جامعة الحاج لخضر – باتنة –
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
قسم التربية الحركية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير
في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية
تخصص: النشاط الرياضي التربوي

تقدير الذات البدنية وعلاقتها بالتوجه الرياضي لتلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية لمتوسطات ولاية المسيلة

إعداد الطالب:
يحيى قذيفة

إشراف الدكتور:
فيصل قاسمي

لجنة المناقشة			
د. السعيد يحياوي	أستاذ محاضر .أ	جامعة باتنة	رئيسا
د. فيصل قاسمي	أستاذ محاضر .أ	المركز الجامعي سوق أهراس	مقررا
د. جمال عباس	أستاذ محاضر .أ	جامعة البويرة	عضوا
د. عادل خوجة	أستاذ محاضر .أ	جامعة المسيلة	عضوا
د. خالد جوادي	أستاذ محاضر .أ	جامعة المسيلة	عضوا

السنة الجامعية
2014-2013

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿قَالُوا سُبْحَانَكَ

لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا

إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾

سورة البقرة (الآية: 32)

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، الحمد لله حمد الشاكرين، الحمد لله الذي وفقني على إتمام هذا البحث.

أتوجه بالشكر و التقدير لأستاذي الفاضل الدكتور فيصل قاسمي والذي تشرفت بإشرافه على هذا البحث والذي أثراه بتوجيهاته وأرائه القيّمة، فله مني كل التقدير والاحترام.

كما أشكر الأساتذة المحكمين لما أعطوني من وقتهم في تحكيم أداتي البحث فلهم مني عظيم الشكر والتقدير.

كما أشكر كل من قدم لي المساعدة حتى تم هذا البحث، فجزى الله الجميع عني خير الجزاء.

تقدير الذات البدنية وعلاقتها بالتوجه الرياضي

لتلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية لمتوسطات ولاية المسيلة

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية (رياضة ودراسة) بولاية المسيلة وذلك من خلال التعرف على مستوى تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي لدى عينة البحث، كما تسعى هذه الدراسة إلى المقارنة بين الذكور والإناث في كل من متغيري تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي.

اعتمدت الدراسة على عينة مكونة من (51) تلميذ، منهم (39) ذكور و(12) إناث، منخرطين في أقسام رياضة ودراسة تخصص الكرة الطائرة واستخدم في الدراسة مقياس تقدير الذات البدنية للاعبي الكرة الطائرة الذي أعده محمد حسن علاوي، عصام الهلالي وتيمور أحمد راغب، ومقياس التوجه الرياضي المصمم من ديانا جيل Gill (1993) تعريب محمد حسن علاوي. وأسفرت النتائج على أن مستوى تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي مرتفع نسبيا. فيما كشفت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في كل من تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي بأبعاده الثلاثة: التوجه نحو التنافسية، التوجه نحو الفوز والتوجه نحو الهدف وهذا لصالح الذكور.

أما فيما يخص العلاقة بين تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي فقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين تقدير الذات البدنية وكل من التوجه نحو التنافسية، التوجه نحو الفوز، التوجه نحو الهدف والتوجه الرياضي.

Résumé de la thèse

L’étude a pour but de découvrir la relation entre l’estime de soi physique et l'orientation de sport chez les élèves des classes Les élèves des classes de l'éducation physique (sport et études) de la wilaya de m’sila par identifier le niveau de l’estime de soi physique et l'orientation de sport chez l’échantillon de l’étude, cette étude aussi permet de faire la comparaison entre les garçons et les filles dans ces deux variables (l’estime de soi physique et l'orientation de sport).

L'étude s'est appuyée sur un échantillon de 51 étudiants, dont 39 garçons et 12 filles, Les outils utilisés sont représentés par le questionnaire de l’estime de soi physique réalisé par Mohamed Hassan Allaoui, Issam Elhilali et Taymor Ahmed Ragheb, ainsi que le questionnaire de l'orientation de sport réalisé par D.Gill, traduit par Mohamed Hassan Allaoui. Les résultats montre que le niveau de l’estime de soi physique et l'orientation de sport chez l’échantillon de l’étude est relativement élevé. Aussi une différence statistique significative a été trouvée entre les garçons et les filles (au seuil de 0,05) en ce qui concerne l’estime de soi physique et l'orientation de sport.

Et pour ce qui concerne la relation entre l’estime de soi physique et l'orientation de sport, l’étude est arrivée a démontre qu’il y a une corrélation positive a été constatée entre l’estime de soi physique, et entre l’orientation vers la compétitivité, l’orientation vers la victoire, l’orientation vers l’objectif et l'orientation de sport (au seuil de 0,05).

قائمة المحتويات

الموضوع الصفحة

شكر وتقدير .....أ

ملخص البحث باللغة العربية .....ب

ملخص البحث باللغة الفرنسية .....ج

قائمة المحتويات .....د

قائمة الجداول .....ي

مقدمة 01

الفصل التمهيدي: التعريف بالبحث

1- الإشكالية 06

2- فروض البحث 08

2-1- الفرضية العامة 08

2-2- الفرضيات الجزئية 08

3- أهداف البحث 09

4- أهمية الدراسة 09

5- مصطلحات البحث 09

5-1- تقدير الذات 09

5-2- تقدير الذات البدنية 10

5-3- التوجه الرياضي 10

6- الدراسات السابقة 11

الجانب النظري

الفصل الأول: تقدير الذات البدنية

1- مفهوم الذات 34

1- مفهوم الذات 34

1-1- الذات 34

1-2- تعريف مفهوم الذات 35

1-3-مفهوم الذات في المجال الرياضي 36

1-4- أبعاد مفهوم الذات 37

1-5- مراحل نمو مفهوم الذات 38

2- تقدير الذات 41
2-1- مفهوم تقدير الذات 41
2-2- نظريات تقدير الذات.....42
2-3- مستويات تقدير الذات 43
2-4- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات 44
2-5- العوامل المؤثرة في تقدير الذات.....45
2-6- تقدير الذات والمدرسة.....49
3- الذات البدنية 50
3-1- مفهوم الذات البدنية 50
3-2- مفهوم وتعريف اللياقة البدنية 51
3-3- مكونات اللياقة البدنية 52
خلاصة:..... 58
الفصل الثاني: توجهات الدافعية
1- تعريف الدافعية 61
2- تعريف دافعية الإنجاز 62
3- نظريات دافعية الإنجاز 63
3-1- نظرية حاجة الإنجاز 63
3-2- محددات نظرية حاجة الإنجاز 65
3-3- نظرية العزو أو التسبيب 66
3-4- نظرية إنجاز الهدف.....67
4- توجهات دافعية الانجاز في المجال الرياضي 68
5- أنواع التوجه الرياضي 69
5-1- التوجه الرياضي نحو هدف المهمة 69
5-2- التوجه الرياضي نحو هدف الذات 70
6- أنماط سلوك الإنجاز 71
6-1- الدافع إنجاز النجاح 71
6-2- دافع تجنب الفشل 72
7- توجهات الإنجاز 72
7-1- توجه التنافسية.....72

7-2- توجه الفوز 72
7-3- توجه الهدف 73
خلاصة 74

الفصل الثالث: التربية البدنية والرياضية

1- التربية البدنية والرياضية 77
1-1- تعريف التربية 77
1-2- مبادئ التربية عند جون ديوي 77
1-3- أهمية التربية 78
1-4- بعض القواعد الهامة في التربية 79
1-5- مفهوم التربية البدنية 79
1-6- مفهوم التربية البدنية و الرياضية 80
1-7- لمحة تاريخية عن التربية البدنية و الرياضية 80
1-8- أهداف التربية البدنية 82
1-9- أغراض التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة 84
1-10- أهمية التربية البدنية والرياضية 85
1-11- درس التربية البدنية والرياضية 86
1-12- الطرق المستخدمة في درس التربية البدنية و الرياضية 86
2- أقسام التربية البدنية (رياضة ودراسة) 88
2 -1- إحداث أقسام رياضة ودراسة 88
2-2- العمل التربوي لأقسام رياضة ودراسة 89
2-3- التنظيم والعمل 90
2-4- شروط التكفل بأقسام رياضة ودراسة 90
2-4-1- التأطير 90
2-4-2- الإيواء والإطعام 91
2-4-3- التجهيزات والعتاد 91
2-4-4- النقل 91
2-4-5- التمويل 91
2-4-6- المتابعة الطبية 91
خلاصة 93

الفصل الرابع: كرة الطائرة

1- تعريف الكرة الطائرة 96
2- تاريخ ونشأة الكرة الطائرة 97
3- تاريخ اللعبة في الجزائر 98
4- المهارات الأساسية في الكرة الطائرة 98
4-1- وقفة الاستعداد 98
4-2- مهارة الإرسال 100
4-3- مهارة الاستقبال 100
4-4- مهارة التمرير 101
4-5- مهارة الإعداد 103
4-6- مهارة الضرب الساحق 103
4-7- مهارة حائط الصد 104
4-8- مهارة الدفاع عن الملعب.....106
خلاصة.....107

الفصل الخامس: المراهقة

1- مفهوم المراهقة.....110
1-1- التعريف اللغوي 110
1-2- التعريف الاصطلاحي.....110
2- أقسام المراهقة 112
2-1- المراهقة المبكرة.....112
2-2- المراهقة الوسطى 113
2-3- المرهقة المتأخرة.....113
3- خصائص المرحلة العمرية 113
3-1- النمو الجسمي 113
3-2- النمو الفسيولوجي 114
3-3- النمو العقلي.....114
3-4- النمو الجنسي 115
3-5- النمو الحركي.....115
3-6- النمو الانفعالي 115

3-7- النمو الاجتماعي 116
4- أنماط المراهقـــة 116
4-1- المراهقة المتوافقة 117
4-2- المراهقـــة الانسحابية المنطوية 117
4-3- المراهقة العدوانية 118
4-4- المراهقة المنحرفة 118
5- الاتجاهات المختلفة في دراسة المراهقة 119
5-1- الاتجاه البيولوجي 119
5-2- مرجريت ميد والاتجاه الاجتماعي 119
5-3- سولنبرجر والاتجاه الاجتماعي 120
5-4- فرويد والاتجاه السيكودينامي 121
5-5- إريكسون والاتجاه النفسي الاجتماعي 122
6- مشكلات المراهقة 123
6-1- مشكلات نفسية 123
6-2- مشكلات سلوكية 124
6-3- مشكلات الصحة والنمو 124
6-4- مشكلات اجتماعية 125
7- أهمية النشاط الرياضي بالنسبة للمراهق 125
خلاصة 127

الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية

1- التجربة الاستطلاعية 130
2- منهج الدراسة 130
3- مجتمع الدراسة 130
4- عينة الدراسة 131
5- مجالات الدراسة 132
6- متغيرات الدراسة 132
7- أدوات الدراسة 133
8- إجراءات الدراسة 136
9- الوسائل الإحصائية 136

الفصل السابع: عرض نتائج الدراسة الأساسية

1- عرض وتحليل النتائج 139
1-1- عرض نتائج التساؤل الأول 139
1-2- عرض نتائج التساؤل الثاني 140
1-3- عرض نتائج الفرضية الأولى 142
1-4- عرض نتائج الفرضية الثانية 143
1-5- عرض نتائج الفرضية الثالثة 145
1-6- عرض نتائج الفرضية الرابعة 146
1-7- عرض نتائج الفرضية الخامسة 147
1-8- عرض نتائج الفرضية السادسة 148

الفصل الثامن: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الأساسية

1- مناقشة وتفسير النتائج 150
1-1- مناقشة نتائج التساؤل الأول 150
1-2- مناقشة نتائج التساؤل الثاني 150
1-3- مناقشة نتائج الفرضية الأولى 151
1-4- مناقشة نتائج الفرضية الثانية 152
1-5- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة 153
1-6- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة 154
1-7- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة 154
1-8- مناقشة نتائج الفرضية السادسة 155
الخاتمة 156
الاستنتاجات والتوصيات 157
الاستنتاجات 157
التوصيات 157
المراجع 159
المراجع العربية 159
المراجع الأجنبية 168
الملاحق 169

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين توزيع التلاميذ المنخرطين في أقسام رياضة ودراسة حسب المؤسسات بولاية المسيلة	130
02	يبين نسبة عينة البحث بالنسبة للمجتمع الأصلي وفقا لمتغير الجنس	131
03	يبين توزيع العينة حسب المؤسسة التي ينتمي إليها	131
04	يبين نتائج التعرف على مستوى تقدير الذات البدنية	139
05	يبين نتائج التعرف على مستوى التوجه الرياضي	140
06	يبين الفروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات البدنية حسب الاختبار "ت"	142
07	يبين الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد التوجه الرياضي حسب الاختبار "ت"	143
08	يبين العلاقة بين تقدير الذات البدنية والتوجه نحو التنافسة	145
09	يبين العلاقة بين تقدير الذات البدنية والتوجه نحو الفوز	146
10	يبين العلاقة بين تقدير الذات البدنية والتوجه نحو الهدف	147
11	يبين العلاقة بين تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي	148

مقدمة:

تقدير الذات العام و تقدير الذات البدنية يكونان من المظاهر المرغوبة بشدة لدى النفس البشرية. حيث يرتبط تقدير النفس العام بالسعادة والرفاه النفسي. ويعتبر المؤشر الرئيس على الاستقرار العاطفي. ويلعب التقدير المنخفض للذات دورا خطيرا في الإحباط حيث يظهر الأطفال والمراهقون الذين لديهم تقدير منخفض لذواتهم عاطفة محبطة. ومن جهة أخرى تم ربط المظهر الجسمي للإنسان مع صحته النفسية والبدنية، فقد قدم لنا "رزنبرغ 1965" أحد تصوراتنا الأولى حول تقدير الذات العام، ولقد عرف هذا المفهوم بأنه الموقف الإيجابي أو السلبي الذي نملكه حول ذواتنا [1]

إن مفهوم تقدير الذات نابع من الحاجات الأساسية للإنسان، وقد أشار إليها العديد من المنظرين في مجال علم النفس بوجه عام، أمثال "ماسلو Maslow"، إذ صمم سلم الحاجات، تقع الحاجة لتقدير الذات وتحقيقها في أعلاه، وكذلك "فروم و روجرز" وتأكيدهما أهميته في تحقيق الصحة النفسية للأفراد.[2] كما وضع العلماء العديد من التعاريف لتقدير الذات إذ عرفه "كوهن" بأنه درجات التطابق مع الذات المثالية والذات الواقعية. ويقصد بالذات المثالية تلك التي يطمح إليها الفرد، أما الذات الواقعية فهي الذات التي تتفاعل يوميا مع الوقائع. بينما نظر "أرجيل" للتقدير على أنه درجة التباعد بين هذين المفهومين.[3]

فتقدير الذات مفهوم متعدد الأبعاد موجود بدرجات متفاوتة لدى الأفراد وهو عنصر مهم يندرج ضمن مفهوم الذات ويعكس مدى إحساس الفرد بقيمته وكفاءته، فعندما يكون للأفراد اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم يكون تقدير الذات لديهم مرتفعا, وعندما يكون لديهم اتجاهات سلبية نحو أنفسهم يكون تقدير الذات لديهم منخفض وبعبارة أخرى فإن تقدير الذات هو التقييم العام لحالة الفرد كما يدركها بنفسه هو. فتصور وإدراك الفرد لخصائص جسمه وقدراته وتحديد كفاءته البدنية لها أهمية كبيرة في تعيين ذاته.[4]

إن المجال البدني هو أحد المجالات التي يستعملها الأفراد لتقييم ذواتهم. لقد طور "مارش 1989" استبيان وصف الذات (SDQI, SDQII, SDQIII) وذلك اعتمادا على نموذج شافنسن ورفقاؤه سنة 1976. استعمل مارش هذا الاستبيان لقياس التركيبة الأكاديمية واللاأكاديمية لتصور الذات. حيث يشير مقياسين من مقاييس هذا الاستبيان إلى القدرة البدنية و المظهر البدني اللذان كما نعلم يكونا جزءا من المجال البدني.[5]

---

(1) M.Kavussanu, The effects of goal orientations on global self-esteem and physical self worth in physical education students, Hellenic Journal of Psychology, vol 4, 2007, pp (111-112).

(2) أيمن غريب، حالة تقدير الذات وعلاقتها بمركز الضبط المدرك، مجلة علم النفس، السنة التاسعة، العدد الحادي والثلاثون، 1994، ص94.

(3) أمزيان زوبيدة، علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية (دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس)، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة باتنة، 2007/2006، ص09.

(4) أسامة كامل راتب، علم النفس الرياضي، المفاهيم، التطبيقات، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997، ص370.

(5) M.Kavussanu, Op.Cit, p113.

وحاول فوكس وكوربن عام 1989 بدورهما أن يحددا بدقة مجالات أخرى تندرج ضمن المجالات السابق ذكرها للذات البدنية (ما تحت المجالات)، واعتمادا على نموذج الباحثة (هارتر 1986) وباستعمال منهجيتها، حيث قاما بإجراء حوارات مع الأطفال و كذلك قاما بدراسة علامات الرضا لديهم من خلال إجاباتهم المفتوحة. وعن طريق ذلك استطاعا تعيين ما تحت المجالات للذات البدنية: (الكفاءة الرياضية، الجاذبية الجسمية، الوضع البدني، القوة البدنية). وبالإضافة إلى ذلك، اقترحا فكرة مفادها بأن مصطلح الاستحقاق النفسي البدني والذي يعادل مصطلح تقدير الذات البدني ما هو إلا تمثيل للأربع ما تحت المجالات السابق ذكرها. وهذا المصطلح يعكس الإحساس بالفخر و احترام الذات، الرضا والثقة في الجانب البدني من الذات. وهكذا تتكون نظرتهما من مستوين: مستوى المجال الأساسي والذي يمثل الاستحقاق النفسي البدني ومستوى ما تحت المجال و الذي يمثل بالكفاءة الرياضية، جاذبية الجسم، الوضعية البدنية، القوة البدنية. تم تطوير اختبار حوصلة تقدير الذات من الناحية البدنية (PSPP) لقياس ما تحت المجالات الأربع للذات من الناحية البدنية و للاستحقاق النفسي من الناحية البدنية.[1] كما أكدت دراسة (Sonstroem 1984) بأن المشاركة في النشاط البدني تؤدي إلى رفع تقدير الذات وهذا من خلال زيادة قيمته البدنية. فالقيمة البدنية أو التقدير البدني الذي يشعر به الفرد يلعب دور الوسيط بين الشعور الصادر من الأنشطة البدنية ومختلف الأبعاد النفسية الأخرى بما فيها مفهوم الذات العام.[2]

حتى ولو كانت الكفاءة المقصودة جانبا مهما من جوانب الذات التي ينبني عليها تقدير الذات العام أو من الجانب البدني إلا أن فقط القليل من الاهتمام و العناية تم إعطائها للاختلافات الفردية في المعايير التي يميل الناس لاستعمالها لتقييم كفاءتهم. بما أن نظرية هدف الانجاز "نكولز 1984، 1989" و"نكولز و مولر 1983" تقترح بأن الأشخاص يختلفون في ميولهم أثناء استعمالهم المعيار الشخصي مقابل المقارنة مع الغير في تقييم كفاءاتهم، فإن هذه الاختلافات تنعكس على كلتا توجهي هدف الانجاز التوجه لانجاز المهمة والتوجه من أجل إثبات الذات. يميل الشخص الذي يسيطر عليه هدف انجاز مهمة إلى استعمال معيار ذو مرجعية ذاتية لتقييم نجاحه فهو يشعر بالرضا لما يتعلم أكثر ويتحسن أكثر ويتحكم في عمله ذلك طبعا حسب المعايير التي يضعها لنفسه. وينعكس الوضع مع الشخص الذي يملك نزعة قوية واتجاها أعلى لإثبات الذات. فهو يملك معيارا مرجعيته المقارنة مع الغير لتقييم نجاحه. وهو لا يحس بالرضا إلا إذا أبان على قدرة متفوقة على خصومه. كلا هدفي الانجاز يكونا مستقلين إحصائيا أي بعبارة أخرى فإن الشخص الواحد يمكن أن يمتلك مزيجا وتركيبا متمايزا من التوجه لانجاز مهمة والتوجه من أجل إثبات الذات في نفس الوقت.[3]

إن الاختلافات الشخصية الفردية في المعيار الذي يميل الناس لاستعماله لتقدير هذه الكفاءة والمنعكس على توجهاتهم لها مغزى عميق وارتباط وثيق في تقييم وتقدير الذات. بالنسبة للتوجه من أجل انجاز عمل وشعورنا

---

(1) Fox. K. R, Corbin. C, physical self-perception profile: Development and preliminary validation, Journal of Sport et Exercice Psychology, Vol.11, pp(408-411).

(2) فريد مويسي وآخرون، النسخة الجزائرية لوصف الذات البدنية، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 4، 2010، ص 58.

(3) M.Kavussanu, Op.Cit, pp(114-115).

بتقدير الذات المبني على هذه الرؤية كله يعتمد على الإنجاز الذي يقاس حسب معايير نضعها لأنفسنا. لأن الشغل الشاغل للفرد الذي يملك توجه من أجل إنجاز المهمة هو التحسن في أداء عمله. وهكذا فإن الحفاظ على تقدير عال للذات و رؤية إيجابية للكفاءة يكون أكثر سهولة لدى الأشخاص الذين يملكون توجه لإنجاز مهمة وأكثر صعوبة لدى الأشخاص الذين يملكون توجه نحو إثبات الذات. بالمقابل رؤية الشخص الذي يملك توجه نحو إثبات الذات للكفاءة و تقديره لذاته تعتمد على المقارنة بين أداء الشخص و أداء منافسيه. وهكذا لا يتحكم هذا الشخص في تقدير ذاته. لأن تقدير الذات عند الشخص الذي تتحكم فيه نزعة إثبات الذات يرتبط بالإنجاز الذي يقاس بمعيار المقارنة مع الغير. إذن فإنه صعب بمكان المحافظة على الشعور بالكفاءة والتقدير العالي للذات لدى الأشخاص الذين يملكون توجها عاليا لتحقيق الذات.[1]

بناءا عليه وللكشف عن الحقائق الكامنة وراء هذا الموضوع جاءت دراستنا هذه كمحاولة لمعرفة العلاقة بين تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي، ففي حدود اطلاع الباحث المتواضع على الدراسات السابقة لم يتم التطرق إلى العلاقة بين المتغيرين في البيئة العربية ، لهذا رأينا ضرورة القيام بهذه الدراسة سعيا للوصول إلى هذه الأهداف ولتحقيق ذلك بدأنا بالفصل التمهيدي وخصص للتعريف بالبحث والذي يعتبر مدخل عام لتقديم الموضوع والخطوط العريضة له، من طرح الإشكالية، صياغة الفرضيات، بيان أهداف البحث، أهمية البحث، المصطلحات المستخدمة في البحث، وأخيرا الدراسات السابقة. ثم قسم البحث إلى جانبين، جانب نظري يضم خمسة فصول، و جانب تطبيقي يضم ثلاثة فصول.

الجانب النظري: يحتوي هذا الباب على ستة فصول، الفصل الأول تحدثنا فيه عن تقدير الذات البدنية حيث تطرقنا في البداية إلى مفهوم الذات، أبعاده، مراحل نموه. بعدها تطرقنا إلى مجمل تعاريف لتقدير الذات محاولة منا الإلمام بوجهات النظر وكذا نظرياته، مستوياته والعوامل المؤثرة فيه ثم أدرجنا مفهوم الذات البدنية ومكونات اللياقة البدنية. أما الفصل الثاني خصصناه لتوجهات الدافعية وتطرقنا فيه إلى تعريف الدافعية، ثم لدافعية الإنجاز و نظرياتها، توجهات دافعية الإنجاز، أنواع التوجه الرياضي، أنماط سلوك الإنجاز وتوجهات الإنجاز. أما الفصل الثالث تناولنا فيه التربية البدنية واشتمل على مفهومها، أهدافها في المرحلة المتوسطة، مبادئها والطرق المستخدمة فيها، والفصل الرابع خصصناه للكرة الطائرة تناولنا فيه تاريخ ونشأة الكرة الطائرة، اللعبة في الجزائر، خصائص لعبة الكرة الطائرة وأهم المهارات الأساسية في الكرة الطائرة. أما الفصل الخامس فتحدثنا فيه عن المرحلة العمرية وهي المراهقة فتطرقنا فيه لمفهومها، أقسامها، خصائصها، أنماطها والنظريات المفسرة لها.

الجانب التطبيقي: ويتضمن ثلاثة فصول:

الفصل السادس خصصناه إلى منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية حيث بدأنا بالدراسة الاستطلاعية حيث كان الهدف من هذه الدراسة هو لغرض القيام ببعض التعديلات في الدراسة الأساسية وإجراء الاختبار في

(1) M. Kavussanu, D. Harnish, Self-esteem in children: Do goal orientations matter?, British Journal of Educational Psychology, vol 70, 2000, pp(230-232).

أحسن صورة، و هذا بتحديد منهج البحث الذي يعد من البحوث الوصفية التي ترمى إلى قياس وتقدير الخصائص النفسية تقديرا كميا ،منطلقا من تميز الفرد عن الآخرين في كل من تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي مما يمكن من قياسها. ثم عينة البحث الذي بلغ عدد أفرادها51 من التلاميذ المنخرطين في أقسام رياضة ودراسة وأدوات البحث، حيث استخدم الباحث مقياسي تقدير الذات البدنية للاعبي الكرة الطائرة والتوجه الرياضي، والفصل السابع تعرضنا إلى عرض النتائج المتوصل إليها خلال هذه الدراسة التي أفرزتها المعالجات الإحصائية للبيانات في إطار التحقق من صحة الفرضيات المصاغة في البحث. أما الفصل الثامن تناولنا فيه تحليل النتائج ومناقشتها بالعودة إلى الإطار النظري للبحث، وتم ذلك من خلال دراسة فرضيات البحث كل واحدة على حدا حسب ترتيبها في الفصل التمهيدي، ومناقشتها والتعليق على نتائجها بقدر من الموضوعية والأمانة العلمية الواجب توفرها في البحوث العلمية. حيث تعرض أولا إلى التعرف على مستوى كل من تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي لدى عينة البحث ثم إلى الفروق في تقدير الذات البدنية حسب متغير الجنس، والفروق في التوجه الرياضي حسب متغير الجنس. بعدها تعرض الباحث إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات البدنية وكل من التوجه نحو التنافسية، التوجه نحو الفوز، التوجه نحو الهدف والتوجه الرياضي. حيث إلى أن مستوى كل من تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي لدى عينة البحث مرتفع، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي حسب متغير الجنس. كما أن هنا علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة بين تقدير الذات البدنية وكل من التوجه نحو التنافسية، التوجه نحو الفوز، التوجه نحو الهدف والتوجه الرياضي.

الفصل التمهيدي
التعريف بالبحث

1- الإشكالية:

يعتبر موضوع تقدير الذات من العوامل الهامة التي تؤثر تأثيرا كبيرا على السلوك، فالسلوك الإنساني هو حصيلة خبرات الفرد الاجتماعية وهو إحساس الفرد بذاته فقد ذكرت "مارجريت ميد" أن "إحساس الفرد بذاته هو نتيجة لسلوك الآخرين نحوه"، فالذات عندها ظاهرة اجتماعية ونتاج اجتماعي لا تنشأ إلا في ظروف اجتماعية حيث يوجد اتصالات اجتماعية. وترى أنه يمكن أن تنشأ عدة ذوات تمثل كل منها مجموعة من الاستجابات مستقلة بدرجة أو بأخرى ومكتسبة من مختلف الجماعات الاجتماعية. فقد تنمو لدى الفرد مثلا ذات عائلية تمثل بناء الاتجاهات التي تعبر عن العائلة، وذات مدرسية تمثل الاتجاهات المعبرة عن معلميه وزملائه، وذوات أخرى كثيرة بحسب أوجه النشاط الذي يقوم به الفرد.(1)

فتصور الذات أو مفهوم الذات الايجابي يجعل الفرد أكثر ثقة وأمنا في معاملاته مع الآخرين وفي الأعمال التي يقوم بها، كما أنه يلعب دورا هاما في تحقيق الإنجاز الرياضي. أما الفرد الذي لديه مفهوم ذات سلبي يتصف بأنه يفتقر إلى الثقة في قدراته كلما ضعف تقبل الفرد لذاته، ضعف مستوى توافقه النفسي وبالتالي يصعب عليه تخطي المشاكل والصعوبات التي يواجهها ويتعرض إلى مواقف من الصراع النفسي والتي تؤثر على سلوكه الخاص ومستوى أدائه.

كما تعد الحاجة إلى الشعور بقيمة الذات "من أهم الحاجات التي تحرك الدوافع نحو ممارسة الرياضة."(2) إذ كلما تمتع الرياضي بثقة عالية بالنفس استطاع أن يضع لنفسه أهدافا تتناسب مع قدراته، لذا فأن" امتلاك الرياضي الثقة بالنفس يشعره بقيمة ذاته وأن يكون أكثر فاعلية في تصحيح أخطائه."(3) وقد أشار "محمد حسن علاوي وآخرون" أن من أهم أبعاد مفهوم الذات ارتباطا بالمجال الرياضي كالذات البدنية والذات الجسمية والذات المهارية حيث أكد أن مفهوم الفرد لذاته البدنية يوضح بتقديره للصفات البدنية التي يتمتع بها.(4)

كما أن الميول والرغبات لدى الإنسان تتأثر بشكل أو آخر بحدوث نزعة من التفاؤل والابتعاد عن حالة التشاؤم إذ يشير (علاوي) "إلى إن نزعة الميل إلى التفاؤل هو التوقع العام للفرد بحدوث أشياء أو أحداث حسنة

(1) حنان حسين هويدي، دراسة ميدانية مقارنة بين مفهوم الذات عند الطفل المعوق وعند الطفل العادي في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1983، ص17.

(2) أسامة كامل راتب، علم النفس الرياضي، المفاهيم، التطبيقات، ط2 ، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997، ص370.

(3) نفس المرجع، ص173.

(4) محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان، الاختبارات المهارية والنفسية في المجال الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987، ص607.

بدرجة اكبر من حدوث أشياء أو أحداث سيئة وهي سمة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالصحة النفسية الجيدة لدى الفرد".[1]

حينما يكون لدى الإنسان دافع قوي للحصول على هدف ما فإن الحصول على هذا الهدف الذي يشبع دافعه يعتبر ثوابا أو مكافأة تسبب له الشعور باللذة أو السرور والرضا. والفشل في الحصول على هذا الهدف يعتبر نوعا من العقاب الذي يسبب له الشعور بالألم أو الضيق أو الكدر. والإنسان يميل بطبيعته إلى ما يسبب له اللذة ويتجنب ما يسبب له الألم.[2]

حيث يعتقد علماء علم النفس الرياضي بأن الرياضيين المميزين يملكون توجه قوي نحو الفوز بحيث أنهم يستمتعون بالنصر وكذلك يبغضون الهزيمة، يحبون المنافسة والفوز لأنهم يبذلون الجهد الكافي من أجل تحقيق هدفهم. حيث يخضع التوجه نحو الفوز والتوجه نحو الهدف لاختيارات شخصية وتفاعلات أثناء النشاط الرياضي، فنجد أن الرياضيين الذين يملكون التوجه نحو الفوز يريدون الفوز كل الوقت وكذا الابتعاد عن خسارة اللعبة فهم يقيسون نجاحهم بخسارة منافسيهم. بينما يضع الرياضيون الذي يملكون نزعة تحقيق هدف معايير يحددونها هم أنفسهم لقياس مدى نجاحهم في الوصول إلى أهدافهم فهم يركزون على الوصول إلى أهدافهم الشخصية. أما التوجه نحو التنافسية فيؤثر كثيرا على خيار الرياضي للعبته المفضلة لأن الأفراد الذين يملكون روح المنافسة العالية يميلون للمشاركة في الرياضة التي تتيح لهم ذلك، واهتمامنا ينصب على العلاقة بين كل من تقدير الذات البدنية لدى لاعبي الكرة الطائرة والتوجه الرياضي وعليه نصيغ التساؤل التالي:

هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية؟

لتتفرع عنه هذه التساؤلات التالية:

1- ما مستوى تقدير الذات البدنية لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات البدنية لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الجنس؟

3- ما مستوى التوجه الرياضي لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوجه الرياضي لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الجنس؟

---

(1) محمد حسن علاوي، موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1998، ص70.

(2) نجاتي محمد عثمان، القرآن وعلم النفس, دار الشروق، القاهرة، 1982, ص52.

5- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات البدنية والرياضية والتوجه نحو التنافسية لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية؟

6- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات البدنية والرياضية والتوجه نحو الفوز لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية؟

7- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات البدنية والرياضية والتوجه نحو النتيجة لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية؟

8- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات البدنية والرياضية والتوجه الرياضي لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية؟

2- فروض البحث:

2-1- الفرضية العامة:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية.

2-2- الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات البدنية لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الجنس.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوجه الرياضي لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الجنس.

3- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقدير الذات البدنية والتوجه نحو التنافسية لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية.

4- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقدير الذات البدنية والتوجه نحو الفوز لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية.

5- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقدير الذات البدنية والتوجه نحو النتيجة لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية.

6- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية.

3- أهداف البحث:

1- التعرف على مستوى تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية.

2- معرفة الفروق في مستوى تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الجنس.

3- معرفة العلاقة بين تقدير الذات البدنية والرياضية وتوجه التنافسية لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية.

4- معرفة العلاقة بين تقدير الذات البدنية والرياضية وتوجه الفوز لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية.

5- معرفة العلاقة بين تقدير الذات البدنية والرياضية وتوجه الهدف لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية.

6- معرفة العلاقة بين تقدير الذات البدنية والرياضية والتوجه الرياضي لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية.

4- أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية نظرا لعدم اطلاع الباحث على دراسات تناولت موضوع تقدير الذات البدنية وعلاقته بالتوجه الرياضي في البيئة العربية عامة والمجتمع الجزائري خاصة لذا فإننا نتأمل أن تكون هذه الدراسة بمثابة إضافة. فضلا عن ذلك يستفيد من هذه الدراسة المتخصصين والمهتمين في هذا المجال سواء في المراكز العلمية الجامعية والمؤسسات التربوية والعاملين فيها من أجل الاستفادة وتقديم الخدمات الإرشادية والنفسية لزيادة تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي. كما تكتسب الدراسة أهميتها من تناول فئة أقسام رياضة ودراسة وهي تجربة وليدة تهدف لاكتشاف المواهب، تكوينها والاعتناء بها ويتأمل من نجاحها تخريج رياضيي النخبة في المستقبل.

5- مصطلحات البحث:

5-1- تقدير الذات:

يعرف تقدير الذات بأنه "عبارة عن تقييم الشخص لذاته على نهاية قطب موجب أو سالب أو بينهما".[1] كما يعرف تقدير الذات هو عبارة عن"مدرك أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته على كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة، وخاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والقبول والنجاح".[2]

(1) نبيل محمد الفحل، دراسة تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية، دراسة ثقافية، مجلة علم النفس، العدد الرابع والخمسين، القاهرة، 2000، ص245.

(2) مصطفي فهمي، الصحة النفسية، دراسات في سيكولوجية التكيف، ط2، مكتب الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1978، ص245.

