور (فنوش، 2012) ويعود هذا الاختلاف في النتائج ربما لكون أن دراسة فنوش نصير كانت على التلاميذ الممارسين للنشاط للرياضي اللاصفي أما الدراسة الحالية فتمس جميع تلاميذ المرحلة الثانوية.

ويعزو الباحث هذه الفروق والتي كانت لصالح الإناث في دافع تجنب الفشل لكون أنهن يرغبن في الانجاز والأداء الرياضي ليس رغبة في النجاح بقدر ما هو هروب من دائرة الفشل، لأنهن لا يردن أن يتميزن أو يتفوقن بقدر ما يردن ألاّ يشار إليهن بالبنان على أنهن ضعيفات.

كما يمكن تفسير ذلك بما ذهب إليه لطرش عماد وهو أن التلميذات لا يملن عادة للنجاح والتفوق الرياضي لأن ذاك حسب منظورهنّ يفسّر على كونهن خشنات وناقصات أنوثة، ولهذا يسعين إلى الانجاز الرياضي تجنبا للفشل أكثر منه رغبة في النجاح.

ويظهر من الجدول السابق أيضا أن المتوسط الحسابي في **مجموع الأبعاد لدافعية الانجاز الرياضي** للذكور قدر بـ: 66.80 بانحراف معياري 8.20 بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث 68.31 بانحراف معياري 9.69، ولدراسة دلالة هذه الفروق بين المتوسطات وعملا باختبار (ت) لقياس الفروق بين عينتين مستقلتين غير متجانستين من حيث العدد توصلنا إلى (ت) المحسوبة المقدرة بـ: -2.09 وهي أكبر من (ت) المجدولة المقدرة بـ:1.96، وقيمة الاحتمال المعنوية تساوي 0.037 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05، ما يعني أن الفرق معنوي ودال إحصائيا وبالتالي **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز الرياضي لدى التلاميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، مما يعني أن الفرضية التاسعة لم تتحقق.**

وهذا ما توصّلت إليه أيضا دراسة محمد وداك (2015) والتي أجراها على 12 ناديا مختلفا حيث توصل إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز الرياضي بين فرق الذكور وفرق الإناث لصالح فرق الإناث، وفسّر ذلك على أن الإناث يتسمن بدافعية انجاز أعلى من دافعية انجاز الذكور، ففي ميدان الرياضة وتحديدا في فرق مختلف الأنشطة الرياضية الجماعية استشهد بدراسات صبت في نفس النتيجة كدراسة هديل

أبو بكر (2011) سلمان عبد العزيز (2009) محمد أبو فايز (2006) وحسن أيوب (2004) حيث يؤكد هذا الأخير على أن لاعبات مختلف فرق الأنشطة الجماعية يتميزون بدرجات عالية من دافعية الانجاز الرياضي مقارنة بفرق الذكور في دراسة أجراها على مختلف فرق الألعاب الجماعية بجمهورية مصر العربية، ليتوصل محمد وداك في الأخير إلى أن اللاعبات يتميزن باستعدادات أكبر للتنافس في مواقف الانجاز مهما كان مستوى المنافسات والتحديات الرياضية مقارنة بالذكور، كما يتميزن بالرغبة الكبيرة للفوز والتفوق في مختلف مواقف الانجاز الرياضية عموما والذي ينتج عنه مستوى عال من الفعالية والإصرار في مواقف التدريب والمنافسات (وداك، 2015، الصفحات 188-189)

وتوافقت النتائج أيضا مع نتائج دراسة لطرش عماد (2017) الموسومة بعنوان التوافق النفسي الاجتماعي وتأثيره على دافعية الانجاز أثناء حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الأقسام النهائية للطور الثانوي بمنظور المقاربة بالكفاءات توصلت أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز وفقا لمتغير الجنس ولصالح الإناث (لطرش، 2017)

ولم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي إما توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى دافعية الانجاز الرياضي أو وجود فروق لكن لصالح الذكور، مثل دراسة فوديرو Fodero (1980) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين لاعبي ولاعبات الجمباز ذوي مستوى الأداء المرتفع في كل من دافعية الانجاز والميول الدافعية (بن عبد الله، 2013، صفحة 117) ولكن هذه الدراسة كانت في مجتمع آخر يختلف عن المجتمع الجزائري بالإضافة إلى أن الدراسة كانت على لاعبي الجمباز للمستوى العالي وليس على التلاميذ.

وتوصل فنوش نصير (2012) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز الرياضي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وأرجع ذلك كون أن الذكور يختلفون كل الاختلاف عن الإناث من حيث طبيعة الشخصية والجانب النفسي فإذا كان الذكور يميلون في الغالب إلى حب السيطرة والعصبية والعدوانية فإن الإناث في كثير من الأحيان يمتزن باللين والرقة والهدوء والاجتماعية (فنوش، 2012، صفحة 174)، لكن دراسة فنوش خصت التلاميذ المشتركين في النشاط الرياضي اللاصفي فقط وهذا ما يفسر حسب رأي الباحث الاختلاف في نتائجها مع الدراسة الحالية.

أما ونان سعيدي (2015) ففي دراسة بعنوان الدافعية المتعددة الأبعاد للممارسة الرياضية وعلاقتها بدافعية الانجاز الرياضي في ضوء المتغير الثقافي لدى الرياضيين المحترفين وغير المحترفين الجزائريين توصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص مستوى دافعية الانجاز الرياضي تعزى لجنس الرياضي،

وفسر ونان هذه النتائج على أن طبيعة العينة المتكونة من الأكابر وذوي المستوى العالي لديهم مستوى نضج تجاوزوا من خلاله فكرة الذكورية والأنوثة إلى الاهتمام بالتحديات والرهانات وفق مبدأ الربح و الخسارة، و بالتالي تلاشت الفروق و الاختلافات التي تقود إلى نوع جنس الرياضي (ونان، 2015، صفحة 266)، ولكن تجدر الإشارة في أن دراسة ونان كانت على اللاعبين الذين يختلفون كثيرا مع التلاميذ في الكثير من الخصائص النفسية والبدنية.

وتوصل عمراني إسماعيل (2018) في دراسته على تلاميذ الثانوية الرياضية بدرارية وملحقتها المتواجدة بالبليدة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في دافعية الانجاز الرياضي لدى التلاميذ، وأرجع ذلك إلى كون عامل التفوق والنجاح وحسن الأداء غاية وطموح كلا الجنسين، كما أن تحقيق النجاح يتطلب المثابرة وتحمل المسؤولية، أي أن الذكور والإناث يتوقون إلى النجاح في امتحان البكالوريا لذا أبدوا دافعية انجاز عالية بعدما أصبح معدل البكالوريا الرياضية يحتسب في المعدل النهائي لشهادة البكالوريا، كما استشهد بما ذهب إليه مصطفى تركي (1988) إلى أن الأسرة الحديثة في الوقت الراهن تحث الإناث وتشجعهم مثل الذكور تماما على التفوق في الدراسة بالإضافة إلى أن الفرص التعليمية والمهنية أصبحت متوفرة للجنسين على حد سواء، وتضاءلت النظرة الوالدية التي تميز بين الذكور والإناث وأنهم يخضعون لأساليب تنشئة اجتماعية غالبا ما تكون متشابهة من حيث التشجيع والرعاية والاهتمام وغرس مفاهيم الاستقلال والثقة بالنفس (عمراني، 2018، الصفحات 167-168)، لكن تبقى دائما للثانويات الرياضية خصوصيتها خاصة في المجال الرياضي لاختلاف المناهج والبرامج وحتى الأساليب.

ومن وجهة نظر الباحث فإن هذا الفرق الدال لصالح الإناث في دافعية الانجاز الرياضي يمكن تفسيره على أن الإناث وفي البيئة المدروسة ليس لهن فضاءات أخرى لممارسة الأنشطة الرياضية عدا حصة التربية البدنية والرياضية وذلك للثقافة السائدة في المجتمع المبنية على مقومات اجتماعية ودينية، هذا الأمر الذي جعلهن يرغبن وبشدة في النشاط الرياضي البدني خلال حصة التربية البدنية هذه الرغبة التي تعد دافعية الانجاز الرياضي مؤشرا واضحا لها، على عكس الذكور الذي لهم فضاءات أخرى خارج أسوار الثانوية لممارسة الأنشطة الرياضية لذلك تقل دافعيتهم مقارنة بالإناث.

كما يفسّر الباحث ذلك على ضوء نتيجة الدارسة الحالية التي توصلت أيضا إلى الفروق في تقدير الذات بين الجنسين ولصالح الإناث، فالإناث أصبحن يتميزن بالكثير من الثقة بالنفس والإيمان بالقدرات والإمكانيات التي لم يسلم منها حتى الجانب الرياضي وهذا ما انعكس على دافعيتهن في حصة التربية البدنية والرياضية، فتقدير

الذات المرتفع للفتاة المتمدرسة يجعلها تتسم بالكثير من الصفات النفسية الإيجابية من الثقة بالنفس في قدراتها، هذا الامر الذي ينعكس في الدافعية بصفة عامة ودافعية الإنجاز الرياضي بصفة خاصة.

الفصل الخامس:

استنتاجات واقتراحات

5-1) استنتاجات عامة:

من خلال دراستنا لموضوع تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وعلاقته بالاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي ودافعية الانجاز الرياضي وباستعمال كل من مقياس تقدير الذات لروزنبرج، ومقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي، ومقياس دافعية الانجاز الرياضي لجو وولس على عينة قوامها 633 تلميذ من 12 ثانوية ممثلة لأربع دوائر من ولاية المسيلة بنسبة تمثيل قدرت ب 12.97٪ تم التوصل إلى النتائج التالية:

- مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفع.
- طبيعة اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي (كخبرة اجتماعية، للصحة واللياقة، كخبرة جمالية، لخفض التوتر، كخبرة للتفوق الرياضي) إيجابية.
- طبيعة اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة حيادية.
- طبيعة اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني بصفة عامة إيجابية.
- مستوى دافع انجاز النجاح ودافع تجنب الفشل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفع.
- مستوى دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفع.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي (كخبرة اجتماعية، للصحة واللياقة، كخبرة جمالية) تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي (كخبرة توتر ومخاطرة، لخفض التوتر، للتفوق الرياضي) تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي بصفة عامة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافع انجاز النجاح لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافع تجنب الفشل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو النشاط البدني الرياضي (كخبرة اجتماعية، للصحة واللياقة، لخفض التوتر، كخبرة للتفوق الرياضي)

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو النشاط البدني الرياضي (كخبرة جمالية، كخبرة توتر ومخاطرة)
- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو النشاط البدني الرياضي بصفة عامة.
- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ودافع إنجاز النجاح لديهم.
- توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ودافع تجنب الفشل لديهم.
- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ودافعيتهم للإنجاز الرياضي.
- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وأبعاد اتجاهاتهم نحو النشاط البدني الرياضي (كخبرة اجتماعية، للصحة واللياقة، كخبرة توتر ومخاطرة، كخبرة جمالية، لخفض التوتر، كخبرة للتفوق الرياضي)
- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو النشاط البدني الرياضي بصفة عامة.