ويعرف أيضا بأنه "مجموعة من التقديرات الحسنة والسيئة التي يعطيها الفرد لنفسه التي تتضمنها عبارات الاختيار من حيث درجة توافرها في ذاته، وأن تقدير الفرد لذاته يمكن أن يتكون من علاقاته بالآخرين، فهو يرتبط بعلاقة الفرد بالمجتمع الذي يعيش فيه الأفراد المحيطون ويعيشون معهم".[1]

كما يعرف أيضا بأنه "مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستند عليها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، ومن هنا فإن تقدير الذات يعطي تجهيزاً عقلياً يعد الشخص للاستجابة طبقاً لتوقعات النجاح والقبول والقوة الشخصية". [2] ويشار إلى تقدير الذات بأنه "بمثابة تصميم الفرد لذاته في مسعى منه نحو التمسك بهذا التصميم، فيما يتضمنه من إيجابيات تدعوه لاحترام ذاته مقارنا بالآخرين، وفيما يتضمن هذا التصميم أيضا من سلبيات لا تقلل من شأنه بين الآخرين في الوقت الذي يسعي فيه للتخلص منه". فضلا عن ذلك يعرف تقدير الذات بأنه "اتجاهات الفرد الشاملة، سالبة أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع هو أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية".[3]

5-2- تقدير الذات البدنية:

هو تقدير الفرد للصفات البدنية التي يتمتع بها في ضوء إدراكه لمواطن القوة والضعف لكفاءته البدنية المرتبطة بممارسة أحد الأنشطة الرياضية.[4]

ونعرفه إجرائيا بأنه هو التقييم الذي يضعه التلاميذ المنخرطين في أقسام رياضة ودراسة تخصص الكرة الطائرة لأنفسهم من خلال إجاباتهم على مجموعة العبارات الواردة في مقياس تقدير الذات البدنية لمحمد حسن علاوي.

5-3- التوجه الرياضي :

يعتبر التوجه الرياضي أحد جوانب توجه الدافعية وهو التوقع العام للاعب الرياضي بحدوث أشياء أو أحداث حسنة بدرجة أكبر من حدوث أشياء أو أحداث سيئة في المنافسة الرياضية.[5] وهناك ثلاث أبعاد لتوجه الدافعية الرياضية هي:

- **توجه التنافسية:** الرغبة في التنافس والسعي للنجاح في المنافسة الرياضية.

(1) هانم عبد المقصود، نمو القدرة الإبتكارية وعلاقتها بنمو تقدير الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس،1983، ص14.

(2) عبد الرحيم بخيت، دور الجنس في علاقته بتقدير الذات في بحوث المؤتمر الأول لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، أبريل، 1985، ص226.

(3) صفوت فرج، مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتهما بالانبساط والعصابية، مجلة دراسات نفسية، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ج1، القاهرة،1986 ، ص7.

(4) محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان، مرجع سابق، ص616.

(5) محمد حسن علاوي، مرجع سابق، ص73.

– **توجه الفوز**: التركيز على مقارنة مستوى اللاعب مع المنافسين الآخرين.

– **توجه الهدف**: التركيز على مستوى الأداء الشخصي للاعب الرياضي.[1]

ونعرفه إجرائيا بأنه التقييم الذي يضعه التلاميذ المنخرطين في أقسام رياضة ودراسة تخصص الكرة الطائرة لأنفسهم من خلال إجاباتهم على مجموعة العبارات الواردة في مقياس التوجه الرياضي لديانا جل Gill (1993) تعريب محمد حسن علاوي.

6– الدراسات السابقة:

6–1– دراسات تناولت تقدير الذات:

6–1–1– الدراسات العربية:

6–1–1–1– دراسة نصر حسين عبد الأمير(2011):

"تقدير الذات وعلاقته بالأداء المهاري للاعبين الناشئين والشباب بكرة السلة"

هدفت الدراسة إلى:

1- التعرف على مستوى تقدير الذات والأداء المهاري للاعبين الناشئين والشباب بكرة السلة.

2- إيجاد العلاقة بين مستوى تقدير الذات و الأداء المهاري للاعبين الناشئين والشباب بكرة السلة.

3- المقارنة بين مستوى تقدير الذات و الأداء المهاري بين الناشئين والشباب بكرة السلة .

واعتمد الباحث على المنهج الوصفي للبحث , وكانت العينة هي أن اختار الباحث ناشئة وشباب نادي الحلة بكرة السلة وبأعمار(16-15) عاماً للناشئين, و(18-17) عاماً للشباب والمشاركين ضمن نشاطات الاتحاد المركزي بكرة السلة للموسم (2011-2010) وقد بلغ عدد أفراد العينة (40) لاعب(20) لاعب من الناشئين و(20) لاعب من الشباب وهم يمثلون ما نسبته (14.7)% من المجتمع الأصلي البالغ (136) لاعب لكل فئة.

استخدم الباحث المعالجات الإحصائية الآتية: الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسبة المئوية، معامل الارتباط سبيرمان، اختبار (ت) للعينات المستقلة غير المتناظرة.

توصل الباحث إلى استنتاجات أهمها :

1- عدم وجود علاقة ارتباط معنوية بين مستوى تقدير الذات والأداء المهاري للناشئين والشباب.

2- عدم وجود فروق معنوية في مستوى تقدير الذات بين اللاعبين الناشئين والشباب.

(1) محمد حسن علاوي، مدخل في علم النفس الرياضي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1997، ص191.

6-1-1-2- دراسة هوشيار عبد الرحمن محمد(2010):

"تعبئة الطاقة النفسية ومفهوم الذات البدني وعلاقتهما بمهارة الدفاع عن الملعب بالكرة الطائرة"

هدفت الدراسة الى التعرف على :

1- قيم تعبئة الطاقة النفسية ومفهوم الذات ومهارة الدفاع عن الملعب لدى بعض فرق الأندية الممتازة في القطر العراقي بالكرة الطائرة فئة المتقدمين .

2- نوع العلاقة بين التعبئة الطاقة النفسية ومهارة الدفاع عن الملعب لدى بعض فرق الأندية الممتازة في القطر العراق بالكرة الطائرة فئة المتقدمين.

3- نوع العلاقة بين مفهوم الذات البدني ومهارة الدفاع عن الملعب لدى بعض فرق الأندية الممتازة في العراق بكرة الطائرة فئة المتقدمين.

استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب الارتباطي لملائمة طبيعة المشكلة، اشتملت عينة البحث بعض فرق أندية الدرجة الممتازة للقطر العراقي فئة المتقدمين بالكرة الطائرة ، استخدم الباحث مقياس (تعبئة الطاقة النفسية ومفهوم الذات البدني) فضلاً عن تحليل مباريات عينة البحث لمعرفة نسبة نجاح المهارة الدفاع عن الملعب و ذلك من خلال استمارة خاصة بتحليل هذه المهارة علماً بأن الباحث وعن طريق العمل فريق المساعد قام بتحليل المباريات بطريقة الملاحظة المباشرة.

وبعد إتمام عملية الملاحظة والتحليل استعان بعدد من الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات وتوصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

1- هناك تباين في قيم تعبئة الطاقة النفسية ومفهوم الذات البدني ونسبة نجاح مهارة الدفاع عن الملعب للفرق المشمولة في البحث .

2- ظهرت علاقة ذات دلالة غير معنوية بين تعبئة الطاقة النفسية ومهارة الدفاع عن الملعب لدى الفرق المشمولة في البحث .

3- ظهرت علاقة ذات دلالة غير معنوية بين مفهوم الذات البدني ومهارة الدفاع عن الملعب لدى الفرق المشمولة في البحث.

6-1-1-3- دراسة سراب شاكر (2006):

"تقدير الذات البدنية والمهارية وعلاقتهما ببعض القدرات البدنية ودقة الأداء المهاري لناشئي الكرة الطائرة"

أجريت الدراسة في العراق وهدفت إلى:

1- درجة تقدير الذات البدنية والمهارية لناشئ الكرة الطائرة.

2- العلاقة بين تقدير الذات البدنية و بعض القدرات البدنية ودقة الأداء المهاري لناشئ الكرة الطائرة.

3- العلاقة بين تقدير الذات المهارية وبعض القدرات البدنية ودقة الأداء المهاري لناشئ الكرة الطائرة.

اشتمل الباب على منهج البحث الذي كان منهجا وصفيا أما مجتمع البحث وعينته فكانت تضم فرق أندية بغداد المشاركة في بطولة الناشئين للموسم الرياضي 2005 في بغداد، بلغ عدد اللاعبين (60) لاعبا موزعين على الأندية الخمسة المشاركة في الدوري، وتم تطبيق الاختبارات البدنية والمهارية المرشحة من الخبراء والمتخصصين، كما تم التطرق إلى أهم الوسائل الإحصائية التي يتم من خلالها معالجة النتائج لغرض عرضها وتحليلها.

توصل الباحثة إلى النتائج التالية:

1. كلما زاد تقبل الناشئين لذاتهم البدنية زاد مستوى أدائهم البدني.

2. إن قدرة اللاعبين على تقييم ذاتهم البدنية ذات قيمة كبيرة تسهم في أدائهم المهاري.

3. إن تقدير اللاعبين لذاتهم المهارية يقود إلى النجاح والتقدم في الأداء المهاري.

4. إن تقدير اللاعب الناشئ لذاته المهارية يؤدي إلى تنمية الثقة بالنفس والتفاعل مع أعضاء الفريق مما يؤثر في مستوى الأداء.

6-1-1-4- دراسة ثائر رشيد حسن (2005)

"تقدير الذات البدنية والمهارية وعلاقته بدقة أداء المهارات الهجومية بالكرة الطائرة"

أجريت الدراسة في العراق وهدفت إلى:

1- التعرف على مستوى تقدير الذات البدنية والمهارية لدى لاعبي الكرة الطائرة.

2- التعرف على دقة أداء المهارات لهجومية لدى لاعبي الكرة الطائرة.

3- معرفة العلاقة بين مستوى تقدير الذات البدنية ودقة أداء المهارات الهجومية لدى لاعبي الكرة الطائرة.

4- معرفة العلاقة بين مستوى تقدير الذات المهارية ودقة أداء المهارات الهجومية لدى لاعبي الكرة الطائرة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي وتألفت عينة البحث من لاعبي منتخب محافظة ديالى بالكرة الطائرة للمتقدمين والبالغ عددهم (12) لاعبا للموسم الرياضي (2004/2003). استخدم الباحث مقياسي تقدير الذات البدنية والمهارية للاعبي الكرة الطائرة صممت هذه المقاييس من قبل "محمد حسن

علاوي" و "عصام الهلالي" و "تيمور محمد راغب" لقياس تقدير لاعبي الكرة الطائرة لذاتهم البدنية والمهارية، بالإضافة إلى بعض الاختبارات المهارية من أجل قياس دقة أداء المهارات الهجومية بالكرة الطائرة لدى اللاعبين " اختبار الإرسال، الإعداد القريب من الشبكة، الضرب الساحق المستقيم، حائط الصد الفردي".

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :

الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط الرتب (سبيرمان)، اختبار (ت) لدلالة معنوية معامل الارتباط، معامل الصدق الذاتي.

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

1- وجود علاقة ارتباط معنوية موجبة بين الذات البدنية ومهارات (الإرسال، الضرب الساحق، حائط الصد) لدى لاعبي الكرة الطائرة.

2- وجود علاقة ارتباط معنوية موجبة بين الذات المهارية ومهارات (الإرسال، الضرب الساحق ، حائط الصد) الهجومية لدى لاعبي الكرة الطائرة.

3- عدم وجود علاقة ارتباط بين الذات البدنية ومهارة الإعداد لدى لاعبي الكرة الطائرة.

4- عدم وجود علاقة ارتباط بين الذات المهارية ومهارة الإعداد لدى لاعبي الكرة الطائرة.

5- ظهر أن هناك ضعفا في دقة أداء مهارة الأعداد من خلال الارتباطات الضعيفة مع الذات البدنية ومع الذات المهارية.

6-1-1-5- دراسة عمار جابر السعدي وآخرون (2005):

"دراسة مستوى تقدير الذات البدنية والمهارية لدى لاعبي الكرة الطائرة"

أجريت الدراسة في العراق وهدفت إلى:

1- التعرف على مستوى تقدير الذات البدنية لدى لاعبي الكرة الطائرة.

2- التعرف على مستوى تقدير الذات المهارية لدى لاعبي الكرة الطائرة.

3- التعرف على الفروق في مستوى تقدير الذات البدنية لدى لاعبي الكرة الطائرة.

4- التعرف على الفروق في مستوى تقدير الذات المهارية لدى لاعبي الكرة الطائرة.

استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي (الدراسات المسحية)، عينة البحث اختيرت عشوائيا وتكونت من جميع لاعبي منتخبات كليات وأقسام التربية الرياضية في العراق. واستخدم هذا البحث مقياسين هما: مقياس تقدير الذات البدنية للاعبي الكرة الطائرة ومقياس تقدير الذات المهارية للاعبي الكرة الطائرة. أما الوسائل الإحصائية

فاستخدم الباحثون المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط البسيط، تحليل التباين، الحد الأصغر للفرق المعنوي L.S.D.

كانت النتائج كالتالي:

1- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعض نتائج مستوى مقياس تقدير الذات البدنية لدى لاعبي الكرة الطائرة.

2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مقياس تقدير الذات البدنية في السؤال 21 بين لاعبي منتخبات وأقسام التربية الرياضية في العراق.

3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مقياس تقدير الذات البدنية في السؤال 26 بين لاعبي منتخبات وأقسام التربية الرياضية في العراق.

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض نتائج مستوى مقياس تقدير الذات المهارية لدى لاعبي الكرة الطائرة.

6-1-1-6- دراسة ألان قادر رسول (2004):

"مفهوم الذات وعلاقته بالسلوك التنافسي والأداء المهاري الفني لدى لاعبي كرة القدم"

هدفت الدراسة إلى:

1- بناء مقياس لمفهوم الذات لدى عينة البحث.

2- التعرف على مفهوم الذات لدى لاعبي أندية إقليم كردستان بكرة القدم.

3- التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك التنافسي لدى عينة البحث.

4- التعرف على التوافق بين مفهوم الذات الإيجابية والسلبية والنجاح والفشل في الأداء المهاري لبعض المهارات الأساسية بكرة القدم لدى عينة البحث.

استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب الارتباطي، وتكونت عينة البحث من لاعبي أندية الدرجة الأولى لإقليم كردستان بكرة القدم والبالغ عددهم (75) لاعباً، أما وسائل جمع البيانات فقد تكونت من مقياس (هاريس) للسلوك التنافسي، فضلاً عن المقياس المعد لمفهوم الذات واختبارات المهارات الأساسية.

واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط البسيط، اختبار"ت"، اختبار"كا2".

توصل الباحث للاستنتاجات الآتية:

1- يوجد الارتباط المعنوي بين مفهوم الذات والسلوك التنافسي.

2- وجود ارتباط معنوي بين مفهوم الذات وبعض المهارات الأساسية.

3- وجود ارتباط معنوي بين السلوك التنافسي وبعض المهارات الأساسية.

6-1-1-7- دراسة كمال عارف ظاهر وسعاد عبد الكريم (2000):

"مقارنة تقدير مفهوم الذات الجسمية والبدنية بين لاعبات كرة اليد وكرة الطائرة "

هدفت الدراسة الى :

1- التعرف عل الفروق في تقدير مفهوم الذات الجسمية والبدنية بين لاعبات كرة اليد وكرة الطائرة .

2- التعرف عل العلاقة بين تقدير مفهوم الذات الجسمية والذات البدنية للاعبات كرة الطائرة .

- استخدم الباحثان المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات المقارنة وشملت عينة البحث (52) لاعبة من منتخب الكلية بواقع (26) لاعبة كرة اليد و (26) لاعبة كرة الطائرة .

- واستخدم الباحثان مقياس مفهوم الذات الجسمية والذات البدنية كونها وسائل لجمع المعلومات .

وتم استخدام الوسائل الإحصائية التالية: الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسبة المئوية، معامل الارتباط البسيط "بيرسون"، اختبار ت T-test.

توصل الباحثان إلى الاستنتاجات الآتية:

1- توجد علاقة إيجابية بين تقدير مفهوم الذات الجسمية والذات البدنية للاعبات كرة اليد.

2- أن لاعبات كرة اليد يتميزن بتقدير مفهوم الذات الجسمية و البدنية بصورة إيجابية عن لاعبات كرة الطائرة.

3- لم تظهر علاقة إيجابية بين تقدير مفهوم الذات الجسمية والذات البدنية للاعبات كرة الطائرة.

6-1-1-8- دراسة عبد الخالق موسى جبريل (1993):

"تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا".

هدفت الدراسة إلى:

1- التعرف على الفروق في تقدير الذات لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.

2- التعرف على الفروق في تقدير الذات بين الذكور والإناث في المرحلة الثانوية.

وتكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة نصفهم من ذوي التحصيل المرتفع والنصف الآخر من ذوي التحصيل المتدني وبالتساوي (ذكورًا وإناثاً)، وقد استخدم الباحث مقياس تقدير الذات للباحث نفسه، وفي معالجته الإحصائية طبق الباحث تحليل التباين الثنائي، والمتوسط الحسابي.

حيث أظهرت النتائج:

1- وجود فروق في الدرجة لتقدير الذات بين الطلبة المتفوقين والغير متفوقين.

2- عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لتقدير الذات يعزى لمتغير الجنس.

6-1-1-9- دراسة تيمور احمد راغب (1990):

"الفروق في مفهوم الذات لدى لاعبي الكرة الطائرة طبقا لمتغيرات الجنس والمستوى الرياضي وبعض السمات الشخصية"

أجريت هذه الدراسة في مصر، وهدفت إلى:

1- التعرف على الفروق في مفهوم الذات، تقدير الذات البدنية وتقدير الذات المهارية بين كل من لاعبي ولاعبات الكرة الطائرة بجمهورية مصر العربية.

2- التعرف على طبيعة الفروق في مفهوم الذات بين لاعبي الكرة الطائرة طبقا لمتغيرات المستوى الرياضي دولي، محلي، أساسي، احتياط، مراكز اللعب 2، 3، 4.

3- دراسة الفروق في مفهوم الذات طبقا لبعض سمات الشخصية.

تألفت عينة البحث من (130) لاعبا ولاعبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين (75) لاعبا مقابل (55) لاعبة وجاء التقسيم في ضوء متغيرات السن، المستوى التعليمي ، عدد سنوات الممارسة الحالة الاجتماعية وقد أستخدم في هذه الدراسة مقياسين لمفهوم الذات هما مقياس تقدير الذات البدنية للاعبي الكرة الطائرة ومقياس تقدير الذات المهارية للاعبي الكرة الطائرة.

حيث أظهرت النتائج:

1- وجود فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات، تقدير الذات البدنية وتقدير الذات المهارية بين لاعبي ولاعبات الكرة الطائرة.

2- وجود فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات، تقدير الذات البدنية وتقدير الذات المهارية بين اللاعبين الدوليين واللاعبين المحليين طبقا لمتغير المستوى الرياضي.

3- وجود فروق دالة إحصائيا بين اللاعبين مرتفعي الدرجات في سمات الشخصية واللاعبين منخفضي الدرجات ولصالح مرتفعي الدرجات.

6-1-1-10- دراسة ليلى لبيب وآخرون(1987):

"تقدير الذات لدى لاعبي ولاعبات منتخبات الإدارات التعليمية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بمحافظتي القاهرة والجيزة"

أجريت الدراسة في مصر وهدفت إلى التعرف على:

1- الفروق في تقدير الذات بين لاعبي الألعاب الجماعية والفردية وغير الممارسين لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية والثانوية.

2- الفروق في تقدير الذات بين لاعبي ولاعبات الألعاب الجماعية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية.

3- الفروق في تقدير الذات بين لاعبي ولاعبات الألعاب الفردية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية

4- الفروق في تقدير الذات بين الممارسين وغير الممارسين بالمرحلتين الإعدادية والثانوية.

المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي، وشملت العينة (967) تلميذ وتلميذة من بين تلاميذ وتلميذات المرحلتين الإعدادية والثانوية. استخدم في هذه الدراسة مقياس تقدير الذات والذي وضعه كوبر سميث.

الوسائل الإحصائية المستخدمة هي الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار(ت) وتحليل التباين.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- لا توجد فروق في تقدير الذات بين لاعبي الألعاب الجماعية والفردية وغير الممارسين لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية والثانوية.

2- لا توجد فروق في تقدير الذات بين لاعبي ولاعبات الألعاب الجماعية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية.

3- لا توجد فروق في تقدير الذات بين الممارسين وغير الممارسين بالمرحلتين الإعدادية والثانوية.

4- لا توجد فروق في تقدير الذات بين الممارسين وغير الممارسين بالمرحلتين الإعدادية والثانوية.

6-1-2- الدراسات الأجنبية:

6-1-2-1- دراسة بوكر وآن (2006):

"العلاقة بين المشاركة الرياضية و تقدير الذات في مرحلة المراهقة المبكرة"

أجريت الدراسة في كندا وهدفت إلى:

1- معرفة العلاقة بين تقدير الذات (المظهر المادي، الكفاءة البدنية) والمشاركة الرياضية، مع اهتمام خاص بالدور الممكن لتقدير الذات البدنية.

2- معرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات البدنية حسب متغير الجنس.

تكونت عينة البحث من 382 طالبا (167 فتيان، 215 بنات) في الصفوف من 5-8.

أظهرت النتائج ما يلي:

1- لتقدير الذات البدنية وساطة في العلاقة بين المشاركة الرياضية وتقدير الذات العامة.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات البدنية تعزى لمتغير الجنس.

6-1-2-2- دراسة ستيفانو سكاربا (2011):

"مفهوم الذات البدني وتقدير الذات عند المراهقين والشباب المعاقين وغير المعاقين: دور المشاركة في الرياضة"

أجريت الدراسة في إيطاليا وهدفت إلى معرفة دور النشاط البدني والمشاركة في الرياضة في مفهوم الذات وتقدير الذات عند المراهقين والشباب المعاقين وغير المعاقين. تكونت عينة البحث من (1149) فرد يتراوح سنهم بين (13-28سنة) منهم (578 ذكور) و (571 إناث)، مقسمين إلى 4 مجموعات: المجموعة الأولى غير المعاقين من الممارسين للرياضة (742). المجموعة الثانية غير المعاقين من غير الممارسين للرياضة (264). المجموعة الثالثة المعاقين من الممارسين للرياضة (109). المجموعة الرابعة المعاقين من غير الممارسين للرياضة (34). استخدم الباحث مقياس وصف الذات البدنية (PSDQ) (1994).

أظهرت النتائج ما يلي:

1- أن الأفراد الذين يعانون من إعاقات جسدية والممارسين للرياضة حصلوا على نفس النتائج مع الأفراد غير المعاقين الممارسين للرياضة في عشرة مقاييس من إحدى عشر ل (PSDQ).

2- من الممكن التأكيد على أن الأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية الذين يمارسون الرياضة أن يظهروا مفهوم ذات إيجابي وتقدير ذات جيد.

6-1-2-3- دراسة ألفريدو جوني ولويس زوليخة (2001):

"التربية البدنية في المدرسة وتحسين مفهوم الذات"

أجريت الدراسة في إقليم الباسك وهدفت إلى تحليل العلاقة بين التربية البدنية المدرسية، الرياضة المدرسية وتطور مفهوم الذات. المنهج المستخدم هو المنهج التجريبي تكونت عينة البحث من 153 تلميذ (79 ذكور

و74 إناث) سنهم من 10 إلى 11 سنة. واستخدم الباحثان مقياس (SDQ) (مارش وآخرون 1983)، (CY-PSPP) (ويتهيد 1995) و(PIP) (فوكس وكوربين 1989). وتوصلا إلى أنه هناك تحسن في مفهوم الذات خاصة في الجانب البدني عند المجموعة التجريبية أكبر منه عند المجموعة الضابطة.

6-1-2-4- دراسة تيتارد ساندرا وآخرون:

"مفهوم الذات وتقدير الذات عند المراهقين من خلال المقارنة بين الرياضيات وغير الرياضيات"

أجريت الدراسة في فرنسا وهدفت للتعرف على العلاقة بين تقدير الذات البدني الإجمالي وتقدير الذات. تكونت عينة البحث من 180 مراهقة منهم (90) رياضيات و(90) غير رياضيات مقسمين إلى ثلاث مجموعات حسب السن (88-89)، (86-87)، (84-85). استعمل الباحثون مقياس روزنبيرغ لتقدير الذات، مقياس تقدير الذات البدنية لمارش.

أظهرت النتائج ما يلي:

1- وجود فروق بالنسبة للرياضيات في الوزن، الوعي بالذات البدني الإجمالي، المظهر الخارجي وتقدير الذات.

2- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية مفهوم الذات الإجمالي، تقدير الذات والأبعاد التسعة الموصوفة من طرف مارش والعثور على حضور قوي لتقدير الذات في الارتباطات المتعددة.

6-2- دراسات تناولت التوجه الرياضي:

6-2-1- الدراسات العربية:

6-2-1-1- حيدر كريم سعيد الياسري (2009):

"التوجه التنافسي للاعبي كرة القدم وعلاقته بالسلوك الجازم"

أجريت الدراسة في العراق وهدفت إلى التعرف على:

1- التوجه التنافسي لدى لاعبو منتخب جامعة القادسية بكرة القدم.

2- السلوك الجازم لدى لاعبو منتخب جامعة القادسية بكرة القدم.

3- العلاقة بين التوجه التنافسي والسلوك الجازم لدى لاعبو منتخب جامعة القادسية بكرة القدم.

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي. كما تم اختيار عينة البحث من لاعبي منتخب جامعة القادسية بكرة القدم للعام الدراسي 2008-2009 بالطريقة العمدية والبالغ عددهم (18) لاعب من أصل (25) لاعب يمثلون مجتمع البحث والبالغ نسبتهم (72%) من مجتمع الأصل.

استخدم الباحث مقياسي التوجه التنافسي و السلوك الجازم. ثم الاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لنظام (SPSS) ولمعالجة بيانات البحث تم استخدام الوسائل الإحصائية التالية: الوسط الحسابي، الانحـــراف المعياري، معامل الارتباط بيرسون، النسبة المئوية.

أظهرت النتائج ما يلي:

1- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية معنوية بين متغيري الأداء السيئ والفوز في المنافسة مع السلوك الجازم حيث أن اللاعبين الذين يمتلكون توجه تنافسي عاليا يكون أدائهم ايجابي في المباراة.

2- معظم اللاعبين يمتلكون انخفاضا في مستوى أدائهم الجيد في المنافسة وهذا سيساهم على هبوط مستوى توجههم التنافسي.

3- الأداء السيئ في المنافسة سيضع اللاعبين بوتيرة من المشاكل نتيجة للضغط المستمر في المباراة.

6-2-2- الدراسات الأجنبية:

6-2-2-1- دراسة نوشين بينار و محسن لقماني (2012):

"مقارنة بين دافعية المشاركة الرياضية وتوجه الهدف عند الرياضيين الشباب: دور مستوى تعليم الوالدين".

أجريت الدراسة في إيران وهدفت إلى:

1- مقارنة الدافعيات الأساسية للمشاركة في الرياضة عند الرياضيين الشباب.

2- مقارنة توجه المهمة وتوجه الهدف عند الرياضيين الشباب.

3- دور مستوى تعليم الوالدين وأثره على دافعية الاشتراك في الرياضة والتوجه نحو الهدف عنـــد الرياضـــيين الشباب.

استخدم الباحثان الأسلوب الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من 376 رياضي إيراني صنف الشباب منهم (214 ذكور، 162 إناث) أما حسب نوع الرياضة (كرة السلة 132، كرة القدم 73، كرة الطائرة 82، الرياضات القتالية 89). استخدم مقياس دافعية المشاركة (PMQ) ومقياس توجه الأداء وتوجه النتيجة (T.E.O.S.Q). معلومات المستوى التعليمي للوالدين تم الحصول عليها باستعمال أسئلة حول الميـــزات الديمغرافية (الجنس، نوع الرياضة، المستوى التعليمي للوالدين).

استخدم الباحث الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبارات فريدمان، كريسكال-واليس وايمان- ويتني، اختبار (ت).

أظهرت النتائج مايلي:

1- وجود فروق في الدافعيات الأساسية للمشاركة في الرياضة عند الرياضيين الشباب.

2- وجود فروق توجه المهمة وتوجه الهدف عند الرياضيين الشباب لصالح توجه المهمة.

3- لمستوى تعليم الوالدين دور في دافعية الاشتراك في الرياضة وتوجه الهدف عند الرياضيين الشباب.

6-2-2-2- دراسة رولي بوتجيتر (2011):

"توجه الهدف، النمو العقلي واستراتيجيات التعامل مع النجاح والفشل في الرياضة"

أجريت الدراسة في جنوب إفريقيا وهدفت إلى:

1- معرفة رد فعل الرياضيين على النجاح والفشل.

2- تحديد ما إذا كان مستوى المشاركة يؤثر على رد الفعل على النجاح والفشل.

3- معرفة وجود علاقة بين توجه الهدف وتوجه المهمة واستراتيجيات التعامل مع النجاح والفشل.

حيث تكونت العينة من 80 طالبا اختيروا عشوائيا من الطلبة المشاركين في المنافسات الرياضية في جامعة بريتوريا، ينتمون إلى تخصصات متعددة مثل ألعاب القوى، كرة القدم والريغبي.

استخدم الباحث مقياس توجه المهمة وتوجه الهدف (T.E.O.S.Q) تقدير النجاح والفشل ومقياس نظرية الذات.

استعمل الوسائل الإحصائية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط سبيرمان. وتوصل إلى النتائج التالية:

1- أغلبية الرياضيين رد فعلهم إيجابي اتجاه النجاح والفشل.

2- مستوى المشاركة يؤثر على رد الفعل على النجاح والفشل.

3- توجد علاقة بين توجه الهدف وتوجه المهمة واستراتيجيات التعامل مع النجاح والفشل.

6-2-2-3- دراسة قاسم الياسي وآخرون (2011):

"العلاقة بين التوجه الرياضي والذكاء العاطفي بين الرياضيين المشاركين في الرياضات الفردية والجماعية"

أجريت الدراسة في إيران وهدفت لدراسة العلاقة بين التوجه الرياضي والذكاء العاطفي، حيث تكونت عينة البحث من مائة وواحد وثمانون طالب كلهم من الذكور (18 و30 سنة) اختيروا عشوائيا من المشاركين في النوادي الرياضية التابعة للجامعة.

استخدم الباحثون مقياسي التوجه الرياضي والذكاء العاطفي. أما الوسائل الإحصائية المستعملة فهي: معامل ألفا كرونباخ، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، معامل الارتباط بيرسون.

حيث تحصلوا على النتائج التالية:

1- توجد علاقة إيجابية بين التوجه الرياضي والذكاء العاطفي.

2- توجد علاقة إيجابية بين التوجه نحو التنافسية والتوجه نحو الهدف والذكاء العاطفي عند الرياضيين المشاركين في الرياضات الفردية والجماعية.

3- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجه نحو الفوز والذكاء العاطفي.

4- لا توجد فروق في مستوى التوجه الرياضي والذكاء العاطفي حسب الجنس نوع الرياضة.

6-2-2-4- دراسة محمود الشيخ وآخرون (2011):

"مقارنة التوجه الرياضي في الرياضات الفردية والجماعية وعلاقته بدافعية المشاركة الرياضية"

جرت الدراسة في إيران وهدفت إلى:

1- هل يختلف التوجه الرياضي عند الجنسين؟

2- معرفة الفروق في التوجه الرياضي لدى الرياضات الفردية والرياضات الجماعية.

3- معرفة العلاقة بين التوجه الرياضي ودافعية المشاركة الرياضية.

استخدم الباحثون المنهج الوصفي ونوع البحث هو السببي المقارناتي والإرتباطي. عينة البحث تكونت من نخبة من الفرق من مقاطعة خراسان. تتكون من 180 رياضي في كل من الرياضات الفردية (سباحة، ركوب دراجات جبلية أو في المضمار، جمباز ورياضات قتالية) وكذا في رياضات جماعية (كرة الطائرة، كرة السلة، كرة اليد وكرة القدم) وقد تم اختيار هذه الرياضات عشوائيا. ولأجل جمع المعطيات تم اختيار مقياس التوجه الرياضي (SOQ) الذي طورته (جيل وديتر) ، وكذا استبيان الدافعية الرياضية (PMQ) الذي طورته (جيل وآخرون). أما الوسائل الإحصائية المستعملة فهي: مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت، التحليل لأكثر من بديل للمتغيرات وكذا معامل الارتباط بيرسون.

أظهرت النتائج مايلي:

1- هناك فروق في التوجه الرياضي بين الجنسين وكل من الرياضات الفردية والرياضات الجماعية، حيث يميل رياضيو الرياضات الفردية ليكونوا أكثر تنافسية، بينما رياضيو الرياضات الجماعية لديهم توجه نحو تحقيق هدف.

2- التنافسية في الرياضات الفردية والتوجه نحو الهدف في الرياضات الجماعية هما البعدان المهيمنان.

3- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجه نحو التنافسية، نحو الفوز، نحو الهدف وجميع أبعاد الدافعية.

6-2-2-5- دراسة سيد عباس أفسنبوراك (2010):

"علاقة النمط القيادي للمدرب بالتوجه نحو التنافسية، التوجه نحو الفوز والتوجه نحو الهدف عند رياضيي النخبة في الجيدو في إيران"

جرت الدراسة في إيران وهدفت للتعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين النمط القيادي للمدرب مع التوجه نحو التنافسية التوجه نحو الفوز والتوجه نحو الهدف عند رياضيي النخبة في الجيدو في إيران".

استخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي، تكون مجتمع البحث من الرياضيين المشاركين في الدوري الممتاز لرياضة الجيدو (162 رياضي) أختير منهم 125 رياضي كعينة للبحث. استعملوا ثلاث وسائل لجمع المعطيات:

- أسئلة ديمغرافية: السن، المستوى التعليمي، التاريخ الرياضي في النادي، تاريخ الدورات وطبيعة المشاركة.
- مقياس القيادة للرياضة (LSS) الذي طوره شلادوري وصالح (1978).
- مقياس التوجه الرياضي (SOQ) الذي طورته جيل (1988).

الوسائل الإحصائية المستعملة هي: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار تحليل التباين (F)، معامل الارتباط.

أظهرت النتائج مايلي:

1- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي للمدرب مع التوجه نحو التنافسية، التوجه نحو الفوز والتوجه نحو الهدف.

2- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التغذية الراجعة الإيجابية والدعم الاجتماعي مع التوجه نحو التنافسية، التوجه نحو الفوز والتوجه نحو الهدف.

3- النمط القيادي للمدرب مؤشر جيد للتوجه نحو التنافسية، التوجه نحو الفوز والتوجه نحو الهدف.

6-2-2-6- دراسة ديانا جيل وآخرون (1996):

"التوجه نحو التنافسية ودوافع الكبار للرياضة وعلاقتهما بالمشاركة الرياضية"

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى:

1- التعرف على الفروق في التوجه الرياضي والدوافع حسب نوع الرياضة.

2- التعرف على الفروق في التوجه الرياضي والدوافع حسب الجنس.

3- العلاقة بين التوجه الرياضي والدوافع مع المشاركة الرياضية.

استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من أربع مجموعات كل مجموعة في رياضة مختلفة. كما استخدموا لجمع المعطيات مقياس التوجه الرياضي (جيل و ديتر 1988)، ومقياس الحوافز الشخصية للمشاركة في التمارين (دودا و تابي 1989).

الوسائل الإحصائية المستعملة: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار تحليل التباين (F)، معامل الارتباط.

أظهرت النتائج ما يلي:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه الرياضي والدوافع حسب نوع الرياضة.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه الرياضي والدوافع حسب الجنس.

3- وجود علاقة إيجابية بين التوجه الرياضي والدوافع مع المشاركة الرياضية.

6-2-2-7- دراسة ديانا جيل وآخرون (1991):

"مقارنة في توجه التنافسية":

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى معرفة الفروق في التوجه الرياضي لدى الذكور والإناث والرياضيين وغير الرياضيين.

استعمل الباحثون المنهج الوصفي، وتألفت عينة البحث من عينتين منفصلتين. العينة الأولى في معهد في مينيسوتا تكونت من 99 فرد. الرياضيين (28ذكور، 21 إناث) أما غير الرياضيين (17 ذكور، 33 إناث). أما العينة الثانية في جامعة تكساس تكونت من 161 فرد. الرياضيين (29 ذكور، 26 إناث). وقد أستخدم في هذه الدراسة مقياس التوجه الرياضي (SOQ) (جيل وديتر 1988)، وقائمة توجه التنافسية (فيلاي 1986) (SOQ).

استخدم الباحث المعالجات الإحصائية الآتية: الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (ت)، اختبار تحليل التباين Manova (F).

أظهرت النتائج أنه:

1- توجد فروق في التوجه الرياضي بين الذكور والإناث وبين الرياضيين وغير الرياضيين.

2- أغلب اللاعبين الذي لديهم الرغبة بالفوز ولكن أدائهم السيئ في المنافسة سيساعدهم على عدم الرغبة في الدافعية للأداء نتيجة لكثرة انفعالات اللاعبين في المباراة.

6-2-2-8- دراسة ديانا جيل وآخرون (1988):

"التوجه التنافسي عند رياضيي بين الجامعات"

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدف إلى:

1- معرفة الفروق في توجه التنافسية، توجه الفوز وتوجه الهدف حسب متغير الجنس.

2- معرفة الفروق في توجه التنافسية، توجه الفوز وتوجه الهدف عند الرياضيين وغير الرياضيين.

استعمل الباحثون المنهج الوصفي، وتألفت عينة البحث من عينتين منفصلتين. العينة الأولى تكونت من 100 رياضي بين الجامعات من الذكور والإناث، بالنسبة للإناث(14 بيسبول، 11 سباحة، 13 المشي) والذكور(16 بيسبول، 16 سباحة، 17 الجمباز). كل العينة من المشاركين في قسم المنافسة العالية. أما العينة الثانية تكونت من 106 فرد. الرياضيين (43 ذكور، 63 إناث). وقد أستخدم في هذه الدراسة (SOQ)، (COI)، (WOFO)،

استخدم الباحث المعالجات الإحصائية الآتية: الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (ت)، اختبار تحليل التباين Manova (F).

أظهرت النتائج مايلي:

1- وجود فروق في توجه التنافسية، توجه الفوز وتوجه الهدف حسب متغير الجنس.

2- وجود فروق في توجه التنافسية، توجه الفوز وتوجه الهدف بين الرياضيين وغير الرياضيين.

6-3- دراسات تناولت العلاقة بين تقدير الذات والتوجه الرياضي:

6-3-1- دراسة كوسميدو إفدوكسيا وآخرون (2013):

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

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

1- لا توجد فروق في تقدير الذات البدنية بين الرياضيات الحاليات والسابقات.

2- الرياضيات في الألعاب الفردية أعلى تقدير لذواتهم البدنية من الرياضيات في الألعاب الجماعية.

3- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقة، الالتزام، وتوجه الهدف مع تقدير الذات البدنية.

4- ممارسة الرياضة تؤثر في تقدير الذات البدنية لدى الرياضيات.

6-3-2- دراسة كافوسانو ماريا (2007):

أجريت الدراسة في بريطانيا وهدفت للتعرف على:

1- الآثار الرئيسية والتفاعلية لهدف التوجه على تقدير الذات وتقدير الذات البدنية.

2- دور الكفاءة الرياضية المتصورة في العلاقة بين هدف التوجه وتقدير الذات البدنية.

المنهج المتبع هو المنهج الوصفي، حيث اشتملت العينة على (160) تلميذ من الثانوية (85 ذكور و75 إناث) سنهم يتراوح بين (12- 18 سنة). استعملت الباحثة مقياس هدف التوجه، مقياس تقدير الذات، مقياس تقدير الذات البدنية ومقياس الكفاءة الرياضية.

أظهرت النتائج ما يلي:

1- توجد علاقة بين توجه الفوز وتوجه الهدف مع تقدير الذات وتقدير الذات البدنية.

2- هناك تفاعل بين توجه الفوز وتوجه الهدف بحيث أن الذين تحصلوا على أعلى مستوى من تقدير الذات البدنية تحصلوا أيضا على أعلى مستوى في التوجهين.

3- الأثر الرئيسي لتوجه الفوز وتوجه الهدف كان بوساطة الكفاءة الرياضية المتصورة.

4- دافعية هدف التوجه لها آثار كبيرة على تقدير الذات وتدير الذات البدنية.

6-3-3- دراسة كافوسانو ماريا و هارنيش ديلوين (2000):

"تقدير الذات في الطفولة: هل توجهات الهدف تهم؟"

أجريت الدراسة في بريطانيا وهدفت لدراسة العلاقة بين هدف التوجه وتصور القدرة الرياضية وبين تقدير الذات العام. المنهج المتبع في الدراسة هو المنهج الوصفي حيث اشتملت العينة من الأطفال المشاركين في

المخيمات الصيفية الرياضية (907 طفل). المقاييس المستعملة في الدراسة هي مقياس تصور النجاح، مقياس تقدير الذات وسجلت تصوراتهم المعيارية على القدرة الرياضية.

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجه نحو الهدف وتقدير الذات.

2- من بين الذكور الذين لديهم توجه نحو الهدف عال، أولئك الذين لديهم تصور جيد عن قدراتهم الرياضية نجد أنهم يملكون أعلى تقدير للذات.

3- الذكور الذين لديهم توجه نحو الفوز عالي، يملكون تقدير ذات عالي عندما يعتبرون أنهم يملكون قدرات رياضية أفضل من زملائهم.

4- من بين الإناث اللواتي لديهن توجه نحو الهدف منخفض، أولئك اللواتي لديهن تصور جيد عن قدراتهم الرياضية نجد أنهن يملكن أعلى تقدير للذات.

6-4- التعليق على الدراسات السابقة:

سنعلق على الدراسات السابقة على النحو التالي, وذلك باستعراض النقاط التالية, مناقشة العينات, المنهج، الأهداف, وسائل جمع البيانات, النتائج المتوصل إليها.

6-4-1- دراسات تناولت تقدير الذات:

تنوعت عينات الدراسات السابقة من حيث الجنس، السن والمستوى الرياضي, فاشتمل بعضها على ذكور فقط مثل دراسة نصر حسين عبد الأمير، وكانت عينة دراسات أخرى من الإناث فقط مثل دراسة كمال عارف ظاهر وسعاد عبد الكريم، أما عينات دراسات أخرى فكانت من الذكور والإناث مثل دراسة عبد الخالق موسى جبريل. أما بالنسبة للسن فجاءت العينات من كل الفئات العمرية من (5-8 سنوات) في دراسة بوكر وآن وحتى سن (28 سنة) في دراسة ستيفانو سكاربا كما نلاحظ اختلاف عينات البحث من حيث المستوى الرياضي فكان بعضها من التلاميذ المشتركين في حصة التربية البدنية مثل دراسة ألفريدو جوني ولويس زوليخة، أما البعض الآخر فكان مستوى العينة من لاعبي الدرجة الأولى مثل دراسة ألان قادر رسول. أما المنهج المتبع فكان المنهج الوصفي في جميع الدراسات ماعدا دراسة واحدة فكان المنهج المتبع هو المنهج التجريبي في دراسة ألفريدو جوني ولويس زوليخة. كما أن معظم الدراسات كان هدفها التعرف على المصادر مستوى تقدير الذات، مفهوم الذات ومستوى تقدير الذات البدنية مثل دراسة عمار جابر السعدي وآخرون ودراسة ثائر رشيد حسن. بعض الدراسات كان هدفها تصميم أداة تصلح لقياس مفهوم الذات مثل دراسة ألان قادر

رسول.كما إن بعض الدراسات الأخرى كان هدفها دراسة العلاقة بين تقدير الذات، مفهوم الذات ومستوى تقدير الذات البدنية مع متغيرات أخرى مثل دراسة بوكر وآن.كما كان هدف بعض الدراسات الأخرى دراسة الفروق في تقدير الذات، مفهوم الذات وتقدير الذات البدنية مثل دراسة تيمور أحمد راغب. وقد جاءت كل الدراسات من هذه المجموعة متنوعة في وسائلها لجمع البيانات, فالبعض منها استخدم مقياس تقدير الذات البدنية لدى لاعبي الكرة الطائرة وكان يتألف من (26) عبارة، وقامت بعض الدراسات باستخدام مقياس مفهوم الذات البدنية. أما دراسات أخرى فاستخدمت مقياس تقدير الذات لكوبر سميث والبعض الآخر وصف الذات البدنية (PSDQ) لمارش. حيث أظهرت النتائج أن مستوى تقدير الذات، مفهوم الذات وتقدير الذات البدنية في الغالب كان فوق المتوسط، كما اتفقت أغلبية الدراسات أنه توجد اختلافات في مستوى تقدير الذات، مفهوم الذات وتقدير الذات البدنية تبعا لمتغير الجنس والمستوى الرياضي. إلا أنه هناك بعض الدراسات التي اختلفت مع هذه النتائج.

6-4-2- دراسات تناولت التوجه الرياضي:

اعتمدت الدراسات على عينات مشتركة من حيث الجنس فشملت على إناث وذكور من مختلف التخصصات والفئات العمرية. أما بالنسبة للألعاب فقد تنوعت بين الفردية مثل دراسة سيد عباس أفسنبوراك ، الجماعية مثل حيدر كريم سعيد الياسري ، أما أغلبية الدراسات فجاءت العينة مختلطة مثل دراسة نوشين بينار ومحسن لقماني دراسة رولي بوتجيتر. كما تناولت الدراسات مستويات مختلفة فشملت منتخبات الجامعة مثل دراسة رولي بوتجيتر والبعض الآخر من رياضيي النخبة مثل دراسة سيد عباس أفسنبوراك. أما من ناحية بيئات البيانات التي أجريت فيها الدراسات جاءت كلها من بيئة أجنبية إلا دراسة واحدة من بيئة عربية (العراق). كانت أهداف الدراسات محاولة التعرف على الفروق في التوجه الرياضي، توجه التنافسية، توجه الفوز وتوجه الهدف حسب متغيري الجنس ونوع الرياضة.كما هدفت إلى التعرف على علاقة التوجه الرياضي وأبعاده مع متغيرات أخرى. كما كان المنهج المتبع في جميع الدراسات المنهج الوصفي. واعتمدت أغلب الدراسات على مقياس التوجه الرياضي (SOQ)، ومقياس توجه المهمة وتوجه الهدف (T.E.O.S.Q)كأدوات لجمع البيانات. حيث أشارت نتائج أغلب الدراسات إلى أن هناك فروق في التوجه الرياضي وأبعاده حسب متغير الجنس ونوع الرياضة ماعدا دراسة قاسم الياسي وآخرون لم يكن هناك فروق. وعند مراجعتنا للدراسات السابقة يظهر جليا تزايد الاهتمام بدراسة التوجه الرياضي في الدول الأجنبية إلا أنه يوجد نقص في الدراسات العربية حول الموضوع، فلم يستطع الباحث الحصول إلا على دراسة واحدة عربية من بين الدراسات (09)

مذكورة. كما تشير نتائج الدراسات السابقة إلى وجود فروق في التوجه الرياضي وتقدير الذات البدنية تبعا لمتغير الجنس (إناث، ذكور) وهذا أفادنا في توجيه الدراسة الحالية لمقارنة التوجه الرياضي وتقدير الذات البدنية تبعا لمتغير الجنس.

6-4-3- دراسات تناولت العلاقة بين تقدير الذات والتوجه الرياضي:

تنوعت عينات الدراسات السابقة من حيث الجنس، السن والمستوى الرياضي, فاشتمل بعضها على إناث فقط مثل دراسة كوسميدو إفدوكسيا وآخرون، أما عينتي الدراستين الأخرتين فكانت من الذكور والإناث. أما بالنسبة للسن فجاءت العينات من فئات مختلفة فكانت من رياضيات سابقات وحاليات في دراسة كوسميدو إفدوكسيا وآخرون، ومن تلاميذ الثانوية في دراسة كافوسانو ماريا ومن أطفال المخيمات في دراسة كافوسانو ماريا و هارنيش ديلوين. أما المنهج المتبع فكان المنهج الوصفي في جميع الدراسات،كما أن معظم الدراسات كان هدفها التعرف على العلاقة بين تقدير الذات وتقدير الذات البدنية مع توجهات الدافعية. وقد استعملت الدراسات من هذه المجموعة وسائل متنوعة لجمع البيانات, مقياس هدف التوجه، مقياس تقدير الذات، مقياس تقدير الذات البدنية ومقياس الكفاءة الرياضية. حيث أظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين توجهات الدافعية مع تقدير الذات وتقدير الذات البدنية، وجود فروق في تقدير الذات البدنية تبعا لمتغير الجنس.

من خلال عرض وتحليل والتعقيب على الدراسات السابقة نلخص ماستفدناه منها فيما يلي:

- اختيار موضوع الدراسة الذي لم يسبق تناوله حسب اطلاع الباحث المتواضع وهو العلاقة بين تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي.
- الاستفادة من المقاييس المستعملة والأساليب الإحصائية المنتهجة في تحليل البيانات في الدراسات السابقة.
- الاستفادة من النتائج المتوصل إليها في الدراسات السابقة في تحليل نتائج دراستنا.

الجانب النظري

الفصل الأول

تقدير الذات البدنية

يرتبط تقدير الذات في المجال الرياضي ارتباطا وثيقا بمفهوم الذات لدى الفرد الرياضي من خلال ثقة الفرد بنفسه واقتناعه بقدراته البدنية، المهارية، الجسمية وغيرها. وبالتالي فإن تقدير الذات يعد عملية تقييميه لأداء الفرد الرياضي خلال التدريب والمنافسة، وشعوره الموضوعي لتقييم نفسه بدنيا، مهاريا وجسميا. وتعتبر الذات البدنية من أهم أبعاد مفهوم الذات ارتباطا بالمجال الرياضي، حيث يظهر الفرد الذي لديه مفهوم ذات إيجابي ذو ثقة عالية بنفسه وبقدراته والتي تساعده في مواجهة الظروف الصعبة بما فيها مواقف المنافسة الرياضية.

حيث سنحاول في هذا الفصل تعريف مفهوم الذات، معرفة أبعاده، ومراحل نموه. كما سنتطرق لمفهوم تقدير الذات، نظرياته، مستوياته، والفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات. بعدها نعرف الذات البدنية واللياقة البدنية ومكوناتها.

1- مفهوم الذات:

1-1- الذات:

يعتبر مفهوم الذات من المتغيرات الأساسية المرتبطة بالشخصية التي تساعد على فهم السلوك الإنساني وتفسيره، وهو ناتج عن تفاعل الفرد مع بيئته.

حيث نجدها قد احتلت الذات مكانة بارزة في نظريات الشخصية وتعددت الآراء واختلفت التيارات التي تناولت فكرة الذات. وقد اهتم علماء النفس بالبحث في مدلولها وماهيتها، وكانت لهم فيهما أبحاث متعددة أدت إلى وجود مدارس متعددة، حاولت كل منها أن تصبغ هذا المفهوم في إطار الفلسفة التي تتبناها ونوع البحوث التي أجرتها.[1]

عرفه محمد عبد المقصود بأنه "المعنى المجرد لإدراكنا لأنفسنا جسميا وعقليا واجتماعيا في ضوء علاقاتنا بالآخرين وهو قابل للتعديل والتغيير تحت شروط معينة، وهذا المفهوم هو النواة التي تقوم عليها الشخصية كوحدة مركبة ديناميكية".[2]

كما عرفه حامد عبد السلام زهران بأنه" تكوين معرفي منظم وموحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتصميمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته".[3] ويعرفه كارل روجرز بأنه "عبارة عن هيئة منظمة من الإدراكات المقبولة من طرف الوعي، وهي مكونة من عناصر أهمها إدراكات الفرد الذاتية لخصائصه وقدراته والإحساسات والمفاهيم بالذات وعلاقاتها بالآخرين والمحيط الخارجي، القيم والمزايا المدركة والمرتبطة، المرتبطة بالتجارب والمواقف والأهداف والمثل المدركة، سواء كان لها مكافئ سلبي أو ايجابي".[4]

كما يعرفه صالح أبو جادو بأنه " المجموع الكلي لإدراكات الفرد، وهو صورة مركبة ومؤلفة من تفكير الفرد عن نفسه، وعن تحصيله وعن خصائصه وصفاته الجسمية والعقلية والشخصية، واتجاهاته نحو نفسه، وتفكيره بما يفكر الآخرون عنه، وربما يفضل أن يكون عليه".[5] ويعرفه نهاد محمد بأنه " الفكرة التي يكونها

(1) رشيدة عبد الرؤوف، رمضان قطب، آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء، القاهرة، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، 1998، ص203.

(2) محمد عبد المقصود علي محمد، فعالية كل من الإرشاد النفسي الفردي والجماعي في تعديل مفهوم الذات لدى عينة من المراهقين المصابين بشلل الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، 1995، ص56.

(3) حامد عبد السلام زهران، علم النفس والطفولة والمراهقة، ط6، القاهرة، عالم الكتاب، 2005، ص257.

(4) محمود عبد العليم، قياس مفهوم الذات لدى طلاب الجامعة، مركز النشر العلمي، جدة، جامعة الملك عبد العزيز، 1986، ص07.

(5) صالح محمد علي أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2000، ص154.

الفرد عن نفسه وتظهر في علاقاته بالآخرين المحيطين به من خلال سلوكياته وأفكاره ومعتقداته، كما أنه مجموعة من الأبعاد التي تشمل جوانب الشخصية.[1] كما يعرف مفهوم الذات بأنه تقدير الذات هو" كيفية تقييم الفرد لنفسه أو الحكم عليها. "[2]

عرف معجم علم النفس مصطلح الذات بأنه مماثل إلى بنية معرفية من المحتمل أن تكون معقدة في معالجة المعلومات الواردة سواء من المحيط الاجتماعي أو من سلوكه الخاص.[3]

مما سبق نستطيع القول أن مفهوم الذات هو جميع الأفكار والمشاعر للفرد عن نفسه، وهو تنظيم نفسي نواته تقويم الفرد لذاته وأن الحاجة الأساسية لكل فرد هي تطوير هذا التنظيم وصيانته.

1-2- تعريف مفهوم الذات:

نجد وليم جيمس من أوائل العلماء الذين اهتموا بعلم الذات، ومازالت كتاباته تعتبر مصدرا أساسيا في الحديث عن نمو تقدير الذات. وقد اعتبر الذات ظاهرة شعورية تماما حيث يرى: أنها المجموع الكلي لكل ما يستطيع الفرد أن يعتبر له. وقد قسم الهوية أو ما يسميها بالأنا (تختلف عن مفهوم الأنا لدى فرويد) إلى ثلاث أقسام وهي:

1- الأنا المادية والتي تشير إلى جسم الإنسان وممتلكاته وأسرته وكل الماديات التي يمكن أن يشعر الفرد بوحدة وانسجام معها.

2- الأنا الاجتماعية والتي تشير إلى الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال تصورات الآخرين له.

3- الأنا الروحية وهي حالة من الشعور والعواطف التي يدركها الفرد.[4] وعرفه كل من "كوبر سميث وفيلدمان" بأنه المعتقدات والتصورات والافتراضات التي يكونها الفرد عن ذاته، أي أنها نظرة الشخص عن نفسه كما يتصورها وينظمها من الأنا الأعلى.كما أنه تنظيم نفسي نواته تقويم الفرد لذاته وان الحاجة الأساسية لكل فرد هي تطوير هذا التنظيم وصيانته.[5]

---

(1) نهاد محمد أحمد، مفهوم الذات لدى تلاميذ مدرسة الموهوبين رياضيا وتلاميذ المدارس العادية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 1999، ص ص (15-16).

(2) محمد حسن علاوي، سيكولوجيا القيادة الرياضية، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 1998، ص185.

(3) Roland Doron, Françoise Parot, Dictionnaire de psychologie, Paris, edition presses universitaires de france, 1991, p131

(4) عبد الفتاح محمد دويدار، العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، القاهرة، دار الفكر العربي، 1999، ص31.

(5) سامية ربيع الباهي، مفهوم الذات لدى المتفوقات في التعبير الحركي والتمرينات والجمباز وعلاقته ببعض المتغيرات المختارة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، القاهرة، جامعة حلوان، 1986، ص10.

تشير فاطمة فوزي 1987 "أن مفهوم الذات هو المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائنا بيولوجيا واجتماعيا أي باعتباره مصدر للتأثير والتأثر بالنسبة للآخرين أو هو التنظيم الإدراكي الانفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل." [1] ويرى عبد الغفار أن مفهوم الذات هو إرادة الوجود ويقصد به: تلك القوة الدائمة الدفع والتوجيه والتنظيم لنشاط الإنسان بغية تحقيق وجوده والوصول إلى مستوى مناسب من الإنسانية الكاملة.[2]

نظرا للأهمية الكبيرة لمفهوم الذات، فقد أخضع بأبعاده المختلفة لعدد كبير جدًا من الأبحاث، ودرست علاقته بأبعاد الشخصية ، والذكاء ، والتوافق العام والمدرسي وكذلك التحصيل، وبرز من هذه الدراسات عدد من الاستنتاجات التي أصبحت من المسلمات الأساسية في علم النفس، منها على سبيل المثال، أن الأفراد الذين يتمتعون بمفهوم إيجابي للذات، أفضل توافقًا وتحصيلا بشكل عام.[3]

1-3- مفهوم الذات في المجال الرياضي:

إن من أهم الدوافع البشرية دافع الاعتبار فما من إنسان إلا و يهمه أن يكون له اعتباره الشخصي بين الأفراد، كما لا يهنأ الفرد ولا يهدأ حتى يكون محترما في أعين الناس، ودراسة الجانب النفسي تعد أهمية خاصة لكل نشاط ومنها الرياضي، إذ يعبر عنه من خلال قوة الإرادة وتحمل المسؤولية والسيطرة والثقة بالنفس، فالكشف عن السمات المميزة للرياضي والتعرف على السلبي والايجابي منها يفيد في تطور مستوى الأداء مما يؤثر في الإنجاز والتفوق،[4] ويشير فانيك وكراتي إلى أن "تطوير الأداء المهاري يعتمد الآن على زيادة الاهتمام بالجوانب النفسية، ويعد (مفهوم الذات) اتجاها يعكس فكرة الفرد عن نفسه وخبرته الشخصية أي كعملية يدرك الفرد خلالها حقائق شخصية ويستجيب لها على نحو انفعالي"،[5] وأن " تقييم الفرد لذاته يعد ذا قيمة كبيرة في الصراع من أجل الانجاز والتفوق"،[6] ومتى تنبه الفرد لحقيقة واقعة الذاتي و لم يستمر في خداع نفسه

(1) فاطمة فوزي عبد الرحمان، مفهوم الذات وعلاقته بالمستوى الرقمي لمسابقات الميدان والمضمار لتلاميذ دار المعلمات بمحافظة الإسكندرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان، الإسكندرية، 1987، ص10.

(2) عبد السلام عبد الغفار، سيكولوجية الطفل غير العادي، دمشق، المطبعة التعاونية، 1994، ص204.

(3) محي الدين توق، علي عباس، أنماط رعاية اليتيم وتأثيرها على مفهوم الذات في عينة من الأطفال في الأردن، العدد الأول، مجلة العلوم، 1981 ص71.

(4) إلهام عبد الرحمن محمد، بعض المتطلبات المهمة في التفوق الرياضي لكرة الطائرة بين فرق المدارس الرياضية بجمهورية مصر العربية، المجلة العلمية للتربية الرياضية، 1997، ص 24.

(5) Miroslav Vanek, Bryant J. Cratty, psychology the superior Athlets, London, The Macmillan company,1970, p217.

(6) Bandura. A, self-Efficiency mechanism in Human Agency American psychologist, No2, 1982, P122.

كان في وضع يستطيع منه تسوية هذه الدوافع تسوية أفضل نتيجة مواجهة واقعه الذاتي مواجهة صريحة صادقة جريئة، واحترام الذات يرتبط بنظره الرياضي نحو قدراته يزداد كلما أصبح أكثر استقلالية وزادت احتمالات شعوره بالقلق عند مواجهته للنقد الذي قد يؤدي لارتفاع مستوى القلق و من ثم تحسين أدائه.[1]

حيث يرى "حسين 1998" إن مفهوم الذات في المجال الرياضي هو ما يكونه الرياضي من صورة عن نفسه من خلال ما يؤديه من مهارات رياضية مختلفة يعدها مصدراً للتأثير في البيئة المحيطة. يعد مفهوم الذات من المفاهيم النفسية المهمة لكل شخص، يبذل المزيد من الجهد من أجل حماية ذاته ، وغالباً فان المدربين الأكفاء يسعون إلى تدعيم قيمة الذات لدى الرياضيين، اقتناعاً منهم بأن قيمة الرياضي لذاته هي مفتاح الدافعية، وتزداد الدافعية نحو الانجاز بزيادة هذه القيمة، وان الثقة بالنفس تعد بمثابة التعبير عن قيمة الشخص لذاته، كما أن الخبرات الرياضية المبكرة ذات أهمية كبيرة في تشكيل الثقة بالنفس لدى النشء الصغير، فهؤلاء الذين لديهم خبرات نجاح مبكرة يكون أكثر ثقة بأنفسهم، يشعرون بالمزيد من قيمتهم، ويصبحون أكثر دافعية لمواصل التفوق، وفي المقابل فان هؤلاء الذين لديهم خبرات فشل مبكرة يصبحون أقل ثقة بأنفسهم ويشعرون بقيمة أقل لأنفسهم. إن أغلب اللاعبين يميلون إلى تقدير قيمة أنفسهم وشخصيتهم من خلال مستوى أدائهم الرياضي، فهم يحددون قيمة أنفسهم بقدر تحسن أدائهم الرياضي. هنا يجب التأكيد على أهمية أن يتعرف اللاعب على نواحي الخطأ في الأداء، فأحيانا يتم الربط بين الأخطاء المرتبطة بمستوى أداء الرياضي باعتباره نوعاً من التقليل الموجه لشخصه ولذاته ومن ثم ينقص ذلك من قيمته لنفسه.[2]

ويرى "انويا" أن هدف قبول الذات يأتي بعد أن تحدد الهدف الحلم والواقعي البعيد، تقول لنفسك "لو تحقق كل ما تمنيته ولو بذلت كل ما يمكن من جهد، فقد لبيت كل متطلبات الحصول عل الميدالية الذهبية التي حلمت بها لأكثر من أربع سنوات، لكني خسرت في السباق، في هذه الحالة سأقبل بهذه الخسارة ولن ألوم نفسي ولن اشعر بأني فاشل، بل سأقبل ذاتي لأن الذين فازوا لابد أنهم تدربوا أحسن مني أو أن مؤهلاتهم كانت أكبر من مؤهلاتي.[3]

1-4- أبعاد مفهوم الذات:

تعتبر فكرة الشخص عن نفسه هي النواة الرئيسية التي تقوم عليها شخصيته كما أنها عامل أساسي في تكيفه الشخصي والاجتماعي، حيث يقسمه مصطفى فهمي1987 إلى ثلاث أبعاد حيث يقول: "تتميز الصورة

(1) محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان، الاختبارات المهارية والنفسية في المجال الرياضي، مرجع سابق، ص623.

(2) قاسم حسن حسين، الموسوعة الرياضية والبدنية الشاملة الألعاب والفعاليات والعلوم الرياضية، عمان، دار الفكر للطباعة، 1998، ص 432.

(3) تيرس عوديشو انويا، دليل الرياضي في الإعداد النفسي، عمان، دار وائل للنشر، 2002، ص 71.

الذهنية التي يكونها الفرد عن نفسه بأنها ذات ثلاث أبعاد".[1]

1-4-1- الذات الواقعية Actual Self:

هي الفكرة التي يأخذها الفرد عن قدراته وإمكانياته، فقد تكون لديه صورة عن ذاته كشخص له كيان، ذي قدرة على التعلم وقوة جسمية، وبإيجاز فإنه شخص كفؤ للنجاح وعلى العكس من ذلك قد يكون لدى الفرد ساوره بأنه عاجزا أو فاشل، أو أنه قليل الأهمية ضعيف القدرات وبأن فرص النجاح أمامه ضئيلة.

1-4-2- الذات الاجتماعية The social Self:

تتعلق بفكرة الفرد عن نفسه وفي علاقته بغيره من الناس، فقد يرى في نفسه شخصا مرغوب فيه أو أنه منبوذ من طرف الآخرين، وقد يرى أن قيمه واتجاهاته من الأسباب التي تجعل الآخرين ينظرون إليه بعدم ثقة أو ينظر إليه بعدم احترام، إذ تؤثر الطريقة التي ينظر بها الناس إليه على نفسه لأن صورة كل فرد عن ذاته تتكون من خلال نظرة الآخرين إليه.

1-4-3- الذات المثالية Ideal self:

هي نظرة الفرد إلى ذاته كما يحب أن تكون، وهذه النظرة تختلف عن الصورة التي يرى فيها نفسه بالفعل، محبوبا أو منبوذا كفؤا أو غير كفء، نجد كل فرد يتخيل نفسه في أعماق ذاته، فتكون له مثله العليا، قيمه، مستويات طموحه التي يرغب في تحقيقها وكلما صغر الاختلاف بين الطريقة الفعلية التي ينظر بها لنفسه والنظرة المثالية التي يتمناها ازدادت في النضج، وأصبح من المحتمل لهذه الصورة أن تتحقق وحينئذ يمكن القول بأنه متقبل لذاته كإنسان ولديه الثقة بنفسه.

1-5- مراحل نمو مفهوم الذات:

ينمو مفهوم الذات من خلال الخبرات التي يمر الفرد أثناء محاولته التكيف مع البيئة فهو يمر بمواقف بعضها يثير التوتر والبعض يخفف منه أي أن الفرد في علاقته الديناميكية بالبيئة المحيطة يحصل على خبرات بعضها مريح وبعضها مؤ لم، مثل هذه الخبرات هي التي يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة بناء على عملية التعلم. حيث يقسم (L'ecuyer) تطور مفهوم الذات عند الشخص حسب المراحل العمرية وهي كالتالي:

1-5-1- مرحلة انبثاق و بروز الذات (من الولادة إلى سنتين):

عند الميلاد يكون الطفل في حالة لا تمايز،هذه الحالة تنطبق أيضا على الذات لدلك فالجانب المسيطر في هذه المرحلة هو انبثاق الذات من خلال سياق التباين بين الذات واللاذات، وفي هذا الاتجاه حالة

(1) مصطفي فهمي، مرجع سابق، ص29.

(Symbiose) بين الأم والطفل، تساهم في عملية اللاتمايز، وأول تمييز بين الذات واللاذات يبدأ على مستوى الصورة الجسدية وهذا من مختلف الإحساسات الجسمية ومن خلال الاحتكاك بالأم، وتكون الصورة الجسدية ذات قوام وثبات أكثر ما بين سنتين وثلاث سنوات تقريبا، وفي نفس الوقت الذي تتكون فيه الصورة الجسدية تنبثق صورة أخرى داخلية تترجم فيما بعد الإحساس بحب الآخر والإحساس بالقيمة هذه الإحساسات هي التي تسمى"تقدير الذات".[1]

1-5-2- مرحلة تأكيد الذات (سنتين إلى 5 سنوات) :

في هذه المرحلة يظهر إثبات الذات وتأكيدها بالاستعمال المتدرج للضمائر الشخصية وإثبات الملكية، كما أن الطفل لا يدعم وعيه بذاته على المستوى السلوكي من خلال الرفض ومعارضة الآخرين، مما يجعله يحس بقيمته الذاتية وكذلك اللعب وتبادل السلوكات والمحاكاة والتقليد تدل كذلك على رغبة الطفل في التمايز أكثر، ومن هنا تبنى القواعد الإنسانية لمفهوم الذات.[2]

1-5-3- مرحلة توسيع و تشعب الذات (6 سنوات إلى 12 سنة):

ينتج هذا التوسع والتشعب من تعدد التجارب وتنوعها (الجسمية، العقلية، الاجتماعية) التي يعيشها الطفل في هذه المرحلة، وكذا من خلال الأدوار الناتجة عن ردود فعل المحيط فتشكل صورة الذات الأولى التي تدعم ثقة الطفل بنفسه، هذه الثقة تسمح له بالاندماج في مجتمعات أخرى غير عائلية كالمدرسة مثلا، وهكذا يتوسع مفهوم الذات ليشمل التجارب الجديدة سواء كانت ايجابية أو سلبية لأن المفهوم الذي كونه من قبل كان ناقصا.[3] فانتقال الطفل من الجو الأسري إلى المدرسة وذلك بالتعامل مع الزملاء وكذا شخصية الأستاذ حيث ينظم تدرجيا صور متنوعة للذات وينظر إلى العلاقات الاجتماعية في حدود المشاعر والسمات والتصرفات والأفعال. وهنا يوسع الطفل مجال إدراكه لذاته وخروجه من مجال الأسرة وتوسيع الذات الاجتماعية، ويتبين للطفل أن الإدراكات الأولية التي حصل عليها في الجو الأسري لا تعد كافية، وبالتالي تتضح له أهمية توسيع الذات وأهمية توسيع تجارب جديدة توسع تصوره لذاته.

1-5-4- مرحلة تمايز الذات (12 إلى 18 سنة):

يحدث هذا التمايز والتفريق على مستوى عال من النضج، أين يبحث الفرد على الاستقلالية. وبعد تجارب

(1) محمود بوعلام، علاقة تقدير الذات بالتأخر الدراسي لدي تلاميذ سنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر، 2002، ص 5.

(2) محمود بوعلام، نفس المرجع، ص53.

(3) كمال دسوقي، النمو التربوي للطفل والمراهق، بيروت، دار النهضة العربية، 1979،ص293.

متعددة قبل الدخول في سن الرشد، يكون في هذه المرحلة من العمر مفهوما أكثر ثباتا وترابطا حول الذات، إذ يحاول المراهق في هذه المرحلة تقبل تحولاته الجسمية، من أجل تدعيم هوية ذاته والوصول إلى الهوية الكاملة.