5-2) اقتراحات وتوصيات:

في ضوء النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة يوصي الباحث بجملة من التوصيات:

- ضرورة إعادة النظر في تخطيط البرامج التعليمية وإبراز مكانة مادة التربية البدنية والرياضية من خلال زيادة الحجم الساعي لها في مختلف المراحل التعليمية، وذلك لما لها من آثار ايجابية على الجانب البدني والنفسي والاجتماعي والعقلي للتلميذ.
- ضرورة توفير الإمكانيات في جميع المؤسسات التربوية من أدوات وملاعب وقاعات رياضية وكل ما من شأنه أن يساعد على استثارة دافعية التلاميذ لإقبالهم على ممارسة النشاط الرياضي.
- الحرص على تكوين كفاءات ذات مستوى عال في المجال الرياضي من مختلف المعاهد والجامعات مدركة للأدوار المختلفة للنشاط البدني الرياضي وأهميته، وقادرة على النهوض بهذه المادة.
- الاهتمام بنشر الوعي بأهمية التربية البدنية والرياضية ودور النشاط الرياضي في تنمية كافة الجوانب التربوية والصحية والنفسية والاجتماعية والعقلية من خلال عقد المؤتمرات والأيام التكوينية وإصدار النشرات والدوريات من قبل المختصين والمعاهد الرياضية.
- باعتبار وسائل الإعلام من أكثر وسائل الاتصال تأثيرا على المجتمع يجب اعتماد هذه الوسائل العمومية منها والخاصة لإبراز أهمية ممارسة الأنشطة الرياضية في حياة الفرد.
- توفير الظروف المناسبة للتلميذات بما يتماشى مع الأعراف والقيم السائدة في المجتمع لتشجيعهن على ممارسة الأنشطة الرياضية داخل المؤسسات التعليمية بلا حرج ولا قيود.
- ضرورة إجبارية ممارسة النشاط البدني الرياضي في جميع المراحل التعليمية من طرف مختصين وذلك لما يلعبه من دور بالغ في المجال النفسي والاجتماعي والانفعالي.
- عدم التركيز خلال حصة التربية البدنية والرياضية على المجال البدني والمهاري والفني فقط، بل يتوجب الاهتمام أيضا بالأدوار الأخرى للنشاط الرياضي والمتعلقة بالمجال الاجتماعي والنفسي والانفعالي لما لها من أهمية كبرى في تكوين الفرد المتكامل من جميع النواحي وهو الهدف الأسمى للتربية.

قائمة المراجع

قائمة الكتب:

1- إبراهيم رحمة. (1998). **تأثير الجوانب الصحية على النشاط البدني الرياضي**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

2- إبراهيم قشقوش. (1979). **دافعية الانجاز وقياسها**. مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.

3- إبراهيم محمد حماد مفتي. (1997). **دوافع استمرار الناشئين في ممارسة التدريب الرياضي المكثف**. الرياضة وتحديات القرن الواحد والعشرين. القاهرة: جامعة حلوان.

4- أحمد حسين محي الدين. (1988). **دراسات في الدافعية والدوافع**. القاهرة: دار المعارف.

5- أحمد محمود عبد اللطيف. (2000). **علم النفس الاجتماعي**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر.

6- أسامة كامل راتب. (2001). **الإعداد النفسي للناشئين**. القاهرة: دار الفكر العربي.

7- أسامة كامل راتب. (2004). **النشاط البدني والاسترخاء**. القاهرة: دار الفكر العربي.

8- أسامة كامل راتب. (1990). **دوافع التفوق في النشاط الرياضي**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

9- أسامة كامل راتب. (1997). **علم نفس الرياضة -المفاهيم والتطبيقات -**، الطبعة الثانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

10- السيد خير الله. (1981). **مفهوم الذات: الأسس النظرية والتطبيقية**. بيروت: دار النهضة للطباعة والنشر.

11- أمين أنور الخولي. (2001). **أصول التربية البدنية والرياضية**، الطبعة الثانية. مصر: دار الفكر العربي.

12- أمين أنور الخولي، عدنان درويش، ومحمود عبد الفتاح عنان. (1998). **التربية الرياضية المدرسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

13- بشير صالح الرشيدي. (2000). **مناهج البحث التربوي**. الكويت: دار الكتاب الحديث.

14- توما جورج خوري. (2000). **سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق**. بيروت، لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

15- جبريل موسى عبد الخالق. (1993). **تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب**. سوريا.

16- جلال سعد. (1984). **علم النفس الاجتماعي، الاتجاهات التطبيقية المعاصرة**. الإسكندرية، مصر: دار المعارف.

17- جودة بني جابر. (2004). **علم النفس الاجتماعي**، الطبعة الأولى. الأردن: دار الثقافة.

18- حامد عبد السلام زهران. (1977). **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**. مصر: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

19- حسين أبو رياش. (2006). **الدافعية والذكاء العاطفي**. عمان: دار الفكر.

20- حسين قاسم. (1990). **علم النفس الرياضي، مبادؤه وتطبيقاته في مجال التدريب**. بغداد: مطابع التعليم العالي جامعة بغداد.
21- خالد محمد الجشحوش. (2012). **طرق تدريس التربية الرياضية الحديثة**. عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي.
22- خليل عبد الرحمن المعايطة. (2007). **علم النفس الاجتماعي**، الطبعة الثانية. الأردن، دار الفكر.
23- رانجيت سينج مالهي، وروبرت دبليو ريزنر. (2005). **تعزيز تقدير الذات**. الرياض: مكتبة جرير.
24- رجاء وحيد دويدري. (2000). **البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية**. دمشق سوريا: دار الفكر.
25- رشيد زرواتي. (2008). **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، الطبعة الثانية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية قسنطينة.
26- رشيدة عد الرؤوف رمضان. (2000). **آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء**. القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
27- رياض المنشاوي. (1991). **برنامج إرشادي مفتوح ليعيد بعض الاتجاهات النفسية للمعاقين حركيا نحو ممارسة النشاط الرياضي**. مصر: جامعة طنطا.
28- ريما ماجد. (2016). **منهجية البحث العلمي**. بيروت: مؤسسة فريدريش إيبرت.
29- سعدة أحمد ابراهيم أبو شقة. (2007). **دافعية الانجاز**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
30- سلامة عبد الحافظ. (2007). **علم النفس الاجتماعي**. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر.
31- سيّد عبد الرحمان سليمان. (1997). **اللعب ونمو الطفل**. القاهرة: زهراء الشرق.
32- شبل بدران. (2005). **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**، الطبعة الثالثة. دار المعرفة الجامعية: مصر.
33- شفيق فلاح علاونة. (2004). **سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
34- صالح محمد علي أبو جادو. (1998). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
35- صفوت فرج. (1980). **القياس النفسي**. مصر: دار الفكر العربي.
36- صلاح الدين محمود علام. (2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
37- عباس محمود عوض. (1998). **القياس النفسي بين النظرية والتطبيق**. مصر: دار المعرفة الجامعية.

38- عبد الرحمان بن سليمان الطريدي. (1997). **القياس النفسي والتربوي نظريته وأسسه وتطبيقاته.** الرياض، السعودية: مكتبة الرشد.

39- عبد الرحمان عدس. (1999). **علم النفس التربوي نظرة معاصرة.** عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

40- عبد الرحيم حسن طلعت. (1991). **علم النفس الاجتماعي المعاصر**، الطبعة الثانية. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

41- عبد الفتاح محمد دويدار. (1992). **سيكولوجية العلاقة العامة بين مفهوم الذات والاتجاهات.** بيروت: دار النهضة العربية.

42- عبد اللطيف محمد خليفة. (2000). **الدافعية للإنجاز**. مصر: دار غريب للطباعة والنشر.

43- عصام الحسنات. (2009). **علم الصحة الرياضية.** عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

44- عصام عبد الخالق. (1982). **التدريب الرياضي نظريات وتطبيقات**، الطبعة الثانية. مصر: دار الكتب الجامعية.

45- عطيات محمد خطاب. (1982). **أوقات الفراغ والترويح**، الطبعة الثالثة. القاهرة: دار المعارف.

46- علي عبد العزيز موسى رشاد. (1994). **علم النفس الدافعي.** القاهرة: دار النهضة العربية.

47- غو طوني، وبول هوك. (1998). **سيكولوجية التقييم الذاتي** (تعريب سمير شيخاني). بيروت: دار الجليل.

48- فاروق عبد الفتاح سلامة. (1987). **مقارنة نحو الذكاء ونحو تقدير الذات في الطفولة والمراهقة،** العدد الثالث. مجلة كلية التربية.

49- كامل علوان الزبيدي. (2003). **علم النفس الاجتماعي.** الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.

50- كمال دسوقي. (1979). **النمو التربوي للطفل والمراهق، دروس في علم النفس الارتقائي.** القاهرة: دار النهضة العربية.

51- ماهر حسن محمود محمد. (2005). **منهاج التربية الرياضية المطور (المقترح) للمدارس الثانوية.** مصر: المكتبة المصرية.

52- محمد حسن أبو هاشم. (2006). **الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام spss.** الرياض، السعودية: جامعة الملك سعود.

53- محمد حسن الشناوي. (2001). **التنشئة الاجتماعية للطفل.** مصر: دار صفاء للنشر والتوزيع.

54- محمد حسن علاوي. (1998). **سيكولوجية القيادة الرياضية.** مصر: مركز الكتاب للنشر.

55- محمد حسن علاوي. (2002). **سيكولوجية المدرب الرياضي.** القاهرة: دار الفكر العربي.

56- محمد حسن علاوي. (1987). **علم النفس الرياضي.** الطبعة السادسة، مصر: دار المعارف.

57- محمد حسن علاوي. (1998). **موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين**. مصر: مركز الكتاب للنشر.
58- محمد سلامة، وحسين الدريدي. (1983). **تقدير الذات للبيئة القطرية**. قطر: مركز البحوث العربية.
59- محمد سيد. (1998). **نظريات الشخصية**. مصر: دار قباء.
60- محمد محمود بني يونس. (2007). **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
61- محمد نبيل زايد. (2003). **الدافعية والتعلم**. القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
62- محمود عبد الفتاح عنان. (1995). **سيكولوجية التربية البدنية والرياضية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: دار الفكر العربي.
63- محمود عبد الفتاح عدنان، ومصطفى حسين باهي. (2000). **مقدمة في علم نفس الرياضة**. مصر: مركز الكتاب للنشر.
64- محمود عكاشة. (1986). **تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال مدينة صنعاء**. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
65- محي الدين مختار. (1995). **بعض تقنيات التحرير وكتابة التقرير في المنهجية**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
66- مريم سليم. (2003). **تقدير الذات والثقة بالنفس دليل المعلمين**. بيروت: دار النهضة العربية.
67- مصطفى حسين باهي، وأمينة إبراهيم شلبي. (1999). **الدافعية نظريات وتطبيقات**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
68- ناصر ميزاب. (2013). **إشكالية مفهوم الذات عبر مقاربات نفسية مختلفة**. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
69- وجيه محجوب. (2002). **البحث العلمي ومناهجه**. بغداد، العراق: مطبعة التعليم العالي.
70- يوسف قطامي. (1889). **سيكولوجية التعليم والتعلم الوصفي**، الطبعة الثانية. عمان: دار الشروق للنشر.

قائمة المجلات والدوريات:

71- أحمد كريش. (2017). **اختبار ثبات القياس لمقياس روزنبرج لتقدير الذات بين مجموعتين من الجزائر والولايات المتحدة الأمريكية باستخدام التحليل العاملي التركيبي المتعدد المجموعات**. دراسات نفسية وتربوية (السادس عشر)، الصفحات 214-234.
72- أحمد محمد عبد الخالق، وسماح أحمد الذيب. (2007). **التعب المزمن وعلاقته بتقدير الذات والرضا عن الحياة**. دراسات عربية في علم النفس، العدد الأول (المجموعة السادسة)، الصفحات 93-147.

73- رمزي رسمي جابو. (2009). **اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية في مدارس محافظات قطاع غزة.** مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، العدد الثاني (المجلد السابع عشر)، الصفحات 385-417.

74- زايد كاشف. (2004). **تقدير الذات لدى طلاب قسم التربية الرياضية بجامعة السلطان قابوس وعلاقته بالأداء الأكاديمي.** مجلة دراسات، الصفحات 321-333.

75- زايد كاشف. (2011). **مستوى تقدير الذات لدى الفتيات الرياضيات العمانيات وعلاقته باتجاهاتهن نحو النشاط الرياضي.** المجلة التربوية، العدد التاسع والتسعون (المجلد الخامس والعشرون)، الصفحات 377-403.

76- زايد كاشف، مصطفى الجبالي، وعلي الشعيلي. (2004). **اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو النشاط الرياضي وعلاقتها ببعض المتغيرات.** سلسلة الدراسات النفسية والتربوية، الصفحات 48-77.

77- طلال نجم عبد الله النعيمي، ونغم محمد محمود صالح العبيدي. (209). **العلاقة بين دافعية الانجاز الرياضي والاتجاه نحو درس التربية الرياضة.** مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، المجلد الخامس عشر (العدد الواحد والخمسون)، الصفحات 159-181.

78- عبد القادر لخضاري. (2017). **تأثير ممارسة النشاط الرياضي اللاصفي على دافعية الانجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.** المعيار، العدد السابع عشر، الصفحات 285-292.

79- عبد القادر غزالي. (2015). **إدراك مفهوم الذات وعلاقته بتكوين الاتجاهات النشاط البدني الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.** الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد الثالث عشر، الصفحات 71-79.

80- علاء الدين كفافي. (1989). **تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الاجتماعية والأمن النفسي.** المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد 35، المجلد التاسع، الصفحات 100-125.

81- محمد أحمد الرفوع، محمد ابراهيم السفاسفة، وماهر يونس الدرابيع. (2004). **أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيئي التعلم في المدارس الأساسية بالأردن.** مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد الخامس (المجلد الرابع)، الصفحات 199-229.

82- محمد نبيل الفحل. (2000). **دراسة تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية.** مجلة علم النفس، العدد الرابع والخمسون، الصفحات 06-24.

83- مصلح مسلم المجالي. (2014). **مستوى الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية.** المجلة العلمية، المجلد الثلاثون (العدد الثاني)، الصفحات 247-293.

قائمة الرسائل والأطروحات:

84- أحمد بن حرمة. (2011). **تقدير الذات المشاركين في النشاط المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة الاغواط**، مذكرة ماجستير. الجزائر: جامعة الجزائر.

85- أحمد حيمود. (2010). **المكانة الاجتماعية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي وعلاقته بمفهوم الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني**، رسالة دكتوراه. قسنطينة، الجزائر: جامعة منتوري.

86- أسماء بوساق. (2008). **تأثير الإعلام المحلي على تقدير الذات لدى طلبة الإدارة والتسيير الرياضي بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة**، مذكرة ماجستير. الجزائر: جامعة الجزائر.

87- اسماعيل عمراني. (2018). **دافعية الانجاز وعلاقتها بالقلق والأداء لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا الرياضية**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.

88- العيد يعقوب. (2012). **الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني الرياضي وعلاقتها باللياقة البدنية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.

89- بوزقاق سميرة. (2006). **علاقة الضغوط النفس اجتماعية بتقدير الذات لدى المدمنين المسجونين**، مذكرة ماجستير. الجزائر: جامعة قاصدي مرباح بورقلة.

90- بوزقزي رزيقة. (2015). **علاقة تقدير الذات بالكفايات التدريسية لدى اساتذة التعليم الثانوي**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.

91- جمال الدين لعيدي. (2018). **مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاسها على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.

92- حسن حسونة غسان. (2011). **الأمن النفسي لدى معاقي انتفاضة الأقصى في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة وعلاقته بتقدير الذات**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.

93- حسناء صلحاوي. (2017). **اتجاهات تلميذات المرحلة المتوسطة نحو حصة التربية البدنية والرياضية بالمناطق الريفية والحضرية**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة محمد خيضر ببسكرة.

94- حمزة الأحسن. (2015). **مصادر الضغط المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي وانعكاساتها على تقدير الذات لديهم**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر 2.

95- حميدة قاصدي. (2013). **اتجاهات المرأة نحو ممارسة النشاط البدني خارج المنافسة في ولاية الجزائر**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر 3.

96- ربيعة علاونة. (2012). **الهوية وعلاقتها بكل من تقدير الذات وأسلوب الإسناد ومركز الضبط لدى الشباب الجزائري**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر 2.

97- رزيقة بوزقزي. (2015). **علاقة تقدير الذات بالكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.

98- رزيقة محدب. (2015). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي الجزائري**، رسالة دكتوراه. تيزي وزو، الجزائر: جامعة مولود معمري.
99- زهرة حميدة. (2006). **تقدير الذات والدافعية للإنجاز عند المراهق المتمدرس**، مذكرة ماجستير. الجزائر: جامعة الجزائر.
100- زينب أولاد هدار. (2017). **سمات الشخصية لدي الطالب ذو التفكير الايجابي – السلبي وعلاقتها بكل من تقدير الذات ومستوى الطموح**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر 2.
101- سعيدي ونان. (2015). **الدافعية المتعددة الابعاد للممارسة الرياضية وعلاقتها بدافعية الانجاز الرياضي في ضوء المتغير الثقافي لدى الرياضيين المحترفين وغير المحترفين الجزائريين**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.
102- سليمان عزوني. (2015). **برنامج رياضي مقترح لتطوير تقدير الذات لدى الأطفال الصم البكم ومدى تأثيره على تحصيلهم الدراسي**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر 3.
103- صالح بن يحي الغامدي. (2009). **اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات**، رسالة دكتوراه. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
104- صالح ربوح. (2013). **الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.
105- صبرينة قمار. (2015). **مركز التحكم وتقدير الذات واستراتجيات مواجهة الضغط عند العسكريين المصابين باضطراب الضغط لما بعد الصدمة**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.
106- عبد الرحمان بن بريكة. (2007). **العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة (الجزائر العاصمة)**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.
107- عبد القادر غزالي. (2009). **علاقة النشاط البدني الرياضي بصورة الجسم وأثرها على تقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف.
108- عزيزة سالم. (1977). **أثر العوامل الاجتماعية والبدنية على اتجاهات التلميذات نحو ممارسة النشاط الرياضي**، مذكرة ماجستير. القاهرة: جامعة حلوان.
109- عماد لطرش. (2017). **التوافق النفسي الاجتماعي وتأثيره على دافعية الانجاز أثناء حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الأقسام النهائية للطور الثانوي**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.
110- فايزة بوغالية. (2016). **تأثير القيم الاجتماعية على صورة الجسم وعلاقتها باتجاهات طالبات معهد التربية البدنية نحو النشاط الدني في الجزائر**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.
111- فتيحة يعقوب. (2011). **تأثير بعض الخصائص النفسية السلوكية بمستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي**، مذكرة ماجستير. الجزائر: جامعة الجزائر.

112- فريد مويسي. (2004). **تقدير الذات وعلاقته بدافعية الانجاز لدى لاعبي كرة القدم**، مذكرة ماجستير. الجزائر: جامعة الجزائر.

113- كمال بن الدين. (2014). **علاقة بعض نظم التنشئة الاجتماعية باتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي التربوي**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.

114- محمد تمار. (2015). **فاعلية الأنشطة الرياضية المكيفة في الرفع من مستوى تقدير الذات لدى الاطفال المعاقين بصريا**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.

115- ليندة درقاوي. (2014). **تأثير الوراثة والمحيط على بعض الخصائص النفسية**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر

116- محمد غانس. (2018). **الاتجاهات النفسية لأساتذة التعليم الثانوي اتجاه النشاط الرياضي واللياقة البدنية وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر

117- محمد وداك. (2015). **السمات الشخصية للمدربين وعلاقتها بتماسك الفريق ودافعية الانجاز لدى الفرق الرياضية**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.

118- مسعود مرابط. (2017). **مدى اهتمام أساتذة التربية البدنية والرياضية بتحقيق الأهداف الوجدانية وعلاقته بدافعية الانجاز والذكاء الانفعالي لتللاميذ الطور الثانوي**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.

119- مليكة بكير. (2011). **الاتجاه نحو العمل الارشادي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني**، مذكرة ماجستير. الجزائر: جامعة الجزائر.

120- منى مختار المرسي. (1999). **بناء مقياس دافعية الانجاز لدى الناشئين الرياضيين**، رسالة دكتوراه. مصر: جامعة الاسكندرية.