إن مؤشر التمييز بين الصورة الحقيقية والصورة الاجتماعية للذات تنمو بصفة منظمة مع السن. ومن بين العوامل المتداخلة في إعادة صياغة وتمييز مفهوم الذات هناك النضج الجنسي، فالتغييرات التي يعرفها جسم المراهق إدماج وتقبل هذه التغيرات الجسمية حتى يحقق تكيفا مقبولا بالنسبة لجنسه والجنس الآخر، كما أن انتقال المراهق من فترة التفكير الملموس إلى مرحلة التفكير الإجرائي الاستنباطي يجعله يعيد النظر في ذاته وصياغتها وفق معطيات جديدة تتعدى مستوى الواقع الملموس. ويأخذ التفكير في الذات في مرحلة المراهقة، خاصة حسب بعض المفكرين، شكل المواجهة بين الصورة الذاتية للذات أو الذات المدركة والصورة الاجتماعية للذات أي الذات الاجتماعية. تظهر خاصة هذه المواجهة على مستوى الأدوار الاجتماعية، ووضعياته غالبا ما تكون متناقضة، فهو أحيانا يمنح دور الراشد، وأحيانا أخرى يمنح دور الطفل غير قادر على أخذ القرارات، وتدعم المعطيات الاجتماعية والثقافية الجديدة التي يعيشها حاليا أو وضعية هذه المواجهة بين الذات المدركة والذات الاجتماعية في هذه المرحلة العمرية.[1]

1-5-5- مرحلة النضج (من 20 إلى 60 سنة):

في هذه المرحلة مفهوم الذات لا يتطور فقط على أعلى مستوى من التنظيم والتكون وإنما يمكن أن يتغير نتيجة لعدة متغيرات وأحداث في حياة الشخص، ويكون هناك تركيز كبير على خارج الذات، أي على الجانب الاجتماعي. يمكن أن يكون موضوع لإعادة التشكيل بالنسبة للتغيرات والأحداث الآتية: التكيف، المهنة المختارة، الكفاءة والنجاح أو الفشل في الزواج، المكانة الاجتماعية والاقتصادية، ثقافة الجنس، الصورة الجسدية حسب تغيرات الصحة، التكيف في الزواج والعزوبية فدرجة النجاح والفشل في الزواج وحالة الطلاق يؤثران على نمو مفهوم الذات وعلى مستوى تصور الذات في السنوات بين الأربعين والخمسين داخل الشخصية بحيث أنه في عمر الراشد تمركز إلى أقصى خارج الذات حول المجتمع فهذا النسق يعوض بين 50 سنة و60 سنة بالتمركز أكبر حول السياق الداخلي ويعطي زيلر Ziller نتائج أخرى تبين أن تقدير الذات يزيد في سن الأربعين.

(1) L'Ecuyer. R, le concept de soi, paris, édition presses universitaires de france, 1978, p149.

1-5-6- مرحلة الأفراد الكبار(60 سنة فما فوق):

عموما يكون مفهوم الذات عند هذه الفئة من الأفراد سلبيا، وذلك لتأثرهم بعدة عوامل كإدراكهم أن قدراتهم الجسدية تتدهور، فقدان الانشغالات اليومية الاجتماعية كالتقاعد مع الشعور بالوحدة الناتج عن ذهاب الأبناء.(1)

2- تقدير الذات:

2-1- مفهوم تقدير الذات:

يعتبر تقدير الذات من أهم المفاهيم المتعلقة بشخصية الإنسان، وقد شاع استخدامه في كتب علم النفس والاجتماع، ولقد كتب الكثير عن أهمية الذات، فمفهوم تقدير الذات يعد أحد الأبعاد الهامة للشخصية، بل ويعده العلماء من أكثر تلك الأبعاد أهمية وتأثيرا في السلوك. فلا يمكن أن نحقق فهما واضحا للشخصية السلوك الإنساني أو السلوك الإنساني بوجه عام. حيث يرى "البورت Alport" أن تقدير الذات يدخل في كل السمات والجوانب الوجدانية للفرد، ويعتبر البعض أن تقدير الذات الإيجابي هام وأساسي جدا إلى درجة أن كل بناءات الشخصية تلعب دورا في تنظيمها، كما يشير "جيرجن Gergan" إلى أن تقييم أو تقدير الفرد ذاته يلعب دورا أساسيا في تحديد سلوكه. ويشير "روجرز Rogers" إلى أن الدافع الأساسي للإنسان هو تحقيق الذات وتحسينها. ويقرر "بيكر Becher" أن دافع السيطرة عند الفرد ما هو إلا تعبير عن الحاجة إلى تقدير الذات. ويرى"هاياكاوا Hayakawa" أن الغرض الأساسي لكل أنواع النشاط هو محاولة لرفع تقدير الذات.(2)

كما يعد مفهوم تقدير الذات الإطار المرجعي الذي يعطي القوة والمرونة للسلوك الإنساني. ولذلك فإن أهمية مفهوم تقدير الذات بالنسبة لدراسة علم النفس التربوي من المسلمات التي لا تقبل الجدل.(3) وأكد "عكاشة" أن العلماء قد استخدموا مصطلح "تقدير الذات" على "أنه مجموعة من الأحكام الشخصية التي يراها الفرد عن نفسه كمحصلة خصائصه الانفعالية والعقلية والجسمية" فهو أقرب إلى مصطلح تقويم الذات من خلال المكونات السلوكية والانفعالية الشخصية، لذا نجد أن "بونر 1981 Boner" قد أكد على أن تقدير

(1) Ibid, pp(157-158).

(2) محمود فتحي عكاشة، تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال مدينة صنعاء، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1990، ص10.

(3) نعيمة الشماع، الشخصية (النظرية- التقييم- مناهج البحث) ، القاهرة، جامعة الدول العربية، 1977، ص185.

الذات هو الأسلوب الذي يدرك به الأفراد أنفسهم في علاقاتهم مع الآخرين.[1] وقد عرفه "زيلر Ziller" بأنه مجموع المدركات التي يكونها الفرد عن قيمته الذاتية، وهذه المدركات تكون مرتبطة ومتأثرة بمدركات وردود أفعال الأشخاص الآخرين الذين لهم مكانة معينة لدى الفرد، ففي الإطار الاجتماعي يعتبر تقدير الذات كنتيجة للمقارنة التي يقيمها الفرد بين ذاته وأشخاص آخرين لديهم مكانة معينة بالنسبة له.[2] أما "دونالد Donald " فيعرفه "انه درجة تقبل الذات"[3] وترى "مريم سليم" "تقدير الذات هو الميل إلى النظر إلى الذات على أنها قادرة على التغلب على تحديات الحياة وأنها تستحق النجاح والسعادة. كما أنه مجموع المشاعر التي يكونها الفرد عن ذاته بما في ذلك الشعور باحترام الذات وجدارتها. تستند هذه المشاعر إلى الاقتناع بأن الذات: جديرة بالمحبة وجديرة بالأهمية".[4]

لخص"سليمان" تقدير الذات بأنه عبارة عن تقييم يقوم به الفرد نحو ذاته، فضلا عن كونه تقدير وتعبير سلوكي يعبر الفرد من خلاله عن مدى تقديره لذاته. وهذا التقدير من قبل الفرد يعكس شعوره بالجدارة والكفاية.[5] كما يعرفه مصطفى كامل في معجم علم النفس بأنه " نظرة الفرد واتجاهاته نحو ذاته ومدى تقدير هذه الذات من الجوانب المختلفة كالدور والمركز الأسري والمهني والجنسي وبقية الأدوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع، وتشكل توظيفا وتعديلا أو انحرافا في علاقة الفرد بذاته".[6]

نستطيع أن نقول أن تقدير الذات يتوقف على إدراك الفرد لقدراته وإمكانياته سواء بالإيجاب أو السلب، كما أن خبرات النجاح والفشل لها الأثر البالغ على حكم الفرد على نفسه، لأن تقدير الذات يختلف حسب اختلاف الخبرات التي يمر بها كما يختلف حسب الجنس، السن وبعض الظروف الأخرى.

2-2- نظريات تقدير الذات:

هناك عدة نظريات حاولت تفسير تقدير الذات وأهم هذه النظريات هي:

(1) محمود فتحي عكاشة، مرجع سابق، ص10.

(2) L'Ecuyer. R, Op.Cit, p162.

(3) ليلى عبد الحميد عبد الحفيظ، مقاييس تقدير الذات للكبار والصغار، مصر، دار النهضة المصرية، 1985، ص7.

(4) مريم سليم، تقدير الذات والثقة بالنفس، دليل المعلمين، مصر، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، 2003، ص23.

(5) عبد الرحمان سيد سليمان، بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 24، السنة السادسة، 1992، ص103.

(6) فرج عبد القادر طه، معجم علم النفس والتحليل النفسي، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1989، ص138.

2-2-1- نظرية روزنبرج (Rosenberg Theory):

لقد حاول (روزنبرج) دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته. سلوكه من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي بالفرد . وقد اهتم (روزنبرج) بصفة خاصة في تقييم المراهقين لذواتهم. واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقييم الفرد لذاته وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد واعتبر أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه.

2-2-2- نظرية زيلر (Zeller Theory):

ينظر (زيلر) إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الأحيان. إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي . ويصف تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته . ويلعب دور المتغير الوسيط أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فان تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييمه لذاته.

2-2-3- نظرية كوبر سميث (Cooper Smith Theory):

تمثلت أعمال (كوبر) في دراسته لتقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة الثانوية وقد ميز بين نوعين من تقدير الذات هما (تقدير الذات الحقيقي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذو قيمة) و (تقدير الذات الدفاعي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم ليسوا ذوي قيمة ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين وقد ركز كذلك على الخصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقدير الذات. وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي (النجاحات – القيم – الطموحات – الدفاعات) ويذهب (كوبر) إلى أنه بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميزة بين أصحاب الدرجات العالية وأصحاب الدرجات المنخفضة في تقدير الذات من الأطفال فإن هناك ثلاثا من حالات الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي:

- تدعيم الأطفال من جانب الآباء.
- تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي.

- احترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التغيير من جانب الآباء.[1]

2-3- مستويات تقدير الذات:

يدل مصطلح تقدير الذات على مدى تقبل الفرد لنفسه بما فيها من إيجابيات وسلبيات، ومدى تقديره لخصائصه العامة، إذ تتضمن تقييما شاملا لكل جوانبها الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية. ويتوقف تقدير الفرد لذاته على حسب العمل الذي قام به، سواء كان سلبيا أو إيجابيا، حيث نجد حسب "كوبرسميث Coopersmith" يشمل تقدير الذات على مستويين:

- التقدير المرتفع للذات.
- التقدير المنخفض للذات.

2-3-1- التقدير المرتفع للذات:

هو مفهوم إيجابي للذات والذي يتمثل في الثقة بالنفس واحترام الذات وتقديرها، وإعطاء كل الأهمية لها. فمن خلال دراسة قام بها Coopersmith 1981 على الأشخاص المبتكرين الذين حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس تقدير الذات، وجد أنهم أكثر رغبة في القيام بدور نشيط وفعال في المجموعات الاجتماعية، وأنهم أكثر قدرة على التعبير عن وجهات نظرهم، وأقل شعورا بالمتاعب والخوف، وأقل اضطرابا في شخصيتهم وأقل شعورا بالشك في أدائهم.[2]

2-3-2- التقدير المنخفض للذات:

يسمى أيضا المفهوم السلبي للذات، حيث يرى سيد "خير الله" (1981) أن الشخص ذو التقدير المنخفض للذات هو الذي يفتقد إلى الثقة في قدراته، لأنه لايستطيع أن يجد حلا لمشاكله ويعتقد أن محاولاته ستبوء بالفشل، كما يتخوف من المواقف التي يجد نفسه فيها، ويشعر بالإذلال إذا قام بأعمال فاشلة.[3]

أما "Rosenberg" (1969) يرى أن التقدير المنخفض للذات غالبا ما يكون مرتبط بوضعية خاصة منها الإحساس بالفشل، الاكتئاب، مشاعر محبطة وأعراض القلق كما يتصفون بالخجل والحساسية المفرطة وقلة الثقة بالنفس، والميل إلى العزلة، كما أنهم قلما يبدون أرائهم أمام الآخرين.[4]

(1) صالح محمد علي أبو جادو، مرجع سابق، ص153.

(2) جويدة أولبسير، دور العوامل السلوكية والمعرفية في ظهور السلوك الناجح، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر،1994، ص ص(38-39).

(3) سيد خير الله، مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية، القاهرة، المكتبة الأنجلو مصرية، 1981، ص42.

(4) جويدة أولبسير، مرجع سابق، ص ص(38-39).

2-4- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات:

يشير "بورن" (1983) أن تقدير الذات هو الحكم أو التقييم الذي يضعه الفرد لأفعاله و رغباته، وتقوم هذه التقديرات على القيم التي يعيش الفرد في وسطها و التي يؤمن بها و يتبناها. ثم إن تقدير الذات تحمل معنى تقييمي للذات بالرجوع إلى المعايير التي يتبناها الفرد أثناء مراحل التنشئة الاجتماعية، و تقييم الذات يشير إلى كل تصريح يتضمن حكما إيجابيا أو سلبيا للذات انطلاقا من المنظومة القيمية للشخص، أو القيم المفروضة من الخارج، و تقدير الذات يؤثر على مفهوم الذات من حيث تأثره بمجموع الأحكام التي يطلقها الأفراد المهمون في حياة الفرد، و عليه يعتبر تقدير الذات عنصرا من عناصر مفهوم الذات، فتقدير الذات يعتبر من اتجاهات القبول أو الرفض للذات، أما مفهوم الذات هو التصور الذي يضعه الفرد عن نفسه دون تقييم لها.

إذن فتقدير الذات هو عقد الموازنة بين تصور الفرد للشخص المثالي و ما هو عليه عن طريق مجموع الأحكام التي يصدرها الأفراد المحيطين له، أما مفهوم الذات فيمثل جميع الأبعاد و تصور مجموعة من الإدركات المرتبطة بهذه الأبعاد، أي دون عقد موازنة.[1]

2-5- العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

إن مفهوم الذات تكوين متشابك من عمليات وعوامل ذاتية متعددة تقف خلف هوية الفرد وسلوكه الفريد في المواقف المختلفة، كما أن هناك عوامل اجتماعية وبيئية تلعب دورا هاما وفعالا في تشكيل مفهوم الفرد عن ذاته فتدفعه إلى التصرف والسلوك في اتجاه معين دون سواه:

2-5-1- العوامل الذاتية:

2-5-1-1- الخصائص الاجتماعية:

يقصد بها صورة الجسم، وما تتضمنه من خصائص وفى مرحلة المراهقة نجد أن الخصائص الجسمية لدى المراهق تشكل أهمية كبيرة بالنسبة لصورته و فكرته عن ذاته كما تبدو في نظر الآخرين: وأن تأثيرات التغيرات في الجسم وفى البناء وفى القوة وإطار الشكل على تقييم المراهق لذاته، تكون في كثير من المظاهر مهمة كالتغيرات نفسها لأنها تكون الصورة الذهنية عن الجسم لديه. ويتأثر مفهوم الفرد لذاته بخصائصه الجسمية وإن اختلف تأثيرها من مرحلة إلى أخرى فمن خصائص الإنسان أن تكون لديه فكرة عن ذاته الجسمية أو صورة ذهنية عن جسمه وشكله وهيئته، ووظيفته هذه الفكرة أو الصورة تجعل الفرد منا يجمع كل خبراته الداخلية

(1) عبد الحليم ليلى، مقياس تقدير الذات للكبار و الصغار ، القاهرة، دار النهضة المصرية، 1984، ص 50.

والخارجية على ضوئها. وحينما يحدث للفرد تغييرات جسمية سواء بالزيادة أو النقص كان من شأنها أن تؤدى إلى تغيير أساسي في مفهوم الشخص عن ذاته الجسمية الجديدة التي يتضمنها الوجود المعدل.[1]

2-5-1-2- القدرات العقلية:

تلعب القدرة العقلية دورا هاما هي الأخرى في تكوين صورته عن ذاته، حيث يؤثر الذكاء على إدراك الفرد لذاته وإدراكه لاتجاهات الآخرين له، كما يؤثر على إدراك الفرد لقدراته الفرص المتاحة أمامه والعوامل التي تواجهه. ونظرا لأن الذكاء والقدرات العقلية من بين العوامل المحددة للشخصية فإن ما يتمتع به الفرد من إمكانيات عقلية تضفى عليه مكانة معينة تؤثر في شخصيته: فالذكاء والقدرات الخاصة تعتبر – إلى حد ما – استجابات تراكمية نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئة اجتماعية ذات خصائص معينة، ومن ثم يلعب الذكاء دورا كبيرا في التأثير على مفهوم الذات. ويلاحظ خلال سنوات الدراسة أن القدرات العقلية للأطفال توضع باستمرار تحت الاختبار وذلك بواسطة المدرسين والآباء والأفراد أنفسهم.[2]

2-5-1-3- الدوافع:

يتأثر مفهوم الذات بالدافع الداخلي لتأكيد الذات، كما يتأثر بمستوى الطموح، ومستويات النجاح والفشل. فالأداء الناجح عموما يرفع توقعات فاعلية الذات، أما الأداء الضعيف الذي يترتب عليه الإخفاق فإنه يخفض هذه التوقعات.[3]

2-5-2- العوامل الاجتماعية:

يتأثر نمو وتكون مفهوم الذات من الخبرات التي يمر بها الفرد والحالة الانفعالية المصاحبة لها. وفى ضوء ذلك يمكن أن نتصور كيف ينمو مفهوم الذات من الخبرات الجزئية التي يمر بها الفرد، فإن هذه الخبرات هي التي يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة، كما يترتب عليها نمو مفهوم عام عن الذات ككل. فمفهوم الذات ينشأ عن طريق تعميم الخبرات الانفعالية الإدراكية على الفرد باعتباره جزءًا من المجال الإدراكي الذي يتفاعل معه، بنفس الطريقة التي يكون بها الفرد المفاهيم الأخرى عن العالم المحيط به على المستوى الشعوري. ومن بين هذه العوامل ما يلي :

(1) أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، ط14، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1992، ص216.

(2) عبد المنعم الشناوي، أثر الذكاء والتحصيل الدراسي على مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، عدد26، 1996، ص12.

(3) بشير صالح الرشيدي، التعامل مع الذات، نموذج في الإرشاد النفسي والصحة النفسية، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 1995، ص140.

2-5-2-1- الخبرات الأسرية:

الأسرة هي المؤسسة الأساسية الأولى التي تسهم في تحويل الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، فهي التي تقوم بتنشئة الأطفال وتلقينهم قيم مجتمعهم وعاداته وتقاليده، وهى المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل والعامل الأول في صبغ سلوكه بالصبغة الاجتماعية وإكسابه الأساليب السلوكية الملائمة للمواقف الاجتماعية، وتعتبر سلوكيات الأسرة وقيمها وطرق عملها إطارا مرجعيا لتقييم سلوك الطفل وسلوك الآخرين بما اكتسبه داخلها من قيم ومعايير. كما أن للأسرة وظيفة نفسية هامة: فعلى قدر وحدة المشاعر والميول والاتجاهات يكون التوافق والانسجام وتتحدد كفاءة الأداء الوظيفي بمختلف جوانبه، فالأسرة وحدة تقوم على الترابط وتشعر أفرادها بالانتماء والإنجاز والإشباع والحماية والإحساس بالأمان وتجعل روح التكافل والتعاون تسود بينهم. بالإضافة لذلك فإن هناك الروابط الخاصة بالعواطف والمشاعر الوجدانية والترابط السكني الذي يجمع أفراد الأسرة ويوحد شتاتهم، وإليه يعودون ويجدون الراحة السكنية والدفء والحنان ويتبادلون أحداث اليوم وآمال الغد، ويتصرفون بتلقائية ويشبعون حاجاتهم الأساسية التي لا يمكن إشباعها في أي موقع آخر.[1] ويتأثر مفهوم الذات لديه إذا هو قارن نفسه بجماعة من الأفراد أقل قدرة منه فيزيد من قيمتها، وكذلك فإنه ينتقص من قيمته إذا كانت المقارنة مع أفراد أعلى منه شأنا، لدرجة أنه ربما يشعر بالنقص بدرجة غير حقيقية إذا ارتبط والداه في علاقات مع جماعة من الأفراد يكون مستواهم الاقتصادي أعلى من مستوى أسرته.[2]

2-5-2-2- الخبرات المدرسية:

في المدرسة يكتشف الطفل أو المراهق أنه إما أن يكون سريعا أو متوسطا أو بطيئا في الفهم وذلك بمقارنة نفسه بالآخرين، وذلك نظرا لما يعطيه معظم المدرسون في كثير من المدارس من الأهمية الكبيرة للتحصيل المعرفي الذي يمكن التلميذ من تعلم المفاهيم الأكاديمية أكثر من المظاهر الأخرى التي تتعلق بحياته وبشخصيته.
وكذلك داخل المدرسة واشتراكه في جماعة من جماعات النشاط، ومحاولته مسايرة الأساليب التي تتبعها هذه الجماعة، وفى أثناء احتكاكه وتعلمه من الجماعة تتاح للفرد بعض الفرص التي يمكنه منها الاختيار والتقبل بصورة أفضل وأدق، كما تتاح له إمكانية رفض التأثيرات التي تقع عليه من الآخرين الذين لا يتفق معهم ولا

(1) عبد المعطي حسن مصطفى، الأسرة ومشكلة الأبناء، القاهرة، مكتبة دار السحاب للنشر والتوزيع، 2004، ص52.
(2) بشير صالح الرشيدي، إبراهيم محمد الخليفي، سيكولوجية الأسرة والوالدية، الكويت، ذات السلاسل، 1997، ص 19.

يتقبلهم، وهذا كله يدل على مدى أهمية المؤثرات المدرسية والدور الذي تلعبه في تكوين مفهوم الذات لدى الفرد.[1]

2-5-2-3- الأدوار الاجتماعية:

يؤثر الدور الاجتماعي في مفهوم الذات تأثيرا بالغا حيث تنمو صورة الذات خلال التفاعل الاجتماعي وذلك أثناء وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية. وأثناء تحرك الفرد في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه، فإنه يتعلم أن يرى نفسه كما يراه رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة. وفى كل منها يتعلم المعايير الاجتماعية والتوقعات السلوكية التي يربطها الآخرون بالدور الخاص به، وقد وجد كوهن وزملاؤه في دراستهم في اختبار "من أنا" إن هذا التصور للذات من خلال الأدوار الاجتماعية ينمو مع نمو الذات.[2]

وتصور الفرد لذاته من خلال الأدوار الاجتماعية التي يمر بها يعد من العوامل الهامة التي تساهم في تكوين مفهوم الذات لديه. فكل مجتمع يضع للفرد مجموعة من أشكال الأدوار التي يقوم بها خلال مراحل حياته. وعلى ذلك فإن كل فرد عليه أن يقوم بهذه الأدوار أثناء مراحل نموه المختلفة. هذا بالإضافة إلى أن كل فرد يكون له دور معين في أسرته، معتمدًا في ذلك على بنيانها وتركيبها بما في ذلك من علاقات داخل أفراد الأسرة وعلاقته هؤلاء الأفراد. أما خارج الأسرة فإن الفرد يشغل بعض الأدوار المعينة أثناء تواجده مع الجماعة إلى أن يصل إلى القيام بالدور المهني الذي يلعب دورا هاما في حياته، وجميع هذه الأدوار التي يمر بها وتؤثر في مفهومه عن ذاته، يكون لها أثرها الواضح في إجراء التغيرات المعينة على الذات، وكذلك يتغير مفهوم الفرد ذاته أثناء شغله لوضع جديد في التكوين الاجتماعي، وذلك لارتباطه بأفراد آخرين في البيئة لأن هؤلاء الأفراد الجدد يكون لهم ذات معنى بالنسبة له، بينما تصبح الارتباطات القديمة أقل أو أضعف تأثيرا. وبالدرجة التي يستطيع بها هؤلاء الأفراد التأثير على الفرد

تنشأ لديه مجموعة اتجاهات قوية نحو تغيير الذات والسلوك.[3]

2-5-2-4- التفاعل الاجتماعي:

أوضحت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة "كومبسCoombs " (1969) وغيره، أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات، وأن مفهوم الذات

(1) هدى تركي السبيعي، أثر البيئة الفيزيقية للصف في مفهوم الذات والتحصيل والاتجاهات نحو المدرسة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد4، العدد2، 2003، ص80.

(2) حامد عبد السلام زهران, علم النفس والطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص60.

(3) إبراهيم أبو زيد، سيكولوجية الذات والتوافق، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1987، ص104.

الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحا، وأن النجاح في العلاقات الاجتماعية يؤدى إلى زيادة نجاح التفاعل الاجتماعي.[1] فلتفاعل الفرد مع حصيلة خبراته الحياتية أثر كبير في بناء شخصيته، أو بمعنى آخر هويته. فالطفل منذ وقت مبكر يبدأ في تكوين هويته متشبهًا بالأشخاص المهمين في البيئة من حوله. ففي الوقت الواحد يتشبه بأمه وأبيه أو أحد إخوته أو معلمه، إلا أن هذا الخلط يفرز شخصية متشعبة ذات أدوار مختلفة مفككة الأوصال. أما المراهق فلأن خبراته الحياتية لازالت محدودة فإنه يكون مذبذبًا وغير متيقن من أمره وهو يسعى إلى تحقيق ذاته وتكوين هويته. فلذلك نراه يلعب أدوارا متناقضة: مثلا في الوقت الواحد يكون مستقلا ومعتمدا على غيره، ويكون جريئا وجبانا متحديا، وخضوعا جديا وغير مكترث. وعليه في النهاية تخليص نفسه من لعب هذا الدور المزدوج ومن أن يكون نسخة من غيره، أو التذبذب بين الأدوار لكي يبدأ في تكوين هويته الخاصة به متجاوزا هذه المرحلة الانتقالية. وهذا لن يتأتى إلا بعد أن يكتسب مزيدًا من الخبرات الحياتية ويتعرض للمفاهيم الثقافية والأخلاقية والدينية الخاصة بمجتمعه. وفى حالة أن كل شيء سار على ما يرام، فإنه يخرج من هذه المرحلة الانتقالية إلى مرحلة استكمال بناء الهوية الخاصة به. وينمو مفهوم الذات من خلال احتكاك الفرد بالبيئة، وخاصة المجتمع الذي يتكون من الأفراد الآخرين حيث إننا لا نستطيع أن ندرك الذات إلا في علاقتها بالمواقف الخارجية، ويصبح استخلاصنا للصفات التي يتضمنها كل نوع بتعدد محتوياتها، وبالتالي تتعدد الصفات التي يمكن أن يسندها الفرد إلى ذاته.[2]

2-5-2-5- المستوى الاقتصادي الاجتماعي:

يعد المستوى الاقتصادي الاجتماعي أحد العوامل الهامة في تكوين فكرة الفرد عن نفسه، فإذا ما قارن الفرد ذاته بمجموعة أرقى منه، يرفع من قيمة ذاته، في حين أنه إذا قارن نفسه بمجموعة أعلى فهو ينتقص من قيمته، وهذا يلعب دوره في اختيار الأصدقاء الذين يزداد تأثيرهم في هذه الفترة من النمو. ويؤثر المستوى الاقتصادي الاجتماعي في تشكيل مفهوم الذات:

- فالذات الواقعية: تمثل الصورة المرتكزة على تقييم الآخرين للفرد في ضوء مستواه الاقتصادي وظروفه الاجتماعية.

- كما أن الذات المثالية التي تمثل صورة الذات التي تشعر الفرد بفرديته، وما يكون عليه وما يجب أن يكون لتكون مصدرا مهمًا للتغذية المرتدة لنفسه. والفرد يقوم دائما بمراجعة لذاته في ضوء نظرة الآخرين له، ذلك أن

(1) عبد الفتاح محمد دويدار، سيكولوجية النمو والارتقاء، القاهرة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1993، ص259.

(2) وليم فيتس، مقياس تنيسي لمفهوم الذات، ترجمة: صفوت فرج، سهير كامل، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1998، ص ص(4-5).

مفهوم الذات مكتسب وليس فطريًا يولد الفرد به، ولكنه يشمل التمييز الناتج عن تجاربه الشخصية، وما يعايشه من ظروف اجتماعية واقتصادية وثقافية.[1]

2-6- تقدير الذات والمدرسة:

تلعب المدرسة دورا كبيرا في تقدير الطفل لذاته حيث يشير "جيرسيلد Jersild" إلى أن المدرسة تحتل المرتبة الثانية بعد البيت بالنسبة للعديد من الأطفال في تأثيرها على تكوين تصور الطفل عن نفسه، وتكوين اتجاهات نحو قبول ذاته أو رفضها. كما رأى "توماس Thomas " (1972) أن نمط المدرسة والنظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ عوامل تؤثر كلها في تقدير الطفل عن نفسه.[2] كما أشار "حامد زهران" إلى أن المعلم له تأثير على مستوى مفهوم الطفل عن نفسه، إذا باستطاعة المعلم أن يخفض من هذا المستوى أو يرفع منه، ويؤثر بذلك في مستوى طموحات الطفل وأدائه.[3]

وقد بين "المطوع" أن الرغبة في تحقيق تقويم إيجابي للذات والاحتفاظ به لأطول فترة ممكنة يؤثر على مستوى دافعية الإنجاز والنجاح، بالإضافة إلى أن حالة السرور المتوقعة من النجاح أو الإحباط والفشل يزعزع ثقة الفرد بنفسه، والتي تعتبر عماد الحياة النفسية، لذلك تظهر إلى جانب الضعف في التحصيل نتيجة عدم التكيف مع المدرسة بعض الأعراض الدالة على الاضطراب الانفعالي: كالخوف، الانسحاب، العناد، وكراهية المدرسة. أو الاضطراب الاجتماعي: كالكذب، الهروب من المدرسة.[4] وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن خبرة التعلم المدرسي عندما تكون مرضية ومكافئة لأي خبرة ناجحة، فإن الطالب يميل إلى الدخول في مواقف التعلم الجديدة وكله ثقة في نفسه في أن تلك المواقف ستكون خبرة ناجحة بالنسبة له أو محبطة، فإنه غالبا ما يميل إلى البحث عن تحقيق رضاه في أمور أخرى.[5] فالنجاح في المدرسة يساعد على زيادة تقدير الفرد لذاته، في حين يؤدي الفشل غالبا إلى انخفاض تقدير الفرد لذاته.

(1) نيفين إسماعيل، فعالية لعب الدور لتنمية مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الأبوين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس، الإسماعيلية، 2005، ص67.

(2) محمود فتحي عكاشة، مرجع سابق، ص ص(9-10).

(3) محمد حسن المطوع، التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات بدولة البحرين، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الثامن،العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، الرياض، 1996، ص244.

(4) محمد حسن المطوع، نفس المرجع، ص ص(244-245).

(5) سيد محمود الطواب، أثر خبرة النجاح والفشل في الموقف التعليمي على تقدير الذات لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية، التربية المعاصرة، لجنة اجتماعات التربيةــ القاهرة، 1986، ص299.

3- الذات البدنية:

3-1- مفهوم الذات البدنية:

هو تقدير الفرد للصفات البدنية التي يتمتع بها في ضوء إدراكه لمواطن القوة والضعف لكفاءته البدنية المرتبطة بممارسة أحد الأنشطة الرياضية.(1)

يرى ثائر حسن الذات البدنية بأنها عبارة عن قدرة الرياضي وتوقعه عن قدراته الكامنة من خلال فهمه الإيجابي لذاته وتقديره النقاط ضعفه وقوته بما يخدم تعزيز وتطوير شخصيته وثقته بنفسه، ويأتي ذلك نتيجة التدريب المبرمج المبني على أسس علمية رصينة والمعزز بالاختبارات الدورية التي تمكن الرياضي من الوقوف على حقيقة مستواه بما لديه من تصورات عن قدراته البدنية من سرعة وقوة ومرونة ومطاولة والعمل على تنميتها كونها تعد أحد المحاور الرئيسية لتعلم المهارات الرياضية في كافة الألعاب ومنها الكرة الطائرة.(2)

هو عبارة عن إدراك اللاعب لمواطن القوة والضعف في كفايته البدنية، وهذه الصفة تظهر من خلال إدراك اللاعب لمستواه البدني خلال أيام التدريب وقدرات الحمل التدريبي الذي تلقاه خلال مراحل التدريب المتعددة، إذا أن اللاعب لديه تصورات عن قدراته البدنية من قوة وسرعة ومطاولة ورشاقة ومرونة وغيرها من القدرات التي تشكل الأساس في تطور الانجازات وبذلك فإنها تسهل تقييم الفرد لنفسه من خلال الشعور البدني بمستوى كفاءته سلبيا و إيجابيا.(3)

3-2- مفهوم وتعريف اللياقة البدنية:

أخذ مفهوم اللياقة البدنية في العصر الحديث يسير على وفق معايير ودراسات علمية يرمي إلى إعداد الأفراد من النواحي العقلية والنفسية والوظيفية والعضلية جميعها ومفهوم اللياقة البدنية يشمل الخصائص البدنية للرياضي التي تؤثر على نموه و تطويره ويعطي نفس مفهوم الصفات البدنية أو الصفات الحركية (القوة السرعة المطاولة الرشاقة المرونة). وتشير المصادر والمراجع إلى الاهتمام الكبير للعلماء والباحثين بموضوع اللياقة البدنية من حيث المفاهيم الفلسفية، المصطلحات والتعريفات والمكونات، طرائق التدريب، أساليب الاختبارات، القياس، التقويم وغيره، ما هي إلا انعكاس طبيعي ومنطقي لأهمية القدرة البدنية.(4)

حيث تعرف الأكاديمية الأمريكية للتربية البدنية والرياضية اللياقة البدنية أنها: "القدرة على إنجاز الأعمال اليومية بمهمة ويقظة دون تعب، لا ضرورة منه وبطاقة كافية للتمتع بالوقت الحر ومقابلة الضغوط البدنية التي

(1) محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان، الاختبارات المهارية والنفسية في المجال الرياضي، مرجع، ص616.

(2) ثائر رشيد حسن، تقدير الذات البدنية والمهارية وعلاقته بدقة أداء المهارات الهجومية بالكرة الطائرة، مجلة التربية الرياضية، المجلد 14، العدد الثاني، 2005، ص ص(149-150).

(3) عامر جبار السعدي وآخرون، دراسة مستوى تقدير الذات البدنية والمهارية لدى لاعبي الكرة الطائرة، مجلة التربية الرياضية، المجلد 14، العدد الأول، 2005، ص209.

(4) محمد صبحي حسانين، نموذج الكفاية البدنية، القاهرة، دار الفكر العربي، 1985، ص335.

تتطلبها حالات الطوارئ".[1] ويرى "كيورتن" اللياقة البدنية بأنها: "الخلو من الأمراض المختلفة العضوية والوظيفية وقيام أعضاء الجسم بوظائفها على أحسن وجه مع قدرة الفرد على السيطرة على بدنه وعلى مدى استطاعته مجابهة الأعمال الشاقة ولمدة طويلة دون إجهاد زائد عن الحد".[2]

كما يعرفها "هارسون كلارك" (1976) "اللياقة البدنية هي المقدرة على تنفيذ الواجبات اليومية بنشاط ويقظة وبدون تعب مفرط، مع توافر قدر من الطاقة يسمح بمواصلة العمل والأداء خلال الوقت الحر، ولمواجهة الضغوط البدنية في الحالات الطارئة".[3]

أما "بوتشروبرنتس" (1985) يرى أن: "مصطلح اللياقة البدنية يعني أن الأجهزة العضوية للجسم تتمتع بالصحة الوظيفية والكفاية في الأداء بما يمكنها من جعل الشخص قادرا على القيام بالأعمال اليومية القومية والمشاركة في أنشطة وقت الفراغ".[4] والغرض من تنمية اللياقة البدنية الحصول على الكفاءة البدنية كقاعدة أساسية للبناء السليم والوصول إلى الانجاز العالي.