121- مصطفى عياد. (2017). **السمات الشخصية (الدافعية الاجتماعية العدوانية) وعلاقتها بدافعية الانجاز لممارسي رياضة الكاراتيه**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم.

122- نبيلة خلال. (2012). **التذبذب كنمط جديد في المعاملة الوالدية وعلاقته ببعض متغيرات الصحة النفسية تقدير الذات والاكتئاب**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.

123- نصير فنوش. (2012). **دافعية الانجاز وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي اللاصفي الخارجي في الطور الثانوي**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.

124- نوال سعودي. (2017). **الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بمستويي الطموح وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة البليدة.

125- هواري سعايدية. (2009). **دراسة الصفات النفسية التي يتميز بها التلاميذ في النشاط البدنية الرياضي وعلاقتها بالدافعية**، مذكرة ماجستير. الجزائر: جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف.

126- ياسين حناشي. (2016). **قياس تلاميذ اتجاهات المرحلة الثانوية في البيئة الحضرية والبيئة الريفية نحو ممارسة النشاط الرياضي الترفيهي**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.

127- يزيد بن عبد الله. (2013). **انتقاء لاعبي الكاراتي في ضوء بعض العوامل النفسية (وجهة الضبط ودافعية الانجاز والتوجه نحو المنافسة)**، رسالة دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.

قائمة المراجع باللغة الاجنبية:

128-André, C., & Lelord, F. (1999). **L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres**. Édition sodile Jacob.

129-Edger, T., & Philippe, F. (2000). **Guide pratique de la préparation psychologique du sportif**. Paris: édition vigot.

130-lavoie, J. (1976). Ego **Identity Formation in Middle Adolescence**. (Vol. 5). Journal of Youth and Adolescence.

131-Rosenberg, M. J. (1965). **When dissonane fail on eliminating evaluation apprehension from attitude measuremet of person and soc** (Vol. 1). PsyCFD.

132-THOMPSON, S. K. (2012). **Sampling** (Vol. Third Edition). Simon Fraser University.

133- Weiner, B. (1985). **Theories of motivation**. Los Angeles: university of California.

134-Boyd, K., & Hryaiko, D. (1997). **The effect of a physical activity intervention package on the self-esteem of pre-adolescent and adolescent females**. Adolescence, 32 (127), pp. 693-708.

135- lawrance, D. (1981). **The Development of self-esteem questionnaire**. **Journal of Education Psychology**, volume2 (52), pp. 254-251.

136-Pusey, M. (1999). **Physical activity and self-esteem among Navajo adolescents**. Dissertation Abstracts International, 60 (4-A).

الملاحق

الوثائق الادارية

وثيقة تسهيل مهمة من رئيس مصلحة ما بعد التدرج

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Mohamed Boudiaf M'Sila
Institut des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.
Directeur adjoint chargé de la poste graduation; de la recherche scientifique et des relations extérieures

1985
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد بوضياف المسيلة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
المدير المساعد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

المسيلة في:2018/04/18

الى السيد: مديـــر التـــربية
لولايـــة المسيلة

الموضوع : تسهيل مهمة

يشرفنا أن نلتمس من سيادتكم تقديم يد العون والمساعدة

- **للطالب: أرفيس زبير**
- السنة الجامعية: 2018/2017
- وهذا بغرض تسهيل مهمة الطالب الباحث في اطار التحضير لرسالة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه علوم .

- بعنوان : **" تقدير الذات وعلاقته بالاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي ودافعية الانجاز الرياضي "**.

رئيس مصلحة ما بعد التدرج

جامعة المسيلة

وثيقة تسهيل مهمة من مديرية التربية لولاية المسيلة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

18 AVR 2018

مديرية التربية لولاية
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين

رقم: 834 /7.1/ 2018

المسيلة في :
مدير التربية
الى السادةمديري الثانويات الدوائر
بوسعادة-عين الملح –امجدل-جبل امساعد-سيدي عامر

الموضوع : ترخيص بإجراء (بحث ميداني)

المرجع: معهدعلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعةمحمد بوضياف بتاريخ 2018/04/18

بنـــاء على ما ورد في المرجع أعـــلاه

يشرفني أن ارخص إلى الطالب المذكور في الجدول بإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها في الفترة المحددة مع احترام الشروط المذكورة في المراسلة .

يرخص للطالب

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	ارفيس زبير	1984/09/21	/

الدخول إلى :. الثانويات

الفترة الأول : من 2018/04/18 إلى غاية 2018/05/31

لإجراء (بحث ميداني) تخصص:

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ الالتزام التام من طرف المتربصين
- ✓ باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

ملاحظة : المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام

دواق الحسين .

وثيقة إثبات إجراء الدراسة الميدانية بثانوية الشهيد مرزوك دحمان

18 AVR 20

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة في :

مصلحة التكوين و التفتيش مدير التربية

مكتب التكوين الى السادةمديري الثانويات الدوائر

بوسعادة-عين الملح –امجدل-جبل امساعد-سيدي عامر

ثانوية الشهيد مرزوك دحمان - سيدي عامر
بريد وارد في 2018/05/17
تحت رقم 353
ترتيب في م الشهيدي

رقم 234 / 7.1 / 2018

الموضوع : ترخيص بإجراء (بحث ميداني)

المرجع: معهدعلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعةمحمد بوضياف بتاريخ 2018/04/18

بنـــاء على ما ورد في المرجع أعـــلاه

يشرفني أن ارخص إلى الطالب المذكور في الجدول بإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها في الفترة المحددة مع احترام الشروط المذكورة في المراسلة .

يرخص للطالب

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	ارفيس زبير	1984/09/21	/

الدخول إلى :.الثانويات

الفترة الأول : من 2018/04/18 إلى غاية 2018/05/31

لإجراء (بحث ميداني) تخصص:

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ الالتزام التام من طرف المتربصين
- ✓ باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

ملاحظة : المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه

الأمين العام

دواق الحسين

وثيقة إثبات إجراء الدراسة الميدانية بثانوية المجاهد عزوق إبراهيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

18 AVR 2018

مديرية التربية لولاية
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين

المسيلة في :
مدير التربية
الى السادةمديري الثانويات الدوائر
بوسعادة-عين الملح --امجدل-جبل امساعد-سيدي عامر

رقم 230 /7.1/ 2018

الموضوع : ترخيص بإجراء (بحث ميداني)

المرجع: معهدعلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعةمحمد بوضياف بتاريخ 2018/04/18

بنـاء على ما ورد في المرجع أعـلاه

يشرفني أن ارخص إلى الطالب المذكور في الجدول باجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها في الفترة المحددة مع احترام الشروط المذكورة في المراسلة .

يرخص للطالب

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	ارفيس زبير	1984/09/21	/

الدخول إلى :. الثانويات

الفترة الأول : من 2018/04/18 إلى غاية 2018/05/31

لإجراء (بحث ميداني) تخصص:

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ الالتزام التام من طرف المتربصين
- ✓ باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

ملاحظة : المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام

دواق الحسين .

ثانوية المجاهد عزوق إبراهيم
المدير
تامسة - ولاية المسيلة

وثيقة إثبات إجراء الدراسة الميدانية بثانوية المجاهد بن البار المسعود

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

18 AVR 2018

مديرية التربية لولاية المسيلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

رقم 234 /7.1/ 2018

المسيلة في :

مدير التربية

الى السادةمديري الثانويات الدوائر

بوسعادة-عين الملح –امجدل-جبل امساعد-سيدي عامر

الموضوع : ترخيص بإجراء (بحث ميداني)

المرجع: معهدعلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعةمحمد بوضياف بتاريخ 2018/04/18

بنـــاء على ما ورد في المرجع أعـــلاه

يشرفني أن ارخص إلى الطالب المذكور في الجدول بإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها في الفترة المحددة مع احترام الشروط المذكورة في المراسلة .

يرخص للطالب

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	ارفيس زبير	1984/09/21	/

الدخول إلى :.الثانويات

الفترة الأول : من 2018/04/18 إلى غاية 2018/05/31

لاجراء (بحث ميداني) تخصص:

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ الالتزام التام من طرف المتربصين
- ✓ باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

ملاحظة : المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه

الأمين العام

دواق الحسين

مديرية التربية لولاية المسيلة

المدير

بن السليخ البحري

وثيقة إثبات إجراء الدراسة الميدانية بثانوية العقيد محمد شعباني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

18 AVR 2018

مديرية التربية لولاية
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين

المسيلة في :
مدير التربية
الى السادةمديري الثانويات الدوائر
بوسعادة-عين الملح –امجدل-جبل امساعد-سيدي عامر

رقم: 234 / 7.1 / 2018

ثانوية العقيد محمد شعباني
مجدل - ولاية المسيلة
البريد الوارد
بتاريخ: 2018/05/13
رقم: 383

الموضوع : ترخيص بإجراء (بحث ميداني)

المرجع: معهدعلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعةمحمد بوضياف بتاريخ 2018/04/18

بنـــاء على ما ورد في المرجع أعـــلاه

يشرفني أن ارخص إلى الطالب المذكور في الجدول بإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها في الفترة المحددة مع احترام الشروط المذكورة في المراسلة .

يرخص للطالب

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	ارفيس زبير	1984/09/21	/

الدخول إلى :..الثانويات

الفترة الأول : من 2018/04/18 إلى غاية 2018/05/31

لإجراء (بحث ميداني) تخصص:

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ الالتزام التام من طرف المتربصين
- ✓ باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

ملاحظة : المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام

دواق الحسين

وثيقة إثبات إجراء الدراسة الميدانية بثانوية الشهيد مهيدي بلقاسم اسعيدي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

18 AVR 2018

مديرية التربية لولاية
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين

رقم 834 / 7.1 / 2018

المسيلة في :
مدير التربية
الى السادةمديري الثانويات الدوائر
بوسعادة-عين الملح –امجدل-جبل امساعد-سيدي عامر

الموضوع : ترخيص بإجراء (بحث ميداني)

المرجع: معهدعلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعةمحمد بوضياف بتاريخ 2018/04/18

بنـــاء على ما ورد في المرجع أعـــلاه

يشرفني أن ارخص إلى الطالب المذكور في الجدول بإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها في الفترة المحددة مع احترام الشروط المذكورة في المراسلة .

يرخص للطالب

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	ارفيس زبير	1984/09/21	/

الدخول إلى :..الثانويات

الفترة الأول : من 2018/04/18 إلى غاية 2018/05/31

لإجراء (بحث ميداني) تخصص:

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ الالتزام التام من طرف المتربصين
- ✓ باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

ملاحظة : المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجهات الأنفة الذكر.

مدير الثانوية
بوشيبة يوسف

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام

دواق الحسين

وثيقة إثبات إجراء الدراسة الميدانية بثانوية زيان زبلي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

8 AVR 2018

مديرية التربية لولاية
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين

رقم: 2018 /7.1/

المسيلة في :
مدير التربية
الى السادةمديري الثانويات الدوائر
بوسعادة-عين الملح –امجدل-جبل امساعد-سيدي

الموضوع : ترخيص بإجراء (بحث ميداني)

المرجع: معهدعلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعةمحمد بوضياف بتاريخ 2018/04/18

بنـــاء على ما ورد في المرجع أعـــلاه

يشرفني أن ارخص إلى الطالب المذكور في الجدول بإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها في الفترة المحددة مع احترام الشروط المذكورة في المراسلة .

يرخص للطالب

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	ارفيس زبير	1984/09/21	/

الدخول إلى :. الثانويات

الفترة الأول : من 2018/04/18 إلى غاية 2018/05/31

لإجراء (بحث ميداني) تخصص:

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ الالتزام التام من طرف المتربصين
- ✓ باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

ملاحظة : المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام

دواق الحسين

وثيقة إثبات إجراء الدراسة الميدانية بثانوية اول نوفمبر

18 AVR 2018

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين

رقم 234 /7.1/ 2018

المسيلة في :
مدير التربية
الى السادةمديري الثانويات الدوائر
بوسعادة-عين الملح --امجدل-جبل امساعد-سيدي عامر

الموضوع : ترخيص بإجراء (بحث ميداني)

المرجع: معهدعلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعةمحمد بوضياف بتاريخ 2018/04/18

بنـــاء على ما ورد في المرجع أعـــلاه

يشرفني أن ارخص إلى الطالب المذكور في الجدول بإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها في الفترة المحددة مع احترام الشروط المذكورة في المراسلة .

يرخص للطالب

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	ارفيس زبير	1984/09/21	/

الدخول إلى :. الثانويات

الفترة الأول : من 2018/04/18 إلى غاية 2018/05/31

لإجراء (بحث ميداني) تخصص:

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ الالتزام التام من طرف المتربصين
- ✓ باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسوول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

ملاحظة : المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام

دواق الحسين .

وثيقة إثبات إجراء الدراسة الميدانية بثانوية مصعب بن عمير

18 AVR 2018

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين

المسيلة في :
مدير التربية
الى السادةمديري الثانويات الدوائر
بوسعادة-عين الملح –امجدل-جبل امساعد-سيدي عامر

رقم 834 /7.1/ 2018

الموضوع : ترخيص بإجراء (بحث ميداني)

المرجع: معهدعلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعةمحمد بوضياف بتاريخ 2018/04/18

بنـــاء على ما ورد في المرجع أعـــلاه

يشرفني أن ارخص إلى الطالب المذكور في الجدول بإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها في الفترة المحددة مع احترام الشروط المذكورة في المراسلة .

يرخص للطالب

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	ارفيس زبير	1984/09/21	/

الدخول إلى :. الثانويات

الفترة الأول : من 2018/04/18 إلى غاية 2018/05/31

لإجراء (بحث ميداني) تخصص:

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ الالتزام التام من طرف المتربصين
- ✓ باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

ملاحظة : المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام

دواق الحسين

ثانوية مصعب بن عمير
مستشار التربية
عين الملح - المسيلة

وثيقة إثبات إجراء الدراسة الميدانية بثانوية بعرير محمد العربي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

18 AVR 2018

مديرية التربية لولاية
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين

المسيلة في :
مدير التربية
الى السادةمديري الثانويات الدوائر
بوسعادة-عين الملح –امجدل-جبل امساعد-سيدي عامر

رقم 834 /7.1/ 2018

الموضوع : ترخيص بإجراء (بحث ميداني)

المرجع: معهدعلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعةمحمد بوضياف بتاريخ 2018/04/18

بنـــاء على ما ورد في المرجع أعـــلاه

يشرفني أن ارخص إلى الطالب المذكور في الجدول بإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها في الفترة المحددة مع احترام الشروط المذكورة في المراسلة .

يرخص للطالب

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	ارفيس زبير	1984/09/21	/

الدخول إلى :. الثانويات

الفترة الأول : من 2018/04/18 إلى غاية 2018/05/31

لإجراء (بحث ميداني) تخصص:

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ الالتزام التام من طرف المتربصين
- ✓ باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

ملاحظة : المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام

دواق الحسين

المدير

وثيقة إثبات إجراء الدراسة الميدانية بثانوية الشهيد عطوي الحاج

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

18 AVR 2018

مديرية التربية لولاية
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين

رقم /1.7./ 2018

المسيلة في :
مدير التربية
الى السادةمديري الثانويات الدوائر
بوسعادة-عين الملح –امجدل-جبل امساعد-سيدي عامر

ثانوية الشهيد عطوي الحاج
المدير

الموضوع : ترخيص بإجراء (بحث ميداني)

المرجع: معهدعلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعةمحمد بوضياف بتاريخ 2018/04/18

بنـــاء على ما ورد في المرجع أعـــلاه

يشرفني أن ارخص إلى الطالب المذكور في الجدول بإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها في الفترة المحددة مع احترام الشروط المذكورة في المراسلة .

يرخص للطالب

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	ارفيس زبير	1984/09/21	/

الدخول إلى :. الثانويات

الفترة الأول : من 2018/04/18 إلى غاية 2018/05/31

لإجراء (بحث ميداني) تخصص:

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ الالتزام التام من طرف المتربصين
- ✓ باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

ملاحظة : المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام

دواق الحسين

وثيقة إثبات إجراء الدراسة الميدانية بثانوية المجاهد زميح الجموعي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

18 AVR 2018

مديرية التربية لولاية
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين

رقم 234 /1.7./ 2018

المسيلة في :
مدير التربية
الى السادةمديري الثانويات الدوائر
بوسعادة-عين الملح –امجدل-جبل امساعد-سيدي عامر

الموضوع : ترخيص بإجراء (بحث ميداني)

المرجع: معهدعلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعةمحمد بوضياف بتاريخ 2018/04/18

بنـــاء على ما ورد في المرجع أعـــلاه

يشرفني أن ارخص إلى الطالب المذكور في الجدول بإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها في الفترة المحددة مع احترام الشروط المذكورة في المراسلة .

يرخص للطالب

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	ارفيس زبير	1984/09/21	/

الدخول إلى :. الثانويات

الفترة الأول : من 2018/04/18 إلى غاية 2018/05/31

لإجراء (بحث ميداني) تخصص:

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ الالتزام التام من طرف المتربصين
- ✓ باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

ملاحظة : المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام

دواق الحسين

ثانوية المجاهد زميح جموعي * عين فارس - المسيلة *
المدير
قسم عبد القادر

وثيقة إثبات إجراء الدراسة الميدانية بثانوية العقيدين

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

18 AVR 2018

مديرية التربية لولاية المسيلة في :

مصلحة التكوين و التفتيش مدير التربية

مكتب التكوين الى السادةمديري الثانويات الدوائر

بوسعادة-عين الملح –امجدل-جبل امساعد-سيدي عامر

رقم 834 /7.1/ 2018

الموضوع : ترخيص بإجراء (بحث ميداني)

المرجع: معهدعلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعةمحمد بوضياف بتاريخ 2018/04/18

بنـــاء على ما ورد في المرجع أعـــلاه

يشرفني أن ارخص إلى الطالب المذكور في الجدول بإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها في الفترة المحددة مع احترام الشروط المذكورة في المراسلة .

يرخص للطالب

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	ارفيس زبير	1984/09/21	/

الدخول إلى : الثانويات

الفترة الأول : من 2018/04/18 إلى غاية 2018/05/31

لإجراء (بحث ميداني) تخصص:

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ الالتزام التام من طرف المتربصين
- ✓ باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

ملاحظة : المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه

الأمين العام

دواق الحسين

عمارة أحمد

وثيقة تحدد مجتمع البحث

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة

جدول يمثل عدد التلاميذ المتمدرسين لثانويات دوائر (عين الملح ،جبل امساعد ،امجدل ، سيدي عامر) للسنة الدراسية 2018/2017

الرقم	الدائرة	البلدية	اسم الثانوية	عدد التلاميذ
01	سيدي عامر	سيدي عامر	ثانوية مرزوك دحمان	768
02	أمجدل	أمجدل	ثانوية بن البار مسعود	436
03	أمجدل	أمجدل	ثانوية محمد شعباني	452
4	أمجدل	مناعة	الثانوية الجديدة مناعة	261
05	سيدي عامر	تامسة	ثانوية عزوق ابراهيم –تامسة	192
06	جبل امساعد	اسليم	ثانوية زيان زبلي . اسليم	285
07	جبل مساعد	جبل مساعد	ثانوية أول نوفمبر 1954	472
08	عين الملح	عين الملح	ثانوية مصعب بن عمير	780
09	عين الملح	عين الملح	ثانوية م.العربي بعرير	627
10	عين الملح	عين الريش	ثانوية عطوي الحاج	371
11	عين الملح	عين الملح	ثانوية عين فارس	256
12	عين الملح	سيدي امحمد	ثانوية العقيدين	212
	المجموع			5112

أدوات جمع البيانات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة المسيلة

أعزائي التلاميذ:

في إطار إنجازنا لأطروحة دكتوراه في تخصص نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية بعنوان "تقدير الذات وعلاقته بالاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي ودافعية الانجاز الرياضي " نرجُوا منكم الإجابة بكل صدق وموضوعية ، ونعلمكم أن هذا ليس امتحانا لمعلوماتكم وإنما تستعمل إجاباتكم فقط لغرض البحث العلمي.

التعليمات:

- يرجى الإجابة عن كل الفقرات الواردة في المقاييس بكل صدق وأمانة
- ضع علامة(√) في الخانة الأولى التي تظن أنها تناسبك.