3-3- مكونات اللياقة البدنية:

مما لاشك فيه أن الإعداد البدني من أهم مقومات النجاح الرياضي والذي يعتمد أساسا على تنمية وتطوير الصفات البدنية العامة والخاصة له. حيث اللياقة البدنية هي القاعدة التي تبنى عليها إمكانية ممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة فعليها تبنى اللياقة البدنية الخاصة والتقدم بالمهارات الأساسية وخطط اللعب وبدونها تصبح إمكانية تحقيق هذه الأبعاد أمرا صعباً بل قد يكون مستحيلا.[5] لذلك لا بد من تطوير الصفات البدنية كالقوة والسرعة والمطاولة والمرونة والرشاقة ومكوناتها من مطاولة القوة ومطاولة السرعة والقوة المميزة بالسرعة وتبادل تأثيرها الواحدة على الأخرى، وعليه فان تطوير وتحسين وتنمية الصفات البدنية يعني وضع الأساس لتعليم فن وخطط معظم المهارات الرياضية بأسرع وقت ممكن. وتعتمد اللياقة العامة على أداء التمرينات التي تؤدي إلى التطور العام للصفات البدنية، أما بناء اللياقة الخاصة عند الرياضي فيعتمد على أداء التمرينات الخاصة، حيث إن التمرينات البدنية والألعاب من أهم الوسائل التي تؤدي إلى تطوير اللياقة البدنية وزيادة كفاءة الأجهزة الداخلية.

3-3-1- التحمل:

هو صفه بدنية أساسية وهامة لأغلب الفعاليات والألعاب الرياضية وتعد من المؤشرات الهامة التي تحدد حالة الرياضي العامة، وتعرف " بأنها قدرة اللاعب على الأداء المهاري والفني بدرجة عالية ولفترة طويلة."[6]

(1) عباس عبد الفتاح الرملي، محمد إبراهيم شحاتة، اللياقة والصحة، مصر، دار الفكر العربي، 1991، ص9.
(2) محمد صبحي حسانين، طرق بناء وتقنين الاختبارات والمقاييس في التربية البدنية، ط 2، مصر، دار الفكر العربي، 1987، ص62.
(3) أبو العلاء محمد عبد الفتاح، أحمد نصر الدين سيد، فسيولوجيا اللياقة البدنية، مصر، دار الفكر العربي، 1993، ص12.
(4) محمد نصر الدين رضوان، أحمد متولي المنصور، اللياقة البدنية للجميع، القاهرة، المدنية العربية للطباعة والنشر، 2000، ص ص(13-14).
(5) محمد صبحي حسانين، طرق بناء الاختبارات والمقاييس في التربية الرياضية، مرجع سابق، ص62.
(6) محمد صبحي حسانين، نفس المرجع، ص62 .

والتحمل يعني أن اللاعب يستطيع أن يستمر يستخدم صفاته البدنية طوال زمن المباراة وقدراته المهارية والخططية بإيجابية وفعالية بدون أن يظهر عليه التعب أو الإجهاد الذي يعرقله عن دقة وتكامل الأداء بالقدر المطلوب طول المباراة.[1]

3-3-1-1- أنواع التحمل:

يمكن تقسيم التحمل إلى نوعين:

3-3-1-1-1- التحمل العام:

هو أن يكون الرياضي قادرا على اللعب خلال مدّة اللعب القانونية المحددة للمباراة ،دون صعوبات بدنية، وعليه يجب أن يكون قادرا على الجري بسرعة متوسطة طيلة فترة المباراة ويكون الاهتمام بالتحمل العام في الفترة الإعدادية الأولى في مرحلة الإعداد البدني ،ويعتبر التحمل العام أساس التحمل الخاص.

3-3-1-1-2- التحمل الخاص:

يقصد به الاستمرارية في الأداء بصفات بدنية عالية وقدرات مهارية وخططية متقنة طول مدّة المباراة دون أن يطرأ على اللاعب التعب.[2] ومن الممكن أن تقترن صفة التحمل بالصفات البدنية الأخرى، فنجد ما يسمى بتحمل القوة وتحمل السرعة أي القدرة على أداء نشاط متميز أو بالسرعة لفترة طويلة، من أهم الصفات البدنية للاعب كرة القدم الحديثة، وهذا لا يعني أن يستطيع أن يجري بأقصى سرعة ممكنة له في أي وقت خلال زمن المباراة.[3]

3-3-1-2- أهمية التحمل:

يلعب التحمل دورا هاما في مختلف الفعاليات الرياضية وهو الأساس في إعداد الرياضي بدنيا حيث أظهرت البحوث العلمية في هذا المجال أهمية التحمل فهو يطور الجهاز التنفسي ويزيد من حجم القلب واتساعه وينظم الدورة الدموية ويرفع من الاستهلاك الأقصى للأوكسجين (O_2) كما له أهمية كبيرة من الناحية البيوكيميائية فهو يساعد على رفع النشاط الإنزيمي ورفع محسوس لمصادر الطاقة ويزيد من فعالية ميكانيزمات التنظيم، بالإضافة إلى الفوائد البدنية الفيزيولوجية التي يعمل التحمل على تطويرها. كما يعمل على تنمية الجانب النفسي للرياضي وذلك بتطوير صفة الإرادة في مواجهة التعب.[4]

---

(1) Taelman René, Football techniques nouvelles d'entraînement 170 exercices pratiques, Paris, Amphora, 1990, p25.

(2) طه إسماعيل وآخرون، كرة القدم بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربي، 1989، ص98.

(3) بطرس رزق الله، التدريب في مجال التربية الرياضية، جامعة بغداد، العراق، 1994، ص516.

(4)Taelman R, Op.Cit, p26.

3-3-2- القوة:

القوة صفة بدنية أساسية وهدف مهم من أهداف الإعداد البدني ،وهي خاصية حركية تشترك في تحقيق الإنجاز والتفوق في اللعب ،وهي من العوامل الجسمية الهامة للإنجاز.[1]

وبالتالي هي صفة من الصفات الهامة للنشاط الرياضي، ومن العوامل المؤثرة في ممارسة الألعاب الرياضية.[2]

يعتبر الكثير من المختصين في التربية الرياضية أن القوة العضلية مفتاح النجاح والتقدم والأساس لتحقيق المستويات الصحية لمختلف الأنشطة الرياضية.[3]

على هذا الأساس نرى أن صفة القوة من الصفات الهامة التي من الضروري أن يتمتع بها كل ممارس للنشاط الرياضي وأن يسعى لاكتسابها من خلال ممارسته للنشاط.

3-3-2-1- أنواع القوة:

تقسم صفة القوة إلى قسمين أساسيين هما:

3-3-2-1-1- القوة العامة:

يقصد بها قوة العضلات بشكل عام، والتي تشمل عضلة الساقين والبطن والظهر والكتفين والصدر والرقبة، وتقوية هذه المجموعات من العضلات هو الأساس للحصول على القوة الخاصة.

ويمكن الحصول على القوة العامة عن طريق:

- تمارين الجمباز بأنواعها المختلفة.
- التمارين بواسطة الكرات الطبية.
- التدريب الدائري.[4]

3-3-2-1-2- القوة الخاصة:

نقصد بها تقوية بعض العضلات التي تعتبر ضرورية وخاصة لمتطلبات اللعبة حيث تمثل هذه الصفة القاعدية الأساسية التي يبني عليها صفتي تحمل السرعة وتحمل القوة فقوة السرعة تعتمد على قدرة الجهاز العصبي والعضلي للتغلب على المقاومات بأكبر سرعة ممكنة وتتمثل في الحركات التي تستدعي القوة الانفجارية.

أما قوة التحمل فهي مقدرة الجسم على مقاومة التعب عن أداء مجهود يتميز بالقوة ولمدة زمنية طويلة.[5]

3-3-2-2- أهمية القوة:

للقوة أهمية كبيرة في لعبة كرة القدم فهي تعني التقوية العامة لجسم اللاعب بالإضافة إلى تنمية مجموعة العضلات التي تساعد على زيادة السرعة في حركات اللاعب.[1]

---

(1) سامي الصفار وآخرون، كرة القدم، الجزء الأول، ط2، جامعة الموصل، بغداد، مديرية دار الكتاب للطباعة والنشر، 1987، ص199.

(2)كمال درويش، محمد حسنين، التدريب الدائري، دار الفكر العربي، مصر، 1984، ص35.

(3) إبراهيم أحمد سلامة، الاختبارات والقياس في التربية البدنية والرياضية، القاهرة، دار المعارف، 1980، ص133.

(4) ثامر محسن، واثق ناجي، كرة القدم وعناصرها الأساسية، بغداد، مطبعة جامعة بغداد، 1980، ص13.

(5) حنفي محمود مختار، الأسس العلمية في تدريب كرة القدم، القاهرة، دار الفكر العربي، 1978، ص61.

- تزيد من المدخرات الطاقوية للجسم :مثل الفوسفو كرياتين والغليكوجين.
- تربي لدى الرياضي الصفات الإرادية المطلوبة في اللعبة (الشجاعة، الجرأة، العزيمة).
- تسهم في تطوير عناصر الصفات البدنية الأخرى التحمل والسرعة والرشاقة.
- تعتبر محددا هاما في تحقيق التفوق الرياضي كما أنها تقلل من فرص إصابات المفاصل.[2]

3-3-3- السرعة:

يقصد بالسرعة قابلية الفرد لتحقيق عمل في أقل وقت ممكن،وتتوقف السرعة عند الرياضي على سلامة الجهاز العصبي والألياف العضلية والعوامل الوراثية والحالة البدنية.[3] بمعنى أن السرعة هي مقدرة اللاعب على أداء عدّة حركات معينة في مدّة زمنية قصيرة.

3-3-3-1- أنواع السرعة:

للسرعة عدّة أقسام وهي:

3-3-3-1-1- سرعة الانطلاق:

إن سرعة الانطلاق للاعب هي القوة الانفجارية التي تساعده على الوصول إلى أقصى سرعة ممكنة خلال الأمتار القليلة الأولى، وتعتمد سرعة الانطلاق على قوة اللاعب وسرعة ردّ فعله.
كما تعتمد على تكتيك أو تقنية الركض الصحيح الذي يساعده على القيام بالانطلاقات الصحيحة.
هذا بالإضافة إلى القوة الإرادية التي تلعب دورا مهما لإدامة الانطلاقات السريعة، فسرعة الانطلاق مهمة بالنسبة للاعب حيث يحتاج إليها عند الانتقال من مكان لآخر وفي مدّة زمنية قصيرة.[4]

3-3-3-1-2- سرعة الحركة:

نقصد بهذه الصفة أداء حركة ذات هدف محدد لمدة واحدة أو لعدة مرات في أقل زمن ممكن، أو أداء حركة ذات هدف محدد لأقصى عدد من المرات في فترة زمنية قصيرة ومحددة ، وهذا النوع من السرعة غالبا ما يشمل المهارات المعلنة التي تتكون من مهارة حركية واحدة ،والتي تؤدى مرة واحدة مثل ركل الكرة ،تصويب الكرة ،المحاورة بالكرة. وفي بعض الأحيان يطلق على هذا النوع من السرعة مصطلح "سرعة حركة الجسم " نظرا لأنه بأجزاء أو مناطق معينة من الجسم فهناك السرعة الحركية للذراع أو السرعة الحركية للرجل، وعموما تتأثر السرعة الحركية لكل جزء من أجزاء الجسم بطبيعة العمل المطلوب واتجاه الحركة المؤداة.

---

(1) كمال عبد الحميد، محمد صبحي حسنين، اللياقة البدنية ومكوناتها الأساسية، ط3، الإسكندرية، دار الفكر العربي، 1997، ص33.

(2) Dornhoff. M, L'éducation physique et sportif, Alger, Office Des Publications Universitaires, 1992, p72.

(3) سامي الصفار و آخرون، مرجع سابق، ص236.

(4) ثامر محسن، واثق ناجي، مرجع سابق، ص123.

3-3-3-1-3- سرعة رد الفعل :

إن سرعة ردّ الفعل هي انعكاس وظيفي لكفاءة الجهاز العصبي المركزي حيث يعرف"بالزمن الواقع مابين أول للحركة حتى اكتمالها". فلجسم الإنسان قابلية على اكتساب صفة إرادية بتغيير وضعه من حالة إلى أخرى، وبالتكرار تكون تلك الحركات لا إرادية كالقفز أو الركض والضرب والانتباه نحو المثيرات الخارجية ويمكن أن تطلق على هذه الاستجابة ردّ الفعل المكتسب، أما ردّ الفعل الطبيعي فهو صفة وراثية وهي أساس ردّ الفعل المكتسب.(1)

3-3-4- المرونة:

هي قدرة اللاعب على الأداء الحركي بمدى واسع وسهولة ويسر نتيجة إطالة العضلات والأربطة العاملة على تلك المفاصل لتحقيق المدى اللازم للأداء في كرة القدم ،فهي الصفة التي تسمح للرياضي باستعمال أحسن وأوسع وأعلى لكل قدراته حيث تساعده على الاقتصاد في الوقت والجهد أثناء التدريب كما تساعده في:

- قدرة التعلم السريع لحركة رياضية ما.
- قدرة اخذ القرار بسرعة أثناء حالة تنافسية.
- قدرة التكرار لتمرين الدقة.

وقد ظهر أن الأنشطة الرياضية التي يكون فيها احتكاك مباشر مع الخصم تتطلب مستوى من المرونة أعلى من المتوسط أو المستوى الطبيعي لبعض المفاصل خاصة مفصل الركبة، حيث أن المرونة تحد من وقوع الإصابات المختلفة.(2)

3-3-4-1- أنواع المرونة:

تنقسم المرونة إلى نوعين من ناحية المدى الحركي وهما:

3-3-4-1-1- المرونة الديناميكية:

يطلق على هذا النوع من المرونة مصطلح المرونة الإيجابية، ويقصد بها القدرة في الوصول إلى مدى حركي كبير في مفصل من مفاصل الجسم من خلال نشاط العضلات العاملة على هذا المفصل ،ويكون ذلك واضحا مد ودحرجة الأطراف العليا والسفلى في الحركات المختلفة.

3-3-4-1-2- المرونة السلبية:

يقصد بها المدى الواسع للحركة والتي تحدث نتيجة لبعض القوى الخارجية باستعمال الأدوات، ولها أهمية كبيرة لدى لاعب كرة القدم خاصة عند تعامله مع الكرة وضد الخصم. ويتحدد المدى الحركي في المصل على عدة عوامل مختلفة:

(1) ريسان مجيد خريبط، موسوعة القياس والاختبارات في التربية البدنية والرياضية، ج1، الموصل، مطابع التعليم العالي، 1989، ص ص(65،79).

(2) محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان، اختبارات الأداء الحركي، مصر، مطبعة دار الصفاء، 1990، ص318.

- التركيب التشريحي لعظام المفصل.
- الأربطة المحيطة بالمفصل.

تأثير عمل القوة على مدى أطول، فالأفراد الذين يمتلكون صفة المرونة يمكنهم توليد قوة أكبر.[1]

3-3-5- الرشاقة:

تعرف على أنها القدرة على التوافق الجيد للحركات بكل أجزاء الجسم أو بجزء معين منه كاليدين أو القدم أو الرأس.[2] وبحسب "وحيد محجوب" فالرشاقة هي استعداد جسمي وحركي لتقبل العمل الحركي المتنوع والمركب، وهي استيعاب حركي وسرعة في التعلم مع أجهزة حركية سليمة قادرة على الأداء.[3]

يمكن التعبير عن الرشاقة بأنها قدرة اللاعب على استخدام أجزاء جسمه بأكملها لأداء الحركة بمنتهى الإتقان مع المقدرة على تغيير اتجاهه وسرعته بطريقة انسيابية.

3-3-5-1- أنواع الرشاقة:

هناك نوعين من الرشاقة يمكن ذكرهما فيما يلي:

3-3-5-1-1- الرشاقة العامة:

هي نتيجة تعلم حركي متنوع إي توجد في مختلف الأنشطة الرياضية.

3-3-5-1-2- الرشاقة الخاصة:

هي القدرة على الأداء الحركي المتنوع حسب التكتيك الخاص لنوع النشاط الممارس وهي الأساس في إتقان المهارات الخاصة باللّعبة.[4]

3-3-5-2- أهمية الرشاقة:

للرشاقة أهمية جوهرية في الألعاب التي تعتمد على ألأداء المهاري والخططي كما أنها تلعب دورا هاما في تحديد نتائج المنافسة خاصة التي تتطلب الإدراك الحركي فيها،التعاون والتناسق وتغيير المراكز والمواقف ويتضح جليا دور الرشاقة في تحديد الاتجاه الصحيح للأداء الحركي وكذلك في الحركات المركبة والتي تتطلب من اللاّعب إعادة التوازن فورا في حالة فقدانه توازنه كالاصطدام. ويمكن تلخيص أهمية الرشاقة في أنها تسمح بتجنب الحوادث والإصابات،

كما تساعده على سرعة تعلم المهارات الحركية وإتقانها وبالتالي تطوير التقنية.[5]

(1) إبراهيم أحمد سلامة، مرجع سابق، ص ص(45- 60).

(2) محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، نظريات وطرق التربية البدنية، ط2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1992، ص57.

(3) وحيد محجوب، علم الحركة والتعلم الحركي، جامعة الموصل، بغداد، دار الكتب للطباعة والنشر، 1989، ص87.

(4) حنفي محمود مختار، مرجع سابق، ص69.

(5) Jurgen Weinek, manuel d'entraînement, Paris, Edition vigot, 1986, p25.

خلاصة:

تعددت مفاهيم الذات فالتناول التحليلي يرى الذات على أنها الشخص كله، أما التناول الظواهري ينظر إلى الذات تمثل النظام الديناميكي للمفاهيم والقيم والمثل إلى جانب الميكانيزمات الداخلية للفرد، أما التيار السلوكي فيعطي الأهمية للمثير في تحديد السلوك. وبالرغم من اختلاف هذه الاتجاهات إلا أنها تبقى متداخلة ومتكاملة فيما بينها. فتقدير الذات مفهوم متعدد الأبعاد موجود بدرجات متفاوتة لدى الأفراد وهو عنصر مهم يندرج ضمن مفهوم الذات ويعكس مدى إحساس الفرد بقيمته و كفاءته، فعندما يكون للأفراد اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم يكون تقدير الذات لديهم مرتفعاً , وعندما يكون لديهم اتجاهات سلبية نحو أنفسهم يكون تقدير الذات لديهم منخفضا, وبعبارة أخرى فإن تقدير الذات هو التقييم العام لحالة الفرد كما يدركها بنفسه هو.

وكما أشار الكثير من الباحثين أن من أهم أبعاد مفهوم الذات ارتباطا بالمجال الرياضي كالذات البدنية والذات الجسمية والذات المهارية حيث أن مفهوم الفرد لذاته البدنية يوضح بتقديره للصفات البدنية التي يتمتع بها.

وبناءا عليه تتضح أهمية مفهوم الذات البدنية كأهم أبعاد الذات المؤثرة على السلوك الإنساني حيث يظهر الفرد الذي لديه مفهوم الذات ايجابي ذو ثقة عالية بنفسه وبقدراته تساعده في مواجهة الظروف الصعبة قادرا في الدفاع عن تنظيماته الإدراكية بما فيها مواقف المنافسة الرياضية.

الفصل الثاني
توجهات الدافعية

يعتبر التوجه الرياضي أحد المواضيع التي يتناولها علم نفس الرياضة، حيث يملك الرياضيين الرياضيون دافعيات مختلفة عند المشاركة في رياضة ما نظرا للاختلافات الفردية ونوع الرياضة نفسها. ويعتبر التوجه الرياضي أحد جوانب توجيه الدافعية وهناك ثلاث أبعاد لتوجيه الدافعية الرياضية هي توجه التنافسية، توجه الفوز وتوجه الهدف. حيث تعرف الدافعية بأنها الميل الذي يحث الفرد به نفسه من أجل الوصول إلى غاياته، ويمكن ملاحظة الدافعية في كل النشاطات الإنسانية، وهي تختلف في درجتها ونوعها حسب الظروف.

1- تعريف الدافعية:

يحاول بعض الباحثين التمييز بين الدافع Motive ومفهوم الدافعية Motivation على أساس أن "الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد وبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشيطة."[1] وعلى الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين، فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرر مسألة الفصل بينهما، "ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر شيوعا"[2]، وعلى ضوء ذلك فإنه عند استخدامنا لأي من المفهومين الدافع أو الدافعية فإننا نقصد شيء واحد إن كلمة الدافعية لها جذور في الكلمة اللاتينية Mover والتي تعني يدفع أو يحرك في علم النفس حيث تشمل دراسة الدافعية محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك واتساقا مع ذلك فإنه يمكن من خلال نماذج الدافعية فهم و تفسير السلوك الموجه نحو الهدف وكذلك إلقاء الضوء على الفروق الفردية في اختيار الأنشطة، وفي مقدار الجهد المبذول بهذه الأنشطة، مدى مثابرة الفرد أو استمراريته على العمل فيها رغم ما يواجه.

سوف نتطرق فيما يلي لبعض التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافع أو الدافعية، حيث عرفها يونج "أنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين." ويرى ماسلو "الدافعية بأنها خاصية ثابتة، مستمرة، متغيرة، مركبة و عامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي."[3] كما يعرف الدكتور مصطفى زيدان :"الدوافع بأنها هي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي و أو تهيئ له أحسن تكييف ممكن من البيئة الخارجية."[4] أما الدكتور نبيل السمالوطي فقد عرف الدافع "بأنه حالة داخلية جسمية أو نفسية أو فطرية أو مكتسبة، تثير السلوك وتحدد نوعيته واتجاهه وتثير به نحو تحقيق أهداف معينة من شأنها إرضاء جانب معين من جوانب الحياة الإنسانية، كما أنه عرف الدافع على أنه حالة داخلية أو استعداد فطري أو مكتسب، شعوري أو لاشعوري، عفوي أو اجتماعي، نفسي يثير السلوك الحركي ويسهم في توجيهه إلى غاية شعورية أولاشعورية. فالدوافع هي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن

(1) عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للانجاز، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2000، ص67.

(2) عبدالحليم محمود سعيد وآخرون، علم النفس العام، ط3، القاهرة، مكتبة غريب، 1990، ص ص419-422.

(3) عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق، ص69.

(4) محمد مصطفى زيدان، نبيل السمالوطي، علم النفس التربوي، جدة، دار الشروق، 1985، ص94.

الداخلي وتهيئ له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية."[1]

لقد بين محي الدين حسين تعدد تعريفات الدافعية و اختلافها عن بعضها البعض وهذا راجع إلى عدة عوامل أهمها: "تركيز المنظرين، فهناك من يركز على بعض مظاهر عملية الاستثارة مثل التوتر العضلي أو معدل النبض أو التنفس وهناك من يركز على كيفية تعامل الفرد مع الأهداف كما يرجع تعدد تعريفات ومفاهيم الدافعية إلى اختلاف أسلوب التعامل فهناك من يركز على محددات مفاهيم، و هناك من يركز على النتائج المترتبة."[2] ويمكن تعريف الدافع بأنه:"استعداد داخلي يثير السلوك ذهنيا كان أم حركيا ويساهم في توجيهه إلى غايات معينة." [3]

2- تعريف دافعية الإنجاز:

اكتسب مفهوم الدافعية اهتماما متميزا من المعنيين بدراسة الإنسان والمتعاملين معه ويرجع ذلك لارتباط الفرد بدوافع متعددة تثيره وتحركه وتوجهه في آن واحد نحو اتجاهات محددة، لذا فقد تم استخدامه لتفسير سلوك الإنسان في محاولة للتنبؤ بذلك السلوك والتحكم فيه. ونقصد بمصطلح دافعية الانجاز بأنها "عملية استثارة السلوك والمحافظة علية لتحقيق هدف."[4] وكذلك نعني بها "الرغبة والسعي للتغلب على الصعوبات والعوائق لتحقيق النجاح في الأداء."[5]

حيث نجد أن أساس عملية دافعية الانجاز هو الاستثارة التي تحدث لسلوك اللاعب أو قد تكون "حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، والميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة."[6] إذن فدافعية الانجاز عبارة عن قوة تؤثر وتستثير سلوك اللاعب لمواجهه التحديات الرياضية والتغلب عليها من خلال التصميم والمثابرة لتحقيق المستويات العالية. وعندما ينصب دافع الإنجاز على اهتمام الفرد بإشباع إمكانياته وقدراته فانه يصنف كدافع للنمو أما إذا كان الاهتمام مركزا على المنافسة بين الأفراد فيمكن عدة في هذه الحالة دافعا اجتماعيا.[7]

(1) أحمد زكي محمد، عثمان لبيب فراج، علم النفس التعليمي، القاهرة، مكتبة النهضة المعرفية، 1997، ص94.

(2) محي الدين أحمد حسين، دراسات في الدافعية و الدوافع، القاهرة، دار المعارف، 1988، ص6.

(3) سيد محمد خير الله، ممدوح منعم الكتابي، سيكولوجيا التعلم، بيروت، دار النهضة، بدون سنة، ص17.

(4) صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2000، ص330.

(5) رفقة خليفة سالم، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كليات المجتمع في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2000، ص21.

(6) لورنسا بسطا زكري، العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وبعض متغيرات الدافعية للانجاز لدى الطالبات المعلمات بجامعة البحرين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 6، 1993، ص87.

(7) يحي كاظم النقيب، علم النفس الرياضي، الرياض، الرياض، مطبعة رعاية الشباب، 1990، ص ص(117-119).

كذلك نجد أن خاصية دافعية الانجاز تتولد لدى الفرد منذ الطفولة وتبدأ تنمو وتتطور اعتمادا على الظروف

البيئية وما يؤثر في سلوكه إضافة إلى دور الوالدين اللذان يعتبران العامل الأساسي في توجيه الطفل نحو السلوك المناسب والرغبة والإصرار في تحقيق النجاح من اجل مستقبل جيد لذا يمكن اعتبار دافعية الانجاز المحرك الأساسي لشخصية الفرد وسلوكه من خلال الإصرار والمثابرة والتنافس لتحقيق أفضل مستوى ممكن بين الأفراد.

إن قوة الدافع للإنجاز عند الأفراد تختلف مثلما تختلف النشاطات في طبيعة التحدي الذي تفرضه والغرض الذي تقدمة للتعبير عن هذا الدافع لذلك ينبغي أن نأخذ بنظر الاعتبار كل عوامل الشخصية وعوامل البيئة عندما تحاول تفسير قوة دافع الإنجاز بالنسبة لفرد معين يواجه تحديا محددا في حالة محددة يمكن للفرد نفسه أن يكون مدفوعاً بصورة أقوى للإنجاز في وقت معين قياساً على وقت آخر حتى عندما يكون في معظم الظروف ميالاً على وجه العموم لتحقيق منجزات للإنجاز أكثر من الآخرين.[1]

3- نظريات دافعية الإنجاز:

ظهرت عدة نظريات عن دافعية الإنجاز مع بداية الخمسينات وحتى منتصف السبعينات، وقد عبرت كل نظرية عن وجهة نظر مؤسسيها ومن ثم اختلفت وجهات النظر في تبنيها لمفهوم دافعية الإنجاز، ومن بين نظريات دافعية الإنجاز تحظى ثلاث نظريات منها بالقبول في المجال الرياضي ويشير إلى ذلك "وينبرج وجولد" (1995) وهي على النحو التالي:[2]

3-1- نظرية حاجة الإنجاز:

يرى الكثير من الباحثين أن الفضل يرجع إلى "هنري موراي" في بدء التنظير للحاجة للإنجاز ثم تبعه كل من "ماكليلاند"و"اتكينسون" ومن هذه النماذج ما يلي:

3-1-1- نظرية موراي Murray (1938):

افترض "موراي" أن حاجة الإنجاز كأحد متغيرات الشخصية من أكثر الحاجات النفسية أهمية في قائمته والتي بلغت 28 حاجة، إذ يرى أن مفهوم حاجة الإنجاز يعتمد على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، التحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، سرعة الأداء واستقلالية التغلب على العقبات وبلوغ معايير

(1) هول. ك، لندزي. ج، نظريات الشخصية، ترجمة أحمد فرج وآخرون، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، 1971، ص120.

(2) جهاد نبيه محمود عبد المحسن، السمات الإرادية المميزة لمتسابقي العليا في مسابقات الحواجز و علاقتها بالانجاز الرقمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق، 2002، ص30.

الامتياز، التفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة، وقد اعتمد "موراي" في افتراضه على مفهومي القدرة والإنجاز، وتمثل القدرة الجانب المعرفي للشخصية بينما يمثل الإنجاز الجانب الانفعالي وهكذا يكمل كل منهما الآخر، وقد استخدم "موراي" اختبار تفهم الموضوع (TAT) وهو وسيلة اسقاطية يطلب فيها من المفحوص تأليف قصة نتيجة استجابته لصورة ما تعرض عليه ومن خلال هذه الاستجابات يتم الكشف عن رغبات و مخاوف المفحوص.

3-1-2- نظرية ماكليلاند McClelland (1953):

اختبر "ماكليلاند" وزملاؤه حاجة الإنجاز من قائمة موراي للحاجات النفسية أطلقوا عليها الدافع للإنجاز ويعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز أثناء سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وحاول "ماكليلاند" إضافة تعريف وظيفي آخر بأنه حاجة الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل ما أنجز قبل ذلك بكفاءة و سرعة بأقل جهد و أفضل نتيجة."[1] وقد قام "ماكليلاند" بتقنين منهج تحليل المضمون الذي يمكن أن تحتويه قصص التات (TAT) وذلك بالجمع بين الطرق التجريبية وطرق الملاحظة الميدانين،[2] وفي كتابه المجمع الإنجازي 1961 وقدم "ماكليلاند" العديد من الدراسات التي أظهرت أن الفروق الفردية في قوة دافع الإنجاز تتوقف على البيئة، كما أطلق "ماكليلاند" على تصور الدافعية نموذج "الاستثارة الانفعالية Affective Arousal Model" ويتضمن الخاصية الوجدانية Hedonic للسلوك وتعكس هذه الخاصية مكونين هما الرغبة في النجاح و الخوف من الفشل.

3-1-3- نظرية اتكنسون Atkinson (1957):

استخلص "اتكنسون" من زملائه الذين سبقوه في هذا المجال ماهية محددات السلوك محاولا إيجاد نوع من العلاقة الرياضية بين مكونات النظرية ويفترض "اتكنسون" أن الدافع للإنجاز هو استعداد ثابت نسبيا عند الفرد وينقسم لشقين هما:

1- استعداد ثابت نسبيا عند الفرد لا يتغير بتغير مواقف الإنجاز.

2- احتمالات النجاح أو الفشل، وجاذبية الحافز الخارجي للنجاح، وقيمة الحافز السالب للفشل.

وعلى ذلك فإنه في حالة تكافؤ احتمالات النجاح وحوافزها الخارجية لأكثر من عمل بالنسبة للفرد الواحد فإن ناتج إنجازه لهذه الأعمال يكون متقاربا. وتؤكد نظرية اتكنسون على "الدافعية المستثارة" وهي دالة لثلاثة متغيرات هي (قوة الدافع الأساسي، توقع تحقيق الهدف، القيمة الحافزة المدركة) ودافعية الاستثارة لدى اللاعب

(1) محمود عبد القادر، دراستان في دوافع الانجاز و سيكولوجية التحديث للشباب الجامعي، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، 1977، ص18.
(2) إبراهيم قشقوش، طلعت منصور، دافعية الانجاز وقياسها، ط2، المجلد الثاني، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، 1979، ص38.

تعني طريقة أدائه ويتوقف ذلك على استعداده وقوة الدافع لديه وإدراكه للتوقعات التي تمكنه من تحقيق الهدف وإدراكه للقيم الحافزة التي يتضمنها الهدف.[1]

3-2- محددات نظرية حاجة الإنجاز:

من خلال الافتراضات السابقة ووفقا لوجهة نظر مؤسسي نظرية حاجة الإنجاز حيث يتضح أن أهم المحددات التي تصوغها هذه النظرية فيما يلي:

- العوامل الشخصية.
- التأثيرات الموقفية.
- النتائج المتوقعة.
- المحصلة النهائية لدافعية الإنجاز.[2]

3-2-1- العوامل الشخصية:

تشير نظرية الإنجاز إلى وجود دافعين مستقلين لدى كل فرد هما:

- دافع إنجاز النجاح.
- دافع تجنب الفشل.

هذان الدافعان يمثلان الفروق في الدافعية في مواقف الإنجاز حيث توجدان لدى كل فرد ولكن بنسب مختلفة ولا يوجد ارتباط فيما بينهما،كما توجد اختبارات خاصة بكل دافع على حدة لقياسه، فقياس دافع إنجاز النجاح ببعض اختبارات الاسقاطية كاختبار تفهم الموضوع بينما يقاس دافع تجنب الفشل ببعض اختبارات القلق كاختبار ماندر وساراسون للقلق.

3-2-2- التأثيرات الموقفية:

تشير نظرية حاجة الإنجاز إلى عدة تأثيرات موقفية هما:

- الاحتمال المدرك للنجاح.
- الاحتمال المدرك للفشل.
- قيمة العائد من النجاح.
- قيمة العائد من الفشل.

---

(1) إبراهيم قشقوش، طلعت منصور، نفس المرجع، ص ص40-41.

(2) إيهاب عزت أحمد عبد اللطيف، تأثير برنامج تدريبي لبعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة على دافعية الانجاز لدى الملاكمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة طنطا، 2003، ص46.

توجد علاقة متبادلة بين التأثيرات الموقفية السابقة وعلى سبيل المثال إذا اشترك لاعب ناشئ في منافسة فإن احتمال المدرك للنجاح يكون قليلا في حين أن قيمة العائد من النجاح عند حدوثه يكون كبيرا جدا وعلى عكس

إذا تنافس لاعب محترف فان الاحتمال المدرك للنجاح يكون كبيرا جدا فيكون قيمة العائد من النجاح منخفضة.

3-2-3- النتائج المتوقعة:

تشير نظرية حاجة للإنجاز إلى إمكانية تحقيق نتائج متوقعة من خلال تفاعل كل من العوامل الشخصية والتأثيرات الموقفية وذلك من خلال:

3-2-3-1- الميل للاقتراب من هدف مرتبط بالإنجاز:

يتضمن محصلة ضرب ثلاث متغيرات هي:

دافع إنجاز النجاح X احتمال المدرك للنجاح X قيمة العائد من النجاح.

ويمثل دافع إنجاز النجاح استعداد فطريا فهو ثابت في جميع مواقف الإنجاز أما العاملان الآخران فهما مرتبطان بعوامل موقفية تتغير من موقف لآخر و العلاقة بين العاملين عكسية.

3-2-3-2- الميل لتجنب هدف مرتبط بالإنجاز:

يتضمن محصلة ضرب ثلاثة متغيرات هما:

دافع تجنب الفشل X احتمال المدرك للفشل X قيمة العائد من الفشل.

ويمثل دافع تجنب الفشل استعداد فطريا فهو ثابت في جميع مواقف الإنجازية أما العاملان الآخران فهما مرتبطان بعوامل موقفية. وهكذا تشير نظرية حاجة الإنجاز لإمكانية التنبؤ بنوعية المواقف الإنجازية المفضلة لدى للاعب الذي يتميز بدافعية عالية للإنجاز مقابل اللاعب الذي يتميز بدافعية منخفضة للإنجاز للنجاح.

3-2-4- المحصلة النهائية لدافعية الإنجاز:

تشير نظرية حاجة للإنجاز إلى المحصلة النهائية للسلوك الإنجازي من خلال متغيرين هما:

- الميل للاقتراب من هدف مرتبط بالإنجاز.
- الميل لتجنب هدف مرتبط بالإنجاز.

والفروق بين المتغيرين السابقين يعطي قيمة سالبة دائما، كما أن المحصلة النهائية لدافعية الإنجاز هي:

دافع إنجاز النجاح – دافع تجنب الفشل X احتمال المدرك للنجاح X قيمة العائد من النجاح، مما يشير إلى أن السلوك الإنجازي يعتمد على مدة الميل للاقتراب من الهدف أو مدى الميل لتجنب الهدف.