شكرًا مسبّقا على تعاونكم

الجنس:

☐ ذكر ☐ أنثى

مقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي

الرقم	العبارات	موافق بدرجة كبيرة	موافق	لم أكوّن رأي	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
1	أُفضِّل الأنشطة الرياضية التي ترتبط بقدر بسيط من الخطورة عن الأنشطة الرياضية التي ترتبط بقدر كبير من الخطورة					
2	أستطيع أن أمارس التدريب الرياضي الشاق يوميا إذا كان ذلك يعطيني فرصة عضوية إحدى الفرق الرياضية القومية					
3	أعظم قيمة للنشاط الرياضي هي جمال الحركات التي يؤديها اللاعب أو اللاعبة					
4	في درس التربية الرياضية ينبغي التركيز على القيمة الصحية للرياضة					
5	لا أستطيع أن أتحمل التدريب اليومي العنيف طوال العام لكي أستعد للاشتراك في المنافسات الرياضية					
6	لا أفضل الأنشطة الرياضية التي تمارس لاكتساب الصحة واللياقة البدنية					
7	أفضل الأنشطة الرياضية التي تتضمن القدر الكبير من الخطورة					
8	تعجبني الأنشطة الرياضية التي تظهر جمال حركات اللاعب أو اللاعبة					
9	تعجبني الأنشطة الرياضية التي تحتاج إلى تدريب منتظم لفترات طويلة والتي يقيس فيها اللاعب قدرته في المنافسات ضد منافسين على مستوى عال من المهارة					
10	الهدف الرئيسي لممارستي للرياضة هو اكتساب الصحة					
11	الاتصال الاجتماعي الناتج عن ممارستي للرياضة له أهمية كبرى بالنسبة لي					
12	الممارسة الرياضية هي غالبا الطريق الوحيد لإزالة التوترات النفسية الشديدة					
13	لا تناسبني الممارسة المتكررة للأنشطة الرياضية الخطرة					
14	في درس التربية الرياضية ينبغي وضع أهمية كبرى على جمال الحركات					
15	أفضل الأنشطة الرياضية التي تحافظ على اللياقة البدنية					
16	هناك فرص كثيرة تتيح للإنسان الاسترخاء من متاعب عمله اليومي مثل ممارسة الرياضة أو مشاهدة المباريات الرياضية					
17	أفضل ممارسة الأنشطة الرياضية الجماعية التي يشترك فيها عدد كبير من الأفراد					
18	عند اختياري لنشاط رياضي يهمني جدا فائدته من الناحية الصحية					

الرقم	العبارات	موافق بدرجة كبيرة	موافق	لم أكوّن رأي	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
19	لا تعجبني بصفة خاصة الأنشطة الرياضية الجماعية التي يشترك فيها عدد كبير من اللاعبين					
20	في المدرسة ينبغي الاهتمام بدرجة كبيرة بممارسة الأنشطة الرياضية التي تتطلب العمل الجماعي والتعاون.					
21	الممارسة الرياضية تعتبر بالنسبة لي أحسن فرصة للاسترخاء					
22	لا أميل إلى الأنشطة الرياضية التي ترتبط بالمخاطر والاحتمالات الكبيرة للإصابات					
23	الصحة فقط بالنسبة لي هي الدافع الرئيسي لممارسة الرياضة					
24	لا أفضل أي نشاط رياضي يزداد فيه الطابع التنافسي بدرجة كبيرة					
25	أهم ناحية تجعلني أمارس الرياضة أنني أستطيع من خلال ممارستي للرياضة أن أتصل بالناس					
26	الممارسة الرياضية هي الطريق العملي للتحرر من الصراعات النفسية					
27	الوقت الذي أقضيه في ممارسة التمرينات الصباحية يمكن استغلاله بصورة أحسن في أنشطة أخرى					
28	إذا طلب منى الاختيار فإنني أفضل الأنشطة الخطرة عن الأنشطة الرياضية غير الخطرة أو الأقل خطورة					
29	من بين الأنشطة الرياضية أفضل بصفة خاصة الأنشطة التي أستطيع ممارستها مع الآخرين					
30	الرياضة تتيح الفرص المتعددة لإظهار جمال الحركات البشرية					
31	هناك العديد من الأنشطة تمنحني الاسترخاء بدرجة أحسن من ممارسة الرياضة					
32	أعتقد انه من الأهمية القصوى ممارسة الأنشطة الرياضية التي لها فائدة كبرى بالنسبة للصحة					
33	أفضل بصفة خاصة الأنشطة الرياضية التي تهدف إلى إشباع التذوق الجمالي أو الفني					
34	أعتقد أن النجاح في البطولات الرياضية يتأسس على إنكار الذات والتضحية وبذل الجهد					
35	أحس بسعادة لا حدود لها عندما أشاهد قوة التعبير وجمال الحركات الرياضية					

الرقم	العبارات	موافق بدرجة كبيرة	موافق	لم أكوّن رأي	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
36	لا أفضل الممارسة اليومية للرياضة لأجل الصحة فقط					
37	اشعر بان الرياضة تعزلني تماما عن المشاكل المتعددة للحياة اليومية					
38	إذا طلب مني الاختيار فإنني أفضل السباحة في المياه الهادئة عن السباحة في المياه ذات الأمواج العالية					
39	أفضل ممارسة الأنشطة الرياضية التي يستطيع الإنسان ممارستها بمفرده					
40	المزايا الصحية لممارسة الرياضة هامة جدا بالنسبة لي					
41	الأنشطة الرياضية التي تتطلب فن وجمال الحركات أعطيها الكثير من اهتماماتي					
42	الأنشطة الرياضية التي تتطلب الجرأة والمغامرة أفضلها إلى أقصى مدى					
43	نظرا لأن المنافسة مبدأ أساسي في المجتمع فعلى ذلك ينبغي التشجيع على ممارسة الأنشطة الرياضية التي يظهر فيها الطابع التنافسي بصورة واضحة					
44	الممارسة الرياضية تستطيع أن تجعلني سعيدا بصورة حقيقية					
45	الأنشطة الرياضية التي تستخدم الجسم كوسيلة للتعبير مثل الحركات التعبيرية والباليه أعتبرها من أحسن أنواع الأنشطة					
46	أفضل مشاهدة أو ممارسة أنواع الأنشطة الرياضية التي لا تأخذ طابع الجدية ولا تحتاج إلى وقت طويل ومجهود كبير					
47	ممارسة التمرينات الرياضية اليومية ذات أهمية قصوى بالنسبة لي					
48	أستطيع أن أمضي عدة ساعات في مشاهدة بعض حركات الرشاقة أو الحركات التي تتميز بالتوافق الجيد مثل حركات الجمباز والباليه					
49	إن الاتصال الاجتماعي التي تتيحه ممارسة الرياضة لا يمثل بالنسبة لي أهمية قصوى					
50	أفضل الأنشطة الرياضية التي ترتبط بلحظات من الخطورة					
51	عدم ممارسة النشاط الرياضي يضيع مني فرصة هامة للاسترخاء					
52	يجب عدم الاهتمام بمحاولة الفوز في الرياضة بدرجة زائدة عن الحد					
53	تعجبني الأنشطة التي تتطلب من اللاعب السيطرة على المواقف الخطرة					
54	الممارسة الرياضية لا أعتبرها وسيلة هامة من وسائل الترويح					

مقياس دافعية الانجاز الرياضي

الرقم	العبارات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
1	أجد صعوبة في محاولة النوم عقب هزيمتي في منافسة					
2	يعجبني اللاعب الذي يتدرب لساعات إضافية لتحسين مستواه					
3	عندما ارتكب خطأ في الأداء أثناء المنافسة فإنني أحتاج لبعض الوقت لكي أنسى هذا الخطأ					
4	الامتياز في الرياضة لا يعتبر من أهدافي الأساسية					
5	أحس غالبا بالخوف قبل اشتراكي في المنافسة مباشرة					
6	أستمتع بتحمل أيّ مهمة والتي يرى بعض اللاعبين الآخرين أنها مهمة صعبة					
7	أخشى الهزيمة في المنافسة					
8	الحظ يؤدي إلى الفوز بدرجة أكبر من بذل الجهد					
9	في بعض الأحيان عندما أنهزم في منافسة فإن ذلك يضايقني لعدة أيام					
10	لدي استعداد للتدريب طوال العام بدون انقطاع لكي أنجح في رياضتي					
11	لا أجد صعوبة في النوم ليلة اشتراكي في منافسة					
12	الفوز في المنافسة يمنحني الرضا					
13	أشعر بالتوتر قبل المنافسة الرياضية					
14	أفضل أن أستريح من التدريب في فترة ما بعد الانتهاء من المنافسة الرسمية					
15	عندما أرتكب خطأ في الأداء فان ذلك يرهقني طوال فترة المنافسة					
16	لدى رغبة عالية جدا لكي أكون ناجحا في رياضتي					
17	قبل اشتراكي في المنافسة لا أنشغل في التفكير عما يمكن أن يحدث في المنافسة أو عن نتائجها					
18	أحاول بكل جهدي أن أكون أفضل لاعب					
19	أستطيع أن أكون هادئا في اللحظات التي تسبق المنافسة مباشرة					
20	هدفي هو أن أكون مميزا في رياضتي					

مقياس تقدير الذات لروزنبرج

الرقم	العبارات	أوافق بشدة	موافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	بشكل عام أنا راض عن نفسي				
2	أحيانا أشعر بعدم جدواي				
3	أعتقد أني أملك العديد من الصفات الجيدة				
4	أستطيع القيام بالأشياء التي يقوم بها الآخرون				
5	أشعر بعدم وجود شيء يجعلني فخورا بنفسي				
6	بالتأكيد، أشعر بعدم فائدتي أحيانا				
7	أشعر بأني شخص ذو قيمة، على الأقل بشكل متساو مع غيري				
8	أتمنى أن أُكِنّ لنفسي احتراما أكبر				
9	بشكل عام أنا أميل إلى الشعور بأنني فاشل				
10	لدي سلوك إيجابي اتجاه نفسي				

مذكرات spss

Reliability

Scale: معامل الثبات الفا كرونباخ لمقياس تقدير الذات

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.782	10

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
31.6333	17.206	4.14798	10

Scale: معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية لمقياس تقدير الذات

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.643
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	.606
		N of Items	5[b]
	Total N of Items		10
Correlation Between Forms			.688

Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	.815
	Unequal Length	.815
Guttman Split-Half Coefficient		.813

a. The items are: ت1، ت2، ت3، ت4، ت5.

b. The items are: ت6، ت7، ت8، ت9، ت10.

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	15.4333	5.633	2.37346	5[a]
Part 2	16.2000	4.579	2.13993	5[b]
Both Parts	31.6333	17.206	4.14798	10

a. The items are: ت1، ت2، ت3، ت4، ت5.

b. The items are: ت6، ت7، ت8، ت9، ت10.

المقارنة الطرفية لمقياس تقدير الذات T-Test

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
تقدير	1.00	10	26.2000	2.93636	.92856
	3.00	10	33.5000	1.17851	.37268

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
تقدير	Equal variances assumed	3.621	.073	-7.296-	18
	Equal variances not assumed			-7.296-	11.826

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
تقدير	Equal variances assumed	.000	-7.30000-	1.00056	-9.40209-
	Equal variances not assumed	.000	-7.30000-	1.00056	-9.48358-

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
تقدير	Equal variances assumed	-5.19791-
	Equal variances not assumed	-5.11642-

Reliability

Scale: معامل الثبات ألفا كرونباخ لبعد الخبرة الاجتماعية

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.620	8

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
30.9000	20.300	4.50555	8

Scale: معامل الثبات ألفا كرونباخ لبعد الصحة اللياقة

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.696	11

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
42.3333	30.437	5.51695	11

Scale: معامل الثبات ألفا كرونباخ لبعد التوتر والمخاطرة

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.798	9

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
25.3667	48.309	6.95048	9

Scale: معامل الثبات ألفا كرونباخ لبعد الخبرة الجمالية

Case Processing Summary

	N	%

Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.822	9

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
31.2000	50.097	7.07789	9

Scale: معامل الثبات ألفا كرونباخ لبعد خفض التوتر

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.698	9

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
35.1667	21.316	4.61694	9

Scale: معامل الثبات ألفا كرونباخ لبعد التفوق الرياضي

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.722	8

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
24.6000	37.076	6.08900	8

Scale: معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.628	54

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
189.5667	181.564	13.47458	54

Reliability

Scale: معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.462
		N of Items	27[a]
	Part 2	Value	.461
		N of Items	27[b]
	Total N of Items		54
Correlation Between Forms			.447
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.618
	Unequal Length		.618
Guttman Split-Half Coefficient			.618

a. The items are: ب1، ب2، ب3، ب4، ب5، ب6، ب7، ب8، ب9، ب10، ب11، ب12، ب13، ب14، ب15، ب16، ب17، ب18، ب19، ب20، ب21، ب22، ب23، ب24، ب25، ب26، ب27.

b. The items are: ب28، ب29، ب30، ب31، ب32، ب33، ب34، ب35، ب36، ب37، ب38، ب39، ب40، ب41، ب42، ب43، ب44، ب45، ب46، ب47، ب48، ب49، ب50، ب51، ب52، ب53، ب54.

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	96.9333	62.202	7.88684	27[a]
Part 2	92.6333	63.275	7.95454	27[b]
Both Parts	189.5667	181.564	13.47458	54

المقارنة الطرفية لمقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي T-Test

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اتجاهات	المجموعة الدنيا	10	174.1000	6.08185	1.92325
	المجموعة العليا	10	202.9000	4.86370	1.53804

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	T	df
اتجاهات	Equal variances assumed	.063	.805	-11.695-	18
	Equal variances not assumed			-11.695-	17.170

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
اتجاهات	Equal variances assumed	.000	-28.80000-	2.46261	-33.97375-
	Equal variances not assumed	.000	-28.80000-	2.46261	-33.99173-

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
اتجاهات	Equal variances assumed	-23.62625-
	Equal variances not assumed	-23.60827-

Reliability

Scale: معامل الثبات ألفا كرونباخ لبعد تجنب الفشل

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.848	10

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
30.9333	54.616	7.39027	10

Scale: معامل الثبات ألفا كرونباخ لبعد انجاز النجاح

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.884	10

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
37.7667	54.806	7.40309	10

Scale: معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس دافعية الانجاز الرياضي

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.860	20

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
68.7000	131.666	11.47456	20

Scale: معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس دافعية الانجاز الرياضي

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.714
		N of Items	10[a]
	Part 2	Value	.781
		N of Items	10[b]
	Total N of Items		20
Correlation Between Forms			.779

Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	.876
	Unequal Length	.876
Guttman Split-Half Coefficient		.876

a. The items are: د1، د2، د3، د4، د5، د6، د7، د8، د9، د10.

b. The items are: د11، د12، د13، د14، د15، د16، د17، د18، د19، د20.

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	33.5000	35.845	5.98706	10[a]
Part 2	35.2000	38.166	6.17782	10[b]
Both Parts	68.7000	131.666	11.47456	20

a. The items are: د1، د2، د3، د4، د5، د6، د7، د8، د9، د10.

b. The items are: د11، د12، د13، د14، د15، د16، د17، د18، د19، د20.

المقارنة الطرفية لمقياس دافعية الانجاز الرياضي T-Test

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
دافعية الانجاز الرياضي	المجموعة الدنيا	10	57.5000	7.29155	2.30579
	المجموعة العليا	10	78.2000	5.26624	1.66533

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	Df
دافعية الانجاز الرياضي	Equal variances assumed	.427	.522	-7.278-	18
	Equal variances not assumed			-7.278-	16.381

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
دافعية الانجاز الرياضي	Equal variances assumed	.000	-20.70000-	2.84429
	Equal variances not assumed	.000	-20.70000-	2.84429

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
دافعية الانجاز الرياضي	Equal variances assumed	-26.67564-	-14.72436-
	Equal variances not assumed	-26.71825-	-14.68175-

مستوى تقدير الذات T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
تقدير الذات	633	30.0126	4.06978	.16176

One-Sample Test

	Test Value = 25					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
تقدير الذات	30.988	632	.000	5.01264	4.6950	5.3303

مجموع الاستجابات لأبعاد الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Sum	Mean	Std. Deviation
بعد الخبرة اجتماعية	633	18300.00	28.9100	4.83491
بعد الصحة واللياقة	633	26341.00	41.6130	5.56153
بعد التوتر والمخاطرة	633	15988.00	25.2575	5.93704
بعد الخبرة الجمالية	633	20584.00	32.5182	6.37614
بعد خفض التوتر	633	21327.00	33.6919	5.25172
بعد التفوق الرياضي	633	16943.00	26.7662	4.19376
الاتجاهات نحو النشاط البدني	633	119483.00	188.7567	17.22223

مستوى دافع انجاز النجاح T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
بعد انجاز النجاح	633	36.8183	5.88391	.23386

One-Sample Test

	Test Value = 30					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
بعد انجاز النجاح	29.155	632	.000	6.81833	6.3591	7.2776

مستوى دافع تجنب الفشل T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
بعد تجنب الفشل	633	30.8104	6.26287	.24893

One-Sample Test

	Test Value = 30					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
بعد تجنب الفشل	3.256	632	.001	.81043	.3216	1.2992

مستوى دافعية الانجاز الرياضي T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
دافعية الانجاز الرياضي	633	67.6288	9.07613	.36074

One-Sample Test

	Test Value = 60				
					95% Confidence Interval of the Difference
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower
دافعية الانجاز الرياضي	21.147	632	.000	7.62875	6.9204

One-Sample Test

	Test Value = 60
	95% Confidence Interval of the Difference
	Upper
دافعية الانجاز الرياضي	8.3372

الفروق في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
تقدير الذات	ذكر	287	29.4739	3.92212	.23152
	أنثى	346	30.4595	4.14097	.22262

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	T	df
تقدير الذات	Equal variances assumed	1.156	.283	-3.053-	631
	Equal variances not assumed			-3.069-	619.992

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
تقدير الذات	Equal variances assumed	.002	-.98567-	.32281
	Equal variances not assumed	.002	-.98567-	.32118

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
تقدير الذات	Equal variances assumed	-1.61959-	-.35175-
	Equal variances not assumed	-1.61641-	-.35493-

الفروق في الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي تبعا لمتغير الجنس T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
بعد الخبرة اجتماعية	ذكر	287	28.8502	5.16123	.30466
	أنثى	346	28.9595	4.55353	.24480
بعد الصحة واللياقة	ذكر	287	41.2683	5.57791	.32925
	أنثى	346	41.8988	5.53970	.29782
بعد التوتر والمخاطرة	ذكر	287	25.8641	5.44383	.32134
	أنثى	346	24.7543	6.28043	.33764

بعد الخبرة الجمالية	ذكر	287	32.5505	6.39849	.37769
	أنثى	346	32.4913	6.36669	.34228
بعد خفض التوتر	ذكر	287	34.1812	5.15649	.30438
	أنثى	346	33.2861	5.30263	.28507
بعد التفوق الرياضي	ذكر	287	27.6272	3.81985	.22548
	أنثى	346	26.0520	4.35826	.23430
الاتجاهات نحو النشاط البدني	ذكر	287	190.3415	17.20775	1.01574
	أنثى	346	187.4422	17.14806	.92189

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
بعد الخبرة اجتماعية	Equal variances assumed	6.078	.014	-.283-
	Equal variances not assumed			-.280-
بعد الصحة واللياقة	Equal variances assumed	.097	.755	-1.421-
	Equal variances not assumed			-1.420-
بعد التوتر والمخاطرة	Equal variances assumed	6.468	.011	2.350
	Equal variances not assumed			2.381
بعد الخبرة الجمالية	Equal variances assumed	.021	.886	.116
	Equal variances not assumed			.116
بعد خفض التوتر	Equal variances assumed	.005	.944	2.141
	Equal variances not assumed			2.146
بعد التفوق الرياضي	Equal variances assumed	2.703	.101	4.785
	Equal variances not assumed			4.844
الاتجاهات نحو النشاط البدني	Equal variances assumed	.003	.959	2.114
	Equal variances not assumed			2.114

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
بعد الخبرة اجتماعية	Equal variances assumed	631	.777	-.10936-
	Equal variances not assumed	575.616	.780	-.10936-
بعد الصحة واللياقة	Equal variances assumed	631	.156	-.63055-
	Equal variances not assumed	608.029	.156	-.63055-
بعد التوتر والمخاطرة	Equal variances assumed	631	.019	1.10978
	Equal variances not assumed	629.766	.018	1.10978
بعد الخبرة الجمالية	Equal variances assumed	631	.908	.05919
	Equal variances not assumed	608.455	.908	.05919
بعد خفض التوتر	Equal variances assumed	631	.033	.89506
	Equal variances not assumed	615.319	.032	.89506
بعد التفوق الرياضي	Equal variances assumed	631	.000	1.57515
	Equal variances not assumed	629.070	.000	1.57515
الاتجاهات نحو النشاط البدني	Equal variances assumed	631	.035	2.89927
	Equal variances not assumed	608.793	.035	2.89927

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
بعد الخبرة اجتماعية	Equal variances assumed	.38630	-.86796-	.64923
	Equal variances not assumed	.39082	-.87698-	.65825
بعد الصحة واللياقة	Equal variances assumed	.44368	-1.50181-	.24071
	Equal variances not assumed	.44396	-1.50244-	.24133
بعد التوتر والمخاطرة	Equal variances assumed	.47233	.18225	2.03730
	Equal variances not assumed	.46611	.19446	2.02509
بعد الخبرة الجمالية	Equal variances assumed	.50947	-.94127-	1.05966
	Equal variances not assumed	.50971	-.94181-	1.06019
بعد خفض التوتر	Equal variances assumed	.41812	.07399	1.71613
	Equal variances not assumed	.41703	.07609	1.71403
بعد التفوق الرياضي	Equal variances assumed	.32918	.92874	2.22157
	Equal variances not assumed	.32517	.93660	2.21371