3-3- نظرية العزو أو التسبيب:

اعتمدت نظرية العزوة على إدخال المتغيرات الإدراكية بجانب المتغيرات الشخصية، وقد ظهرت عدة افتراضات منها ما يلي:

3-3-1- نظرية فرتزهيدر Fritz Heider (1958):

افترض "هيدر" في نموذجه أن الفرد يسعى إلى التنبؤ وفهم الأحداث اليومية لكي يكون لديه قدرة على التنبؤ بأحداث المستقبل، ويشير إلى أن حصائد السلوك ترجع إلى "قوة شخصية فاعلية" وهي قدرة داخلية تتركز على عنصرين هما القدرة والدافعية والقوة الأخرى هي "القوة البيئية الفاعلة وهي قوة خارجية وتتركز في عنصرين هما صعوبة المهمة والحظ الذي يعتبر من المتغيرات التي يصعب التنبؤ بها.[1]

3-3-2- نظرية آندري كيوكلا Kukla (1972):

اعتمد "كيوكلا" في افتراضاته على تفسير الأداء حيث ساوى بين ناتج أو المحصلة السلوك الإنجازي وبين مفهوم القدرة المدركة، فالأفراد الذين يتميزون بارتفاع دافع الإنجاز يؤدون بشكل أفضل من الأفراد ذوي دافع إنجاز منخفض وذلك في حالة إدراك صعوبة الأداء، وقد أجريت دراسة تجريبية (1984) أثبتت صدق تنبؤ هذه الافتراضات كما أكدت على أهمية إدراك القدرة وإدراك صعوبة الأداء وما هذا الأداء من مثابرة وتحمل كمظهرين أساسيين لدافع الإنجاز.[2]

3-3-3- نظرية برنارد وينر Weiner 1966م:

افترض "وينر" في نموذجه وجود أسباب يرجع إليها نجاح الفرد أو فشله وتتركز في عنصريين أساسيين هما أسباب مستقرة أو ثابتة وأسباب غير مستقرة وقد قام "وينر" (1986) بإعادة افتراضات "هيدر" وصاغها من خلال متغيرين هما وجهة التحكم Locus of control، الثبات أو الاستقرار Stability ثم قام بتطوير هذا النموذج (1989) على أساس تقسيم وجهة التحكم إلى متغيرين هما وجهة السببية، إمكانية التحكم" ثم

(1) منى مختار المرسي عبد العزيز، بناء مقياس دافعية الانجاز لدى ناشئين الرياضيين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، كلية التربية الرياضية، القاهرة، 1999 ، ص20.

(2) عبد الباسط جميل عبد الفتاح، تطوير الإعداد البدني الخاص لدى الملاكمين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق، 1999، ص16.

قام بتوسيع نموذجه المعدل (1975) الذي تضمن ثلاث متغيرات وإدخاله في إطار نظرية العزو دافعية الإنجاز والانفعال."[1]

3-4- نظرية إنجاز الهدف:

تعتبر النظريات السابقة مقدمات منطقية لنظرية جديدة لمحاولة تفسير السلوك الإنجازي في ضوء هدف الإنجاز وتبنت هذه النظرية مفهوم دافعية الإنجاز كبناء متعدد الأبعاد، وتتضح مواقف الإنجاز في المواقف التي تعتمد على الكفاءة الشخصية للفرد وكيفية مواجهة متطلبات الموقف.

قدم كل من "ميهر ونيكولاس" (1980) نموذجا لمحاولة فهم السلوك الإنجازي لدى الناشئ يعتمد على مدى إدراكه للنجاح والفشل، إضافي إلى توجهات الإنجاز وتم تصنيفها إلى ثلاثة توجيهات رئيسية هي توجه القدرة، وتوجه المهمة، وتوجه القبول الاجتماعي.[2]

وهناك افتراض في نظرية هدف الإنجاز يحظى بها المجال الأكاديمي أو التعليمي حيث أشارت إلى وجود توجهان أو هدفان يسهمان في سلوك الإنجاز إلا أن الباحثين اختلفوا فيما بينهم بالنسبة لتسمية هذان التوجهان.

التوجه الأول المرتبط بالإنجاز أطلق عليه نيكولاس (1948) مصطلح توجه الذات، بينما أطلقت عليه دويك (1986) هدف الأداء، واميس (1984) أشارت إليه بالهدف المركز على القدرة، كما أطلق عليه روبرتس (1996) مصطلح هدف تنافس، هذا الهدف يمكن قياسه بمقاييس معيارية المرجع. أما التوجه الثاني المرتبط بالإنجاز أطق عليه نيكولاس (1984) توجه المهمة في حين أطلقت عليه أميس (1984) مصطلح هدف التفوق أو التمكن، وهذا الهدف يمكن قياسه بمقاييس ذاتية المرجع.

4- توجهات دافعية الانجاز في المجال الرياضي:

أشار العديد من الباحثين في علم النفس الرياضي إلى أن موقف المنافسة الرياضية سواء المنافسة مع الذات أو المنافسة في مواجهة العوامل الطبيعية أو المنافسة مع منافس وجها لوجه أو المنافسة في مواجهة منافسين آخرين وغيرها من أنواع المنافسات الأخرى تعتبر من أهم مواقف الإنجاز الرياضي وهو الأمر الذي دعا بعض الباحثين إلى استخدام "التنافسية " للإشارة إلى دافعية الإنجاز الرياضي.

يشير "محمد حسن علاوي" إلى التنافسية بأنها "استعداد اللاعب لمواجهة مواقف المنافسة الرياضية ومحاولة التفوق و التميز في ضوء مستوى أو معيار معين من معايير أو مستويات التفوق والتميز".[3]

(1) محمد حسن علاوي، مدخل في علم النفس الرياضي، مرجع سابق، ص ص(308-314).

(2) منى مختار المرسي عبد العزيز، مرجع سابق، ص 22.

(3) محمد العربي شمعون، ماجدة محمد إسماعيل، اللاعب والتدريب العقلي، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 2001، ص252.

ويعرفها "أسامة راتب" (1998) "بأنها الجهد الذي يبذله الرياضي من أجل النجاح في إنجاز الواجبات والمهام التي يكلف بها في التدريب أو المنافسة كذلك المثابرة عند مواجهة الفشل والشعور بالفخر عند إنجاز تلك الواجبات و المهام".[1]

وتعتبر الفروق الفردية في توجه الإنجاز التنافسي واضحة بين المتميزين في المجال الرياضي وترتبط هذه الفروق بصورة منطقية بسلوك الإنجاز في الرياضة وتبعا لنظرية دافع الإنجاز "أتكنسون Atkinson" (1974) والطرق المعرفية تشير إلى أن الفرد الذي يتميز بالإنجاز لدرجة كبيرة يبذل ما في وسعه و يسعى وراء النجاح تجاه معايير الإنجاز ويثابر في مواجهة الفشل وسلوكيات الإنجاز هذه يجب أن تقود إلى النجاح في الرياضة.[2] وقد لاحظ بعض الباحثين في علم النفس الرياضي مثل "فيلي vealey" (1986)، "جيل Gill وديتر Deeter " (1988) أن هناك توجهين متميزين للإنجاز في الرياضة هما: توجه الأداء وهو يشير إلى هدف الأداء الجيد بالنسبة لقدرة الفرد نفسه، توجه النتيجة وهو الرغبة في الفوز أو الحصول على مركز عال بالنسبة للمنافسين الآخرين.[3]

5- أنواع التوجه الرياضي:

5-1- التوجه الرياضي نحو هدف المهمة:

يعرف التوجه نحو هدف المهمة بأنه "توجه الفرد الرياضي نحو السيطرة على المهمة، أو التحسن الشخصي، نتيجة لإدراكه لقدراته، وهدف هذه القدرة" إذ يكتشف الرياضي هنا قدراته وكيفية توجه هذه القدرة نحو انجاز المهام التي يتكلف بها أو يسعى إليها وهذا يعكس بالنسبة للرياضي كفاءة عالية ونجاح شخصي له.[4]

هذا التوجه يرتبط بمحاولة اللاعب الاشتراك في المنافسة واضعا نصب عينه محاولة تطوير مستواه وتحسينه عن الأداء السابق له وبذل أقصى جهد ممكن في الأداء وإظهار أكبر قدر ممكن من قدراته دون أن يرتبط ذلك بمقارنة مستواه بمستوى الآخرين ولكن بهدف محاولة تطوير وتحسين مستواه في ضوء مستوياته السابقة وبالتالي

(1) أسامة كامل راتب، الإعداد النفسي لتدريب الناشئين دليل الإرشاد و التوجيه للمدربين والإداريين لأولياء الأمور، القاهرة، دار الفكر العربي، 2001، ص157.

(2) أحمد إبراهيم محمد أحمد خليل، توجهات دافعية الانجاز لدى الناشئين في بعض الأنشطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان، القاهرة، 2001، ص18.

(3) D.Gill, L. Deeter ,T.E, Development of sport orientation questionnaire sport, vol5, 1988, p191, 202

(4) صدقي نور الدين محمد، علم النفس الرياضي(المفاهيم النظرية– التوجيه والإرشاد– القياس)، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 2004، ص128.

شعوره بالنجاح في حالة تحقيق ذلك وشعوره بالفشل عند عدم تحقيق هدف بغض النظر عن فوزه أو هزيمته في المنافسة.[1]

هذا يعني أن إدراكات النجاح لدى اللاعب سوف تقوم على مفهوم أقل تميزا لإثبات قدراته لأنه لا يقارن بين أدائه وأداء اللاعبين الآخرين، وهذا يعني أنه عندما يكون اللاعب متوجها نحو الأداء تكون إدراكات النجاح لديه ستقوم على مفهوم أقل تميزا للقدرة لأنه لا يقارن أداءه بالنسبة للاعبين الآخرين مثل لاعب كرة السلة الذي يكون تركيزه موجها نحو أداء مهارة حركية معينة كالتصويب على السلة من القفز سوف يكون مهتما بالتركيز على تحسين مهارته الهجومية للتصويب بدرجة أعلى من تركيزه على مقارنة أدائه للتصويب بالنسبة لأداء تصويب اللاعبين الآخرين.[2] ويمكن أخذ مثال لمتسابق ألعاب القوى الذي يشترك في المنافسة بهدف تسجيل رقم شخصي جديد له أفضل من أرقامه السابقة وليس احتلاله للمركز و الفوز بالبطولة.

حيث أشار بعض الباحثين في علم النفس الرياضي أن بعض اللاعبين يمكن أن تكون توجهاتهم نحو كل من توجه النتيجة و توجه الأداء في نفس الوقت كما هو الحال بالنسبة للرباعي الذي يشترك في منافسة لرفع الأثقال بهدف الفوز بالمركز الأول وفي نفس الوقت تسجيل رقم جديد له إلا أن العديد من نتائج البحوث في علم النفس الرياضي أسفرت عن أن معظم اللاعبين قد تكون توجهاتهم أما نحو توجه النتيجة أو نحو توجه الأداء (المهمة).[3]

ويشير أسامة كامل راتب أن توجيه الناشئ نحو توجه الأداء أفضل من توجه النتيجة حيث يضمن توفير خبرات النجاح وتجنب الإحباط والفشل ما دامت الأهداف المطلوب إنجازها في حدود قدراته وليس في ضوء قدرات الآخرين. كذلك فان الناشئ الذي يهتم بإنجاز هدف الأداء لا يخاف الفشل لأن إدراكه لقدراته يكون في حدود مستواه ودائما يكون إدراكه لقدراته ايجابيا وواقعيا بينما الناشئ الذي بإنجاز هدف النتائج يكون أكثر عرضه لخبرات الفشل لأن تقييم أدائه يكون في ضوء مستوى المنافس وهو أمر خارج حدود أو قدرات اللاعب.[4]

5-2- التوجه الرياضي نحو هدف الذات:

(1) محمد حسن علاوي، مدخل في علم النفس الرياضي، مرجع سابق، ص294.

(2) صدقي نور الدين محمد، المشاركة الرياضية و النمو النفسي للأطفال، القاهرة، دار الفكر العربي، 1994، ص21.

(3) محمد حسن علاوي، مدخل في علم النفس الرياضي، مرجع سابق، ص294.

(4) أسامة كامل راتب، الإعداد النفسي لتدريب الناشئين، مرجع سابق، ص171.

الرياضي في هذا النوع يقيم قدراته على أساس ما يحققه من تفوق على زملائه ، فانه يشعر بالرضا عن نفسه عندما يحقق المركز الأول في بطولة ما، إذ انعكس له ذلك قدرة عالية ونجاحا شخصيا، أما إذا فشل في تحقيق المركز الأول فذلك يعكس له إدراك متحقق لقدرته ، فالفرد الرياضي المتجه نحو هدف الذات يرى أن النجاح الشخصي له هو أن يكون الأفضل بالنسبة لزملائه على معيار التحدي للعمل.(1)

هذا التوجه يرتبط بمحاولة اللاعب الرياضي الاشتراك في المنافسة الرياضية بهدف الفوز بالميداليات أو البطولات والتغلب على منافسين و محاولة مقارنة مستواه بمستوى الآخرين وتجنب الهزيمة بقدر الإمكان ويشعر بالفخر والزهو عند الفوز لإدراكه بقدراته العالية ولكنه يحزن عندما ينهزم لإدراكه بأنه يملك قدرات منخفضة. وهذا يعني أن إدراكات النجاح لدى اللاعب سوف تشمل مقارنة قدراته الحالية في ضوء مفهوم القدرة كسمة بالنسبة لقدرة اللاعبين الآخرين المشاركين معه في النشاط الرياضي وذلك بهدف إثبات أو إظهار مفهوم أكثر تميز للقدرة فمثلا لاعب كرة القدم الذي يكون منشغلا بتوجه النتيجة سوف يكون أكثر تركيزا نحو إظهار أنه أفضل لاعب ليكون جديرا بمكانة هامة أو متميزة على مستواه مقارنة بمستوى زملائه الآخرين من اللاعبين.(2) ويشير "بيرتون Burton" (1993) إلى مشكلتين متعلقتين بأهداف النتيجة أولهما أن أهداف النتيجة لا يمكن التحكم فيها فاللاعب الرياضي لا يستطيع التحكم في قدرة وأداء منافسة وظروف اللعب و قرارات الحكام و القرعة، ثانيهما أن توجه النتيجة يحد من مرونة وضع الهدف فإذا تعرض اللاعب الرياضي لأي ظرف طارئ فإن كل ما هو سهل الحصول عليه قد يصبح غير متاح.(3)

6- أنماط سلوك الإنجاز:

يوجد نمطان شائعان يوجهان سلوك الإنجاز للناشئ في الرياضة حيث أن الأنشطة المرتبطة بالإنجاز تستدعي توقعات انفعالية موجهة بسبب ما أحرزه الشخص من نجاح في الماضي وما أحدث من اعتزاز نتيجة لذالك وقد تستدعي هذه الأنشطة توقعات انفعالية سالبة متعلمة من إخفاقاته في الماضي وما أحدثه من خيبة أمل ومن ثم يتأثر الخوف من الفشل وكذلك الرجاء في النجاح في المواقف المرتبطة بالإنجاز.(4)

6-1- دافع إنجاز النجاح:

(1) صدقي نور الدين محمد، علم النفس الرياضي(المفاهيم النظرية– التوجيه والإرشاد– القياس)، مرجع سابق، ص128.

(2) صدقي نور الدين محمد، المشاركة الرياضية و النمو النفسي للأطفال، مرجع سابق، ص22.

(3) محمد إبراهيم محمد احمد خليل، توجهات دافعية الانجاز لدى الناشئين في بعض الأنشطة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان كلية التربية الرياضية للبنين، القاهرة، 2001، ص19.

(4) إبراهيم قشقوش، طلعت منصور، مرجع سابق، ص43.

يمثل الدافعية الداخلية للإقبال على أنشطة معينة ويدفعه لمحاولة تحقيق التفوق وبالتالي الإحساس والشعور بالرضا والسعادة.[1] واللاعب الذي يتميز بدافع إنجاز النجاح يبذل جهد لأنه يعرف قيمة النجاح وما يصاحبه من نتائج ومشاعر إيجابية وينظر إلى المكسب كنتيجة لاستعداداته وقدراته ويكون نتيجة لذلك زيادة الثقة في مقدرته على تكرار الخبرات الناجحة فيما بعد وعندما يواجه بعض مواقف الفشل فإنه يفسرها بسبب التقصير في بذل الجهد المناسب وليس من القصور في استعداداته وقدراته بمعنى أن خبرة الفشل تزيد من دافعيته نحو بذل الجهد ولا تثبط عزيمته عن بذل الجهد المناسب لتحقيق النجاح ويتميز سلوكه أثناء اللعب باستخدام أسلوب المبادأة والهجوم وليس الحذر الشديد.[2]

ويكون أداؤه على مستوى عالي من التركيز والالتزام، وتكريس الوقت لتحقيق الأهداف ويتحمل كافة المسؤولية الشخصية ولا يستسلم أبدا للظروف الضاغطة أو افتقار إلى التقدم.[3]

6-2- دافع تجنب الفشل:

هو تكوين نفسي يرتبط بالخوف من الفشل الذي يتمثل في الاهتمام المعرفي بعواقب أو نتائج لفشل في الأداء الوعي الشعوري بانفعالات غير سارة مما يساهم في محاولة تجنب أو تحاشي مواقف الإنجاز واللعب الذي يتميز بدافع تميز الفشل عادة ما ينسب فشله لقصور في مقدرته كما أنه يعزو نجاحه كنتيجة لعامل الحظ أو لعدم كفاءة المنافس فهو كثير الشك في مقدرته ويعاني المزيد من القلق حيث ينخفض مستوى أداءه في موقف التقييم أو عند الاشتراك في المنافسة وهو كثير التفكير في الجوانب السلبية المرتبطة بالأداء لذلك فهو يفكر كثيرا في الانسحاب من الرياضة.[4]

حيث يشير العربي شمعون إلى أهداف ممارسة التدريب العقلي ليكون لدى اللاعب الصلابة العقلية التي تجعله لا يخاف من اللعب والوصول إلى الأداء الناجح في المواقف الضاغطة حيث تشير بعض البحوث التي أجريت بعد فترة طويلة من التدريب العقلي ليكون لديهم الدافع للتسلط بواسطة الحاجة للإنجاز والنجاح وينيلوا إلى مواقف التحدي والتي تقدم لهم الفرصة للشعور الجيد نحو تحقيق الأهداف.[5] وتشير الدلائل إلى أن دافع تحقيق النجاح ودافع تجنب الفشل لدى الناشئ الرياضي يتوقف بدرجة كبيرة على كيفية تفسيره لمسببات قدرة الفشل، فعندما يتم التفسير على أساس ضعف مقدرته وكفاءته فإن ذلك يؤدي إلى إحباط ومن ثم

(1) محمد حسن علاوي، مدخل في علم النفس الرياضي، مرجع سابق، ص259.

(2)أسامة كامل راتب، الإعداد النفسي للناشئين دليل الإرشاد و التوجيه للمدربين والإداريين لأولياء الأمور، مرجع سابق، ص258.

(3) محمد العربي شمعون، مرجع سابق، ص88.

(4) محمد حسن علاوي، موسوعة الاختبارات النفسية، مرجع سابق، ص259.

(5) محمد العربي شمعون، ماجدة محمد إسماعيل، مرجع سابق، ص93.

انخفاض الدافع وربما التسرب والانسحاب من الرياضة أما عندما يعتمد التفسير على أن هناك أخطاء أو قصورا في عمليات التدريب فإن ذلك يمكنه من تحسن الدافعية لديه.[1]

7- توجهات الإنجاز:

ميزت ديانا جيل GILL (1986) ثلاث توجهات لدافعية الإنجاز وهما:

7-1- توجه التنافسية:

حيث يتميز اللاعبون الذين يكون توجههم نحو التنافسية بالرغبة في التنافس والسعي للنجاح في المنافسة الرياضية والاستمتاع بالمنافسين الآخرين.

7-2- توجه الفوز:

حيث يتميز اللاعبون الذين يكون توجههم نحو الفوز بمحاولة الاشتراك في المنافسة الرياضية بهدف الفوز بالبطولات والتغلب على منافسيه ومحاولة مقارنة مستواهم بمستوى اللاعبين وتجنب الهزيمة بقدر الإمكان.

7-3- توجه الهدف:

حيث يتميز اللاعبون الذين يكون توجههم نحو الهدف بالتركيز على مستوى أدائهم الشخصي حيث يرتبط هذا التوجه بمحاولة اللاعب الاشتراك في المنافسة واضعا نصب عينيه محاولة تطوير مستواه وتحسينه عن الأداء السابق وبذل لأقصى جهد ممكن في الأداء وإظهار أكبر قدر ممكن من قدراته دون أن يرتبط ذلك بمقارنة مستواه بمستوى الآخرين ولكن بهدف محاولة تطوير وتحسين مستواه في ضوء مستوياته السابقة وبالتالي شعوره بالنجاح في حالة تحقيق هدفه بغض النظر عن فوزه أو هزيمته في المنافسة.[2]

(1) أسامة كامل راتب، دوافع التفوق في النشاط الرياضي، القاهرة، دار الفكر العربي، 1990، ص91.

(2) محمد حسن علاوي، مدخل في علم النفس الرياضي، مرجع سابق، ص292.

خلاصة:

يعتبر علم النفس الرياضي أحد أهم العلوم التي تساهم في وصول الفرد الرياضي لتحقيق أفضل النتائج من خلال ما يمتلك هذا العلم من جوانب نفسية تساعد الرياضي على تحسين قابليته من النواحي البدنية والمهارية والخططية والنفسية فلهذا الجانب عمل مضاعف ومتزايد مع تقدم السنين، وبالتالي المستفيد هنا هم العاملين في هذا المجال سواء كان العمل في المجال النفسي، التدريبي أو الإداري، حيث يلعب عامل التوجه الرياضي نقطة فعالة ومثيرة نحو هدف مرسوم يضعه المدرب ليصل إلى اللاعبين على حقيقة علمية يهتم بها اللاعبون ويطبقونها أثناء تنافسهم في المباراة لذا إن توجه اللاعبين نحو مختلف أبعاد التوجه الرياضي سيساهم وبشكل فعال على تحقيق الانجاز الرياضي العالي.

الفصل الثالث

التربية البدنية والرياضية

التربية البدنية و الرياضية هي جزء لا يتجزأ من التربية العامة فهي تهتم بصيانة الجسم وسلامته وهذا .بممارسة النشاط البدني والرياضي حيث تحتل مكانة هامة في المنظومة التربوية لا يمكن تجاوزها أو الاستغناء عنها في حياة التلميذ، خاصة وأنه يمر بمرحلة هامة في حياته وهي المراهقة و ما تضمنه من تربية وتنمية وصقل لكل خصائصه البدنية، النفسية، الفكرية، والاجتماعية، لذا أولتها وزارة التربية الوطنية العناية الكاملة، وأدرجتها كمادة تعليمية في جميع مراحل التعليم حتى تأخذ مكانتها وتلعب دورها المنوط بها. وتعتبر حصة التربية و الرياضية الهيكل الرئيسي لتحقيق البناء المتكامل لمنهاج التربية البدنية و الرياضية الموزع خلال العام الدراسي إلى وحدات صغيرة تنتهي بتحقيق أهداف المنهاج ككل. وسنحاول في هذا الفصل ذكر أهم العناصر المتمثلة في مفهوم حصة التربية البدنية و الرياضية، أهداف حصة التربية البدنية و الرياضية، أغراضها، أهدافها والدور الذي تلعبه حصة التربية البدنية و الرياضية بالنسبة للمراهق.

1- التربية البدنية والرياضية:

1-1- تعريف التربية:

1-1-1- لغة:

إذا بحثنا في المعاجم اللغوية لتحديد معنى التربية فإننا نجد أنها ترجع في أصلها اللغوي العربي إلى الفعل (ربا- يربو) أي نما وزاد. وفي التنزيل الحكيم "وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت" أي نمت وزادت لما يتداخلها من الماء والنبات، وتقول ربّي في بيت فلان أي نشأ فيه. ورباه بمعنى نشأه ونمى قواه الجسدية والعقلية والخلقية... وفي التنزيل الحكيم أيضا: "قال ألم نربك فينا وليدا ولبثت فينا من عمرك سنين". "قل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا ". وورد في "الصحاح" في اللغة والعلوم أن التربية هي " تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية كي تبلغ كمالها عن طريق التثقيف". وهكذا يتضمن المعنى اللغوي للتربية عملية النمو والزيادة.[1]

1-1-2- اصطلاحا:

التربية اصطلاحا تفيد معنى التنمية ونهي تتعلق بكل كائن حي من نبات وإنسان وحيوان، ولكل منهم طرائق خاصة للتربية، وتربية الإنسان تبدأ قبل ولادته ولا تنتهي إلا بموته وهي تعني باختصار أن تهيئ الظروف المساعدة لنمو الشخصية نموا متكاملا من جميع النواحي الخلقية والعقلية، الجسمية والروحية.[2] ويرى "جون ملتون" أن التربية الكاملة هي أن تجعل الإنسان صالحا لأداء لأي عمل، عاما كان أو خاصا، بدقة وأمانة ومهارة في السلم والحرب". وعند "هربرت سبنسر" التربية إعداد الإنسان ليحيا حياة كاملة. أما بالنسبة "لجولز سيمون" فإن التربية هي الطريقة التي بها يكون العقل عقلا آخرا، ويكون القلب قلبا آخرا.[3]

1-2- مبادئ التربية عند جون ديوي:

يعتبر جون ديوي (John Dewey) من أشهر أعلام التربية الحديثة على المستوى العالمي. ارتبط اسمه بفلسفة التربية لأنه خاض في تحديد الغرض من التعليم وأفاض في الحديث عن ربط النظريات بالواقع من غير الخضوع للنظام الواقع والتقاليد الموروثة مهما كانت عريقة، حيث إن مبدأ النفعية البرجماتية وطريقة المشروع هما أساس التعليم المتميز بالعمل يجب أن يوضع الطفل في موقف تسمح له بالتفكير والبرهنة من أجل الوصول بجهده الخاص إلى التعلم:

(1) محمد منير مرسي، أصول التربية، الرياض، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، 2009، ص17.
(2) رابح تركي، أصول التربية، ط2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990، ص18.
(3) محمد عطية الأبراشي، روح التربية والتعليم، القاهرة، دار الفكر العربي، 1993، ص09.

- أن يكون التلميذ موجودا في وضعية حقيقية للتجربة ويكون في نشاط مستمر.
- يظهر المشكل الحقيقي ليكون حافزا للتفكير.
- يكون التلميذ معلومات ويقوم بملاحظات ضرورية لإيجاد حلول.
- تظهر للتلميذ حلول مؤقتة ويكون مسئولا على الإعداد المنظم لها.
- تعطى له إمكانيات وفرص لتدعيم أفكاره وتطبيقها من أجل تحديد أثرها واكتشاف مدى صلاحيتها بنفسه.

ومبادئها تتمثل في:

- تربية عملية النمو.
- يرتكز النشاط المدرسي على نمو الطفل.
- عدم فصل المدرسة عن المجتمع.

فطريقة المشروع إذا كانت مطبقة بروح نفعية تكون النتيجة إيجابية لأنها تستدعي مزج النشاط العقلي بالنشاط الجسمي في وسط تسمح العلاقات الاجتماعية بتحقيق نمو التلميذ ليصبح بذلك مواطنا بإمكانه أن يعيش في وسط ديمقراطي.

1-3- أهمية التربية:

التربية عملية يحتاج إليها الفرد والمجتمع، لأنها أساس البناء والتكوين الخلقي الذي هو أساس تكوين المجتمعات وبنائها على أسس سليمة، بل كانت التربية سببا رئيسيا في تنمية الشعوب والمجتمعات اقتصاديا، اجتماعيا، سياسيا، ثقافيا وعسكريا، فالإسلام على سبيل المثال لم ينتشر بقوة السيف، وإنما انتشر بقوة سلاح الفضيلة والأخلاق، وفي هذا المعنى يقول الفيلسوف الفرنسي الكبير فولتير في كتابه (الأخلاق) "وليس بصحيح ما يدعى من أن الإسلام استولى قهرا بالسيف على أكثر من نصف الكرة الأرضية، بل كان سبب انتشاره ورغبة الناس فيه، بعد أن أقنع عقولهم، وأكبر سلاح استعمله المسلمون لبث الدعوة، هو اتصافهم بالقيم العالية إذ لا يخفي ولوع المغلوب بتقليد الغالب". وبذلك تبرز أهمية التربية في زيادة قدرة الشعوب على مواجهة التحديات العصرية والحضارية، وفي جوانب أخرى كثيرة منها أنها:

- عامل هام في التنمية الاقتصادية.
- عامل هام في التنمية الاجتماعية.
- عامل هام في إرساء الديمقراطية الصحيحة.
- أساس التماسك الاجتماعي.

- عامل هام في إحداث التغير الاجتماعي.
- أصبحت إستراتيجية قومية كبرى لشعوب العالم.
- ضرورة لبناء الدولة العصرية.[1]

1-4- بعض القواعد الهامة في التربية:

- يتعلم الطفل عن طريق النشاط النابع من قوى الميول الغريزي فعلى المدرسين أن يفسحوا للأطفال مجالا يتفق مع الميول.

- مواجهة الأطفال بالمشاكل المعقدة الغامضة الجذابة للقيام بحلها، و تحليلها وهذا يوجب على المدرسين أن يعملوا على إيقاظ ثني العناصر والمواهب الكامنة في الأطفال، كما يوجب عليهم أن يعملوا على مساعدتهم لاكتشاف العناصر بأنفسهم.

- اعتماد طرق التربية والتعليم على الصفات العقلية لكل فرد، وهذه الصفات تختلف قلة وكثرة بين الأفراد كما تتفاوت بين كل فرد وآخر، وهذا ما يملي علينا تقسيم الفصل الواحد إلى وحدات متجانسة من حيث طبيعة أجسامهم وحظهم في الذكاء وميولهم وأمزجتهم بحيث يمكن تزويد كل فرد بما يلائمه.

- العمل على تنمية قوى الأطفال إلى أقصى حد في ظل جو اجتماعي تساير فيه طرق التدريس هذه الصفة الاجتماعية.[2]

1-5- مفهوم التربية البدنية:

يعتبر مفهوم التربية البدنية أوسع بكثير وأعمق بالنسبة للحياة اليومية إذ ما قورن بأي تعبير هو قريب من مجال التربية الشاملة التي تشكل منه التربية جزءا حيويا، وهو يدل على أن برامجها ليست مجرد تدريبات تؤدى عند صدور الأمر. والمقصود بالتربية البدنية المظهر الجسماني، وهي أن تشير إلى البدن كمقابل للعقل وهذا يتجلى من خلال تنمية مختلف الصفات البدنية، وعلى هذا الأساس عندما تضاف كلمة التربية تتحصل على مفهوم التربية البدنية أما عندما نقول التربية الرياضية فإننا نقصد بذلك النشاط البدني المختار الموجه والمنظم لإعداد الفرد إعدادا متكاملا اجتماعيا وعقليا، وهكذا جاء الربط بين التربية البدنية والرياضية ليصبح عنوانا موحدا هو التربية البدنية والرياضية.[3]

(1) أحمد محمد الطيب، أصول التربية، القاهرة، المكتب الجامعي الحديث، 1999، ص19.
(2) صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، القاهرة، دار المعارف، 1993، ص37.
(3) حسين بدري قاسم، نظرية التربية البدنية، مطبعة جامعية، 1979، ص104.

1-6- مفهوم التربية البدنية و الرياضية:

اختلف مفهوم التربية البدنية والرياضية من مفكر إلى آخر فنجد مفهوم التربية البدنية والرياضية لدى ديوي Dewey، أنها ليست مجرد إعداد للحياة وإنما هي الحياة نفسها ومعايشتها، وهنا تبرز معاني الخبرة التي لا يتوقف اكتسابها على سن معينة، كما يبرز مفهوم التربية المستمدة من خلال تثقيف الفرد مدى الحياة. حيث ينظر للتربية البدنية والرياضية على أنها أسلوب للحياة وطريقة مناسبة لمعايشة الحياة وتعاطيها من خلال خبرات الترويح البدني واللياقة البدنية والياضية والمحافظة على الصحة وضبط الوزن وتنظيم الغذاء والنشاط، وهو مفهوم يتسق مع التربية مدى الحياة.

نجد أن الاجتماعيون ينظرون إلى التربية كعمليات تطبيع وتنشئة اجتماعية للأطفال والشباب على تقاليد المجتمع وثقافته ونظامه الاجتماعي، وفي هذا السياق تحتل التربية البدنية مكانة تربوية مهمة بعد أن وضح تماما دورها التطبيعي للأطفال والشباب من خلال اللعب والألعاب والرياضة التي تحكمها معايير وقواعد ونظم أشبه بتلك التي توجد في المجتمعات المعيارية الإنسانية، فهي صورة مصغرة لها، من هذه الأشكال الحركية يتم (تدريب) الأطفال والشباب على قيم المجتمع ومعاييره في إطار يتسم بالحرية والرضا والبهجة فضلا عن التلقائية وبعيدا عن التلقين.[1]

من خلال ما سبق نستنتج أن التربية البدنية لا تنحصر في مفهوم واحد، وإنما تعددت مفاهيمها لكن جميع التعاريف اتفقت أن التربية البدنية جزء لا يتجزأ من التربية العامة فهي تعمل على تنشئة الفرد وتكوينه من جميع النواحي البدنية، الاجتماعية، الانفعالية، العقلية من خلال النشاط البدني، ونجدها لم تقتصر على مجتمع أو حضارة دون غيرها وهذا دليل على أهميتها ودورها بما يتوافق مع أهداف التربية العامة في تنشئة الفرد الصالح الذي يخدم مجتمعه.

1-7- لمحة تاريخية عن التربية البدنية و الرياضية:

لقد مرت التربية الرياضية على مر العصور من بداية الخليقة حتى الآن بمراحل عدة و يمكن إيجازها في أربع مراحل رئيسية على النحو التالي:

1-7-1- المرحلة الأولى:

(1) أمين أنور الخولي، أصول التربية البدنية والرياضية المهنة والإعداد المهني النظام الأكاديمي، القاهرة، دار الفكر العربي، 2002، ص30.

في العصور القديمة مع بداية الخليقة، بدأ الإنسان علاقته بالحركة كضرورة مرتبطة بحياته وكان هذا النشاط الحركي موجها إلى الصيد للحصول على طعام أو الدفاع عن النفس. وكان عبارة عن أنشطة حركية فردية لم تكن مقصورة لذاتها و إنما كانت وسيلة لغاية هي المحافظة على البقاء، باستثناء بعض الأنشطة الحركية الجماعية المحددة جدا، و التي كانت تتعلق ببعض الطقوس الدينية أو أنشطة خاصة بوقت الفراغ. بالطبع في هذه المرحلة لم يكن لها مسمى واضح و كان الهدف من هذه الأنشطة الحركية هو الحفاظ على الحياة و استمرار البقاء.

1-7-2- المرحلة الثانية:

في هذه المرحلة بدأ يتكون لدى الإنسان بعض التراث الثقافي الذي أثر في بعض جوانب المختلفة. من هذه الجوانب جانب النشاط الحركي حيث تغيرت النظرة إلى هذا النشاط و أصبح ينظر إليه على أنه ضرورة اجتماعية. بمعنى أنه أخذ أشكالا عسكرية و سياسية مثل الذي حدث في اسبرطة و فارس و مصر القديمة. فنجد أن اسبرطة وجّهت كل اهتمامها للتدريب البدني لتكوين أفراد أقوياء لإعدادهم للحرب و التوسع و أنشأت اسبرطة جيوشا عسكرية قوية قادرة على حمايتها بل و الاستيلاء على أراض جديدة لتوسع رقعتها.

في حين أن أثينا مارست أنشطة بدنية بغرض إكساب الفرد الرشاقة و المرونة و الجمال، علاوة على تكوين جماعات تتميز بالقوة تحمي حدود أراضيها من العداء، و لكن ليس لها أهداف توسعية مثل اسبرطة. أما في مصر، فبترجمة النقوش التي تفسر تاريخ مصر، نجد أن قدماء المصريين مارسوا العديد من الأنشطة الحركية بغرض الترويح في نفس الوقت تكوين مواطن قوي قادر على حماية حدود الوطن والدفاع عنه و توسيع رقعة الأرض إذا لزم الأمر. من هنا يمكن القول أن الأنشطة في هذه المرحلة نشأت كضرورة اجتماعية وأخذت أشكالا ذات أغراض عسكرية بمفهوم تقليدي تحت مسمى تربية البدن Education Physique.

1-7-3- المرحلة الثالثة:

في هذه المرحلة، أخذت الأنشطة الحركية تظهر كضرورة بيولوجية، أي مرتبطة بعلم الحياة بما تتضمنه من نواح فيزيولوجية و اجتماعية و صحية ...الخ. وظهر هذا المفهوم واضحا في بداية العصر الحديث مع بداية النهضة العلمية في بداية القرن التاسع عشر. و لقد كان لتقدم العلوم المختلفة أثرا بارزا في تطور مفهوم النشاط البدني، بحيث تحول هذا المفهوم من كونه تربية للبدن إلى أن أصبح تربية عن طريق البدن Education through of physique وتأثرت مظاهر النشاط البدني في هذه المرحلة بالعقيدة الدينية والظروف السياسية والاقتصادية والبيئية، كما أنها كانت تعبيرا عن الأفكار والمثل العليا السائدة في كل هذه المجتمعات.

1-7-4- المرحلة الرابعة:

في هذه المرحلة من مراحل التطور، و التي ظهرت في العصر الحديث حيث ظهرت ووضحت نظرية "وحدة الفرد" وهي النظر إلى الإنسان على أنه وحدة واحدة (بدنية، نفسية عقلية، اجتماعية) وأصبحت التربية البدنية والرياضية تهدف إلى تنمية الفرد تنمية شاملة متزنة في جوانبه الأربعة الرئيسية أي بدنيا و نفسيا و اجتماعيا وعقليا." [1]

1-8- أهداف التربية البدنية:

تسعى التربية البدنية والرياضية كمادة تعليمية في المرحة الثانوية إلى تأكيد المكتسبات الحركية والسلوكية النفسية والاجتماعية المتناولة في التعليم القاعدي بشقيه الابتدائي والمتوسط، وهذا من خلال أنشطة بدنية ورياضية متنوعة وثرية ترمي إلى بلورة شخصية التلميذ وصقلها من حيث:

1-8-1- الناحية البدنية:

يعتبر هدف التربية البدنية إسهام التربية البدنية و الرياضية في الارتقاء بالأداء البدني والوظيفي للإنسان لأنه يتصل بصحة الإنسان و لياقته البدنية فهو يعد من أهم أهداف التربية البدنية و الرياضية إن لم يكن أهمها على الإطلاق. و تتمثل أهمية هذا الهدف في أنه من الأهداف المقصورة على مجال التربية البدنية والرياضية و لا يدعي أي علم أو نظام أكاديمي أخر أنه يستطيع أن يقدم الإسهام لبدن الإنسان بما في ذلك الطب، و هذا يؤثر على سائر المواد التربوية و التعليمية الأخرى بالمدرسة أو خارجها كالأندية، وساحات اللعب و مراكز الشباب وغير ذلك من المؤسسات التي تقدم برامج للتربية البدنية و الرياضية. كما تعتمد أهمية هدف التنمية البدنية على حقيقة مؤكدة، والتي تشير إلى أن تنمية الأجهزة الحيوية بطريقة ملائمة وتشغيلها على نحو مناسب من شأنه أن يضيف الحيوية والنشاط على الفرد ويصون صحته أدائه أفضل من خلال تكيف الأجهزة الحيوية مع الجهد المبذول، وقابلية استعادة الاستشفاء بعد الجهود ومقاومة التعب وتوفير الطاقة.[2]

يتضمن هدف التنمية البدنية قيما بدنية وجسمية مهمة تصلح لأن تكون أغراضا ملائمة ومهمة على المستويين التربوي والاجتماعي وتتمثل في:

- اللياقة البدنية.
- القوام السليم الخالي من العيوب والانحرافات.
- التركيب الجسمي المتناسق و الجسم الجميل.

(1) عبد الحميد شرف، مرجع سابق، ص ص (23-25).

(2) أمين أنور الخولي وآخرون، التربية المدرسية، دليل معلم الفصل وطالب التربية العلمية، ط4، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998، ص ص(25-26).

- السيطرة على البدانة و التحكم في وزن الجسم.

1-8-2- الناحية الحركية:

تشكل الظاهرة الحركية لدى الإنسان أحد أهم أبعاد وجوده الإنساني سواء على المستوى الحياتي أو المستوى الاجتماعي الثقافي، و يشتمل هدف التنمية الحركية على عدد من القيم و الخبرات و المفاهيم التي تعتمد حركة الإنسان و تعمل على تطويرها و الارتقاء بكفايتها. وتعتمد حركة الإنسان على العمل المتوافق و المتناسق بين الجهازين العضلي و العصبي، و هي تتأسس على الحركة الأصلية الطبيعية الموروثة للنوع الإنساني كله.

تعتبر التنمية المهارات الحركية من أهم الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضية، تبدأ برامجها من فترة الطفولة لتنشيط الحركة الأساسية وتنميتها والتي تقسم إلى:

- حركة انتقالية كالمشي والجري والوثب.
- حركات غير انتقالية كالثني واللف والميل، وحركات معالجة كالرمي والدفع والركل.[1]

1-8-3- الناحية المعرفية:

- معرفة تركيبة جسم الإنسان ومدى تأثير المجهود عليه.
- معرفة بعض القوانين المؤثرة على جسم الإنسان.
- معرفة قواعد الإسعافات الأولية أثناء الحوادث الميدانية.
- معرفة قواعد الوقاية الصحية.
- قدرة الاتصال والتواصل الشفوي والحركي.
- معرفة قوانين وتاريخ الألعاب الرياضية وطنيا ودوليا.
- تجنيد قدراته لإعداد مشروع رياضي وطنيا ودوليا.
- معرفة حدود مقدرته ومقدرة الغير.

1-8-4- الناحية الاجتماعية:

- التحكم في توازنه.
- تقبل الآخر والتعامل معه في حدود قانون الممارسة.

(1) نفس المرجع، ص ص(25 26).

- التمتع بالروح الرياضية وتقبل الهزيمة والفوز.
- روح المسؤولية والمبادرة البناءة.

- التعايش ضمن الجماعة والمساهمة الفعالة لبلوغ الهدف المنشود.[1]

1-8-5- الناحية الجمالية:

تتيح الخبرات الجمالية الناتجة عن ممارسة النشاط الرياضي قدرا كبيرا من المتعة و البهجة، كما أنها توفر فرص التذوق الجمالي والأداءات الحركية المتميزة في الأشكال المختلفة للموضوعات الحركية: كالفنون الشعبية ، و العروض الجمالية للتمرينات، و الجمباز و الخبرات الجمالية الحركية ليست خبرات تشكيلية فقط وإنما تتصف بأبعاد جمالية أخرى كالإحساس بالإيقاع، وغيرها من جماليات الموسيقى.[2]

1-8-6- الترويح وأنشطة الفراغ:

تشير الأصول الثقافية للرياضة إلا أنها نشأت بهدف التسلية والمتعة والترويح وشغل أوقات الفراغ، ومازالت الرياضة تحتفظ بذلك كأحد أهدافها الذرائعية في إطار التربية البدنية والرياضية ، وهو الهدف الذي يرمي إلى اكتساب الأفراد المهارات الحركية الرياضية مدى الحياة، فضلا عن المعلومات والمعارف المتصلة بها، وإثارة الاهتمامات بالأنشطة البدنية والرياضية وتشكيل اتجاهات إيجابية نحوها، بحيث تصبح ممارسة الأنشطة البدنية نشاطا ترويحيا يستثمره الإنسان في وقت فراغه بما يعود عليه بالقيم الصحية والنفسية والاجتماعية المفيدة.[3]

1-9- أغراض التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة:

للتربية البدنية والرياضية دور وأهمية فعالة في المجتمع بصفة عامة والمدرسة بصفة خاصة ولو تكلمنا عن التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة لوجدنا أن التربية البدنية والرياضية لها عدة أهداف وأغراض في جميع الجوانب الجسمية، العقلية، الخلقية، الاجتماعية، وفيما يلي تبرز أهم الأهداف:

1-9-1- الأغراض الجسمية:

- تنمية الكفاءة البدنية ومحاولة الحفاظ عليها.

(1) وزارة التربية الوطنية، المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مطبعة الديوان الوطني للتعليم عن بعد، مارس 2006، ص03.

(2) أمين أنور الخولي وآخرون، التربية المدرسية، دليل معلم الفصل وطالب التربية العلمية، مرجع سابق، ص ص(23-26).

(3) نفس المرجع، ص155.

- تنمية المهارة البدنية التي تعين الفرد في المجتمع.
- ممارسة العادات الصحية السليمة.
- إقامة الفرص للطلاب الموهوبين رياضيا للوصول إلى مراكز البطولة.

1-9-2- الأغراض العقلية:

- تنمية كامل حواس الإنسان.
- تنمية القدرة على دقة التفكير.
- التنمية الثقافية.

1-9-3- الأغراض الخلقية:

- تنمية الصفات الخلقية والاجتماعية التي يصبو إليها الفرد.
- تنمية صفات القيادة السليمة.

1-9-4- الأغراض الاجتماعية:

- تهيئة الجو الملائم للطلاب حتى يتم التعاون بينهم وبين الآخرين وإنكار الأنانية والذات.
- الارتقاء بمستوى الأداء الحركي للطالب من خلال الأنشطة الرياضية الموجهة التي تحقق النمو المتكامل المتزن بدنيا ومهاريا وإدراكيا وانفعاليا وتطوير مهاراته في الأنشطة المختارة وفقا لميوله واستعداداته.[1]

1-10- أهمية التربية البدنية والرياضية:

تساهم التربية البدنية والرياضية في تنمية وتقديم وتجسيد ثقافة الأمة، وتساعد بصفتها لونا من ألوان التربية في العمل على تحقيق هذه الأغراض، ويحتاج الأمر إلى وصف أهمية التربية البدنية وأثرها في العملية التربوية، والتي تمكن من تحسين الصحة، وغرض تحسينها له علاقة بالنشاط الذي يمارسه الشخص في ساعات وأوقات فراغه وأثناء عمله، والطريقة التي يقضي بها الفرد وقته الحر، لتحديد بدرجة كبيرة على مدى صحته الجسمية والعقلية والانفعالية والروحية، فهناك مجال واسع وتشكيلة متنوعة من أوجه النشاط التي تهيأ للفرد أن يعمل لتحسين صحته العضوية،كما أنها تمنح الفرد الاسترخاء وتمهد له السبيل للهروب من الضغط في العمل، وتمنح له فرصة ينسى فيها مشاكله.

(1) أمين أنور الخولي وآخرون، نفس المرجع، ص30.

إن ممارسة التربية البدنية تساعد على تحسن الأداء الجسماني للتلميذ وإكسابه المهارات الأساسية وزيادة قدراته الجسمانية الطبعة كما أنها تساعد على تحسين الجهاز الوظيفي. "فالخبرات الأساسية لممارسة الأنشطة الرياضية تمد التلميذ بالمتعة منه خلال الحركات المؤداة في التمرينات والمسابقات التي يتم من خلال تعاون التلميذ مع آخر أو منفردا".[1]

أما المهارات التي يتم التدريب عليها من خلال الدرس بدون استخدام أدوات أو باستخدام أدوات صغيرة بسيطة أو باستخدام الأجهزة الكبيرة تؤدي إلى اكتساب المهارات التي تعمل على شعور التلميذ بقوة الحركة، "والتربية البدنية والرياضية هي عملية حيوية في المدارس بمراحلها المختلفة ولها دور أساسي في تنمية اللياقة البدنية

للتلاميذ".[2]

1-11- درس التربية البدنية والرياضية:

يعتبر درس التربية البدنية وسيلة من الوسائل التربوية الهامة لتحقيق الأهداف المسطرة لتكوين الفرد المواطن فهو جزء متكامل من التربية العامة ويعتمد على الميدان التجريبي لتكوين المواطن، عن طريق ألوان من النشاطات

التي يتكيف معها وتساعده على الاندماج الاجتماعي.

كما يحقق النمو الشامل والمتزن للتلاميذ على مستوى المدرسة، ويحقق احتياجاتهم البدنية طبقا لمراحل نموهم وقدرتهم الحركية، كما يعطي الفرصة للاشتراك في أوجه النشاط الرياضي التنافسي داخل المؤسسة وخارجها، وبهذا الشكل فإن درس التربية البدنية يحقق الأغراض التي رسمتها السياسة التعليمية في مجال النمو البدني والصحي للتلاميذ على كل المستويات.[3]

1-12- الطرق المستخدمة في درس التربية البدنية و الرياضية:

تعتمد التربية البدنية والرياضية على طرق تدريس خاصة بها ولذكرها يجب أولا ذكر بعض الاعتبارات التي تثري العملية التعليمية في التربية البدنية والرياضية من خلال المواقف التعليمية وأهمها:

- إيضاح لهدف من التعليم في التربية البدنية والرياضية والتأكيد على أهمية أجزاء درس التربية البدنية والرياضية.

(1) أمين أنور الخولي، أسامة كامل راتب، التربية الحركية، مصر، دار الفكر العربي،1982 ، ص3.

(2) محمد سعيد عظمي، أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية الرياضية، الإسكندرية، منشأة المعارف، 1996، ص61.

(3) محمد عوض بسيوني، نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية، مرجع سابق، ص94.

- ملائمة مادة التعلم للمرحلة العمرية وخصائصها واحتياجاتها.
- مراعاة الفروق الفردية في الفصل (بدنيا، مهاريا، معرفيا).
- زيادة الدافعية للعمل والممارسة الرياضية الصحيحة.
- تحليل الحركات واكتشاف الأخطاء يحسن المواقف التعليمية.
- تعلم تعليم المهارات والتدرج من السهل إلى الصعب.
- القضاء على الأخطاء في بداية تعلم التمرينات والمهارات.[1]

وهناك ثلاث طرق رئيسية في تعلم المهارات الحركية في التربية البدنية والرياضية:

1-12-1- الطريقة الجزئية:

تعتمد على تقسيم المهارة الحركية إلى أجزاء بحيث يكون لكل جزء هدف واضح، ويتم تعلم كل جزء لوحده وهذه الطريقة تستعمل خاصة في الحركات الصعبة والمعقدة ،وتناسب المهارات التي يمكن تقسيمها إلى أجزاء ويعلم كل جزء منفصل عن الآخر، وبعد إتقان التلميذ لهذا الجزء ينتقل للجزء الذي يليه وهكذا حتى يتم تعليمه لجميع أجزاء الحركة الأساسية، ثم بعد ذالك يقوم التلميذ بأداء المهارة الحركية كوحدة واحدة.

وعند تقسيم الحركة ينبغي الاعتماد على نقطتين أساسيتين:

- البدء في تعلم الجزء الرئيسي من الحركة، ثم الأجزاء الأقل أهمية.
- البدء في تعلم الأجزاء على حسب تسلسلها الحركي.

وتستمر هذه الطريقة مع المتعلمين صغار السن، وتتطلب وقتا كافيا لتجزئة المهارة الحركية،كما تتطلب وسائل الإيضاح المناسبة، ومن عيوبها عدم ملائمتها للحركات السهلة، وفقدان الارتباط بين أجزائها مما يوثر سلبا على إتقان وتثبيت المهارة الحركية.

1-12-2- الطريقة الكلية:

تعتمد على تعلم المهارة الحركية كوحدة واحدة دون تقسيمها أو تجزئتها إلى أجزاء أو وحدات صغيرة، وتتميز بشرح المهارة الحركية ككل نظريا وبطريقة مبسطة وأداء نموذج حركي متكامل للمهارة ثم يبدأ تعليمها، وعلى المعلم القيام بإصلاح الأخطاء أثناء الممارسة، وتستخدم هذه الطريقة في تعلم المهارات الحركية السهلة والبسيطة والقصيرة التي يجب تجزئتها، وتتناسب مع إمكانيات التلاميذ المهارية والعقلية حيث تكون الأخطاء المرتكبة قليلة، والتعلم بالطريقة الكلية يمكننا من ربح وقت وجهد كبيرين.

(1) ميخائيل إبراهيم أسعد، مشكلات الطفولة والمراهقة، ط2، بيروت، دار الجيل للطباعة والنشر، 1998، ص277.

من عيوب هذه الطريقة انه يصعب استخدامها مع المهارات الحركية المركبة التي تتميز بصعوبة في الأداء، فيصعب على التلميذ التركيز ومتابعة كل أجزاء المهارة الحركية ومعرفة تفاصيلها، إذ في أغلب الأحيان يكون التلميذ مركزا على الجزء الصعب ويهمل الأجزاء الأخرى للمهارة الحركية.

1-12-3- الطريقة الجزئية الكلية (المختلطة):

تعتمد على الجمع بين الطريقتين السابقتين، وفيها يبدأ المعلم بتعليم المهارة الحركية ككل في البداية وبصورة مبسطة وسهلة، وبعد أدائها ينتقل المعلم إلى الأجزاء الصعبة مع ربطها بالكل، ثم تؤدى المهارة الحركية ككل ويتم تعليمها وتثبيتها وإتقانها وفيها يستفيد من مزايا كل منهما، والتغلب على عيوب كل طريقة منهما، والتعلم بهذه الطريقة يعطي ويحقق نتائج أفضل، ولتطبيق هذه الطريقة يجب إتباع ما يلي:

- تعليم المهارة الحركية ككل بصورة مبسطة في أول الأمر.
- تعليم الأجزاء الصعبة بصورة منفصلة، مع ربطها بالأداء الكلي للمهارة الحركية.
- مراعاة تجزئة المهارة الحركية إلى أجزاء متكاملة ومترابطة.

ويجمع معظم المربين على أن هذه الطريقة من أحسن الطرق في التعلم الحركي.[1]

2- أقسام التربية البدنية (رياضة ودراسة):

خلال اللقاء الذي جمع ممثلين عن وزارتي التربية الوطنية والشبيبة والرياضة بمديري المتوسطات، مؤخرا، قد تم الاتفاق على أن عملية استحداث "أقسام رياضة ودراسة"، سيتم تعميمها بكافة المتوسطات الموزعة عبر الوطن، في حين أشارت مصادرنا إلى أنه سيتم برمجة توقيت خاص لفائدة تلاميذ "أقسام رياضة دراسة"، وعليه فإن الدراسة ستنطلق ابتداء من الساعة الثامنة صباحا وإلى غاية الواحدة والنصف زوالا، في حين برمجت الدروس بمؤسسات أخرى ابتداء من الساعة الثامنة صباحا وإلى غاية الساعة الثانية والنصف زوالا، وذلك بإضافة ساعة واحدة. وأضافت المصادر التي أوردت لنا الخبر، بأنه بكل متوسطة لا بد من فتح قسم "رياضة دراسة" ويجب ألا يتجاوز عدد التلاميذ 25تلميذا وتلميذة، في حين يتم اختيارهم سواء من قبل خبراء يتم استقدامهم من قبل وزارة الشبيبة والرياضة أو من طرف مديري المتوسطات أنفسهم، أين يتم الأخذ بعين الاعتبار شرط ممارستهم لإحدى الرياضات.[2]

(1) مصطفى كمال زنكلوجي، أضواء على مناهج التربية البدنية والرياضية، الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر، 2007، ص98.

(2) جريدة النهار الجديد الصادرة بتاريخ 24 سبتمبر 2011م، استحداث أقسام رياضة ودراسة في المتوسطات لأول مرة.

وحسب المرسوم التنفيذي رقم 120-91 بتاريخ 02 نوفمبر 1991 المتعلق بإنشاء، تنظيم وعمل والتكفل بأقسام رياضة ودراسة مايلي:[1]

2 -1- إحداث أقسام رياضة ودراسة:

1- يمكن إحداث أقسام رياضة ودراسة داخل المؤسسات التربوية والتعليمية والتكوينية.

2- تتكفل أقسام الرياضة والدراسة بتوفير الشروط التي تضمن تدريس ملائم ولمتطلبات الممارسة الرياضية للنخبة لفائدة المواهب الرياضية الشابة المكتشفة والمنتقاة مسبقا.

3- يمكن لأقسام رياضة ودراسة إما أن تجمع المواهب الرياضية الشابة لدائرة أو عدة دوائر جغرافية في نفس المؤسسة المدرسية، وإما أن تجمع في مؤسسة مختصة.

4- تنشأ أقسام رياضة ودراسة بقرار مشترك بين وزير التربية والوزير المكلف بالرياضة. حيث يخضع إنشاءها للقوانين والتنظيمات الجاري بهما العمل، كما يخضع غلقها أو إلغاؤها إلى نفس الأشكال التي أنشئت بموجبهما.

5- تحدد مقاييس الدخول إلى أقسام الرياضة والدراسة بقرار مشترك بين وزير التربية والوزير المكلف بالرياضة.

6- تحدث في كل مؤسسة تقع فيها هذه الهياكل، لجنة يحدد تكوينها وتنظيمها وعملها بقرار مشترك بين وزير التربية والوزير المكلف بالرياضة، وذلك قصد متابعة تلاميذ أقسام رياضة ودراسة وتقييمهم.

7- عندما تكون النتائج الفنية للتلميذ غير كافية في حكم اللجنة المذكورة في المادة السابقة، يعاد إدماج المعني في قسم يعادل مستواه الدراسي.

2-2- العمل التربوي لأقسام رياضة ودراسة:

1- تستفيد أقسام رياضة ودراسة تنظيما في التوقيت الأسبوعي والسنوي ملائما لمتطلبات الدراسة وبرامج التدريبات والمنافسات.

2- ينظم التوقيت اليومي المدرسي كما يأتي:

- الصباح: من الساعة الثامنة إلى الساعة الثانية عشرة.

- الزوال: من الساعة الواحدة و30 دقيقة إلى الساعة الثالثة و 30 دقيقة.

وتكون فترة بعد الزوال يومي الاثنين والخميس شاغرة.

(1) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، المرسوم التنفيذي رقم 120-91 بتاريخ 02 نوفمبر 1991م المتضمن إحداث أقسام رياضة ودراسة وتنظيمها وعملها، العدد54، 1991، ص ص(2137-2139).

3- باستثناء الفروع الرياضية المدعوة للمشاركة في برنامج دولي للمنافسات، لا يمكن لأي فرع رياضي آخر أن يدخل في تربص رياضي مغلق أثناء الفترات العادية للدراسة.

4- يجب أن يعد برنامج للتدعيم والاستدراك المدرسي بالنسبة لفروع أقسام رياضة ودراسة المدعوة للمشاركة في منافسات دولية.

5- يخضع تلاميذ أقسام رياضة ودراسة لنفس اختبارات التقويم المدرسي وذلك في نفس الفترات التي يخضع إليها زملاؤهم في الأقسام العادية. غير أنه بالنسبة للتلاميذ المدعوين للمشاركة في منافسات دولية، فإن فترات تقويمهم تتقرر على مستوى مؤسستهم ويجب عليهم احترام التنظيم الفصلي لهذا التقويم.

6- يعفى أقسام رياضة ودراسة من توقيت التربية البدنية والرياضية. ويمكن تقويمهم في هذه المادة على أساس النتائج المحصل عليها في فرعهم الرياضي حسب معايير تحدد بمنشور وزاري مشترك.

7- يعهد التكفل بالساعات الممنوحة في إطار الاستدراك المدرسي إلى مؤسسة الاستقبال التي تدرجها ضمن اعتمادات تسيير أقسام رياضة ودراسة.

2-3- التنظيم والعمل:

- توضع أقسام رياضة ودراسة تحت السلطة الإدارية لمدير المؤسسة التي تقع فيها. ويحدد مدير التربية والمدير المكلف بالرياضة على مستوى الولاية تنظيم هذه الأقسام وسيرها التربوي، وذلك بالاتصال مع مدير المدرسة المعنية.

- يتولى التحضير الرياضي موظفون ذوو كفاءة تابعون للوزارة المكلفة بالرياضة ويوضعون تحت سلطة مدير المؤسسة.

- تحدد نوع الاختصاصات الرياضية والبرامج المتعلقة بأقسام رياضة ودراسة بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالرياضة ووزير التربية.

- يستفيد تلاميذ أقسام رياضة ودراسة من تكييف أوقات العمل الأسبوعية ورزنامة المراقبة السنوية ومن دعم تربوي مشخص ومرتب وفقا لرزنامة المنافسات الرياضية ومتطلبات ممارستها.

- يضمن إيواء المواهب الرياضية وتجهيزها ونقلها وإطعامها وكذا إمكانية التأطير الرياضي لأقسام رياضة ودراسة ضمن الشروط التي يحددها كل من الوزير المكلف بالرياضة ووزير الاقتصاد ووزير التربية.

- يستفيد تلامذة أقسام رياضة ودراسة من المساعدة ومن متابعة طبية رياضية منتظمة تضمنها الهياكل والمستخدمون المتخصصون في الطب الرياضي.

– يستفيد تلامذة أقسام رياضة ودراسة من تأمين يغطي كل الأخطار التي يمكن أن يتعرضوا لها بمناسبة التدريبات والمنافسات.

2–4– شروط التكفل بأقسام رياضة ودراسة:

يحدد القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 11 شعبان 1413ه الموافق ل 03 فبراير 1993م والذي يحدد شروط تأطير المواهب الرياضية الشابة لأقسام رياضة ودراسة وإيوائها وإطعامها وتجهيزها ونقلها:[1]

2–4–1– التأطير:

1– يضمن مستشارو الرياضة وأساتذة التربية البدنية والرياضة وكذا التقنيون السامون في الرياضة، التأطير الرياضي للمواهب الرياضية الشابة لأقسام رياضة ودراسة.

2– تسري على مستشاري الرياضة وأساتذة التربية البدنية والرياضة وكذا التقنيين السامين للرياضة المعنيين في أقسام رياضة ودراسة الأحكام الخاصة بهم.

3– تستفيد المواهب الرياضية الشابة دعما تربويا، إضافة إلى التعليم المكيف للبرنامج. ويتكفل بهذا التعليم مستخدمون مؤهلون معينون لدى المؤسسة من طرف وزير التربية الوطنية.

2–4–2– الإيواء والإطعام:

– تضمن إيواء المواهب الرياضية الشابة، عند الحاجة، مؤسستهم إذا كانت تتوفر على التجهيزات المعدة لهذا الغرض أو في منشآت خارجية تابعة لإحدى الوزارتين.

– تضمن إطعام المواهب الرياضية الشابة ومؤطريهم الرياضيين مؤسستهم أو أية منشأة أخرى إذا لم تكن مؤسستهم تتوفر على التجهيزات المعدة لهذا الغرض. كما يجب أن يكيف الإطعام وفقا للمتطلبات الغذائية لممارسة رياضة النخبة.

2–4–3– التجهيزات والعتاد:

1– تستفيد أقسام رياضة ودراسة التجهيزات والمعدات الرياضية القانونية التي تتلاءم مع التخصص الرياضي الممارس.

(1) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، قرار وزاري مشترك مؤرخ في 03 فبراير1993، يحدد شروط التكفل بالمواهب الرياضية لأقسام رياضة ودراسة، العدد6، 1995، ص ص(33–34).

2- تستفيد المواهب الرياضية الشابة ومؤطريهم الرياضيين، من التجهيزات الفردية التي تتلاءم مع التخصص الرياضي الممارس.

3- تحدد وزارة الشبيبة والرياضة قائمة التجهيزات والمعدات الخاصة بالفروع الرياضية الممارسة كما تشارك في تلبية الحاجيات من تجهيزات ومعدات.

2-4-4- النقل:

تستفيد المواهب الرياضية الشابة وتأطيرها الرياضي، من التكفل بالنقل المرتبط بنشاط الممارسة الرياضية.

2-4-5- التمويل:

تضمن النفقات المتعلقة بالتكفل بالمواهب الرياضية الشابة مؤسسة الاستقبال التي تسجلها ضمن اعتمادات تسيير أقسام رياضة ودراسة. كما يتم التكفل بالساعات الإضافية للاستدراك المدرسي.

2-4-6- المتابعة الطبية:

1- في حالة عدم وجود طبيب معين لأقسام رياضة ودراسة يستفيد تلاميذ هذه الأقسام من متابعة طبية رياضية

منتظمة من طرف أطباء الصحة المدرسية أو من طرف أي طبيب ممارس مؤهل. وتحدد مصالح الطب الرياضي

مضمون ودورية المتابعة الطبية الرياضية.

2- يستفيد تلاميذ أقسام رياضة ودراسة بالإضافة إلى التأمين المدرسي العادي، تأمينا خاصا بالممارسة الرياضية.

خلاصة:

من خلال ما سبق تتجلى لنا الأهمية والدور الكبير للتربية البدنية و الرياضية بالنسبة للفرد حيث تعتبر جزء مهم من التربية العامة تسعى لتنمية الفرد من النواحي العقلية، النفسية، الاجتماعية والجسمية، فتساهم في تنشئة المواطن الصالح والذي يخدم مجتمعه ووطنه، ولذا نجد منظومتنا التربوية قد أولتها أهمية كبيرة من خلال توفير البنى التحتية من قاعات وملاعب، تسطير المناهج، وتكوين الأساتذة تكوينا بيداغوجيا يسمح لهم بتحقيق أهداف المادة.

الفصل الرابع
كرة الطائرة

تعتبر كرة الطائرة إحدى الألعاب الجماعية الأكثر شعبية في العالم حيث تجتذب الكثير من المشاهدين وذلك للخصائص التي تميزها عن باقي الألعاب الجماعية الأخرى، فعدم ارتباطها بزمن معين كذلك كيفية التعامل مع الكرة، حيث تارة ملموسة وأخرى ممسوكة وفي الثالثة مضروبة بالإضافة إلى المزيج من الأداء الفني والجمالي الذي يظهر من خلال تحرك اللاعبين في الملعب، كذلك المستوى الرفيع للأداء المهاري والخططي الذي يقوم به اللاعبين وضعت اللعبة في مصاف الألعاب الأولمبية الأخرى. تتكون من فريقين متنافسين ويتكون كل فريق من ستة لاعبين ويفصل الفريقين بواسطة شبكة موضوعة في منتصف الملعب مقاسه 09 متر وهدف اللعبة هو محاولة جعل الكرة تسقط في ملعب المنافس وإجباره على فقدان تناول الكرة أو إعادة الكرة إلى ملعب الفريق المنافس فوق الشبكة بحيث تسقط خارج الملعب ويسمح لكل فريق بلعب الكرة حتى ثلاث لمسات في جانب ملعبهم قبل أن تعبر الشبكة وتضرب الكرة بأي جزء من الجسم. لهذا تطرقنا في هذا الفصل عن رياضة الكرة الطائرة لتاريخها ونشأتها ، وكذا تاريخها في الجزائر، خصائص لعبة والمهارات الأساسية التي تتميز بها منها وقفة الاستعداد، مهارة الإرسال، مهارة الاستقبال، مهارة التمرير، مهارة الإعداد، مهارة الضرب الساحق، مهارة حائط الصد، مهارة الدفاع عن الملعب.

1- تعريف الكرة الطائرة:

إن لعبة الكرة الطائرة من الألعاب التي تهتم بتطوير الفرد من هذه النواحي، و تلعب دورا كبيرا في تحقيق الأهداف التربوية. لأنها لعبة جماعية تتطلب تعاونا جماعيا، إعدادا بدنيا عاليا، سرعة حركية، قوة عضلية، تفكيرا عاليا جدا، قراءات سريعة لمسار اللعب واتجاه سير الكرة.

يرى "حسن عبد الجواد" أن الكرة الطائرة من الألعاب الشعبية المنتشرة في جميع أنحاء العالم لكونها لعبة بسيطة وسهلة، يقبل عليها الكبار والصغار، ويستطيع ممارستها الذكور والإناث. وهي بسيطة التكاليف لا تحتاج إلا كرة وشبكة ,وملعبها صغير نسبيا، ويكون إعداده بسهولة، ولا يتطلب أرضا خاصة ذات مواصفات دقيقة، والكرة الطائرة يمكن ممارستها في جميع فصول السنة، كما يمكن أن تلعب في القاعات المغلقة وفي الهواء الطلق".[1] يقول عصام الوشاحي بأن الكرة الطائرة" هي أحسن اللعب التي تناسب الأطفال الصغار، كما أن معدل انتشارها يزداد بصورة كبيرة في المدارس وفي جميع أنحاء العالم كما أن البداية المبكرة في تدريب الكرة الطائرة، نتيجة عن أهمية تكيف الناحية الفيزيولوجية للجسم في هذا السن المبكر، لأنه أحسن مراحل للتعلم. ومن هنا يمكن لنا الوصول إلى المستوى العالي في مرحلة البلوغ. ولهذا يجب أن يكون الشكل الأساسي للأداء الفني كاملا وجاهزا في مرحلة الطفولة المتأخرة".[2] و تتميز لعبة الكرة الطائرة بالخصائص التالية:

- يعتبر ملعب الكرة الطائرة أصغر ملعب في الألعاب الجماعية مساحته 9م على 18م.
- يعتبر ملعب الكرة الطائرة أكبر هدف في الألعاب الجماعية يمكن التصويب عليه.
- اللعبة الجماعية الواحدة التي لا تلمس الكرة الأرض.
- يمكن إعادة الكرة و لعبها حتى لو خرجت خارج الملعب (يمكن استخدام المنطقة الحرة حول الملعب) كمنطقة للعب و ذلك بضربة الإرسال.
- يمكن للاعب أن يلعب في جميع المراكز الأمامية و الخلفية ما عدا اللاعب (الليبرو) في المراكز الخلفية فقط.
- لكل فريق ملعب خاص به لا يمكن للفريق دخول ملعب الفريق الخصم.
- لعبة الكرة الطائرة ليس لها وقت محدد.
- حتمية أداء ضربة الإرسال لجميع أفراد الفريق ماعدا اللاعب الليبرو.
- تتميز بعدم وجود احتكاك جسماني أثناء الأداء نظرا لوجود الشبكة تفصل بين الملعبين للفريقين المتبارين.

(1) حسن عبد الجواد، الكرة الطائرة،ط5، بيروت، دار العلم للملايين،1987 ، ص07.

(2) محمد عصام الدين الوشاحي، الكرة الطائرة المصغرة للأطفال والأشبال وتلامذة المدارس ، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998، ص29.