الاتجاهات نحو النشاط البدني	Equal variances assumed	1.37127	.20646	5.59207
	Equal variances not assumed	1.37172	.20540	5.59314

الفروق في دافعية الانجاز الرياضي تبعا لمتغير الجنس T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
بعد انجاز النجاح	ذكر	287	36.7979	5.48178	.32358
	أنثى	346	36.8353	6.20556	.33361
بعد تجنب الفشل	ذكر	287	30.0035	6.18225	.36493
	أنثى	346	31.4798	6.25922	.33650
دافعية الانجاز الرياضي	ذكر	287	66.8014	8.20321	.48422
	أنثى	346	68.3150	9.69934	.52144

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	Df
بعد انجاز النجاح	Equal variances assumed	1.961	.162	-.079-	631
	Equal variances not assumed			-.080-	628.486
بعد تجنب الفشل	Equal variances assumed	.257	.612	-2.971-	631
	Equal variances not assumed			-2.974-	612.209
دافعية الانجاز الرياضي	Equal variances assumed	8.514	.004	-2.094-	631
	Equal variances not assumed			-2.127-	630.756

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
بعد انجاز النجاح	Equal variances assumed	.937	-.03735-	.47014
	Equal variances not assumed	.936	-.03735-	.46476
بعد تجنب الفشل	Equal variances assumed	.003	-1.47628-	.49696
	Equal variances not assumed	.003	-1.47628-	.49639
دافعية الانجاز الرياضي	Equal variances assumed	.037	-1.51364-	.72271
	Equal variances not assumed	.034	-1.51364-	.71160

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
بعد انجاز النجاح	Equal variances assumed	-.96059-	.88589
	Equal variances not assumed	-.95002-	.87532
بعد تجنب الفشل	Equal variances assumed	-2.45219-	-.50038-
	Equal variances not assumed	-2.45112-	-.50145-
دافعية الانجاز الرياضي	Equal variances assumed	-2.93284-	-.09443-
	Equal variances not assumed	-2.91102-	-.11625-

العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
تقدير الذات	30.0126	4.06978	633
بعد الخبرة اجتماعية	28.9100	4.83491	633
بعد الصحة واللياقة	41.6130	5.56153	633
بعد التوتر والمخاطرة	25.2575	5.93704	633
بعد الخبرة الجمالية	32.5182	6.37614	633
بعد خفض التوتر	33.6919	5.25172	633
بعد التفوق الرياضي	26.7662	4.19376	633
الاتجاهات نحو النشاط البدني	188.7567	17.22223	633

Correlations

		تقدير الذات	بعد الخبرة اجتماعية	بعد الصحة واللياقة	بعد التوتر والمخاطرة
تقدير الذات	Pearson Correlation	1	.159**	.173**	.054
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.171
	N	633	633	633	633
بعد الخبرة اجتماعية	Pearson Correlation	.159**	1	.180**	.005
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.892
	N	633	633	633	633
بعد الصحة واللياقة	Pearson Correlation	.173**	.180**	1	-.084-*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.034
	N	633	633	633	633
بعد التوتر والمخاطرة	Pearson Correlation	.054	.005	-.084-*	1
	Sig. (2-tailed)	.171	.892	.034	
	N	633	633	633	633
بعد الخبرة الجمالية	Pearson Correlation	.062	.045	.210**	.007

	Sig. (2-tailed)	.118	.255	.000	.863
	N	633	633	633	633
بعد خفض التوتر	Pearson Correlation	.241**	.277**	.375**	.074
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.062
	N	633	633	633	633
بعد التفوق الرياضي	Pearson Correlation	.196**	.196**	.096*	.373**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.015	.000
	N	633	633	633	633
الاتجاهات نحو النشاط البدني	Pearson Correlation	.264**	.490**	.560**	.435**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000
	N	633	633	633	633

Correlations

		بعد الخبرة الجمالية	بعد خفض التوتر	بعد التفوق الرياضي
تقدير الذات	Pearson Correlation	.062	.241**	.196**
	Sig. (2-tailed)	.118	.000	.000
	N	633	633	633
بعد الخبرة اجتماعية	Pearson Correlation	.045	.277**	.196**
	Sig. (2-tailed)	.255	.000	.000
	N	633	633	633
بعد الصحة واللياقة	Pearson Correlation	.210**	.375**	.096*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.015
	N	633	633	633
بعد التوتر والمخاطرة	Pearson Correlation	.007	.074	.373**
	Sig. (2-tailed)	.863	.062	.000
	N	633	633	633
بعد الخبرة الجمالية	Pearson Correlation	1	.213**	.043
	Sig. (2-tailed)		.000	.280
	N	633	633	633
بعد خفض التوتر	Pearson Correlation	.213**	1	.236**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	633	633	633
بعد التفوق الرياضي	Pearson Correlation	.043	.236**	1
	Sig. (2-tailed)	.280	.000	
	N	633	633	633
الاتجاهات نحو النشاط البدني	Pearson Correlation	.529**	.666**	.546**

	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	633	633	633

Correlations

		الاتجاهات نحو النشاط البدني
تقدير الذات	Pearson Correlation	.264**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	633
بعد الخبرة اجتماعية	Pearson Correlation	.490**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	633
بعد الصحة واللياقة	Pearson Correlation	.560**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	633
بعد التوتر والمخاطرة	Pearson Correlation	.435**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	633
بعد الخبرة الجمالية	Pearson Correlation	.529**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	633
بعد خفض التوتر	Pearson Correlation	.666**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	633
بعد التفوق الرياضي	Pearson Correlation	.546**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	633
الاتجاهات نحو النشاط البدني	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	633

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

العلاقة ين تقدير الذات ودافعية الانجاز الرياضي Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
تقدير الذات	30.0126	4.06978	633
بعد انجاز النجاح	36.8183	5.88391	633
بعد تجنب الفشل	30.8104	6.26287	633
دافعية الانجاز الرياضي	67.6288	9.07613	633

Correlations

		تقدير الذات	بعد انجاز النجاح	بعد تجنب الفشل	دافعية الانجاز الرياضي
تقدير الذات	Pearson Correlation	1	.332**	-.092-*	.151**
	Sig. (2-tailed)		.000	.020	.000
	N	633	633	633	633
بعد انجاز النجاح	Pearson Correlation	.332**	1	.116**	.728**
	Sig. (2-tailed)	.000		.004	.000
	N	633	633	633	633
بعد تجنب الفشل	Pearson Correlation	-.092-*	.116**	1	.765**
	Sig. (2-tailed)	.020	.004		.000
	N	633	633	633	633
دافعية الانجاز الرياضي	Pearson Correlation	.151**	.728**	.765**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	633	633	633	633

العلاقة بين دافعية الانجاز الرياضي والاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
دافعية الانجاز الرياضي	67.6288	9.07613	633
بعد الخبرة اجتماعية	28.9100	4.83491	633
بعد الصحة واللياقة	41.6130	5.56153	633
بعد التوتر والمخاطرة	25.2575	5.93704	633
بعد الخبرة الجمالية	32.5182	6.37614	633
بعد خفض التوتر	33.6919	5.25172	633
بعد التفوق الرياضي	26.7662	4.19376	633
الاتجاهات نحو النشاط البدني	188.7567	17.22223	633

Correlations

		دافعية الانجاز الرياضي	بعد الخبرة اجتماعية	بعد الصحة واللياقة
دافعية الانجاز الرياضي	Pearson Correlation	1	.126**	.145**
	Sig. (2-tailed)		.002	.000
	N	633	633	633
بعد الخبرة اجتماعية	Pearson Correlation	.126**	1	.180**
	Sig. (2-tailed)	.002		.000
	N	633	633	633
بعد الصحة واللياقة	Pearson Correlation	.145**	.180**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	633	633	633

بعد التوتر والمخاطرة	Pearson Correlation	.144**	.005	-.084-*
	Sig. (2-tailed)	.000	.892	.034
	N	633	633	633
بعد الخبرة الجمالية	Pearson Correlation	.159**	.045	.210**
	Sig. (2-tailed)	.000	.255	.000
	N	633	633	633
بعد خفض التوتر	Pearson Correlation	.170**	.277**	.375**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	633	633	633
بعد التفوق الرياضي	Pearson Correlation	.282**	.196**	.096*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.015
	N	633	633	633
الاتجاهات نحو النشاط البدني	Pearson Correlation	.311**	.490**	.560**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	633	633	633

Correlations

		بعد التوتر والمخاطرة	بعد الخبرة الجمالية	بعد خفض التوتر
دافعية الانجاز الرياضي	Pearson Correlation	.144**	.159**	.170**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	633	633	633
بعد الخبرة اجتماعية	Pearson Correlation	.005	.045	.277**
	Sig. (2-tailed)	.892	.255	.000
	N	633	633	633
بعد الصحة واللياقة	Pearson Correlation	-.084-*	.210**	.375**
	Sig. (2-tailed)	.034	.000	.000
	N	633	633	633
بعد التوتر والمخاطرة	Pearson Correlation	1	.007	.074
	Sig. (2-tailed)		.863	.062
	N	633	633	633
بعد الخبرة الجمالية	Pearson Correlation	.007	1	.213**
	Sig. (2-tailed)	.863		.000
	N	633	633	633
بعد خفض التوتر	Pearson Correlation	.074	.213**	1
	Sig. (2-tailed)	.062	.000	
	N	633	633	633
بعد التفوق الرياضي	Pearson Correlation	.373**	.043	.236**
	Sig. (2-tailed)	.000	.280	.000

	N	633	633	633
الاتجاهات نحو النشاط البدني	Pearson Correlation	.435**	.529**	.666**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	633	633	633

Correlations

		بعد التفوق الرياضي	الاتجاهات نحو النشاط البدني
دافعية الانجاز الرياضي	Pearson Correlation	.282**	.311**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000
	N	633	633
بعد الخبرة اجتماعية	Pearson Correlation	.196**	.490**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000
	N	633	633
بعد الصحة واللياقة	Pearson Correlation	.096*	.560**
	Sig. (2-tailed)	.015	.000
	N	633	633
بعد التوتر والمخاطرة	Pearson Correlation	.373**	.435**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000
	N	633	633
بعد الخبرة الجمالية	Pearson Correlation	.043	.529**
	Sig. (2-tailed)	.280	.000
	N	633	633
بعد خفض التوتر	Pearson Correlation	.236**	.666**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000
	N	633	633
بعد التفوق الرياضي	Pearson Correlation	1	.546**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	633	633
الاتجاهات نحو النشاط البدني	Pearson Correlation	.546**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	633	633

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).