- يعد كل شوط وحده مستقل بذاته من حيث عدد النقاط و التعديلات و الأوقات المتقطعة.
- لابد أن تنتهي المباراة بفوز أحد الفريقين.
- لا يمكن التقدم بالكرة للأمام حيث إنها لا تمسك ولا تحمل.
- لا يوجد بها تسليم و تسلم.[1]

2- تاريخ ونشأة الكرة الطائرة:

يقال أن الشعب الإيطالي هو الذي نشأت عنده الكرة الطائرة خلال العصور الوسطى ثم انتقلت إلى ألمانيا سنة 1893 , وكانت تسمى آنذاك (فوت بول FOOT BALL) , وذلك بالرغم من أن التاريخ الرياضي للكرة الطائرة يراهن في الألعاب الحديثة التي جاءت عن طريق البحث لطرق جديدة لأجل قضاء أوقات الفراغ ويرجع نشأة الكرة الطائرة إلى (وليام مورجان) مدرس التربية الرياضية و البدنية و المدير السابق لجمعية الشبان المسيحية بهوليود بولاية "ماساشوستس" بأمريكا, وقد أطلق عليها اسم (مينتونات Mintonette) سنة 1894م وهذا الاسم لم يدم طويلا وفي سنة 1896م اقترح السيد "هانستيد" تسميتها بـــ "الكـــــــــرة الطائرة" "Volly Ball". لأن الفكرة الرئيسية لهذه اللعبة هي طيران الكرة.[2] وسرعان ما انتشرت هذه اللعبة في أواسط الجامعات الأمريكية, وموورست من طرف عدة جمعيات ومنظمات شبانية و لم تبقى لعبة ترفيهية بل أصبحت لها فرق ومشجعين، في البداية استعمل "وليام مورقان" شبكة لعبة التنس وقام بتثبيتها على ارتفاع 1.84م واستعمل كرة السلة وكانت تلعب بعدد غير محدود من اللاعبين المهم أن يكون للفريقين نفس العدد من اللاعبين، وانتشرت هذه اللعبة بصفة سريعة عبر دول العالم, فتعتبر كندا أول دولة تمارس هذه اللعبة ثم انتقلت إلى الفيلبين والهند والبيرو ثم كوبا بفضل فرق جمعيات الشبان المسيحيين وفرق الكشافة, ثم وصلت إلى انجلترا عام 1914م، وقد دخلت الكرة الطائرة إلى أوربا عن طريق الجيش الأمريكي أثناء الحرب العالمية الأولى، وبعد الانتشار الواسع الذي عرفته بدأ التفكير في إنشاء اتحاد دولي يرعى هذه الرياضة ويقوم بتطويرها فكانت أول محاولة سنة 1928 لكنها فشلت بسبب الظروف السياسية العصيبة التي كانت في ذلك الفترة, وفي سنة 1947 أنشأ الاتحاد الدولي للكرة الطائرة (FIVB) برئاسة الفرنسي (باول لباد Paul Libaud) وكان مقرها باريس، أقام الإتحاد الدولي لكرة الطاولة أول بطولة عام 1948م في روما ومن ثم بطولة ثانية في براغ عام 1949م وفي عام 1952م في موسكو اشتركت في البطولة 26 دولة من بينها 17 دولة اشتركت بفرق السيدات. في عام 1958م قامت المنظمة بإدخال اللعبة ضمن

(1) علي حسنين حسب الله وآخرون، الكرة الطائرة المعاصرة, القاهرة, مكتبة و مطبعة الغد، 2000, ص13.
(2) علي مصطفى طه، الكرة الطائرة (تاريخ تعلم تدريب)، القاهرة, دار الفكر العربي, 1999, ص11.

برنامج الألعاب الأولمبية وتقرر إدخالها لأول مرة في دورة طوكيو عام 1964م، أدخل الجيش الفرنسي هذه اللعبة إلى المغرب العربي, وقد أنشأت فرق البلدان العربية في شمال إفريقيا لهذه اللعبة, وانطلقت هذه اللعبة في كل من مصر, لبنان عام1954م حيث أقيمت عدة مباريات في القاهرة وبيروت.[1]

3- تاريخ اللعبة في الجزائر:

ظهرت الكرة الطائرة في الجزائر بعد الحرب العالمية الأولى, وكانت هناك فرق قليلة موجودة داخل فدرالية جمعيات الجمباز الإفريقية لكنها لم تلعب رسميا إلا عام 1936م وذلك بعد ظهور الفدرالية الإفريقية الشمالية، حيث بدأت ممارستها في الجزائر العاصمة ثم اتجهت نحو الغرب ثم نحو الشرق الجزائري.

في بداية عهد الاستقلال أنشأت الاتحادية الجزائرية لكرة الطائرة في 08 ديسمبر 1962م وكان عدد المنخرطين 120 منخرط فقط, لأنها لم تكن تمارس إلا من طرف فئة معينة من المجتمع. وكانت من بين الأهداف التي وضعتها الاتحادية بعث هذه الرياضة إلى داخل المجتمع بحيث تشمل جميع فئات الشعب, فقامت ببناء العديد من الملاعب والقاعات الرياضية التي تضم هذه الرياضية كما عملت أن تضعها ضمن المناهج المدرسية لتدرس نظريا وتطبيقيا في المدارس.[2]

4- المهارات الأساسية في الكرة الطائرة:

تعتبر المهارة بالنسبة للمدرسين بمثابة المحور الأساسي الذي تدور حوله عملية التدريس والتدريب، ذلك لأنها جوهر الأداء لأي نشاط رياضي. لذا ينصب عمل المدرس بصفة رئيسية على توجيه ومساعدة المتعلم لاكتساب المهارات الحركية المختلفة. ويعتبر الرياضي الذي ينفق قدرا أقل من الطاقة هو الأفضل والأكثر مهارة. وبهذا الصدد يعرف كل من كثري وكناب المهارة بأنها: "المقدرة المكتسبة لتحقيق أهداف محددة سلفا بأقصى درجة ممكنة من الدقة، وبحد أدنى من الإتقان في الزمن والطاقة".[3] ويوافقه في ذلك مفتي إبراهيم حمادة، حيث يشير في كلمة "مهارة" بأنها " المقدرة على التوصل إلى نتيجة، من خلال القيام بأداء واجب أقصى بدرجة من الإتقان، مع بذل أقل للطاقة، في أقل زمن ممكن".[4]

4-1- وقفة الاستعداد:

هو الوضع الذي يتخذه اللاعب ومنه يستطيع التحرك بسهولة ويسير إلى جميع الاتجاهات في الملعب،

(1) محمد سعد زغلول، محمد لطفي السيد، الأسس الفنية لمهارات الكرة الطائرة للمعلم والمدرب، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 2001, ص ص(11-18).

(2) علي معوش، الكرة الطائرة, دار الهدى, الجزائر، عين مليلة، 1994, ص08.

(3) يحي كاظم النقيب، مرجع سابق، ص 40.

(4) مفتي إبراهيم حماد، التريب الرياضي للجنسين من الطفولة إلى المراهقة، القاهرة، دار الفكر العربي، 1996، ص 130.

فيستطيع اللاعب أن يتخذ أوضاعا معينة تتناسب مع ظروف وصول الكرة إليه ومن هذه الأوضاع ما يلي:

- الوقفة المنخفضة: والتي تتناسب التغطية للهجوم.
- الوقفة المتوسطة: وهي الأكثر استعمالا وتناسب التمرير والإعداد.
- الوقفة المرتفعة: وهي تناسب التمرير والإعداد للخلف.[1]

4-1-1- طريقة أداء وقفة الاستعداد:

في وضع الاستعداد المناسب يجب مراعاة الآتي:

- يقف اللاعب على كلتا قدميه وإحدى قدميه متقدمة على الأخرى، والقدمان متباعدتان والمسافة بينهما باتساع الحوض، وهذا يعتمد على طول اللاعب واتساع الحوض عنده.
- ثني الركبتين قليلا والظهر مفرودا بارتياح.
- ثني الذراعين من مفصل المرفق ووضعهما بجانب الجسم استعدادا للتمرير أو الإعداد سواء من أسفل أو من أعلى.
- اليدان تكونان مقعرتين وأوسع قليلا من حجم الكرة، والأصابع منتشرة وممتدة بارتخاء وتلمس الكرة على بعد 15 حتى 20 سم أمام الوجه، والساعدان متعامدان على العضدين في حالة التمرير أو الإعداد من أعلى.
- النظر في اتجاه سير الكرة.
- التحرك للأمام يكون بتقدم القدم الأمامية ثم الخلفية.
- التحرك للخلف يكون بتأخير القدم الخلفية ثم تتبعها الأمامية.
- التحرك للجانبين إذا كان التحرك لليمين يكون بنقل القدم اليمين ثم تتبعها القدم اليسرى والعكس بالنسبة لجهة اليسار.

4-1-2- الأخطاء الشائعة في وقفة الاستعداد:

- عدم وضع الذراعين في وضعهما الصحيح كوضع الذراعين بعيدتين عن الجسم.
- عدم ثني الركبتين أو ثنيهما للداخل.
- عدم توزيع الجسم على القدمين بالتساوي.
- عدم متابعة النظر لخط سير الكرة.
- الوقوف والمسافة بين الساقين غير مناسبة.[1]

(1) علي مصطفى طه، مرجع سابق، ص 55.

4-2- مهارة الإرسال:

الإرسال هو الضربة التي يبدأ بها اللعب في المباراة، ويستأنف عقب انتهاء الشوط، وبعد كل خطأ، وهو عبارة عن جعل الكرة في حالة لعب بواسطة اللاعب الذي يشغل المركز الخلفي الأيمن في الفريق والذي يضرب الكرة باليد مفتوحة أو مقفلة بهدف إرسالها من فوق الشبكة إلى ملعب الفريق المنافس.

4-2-1- أهمية ومميزات الإرسال:

ترجع أهمية الإرسال إلى انه أحد المهارات الأساسية ذات الطابع الهجومي حيث أن الفريق لا يستطيع تحقيق النقاط بدون الاحتفاظ به، فيجب على لاعبي الكرة الطائرة أن يدركوا أن الإرسال ليس مجرد عبور الكرة فوق الشبكة، ولكن يجب على لاعبي الفريق أن يجيدوا أداء الإرسال بطريقة جيدة ودقيقة، ويستطيع الفريق إحراز النقاط من خلال الإرسال، لاعب الإرسال يكون أداؤه مستقلا وبدون تأثير من زملائه أو الفريق المنافس.

4-2-2- أنواع الإرسال:

نستطيع من خلال التقنية الصحيحة لأداء ضربات الإرسال تصنيفها إلى نوعين رئيسين:

4-2-2-1- الإرسال من أسفل:

- الإرسال من أسفل المواجه الأمامي.
- الإرسال من أسفل الجانـــــــبي.
- الإرسال من أسفل الجانبي المعكوس (الروسي).

4-2-2-2-الإرسال من أعلى:

- الإرسال من أعلى برؤوس الأصابع.
- الإرسال مـــن أعلى المواجه (التنس).
- الإرسال الجانبي الخطافي والجانبي المواجه الخطافي.
- الإرسال المتموج (الأمريكي).[2]

4-3- مهارة الاستقبال:

(1) نفس المرجع، ص ص (55-56).
(2) نفس المرجع، ص57.

هو استقبال الكرة المراسلة من اللاعب المرسل للفريق المنافس لتهيئتها للاعب المعد وذلك بامتصاص سرعتها و قوتها وبتمريرها من أسفل لأعلى بالساعدين أو التمرير من أعلى حسب قوة الكرة وسرعتها ووضع اللاعب

المستقبل و تؤدى عملية الاستقبال كما يلي:

4-3-1- الاستعداد:

يتحرك اللاعب إلى المكان الصحيح بطريقة سريعة لضمان وضع جسمه خلف الكرة وحسب تقديره لضربة الإرسال. حيث يقف اللاعب و القدمان متباعدتان أوسع من الحوض قليلا و الركبتان منثنيتان ثنيا خفيفا و تشكلان زاوية قائمة تقريبا مع الحوض، ميل الجدع قليلا للأمام. ثقل الجسم موزع على القدمين بالتساوي، الرأس عمودي على مستوى الكتفين و توجيه النظر إلى المنافس و الذراعان متباعدتان عن بعضهما مسافة حوالي اتساع الكتفين و ممدودتان للأمام و مائلا أسفل.

4-3-2- المرحلة التمهيدية:

يتحرك اللاعب في اتجاه الكرة ليأخذ وقفة الاستعداد خلف الكرة حيث يتقدم اللاعب و القدمان أوسع من الحوض و الركبتان منثنيتان قليلا و الفخذان مع الساقين يشكلان زاوية قائمة وميل الجدع قليلا للأمام، الرأس عمودي على الكتفين، الذراعان ممدودتان للأمام وضم الساعدين لبعضهما مع وضع اليد منقبضة داخل الأخرى و يزداد انثناء الركبتين لأسفل لحظة التأهب لاستلام الكرة.

4-3-3- المرحلة الرئيسية:

عند وصول الكرة لملامة سطح الساعدين يبدأ اللاعب بفرد أجزاء الجسم المثبتة للأعلى .فيبدأ بفرد القدمين فيكون البدء بالقدم الخلفية ثم مفصل الركبة و يتبعه مفصل الفخذ و الجزء العلوي من الجسم للأمام و للأعلى ثم يتحرك الذراعان من مفصل الكتفين مع ثبات الذراعين مفرودتين دون اشتراكهما الفعلي و ذلك أثناء فرد الجدع، و يعتمد مقدار بين الذراعين و الجدع (الجزء العلوي من الجسم) في لحظة استلام الكرة على بعد اللاعب من الشبكة كلما كان اللاعب قريبا من الشبكة كلما زاد ارتفاع الذراعان للأعلى .و تلعب الكرة بأكبر سطح ممكن من الساعدين، و يعتمد فرد أجزاء الجسم على قوة واتجاه والمسافة المراد تمرير وتوجيه الكرة إليها.

4-3-4- المرحلة الختامية:

يستمر اللاعب في فرد جميع أجزاء الجسم إلى أن يصل إلى الوقوف على الأصابع والاستعداد لمتابعة عملية اللعب من جديد.[1]

4-4- مهارة التمرير:

يعرف التمرير بأنه "استلام الكرة باليدين، أو بيد واحدة من أعلى أو من أسفل بتوجيهها للأعلى مع تغيير اتجاهها".[2] وتقول زينب فهمي " تعتبر أهم المهارات الأساسية وأكثرها استخداما خلال اللعب، وهي المهارة التي يمكن استخدامها في الهجوم والدفاع، ويتوقف استخدامها على مستوى الفريق لأنه كلما ارتفع مستوى الفريق، كلما استغله كأحد طرق الهجوم المباشر أو غير المباشر، في حين أن الفرق الضعيفة تستغل التمرير كوسيلة دفاعية في أغلب الحالات".[3]

التمرير هو الأساس في لعبة الكرة الطائرة، حيث يتوقف نجاح الفريق على مدى قدرة لاعبيه في السيطرة والتحكم بتوجيه الكرة في كل الاتجاهات وبطريقة صحيحة وقانونية وهو المهارة الأهم بالنسبة لخطط الدفاع والهجوم التي يستخدمها الفريق في اللعب، ويستخدم في مهارة التمرير أطراف الأصابع والأيدي والأذرع على الأغلب أكثر من أي جزء من الجسم، ويمكن أن نعتبر الإعداد تمريرا، ولكن أكثر دقة نظـــــرا لضرورة سير الكرة عن طريق محدود في الهواء ومرتبط بالضربة الهجومية.

4-4-1- أنواع التمريـــــــر:

لقد تنوع وتعدد التمرير في الكرة الطائرة ويمكن أن نقسم التمرير من حيث طريقة أدائه إلى تمرير من الثبات وتمرير من الحركة، ونقسمه من حيث المستوى الذي تحصل فيه الكرة إلى تمرير من أعلى التمرير من أسفل،كما يمكن تقسيمه من حيث استخدام اليد أو اليدين إلى تمرير باليدين وتمرير بيد واحدة وعموما يمكننا أن نقسم التمرير إلى نوعين همـــــا:

4-4-1-1- التمرير من الأعلى:

- التمرير من أعلى إلى الأمام.
- التمرير من أعلى للخلف.

(1) علي حسنين حسب الله وآخرون، مرجع سابق، ص ص (33، 34).

(2) أكرم زكي خطايبة، موسوعة الكرة الطائرة الحديثة، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر، 1996، ص101.

(3) زينب فهمي وآخرون، الكرة الطائرة، القاهرة، دار المعارف للطباعة والنشر، 1987، ص16.

- التمرير من أعلى للجانب.
- التمرير من أعلى مع الوثب.
- التمرير من أعلى مع الدحرجة.
- التمرير من أعلى بعـــــد الدوران.
- التمرير من أعلى من وضع الطعن أماما.
- التمرير من أعلى مع السقـــوط.

4-4-1-2- التمرير من الأسفـــــــــــل:

- التمرير من أسفل باليديـــــن.
- التمرير من أسفل بيد واحدة.
- التمرير من أسفل مع السقوط والطيران.[1]

4-5- مهارة الإعداد:

هو عملية تمرير الكرة إلى أعلى و إلى مكان مناسب بعد استقبالها من إرسال المنافس أو ضربة ساحقة أو تمريرة وتحويلها إلى اللاعب المهاجم و يكون الإعداد من اللمسة الأولى وغالبا ما يكون من اللمسة الثانية. ومهارة الإعداد من المهارات الضرورية و الهامة في الكرة الطائرة وهي الخطوة التي يرتكز عليها المهاجم للحصول على نقاط المباراة. واللاعب المعد يجب أن يمتاز بالذكاء وحسن التصرف في المواقف المختلفة.[2]

وللإعداد عدة أنواع هي:

- الإعداد الأمامي.
- الإعداد الخلفي من فوق الرأس.
- الإعداد بالدحرجة خلفا.
- الإعداد الجانبي.
- الإعداد بالوثب.

4-6- مهارة الضرب الساحق:

(1) علي مصطفى طه، مرجع سابق، ص 76.

(2) على مصطفى طه، مرجع سابق، ص 99.

هو ضرب الكرة من أعلى إلى أسفل والتي تسحق الكرة في الأرض دون أن يتمكّن الخصم من استقبالها في حدود الملعب , فالفريق الذي يجيد عناصره مختلف أنواع الضربات وبأساليب مختلفة تكون معنويات مرتفعة السّحق هو توجيه قوي للكرة يؤدّيه اللاعب وهو في الهواء بعد ارتقاء عمودي بمحاذاة الشّبكة وتكون حركاته منسجمة. كما هو عبارة عن ضرب الكرة بإحدى اليدين بقوة لتعديتها بالكامل فوق الشبكة و توجيهها إلى ملعب الخصم بطريقة قانونية، و الهدف منها هو الحصول على نقطة من نقط المباراة. و تنقسم طريقة أداء الضربة الساحقة إلى أربع مراحل متتالية و هي:

- مرحلة الاقتراب.
- مرحلة الارتقاء (الوثب).
- مرحلة الضرب.
- مرحلة الهبوط.[1]

لمهارة السحق عدة أنواع هي:

- السحق الأمامي.
- السحق الجانبي.
- السحق الخلفي.

4-7- مهارة حائط الصد:

تعد مهارة حائط الصد من المهارات الدفاعية الهجومية في إن واحد ، إذ يعمل كدفاع ضد الهجوم بواسطة المنافس على الشبكة وهكذا يوقف الكرة الساقطة في المنطقة الدفاعية بالوصول لأعلى الشبكة،وتكمن أهمية حائط الصد بصفة خاصة في المباريات التي يشترك فيها لاعبون ماهرون، كما انه في الهجوم القوي لن يكون دفاع المنطقة ناجحا إذا لم يكن مدعم بتشكيل فني وخططي امثل لحائط الصد.

كما يعتمد تأثير حائط الصد على عدد لاعبي حائط الصد،ووصولهم فوق الشبكة واختيارهم الصائب لمواقع الصد وسرعة تشكيل حائط الصد وتوقيت القفز والمعلومات الخططية والخبرة للاعبين.[2] "فلاعبو الصد

(1) علي مصطفى طه، مرجع سابق، ص ص 112 - 114.

(2) محمد عصام الدين الوشاحي، الكرة الطائرة للشباب طبقا لأحدث القواعد الدولية للعبة الكرة الطائرة، القاهرة، دار الفكر العربي، ب س، ص163.

ينبغي إن يتمتعوا بقدر كافي من القوة وسرعة رد الفعل والرشاقة ".[1] وتصنف الأشكال المختلفة من حائط الصد حسب عدد اللاعبين المشاركين فيه فهي من المهارات التي "يؤديها لاعب أو اثنان أو ثلاثة معا من المنطقة الأمامية مواجها للشبكة أو بالقرب منها وذلك بالوثب إلى الأعلى مع مد الذراعين لاعتراض الكرة المضروبة ساحقا من ملعب الفريق المنافس فوق الحافة العليا للشبكة.[2] وتعرف مهارة حائط الصد "بأنها العملية التي يقوم بها لاعب أو اثنان أو ثلاثة لاعبين معا من المنطقة الأمامية باتجاه الشبكة أو قريبا منها وذلك بالوثب مع مد الذراع أو الذراعين لاعتراض الكرة المضروبة ساحقا من ملعب المنافس فوق الحافة العليا للشبكة".[3]

4-7-1- أشكال مهارة حائط الصد:

- الصد بلاعب واحد.
- الصد بلاعبين اثنين.
- الصد بثلاثة لاعبين.

كل شكل من هذه الإشكال يستخدم حسب ما تقتضيه ظروف المباراة ووضعية الفريق ومستوى لاعبيه،كما إن تشكيل حائط الصد بلاعبين هو الشائع والرئيسي في لعبة الكرة الطائرة وذلك لسهولة تنفيذه وسرعة حركة وانتقال اللاعبين من مراكزهم ،ثم يليه حائط الصد بلاعب واحد أما حائط الصد بثلاثة لاعبين فهو قليل الاستعمال وتستخدمه الفرق ذات المستوى العالي جدا فهو يزيد من مسؤولية لاعبي الدفاع عن الملعب ويستخدم في حالة وجود مهاجم منافس قوي.[4]

4-7-2- خطوات أداء مهارة حائط الصد:

4-7-2-1- وضع الاستعداد للصد:

إن وضع الاستعداد يجعل اللاعبين يصطفون لإعداد صد جيد، لذا يجب تعليمهم الوقوف في مواجهة الشبكة مع رفع أيديهم عند مستوى الرأس بحيث تكون متباعدة باتساع الكتفين، ويجب أن تكون اليدان مفتوحتين مع

(1) keith Nicholls, Modern Volleyball, Lepus Books, United Kingdom,1978 ,p89.

(2) أكرم زكي خطايبة، مرجع سابق، ص157.

(3) علي مصطفى طه، مرجع سابق، ص137.

(4) علي مصطفى طه، مرجع سابق، ص139.

انتشار الأصابع، والكفان مواجهتين للشبكة، وتكون الركبتان منثنيتين قليلا وثقل الجسم موزعا على كلتا القدمين.

4-7-2-2- وضع اليدين في الصد:

عند قيام اللاعب بالوثب، فانه يجب أن تحيط يديه بالكرة وتنتشر أصابع يدي اللاعب وتأخذ زاوية تعمل على انحراف الكرة تجاه الأرض، ولا تضرب اليدان الكرة بقوة، كما يجب أن تظل أصابع لاعب الصد منتشرة، ولكن اليدين تثنى خلفا باتجاه الملعب.

4-7-2-3- حركات القدمين في الصد:

إن لاعب الصد يستخدم خطوتي انزلاق جانبي (خطوة – ضم - خطوة) للوصول إلى الوضع في مواجهة الضارب المنافس، حيث يأخذ اللاعب خطوة أولى بالرجل الأقرب للاتجاه المرغوب الذي يقصد التحرك إليه، ثم يضم قدميه معا بدفع القدم المسحوبة لأعلى، وفي هذا الوضع يكون اللاعب مستعدا للوثب بقوة لأعلى لصد الهجوم.كما يجب على لاعب الصد أن يثب بعد وثب المهاجم مباشر.[1]

4-8- مهارة الدفاع عن الملعب:

فن الدفاع يعادل في الأهمية فن الهجوم إن لم نقل أنه يفوقه, فإذا كان الفريق متمكنا أساليب الهجوم فإنه سيكون عديم الجدوى إذ لم يستطع صد ضربات الهجوم واستقبالها بحيث يقدمها من جديد لهجوم ناجح أو هو استقبال الكرة المضروبة ضربا ساحقا من الفريق المنافس، أو المرتدة من حائط الصد.

لمهارة الدفاع عدة أنواع:

- الدفاع باليدين من الوقوف.
- الدفاع بيد واحدة من الوقوف.
- الدفاع بيدين أو يد واحدة بالسقوط المتدرج.
- الدفاع بيدين أو بيد واحدة بالسقوط العاطس.[2]

(1) ايلين وديع فرج، أسس تدريب الكرة الطائرة للناشئين، الإسكندرية، منشأة المعارف، 2004، ص189.
(2) علي مصطفى طه، مرجع سابق، ص 105.

خلاصة:

كرة الطائرة لعبة جماعية شهدت تطورا كبيرا منذ ظهورها قبل أكثر من قرن إلى يومنا هذا سواء من حيث المكانة التي أصبحت تحتلها بين الألعاب الأخرى أو من ناحية قوانينها التي شهدت تعديلات متواصلة بالإضافة إلى تطور طرق لعبها، وقد دخلت هذه الرياضة إلى الجزائر مباشرة بعد الاستقلال، حيث تتميز هذه اللعبة بروح المنافسة العالية، لذلك لابد على اللاعبين إتقان المهارات الأساسية لها مثل الإرسال، استقبال، سحق، صد وتمرير في جميع مواقف اللعب ولذلك وصفت برامج إعدادية بدنية وفنية خاصة، فبذلك أصبحت كرة الطائرة واحدة من الألعاب الأكثر جاذبية للممارسين وحتى للمتفرجين وذلك لأنها لا تتطلب جهدا كبيرا في اللعب، كما أنها لا تكثر فيها الإصابات كون كل فريق له جزء من الملعب يشغله، إذ ينصح للعب الكرة الطائرة لكل الفئات والأعمار وخاصة الأطفال، لذلك فهي تلعب في جميع المدارس التربوية وتستقطب أعدادا كبيرة من الممارسين.

الفصل الخامس

المراهقة

المراهقة هي الفترة التي يكسر المراهق فيها شرنقة الطفولة ليخرج إلى العالم الخارجي ويبدأ في التعامل معه، والاندماج فيه، وتتميز بأنها فترة معقدة من التحول والنمو تحدث فيها تغيرات عضوية، نفسية وعقلية واضحة، فترة يمر بها كل فرد تبدأ من نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة وتنتهي بمرحلة النضج والرشد، وهي من أخطر المراحل التي يمر بها الإنسان ضمن أطوار نموه المختلفة التي يميزها التجدد المستمر، والمراهقة هي حلقة من حلقات سلسلة الارتقاء الإنساني التي تمثل فترة ميلاد حقيقية لما لها من خصوصيات، ففيها يزداد النمو بوتيرة سريعة تؤدي إلى حدوث تحولات فيزيولوجية عميقة تنعكس بدورها على النواحي المختلفة للشخصية، كاضطراب العلاقات الاجتماعية بين المراهقين والآباء من جهة والمراهقين والراشدين عامة من جهة أخرى، وعدم الاستقرار الانفعالي والتقلب المزاجي، وتعدد الطموحات والرغبة في التحرر من الوصايا الأسرية، فهي مرحلة انتقالية من عالم الطفولة إلى بداية سن الرشد والتدرج نحو اكتساب الهوية. فصحة الفرد النفسية تتوقف إلى حد كبير على اجتياز تلك المرحلة اجتيازًا يتسم بالطمأنينة والاستقرار.

1- مفهوم المراهقة:

جاء في المعجم الوسيط ما يلي: " الغلام الذي قارب الحلم والمراهقة وهي الفترة الممتدة من بلوغ الحلم إلى سن الرشد".[1] فالمراهقة بمعناها العام هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد، فهي عملية بيولوجية عضوية في بدئها وظاهرة اجتماعية في نهايتها.[2]

1-1- التعريف اللغوي:

المعنى اللغوي للمراهقة هو المقاربة، فأرهقته دانيته وراهق الشيء قاربه، وهي تعني الاقتراب من الحلم، وتختلف كلمة المراهقة عن كلمة البلوغ Puberty والتي تعني التدرج نحو النضج الجنسي فقط.[3]

هنا يتضح الفرق بين مصطلح المراهقة (Adolescence)، ومصطلح البلوغ (Puberty)، فالبلوغ يقتصر معناه على النمو الجنسي والفسيولوجي، أما المراهقة فتطلق على مرحلة كاملة تبدأ بالبلوغ وتستمر حتى مرحلة النضج.[4]

1-2- التعريف الاصطلاحي:

أما المراهقة اصطلاحا: فيطلقها علماء نفس النمو على الفترة الزمنية التي تتوسط مرحلة الطفولة والرشد. أو هي المرحلة التي يقترب فيها الطفل غير الناضج من النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي.[5] كما يطلق مصطلح المراهقة على المرحلة التي يحدث فيها الانتقال التدريجي نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والنفسي.[6] وهي لفظة وصفية تطلق على الفرد غير الناضج انفعاليا، جسمانيا وعقليا من مرحلة البلوغ ثم الرشد فالرجولة.[7] هذا ما ذهب إليه الدكتور"مصطفى فهمي" في نفس المذهب فيحدد المراهقة بأنها: "التدرج نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والانفعالي".[8] كما يعني مصطلح المراهقة في علم النفس مرحلة الانتقال

(1) إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ج1، ط2، القاهرة، مجمع اللغة العربية، 1972، ص 278.

(2) أسامة كامل راتب، إبراهيم عبد ربه خليفة، النمو والدافعية في توجيه النشاط الحركي للطفل والأنشطة الرياضية المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2008، ص115.

(3) خالد محمد سليمان اللزام، مقارنة بين دور كل من الوالدين والأصدقاء في قرارات المراهقين من وجهة نظر المراهق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود،1997، ص ص(14-15).

(4) أسامة كامل راتب، ابراهيم عبد ربه خليفة، مرجع سابق، ص115.

(5) صالح عبدالله الهندي، المسئولية الوالدية لتربية الأبناء في سن المراهقة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1999، ص19.

(6) عبد الرحمن العيسوي، دراسات في تفسير السلوك الإنساني، بيروت، دار الراتب الجامعية، 1999، ص100.

(7) محمد الحمحامي، أمين الخولي، أسس بناء برامج التربية البدنية والرياضية، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998، ص46.

(8) عبد الرحمن العيسوي، مرجع سابق، ص100.

من الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج، فالمراهقة مرحلة تأهب لمرحلة الرشد، وتمتد في العقد الثاني من حياة الفرد

من الثالثة عشر إلى التاسعة عشر تقريبا أو قبل ذلك بعام أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين.[1]

للمراهقة عدة تعاريف فهي حسب قاموس علم النفس "مرحلة إعادة بناء للشخصية من الناحية المعرفية والوجدانية، مرحلة يصعب تحديد نهايتها".[2]

- يعرفها"جرجس جرجس" المراهقة هي المرحلة التي تمتد من فترة النضوج الجنسي حتى سن 18 او 20 وتتميز بالانفعالية والرفض والحيوية أو الانزوائية والسكون وذلك حسب البيئة الأسرية والتربية الاجتماعية والمدرسية التي يتلقاها المراهق.[3]

- كما يعرفها عبد الفتاح دويدار "كلمة المراهقة كلمة عامة تدل على مجموعة من التغيرات النفسية والجسمية التي تقع في الفترة الممتدة ما بين الطفولة وسن النضج".[4]

- وحسب إبراهيم كاظم العظماوي "تعتبر المراهقة نقطة انعطاف حاسمة في حياة الإنسان إذ أن ما يبلغه من تقدم ويحققه من مزايا في النمو البدني والعاطفي يرفعه من مستوى الطفولة الوسطي إلى مرحلة الحداثة".[5]

- يعرفها Horrocks عام 1961 بأنها الفترة التي يكسر فيها المراهق شرنقة الطفولة ليخرج إلى العالم الخارجي، و يبدأ التفاعل معه و الاندماج فيه.[6]

وقد عرفها "هادفيلد" (1962) بأنها "تعني النضج حيث يترك الطفل مرحلة عمرية تقتضي الحماية من الآخرين وينتقل إلى مرحلة عمرية يصبح فيها مستقلا وقادرًا على حماية نفسه".[7] ويرى "صلاح مخيمر" إن المراهقة هي الميلاد النفسي والميلاد الوجودي للعالم الجنسي وهي الميلاد للفرد كذات فريدة.[8]

من خلال هذه التعريفات يمكننا أن نستنتج ما يلي:

- المراهقة هي المرحلة التي تسبق الرشد وتصل بالفرد لاكتمال نضجه.

---

(1) حامد عبد السلام زهران، علم النفس والطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص289.

(2) Roland Doron, Françoise Parot, Op. cit, p13.

(3) جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، بيروت، دار النهضة العربية، 2005، ص 471.

(4) عبد الفتاح محمد دويدار، سيكولوجية النمو والارتقاء، مرجع سابق، ص241.

(5) إبراهيم كاظم العضماوي، معالم من سيكولوجية الطفولة والفترة والشباب، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، 1997، ص 93.

(6) سعد إبراهيم محمد الخلف، القلق لدى المراهقين في المدينة والقرية دراسة مقارنة على عينة من مراهقي منطقة الرياض الإدارية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1995 ص10.

(7) خالد محمد سليمان اللزام، مرجع سابق، ص ص(14-15).

(8) حامد عبدالسلام زهران، علم النفس والطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص329.

- المراهقة تشير إلى فترة طويلة من الزمن، وليس مجرد حالة عارضة زائلة في حياة الإنسان.

- المراهقة مرحلة انتقال من الطفولة إلى الرجولة، لذا يجب فهم هذه المرحلة على أنها مجموعة من التغيرات التي تحدث في نمو الفرد الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي.

- عمليات النمو هي عمليات متصلة ومستمرة لا فاصل بينها، وأن عملية النمو الإنساني متكاملة، منظمة وهادفة لهذا يختلف العلماء في تقسيمها.

- إن صفات أو خصائص المراهق تختلف باختلاف الثقافات، واختلاف الأوضاع التربوية والاجتماعية والاقتصادية والحضارية التي يعيش فيها الفرد.

2- أقسام المراهقة:

تتفق آراء معظم الباحثين على أن فترة المراهقة هي تلك الفترة من العمر التي تمتد فيما بين (12-21) من العمر إلا أنهم اختلفوا في تحديد زمن المراهقة من حيث بدايتها وكذا نهايتها وكم تدوم في حياة الإنسان، لكن نظرا لعدم وجود مقياس محدد وموضوعي خارجي له هذه القياسات وإنما أخضعوها لمجال دراساتهم وتسهيلا لها. حيث نجد العديد من تقسيمات المراهقة ، وبذلك فإن كثيرا من الدراسات التي أجريت مع المراهقين تدل على أن تقسيم المراهقة يكون إلى مراحل، هذا لا يعني الفصل التام بين هذه المراحل وإنما يبقى الأمر على المستوى النظري فقط. كما نلاحظ أن معظم أراء الباحثين تتفق على أن فترة المراهقة هي تلك الفترة من العمر التي تمتد من (12- 21 سنة) من العمر، و يقسمونها إلى مراهقة مبكرة من (12-17 سنة) ومراهقة متأخرة من (17-21 سنة)[1] في حين قسمها آخرون إلى مراهقة مبكرة من (13-16) سنة ومراهقة متأخرة من(17-21)[2]

كما قسمها "زهران" إلى ثلاثة أقسام على الشكل التالي:

- مرحلة المراهقة المبكرة من سن (12-14) وتقابل المرحلة المتوسط.
- مرحلة المراهقة الوسطى من سن (15-17) وتقابل المرحلة الثانوية.
- مرحلة المراهقة المتأخرة من سن (18-21) تقابل المرحلة الجامعية.[3]

(1) محمد خالد الطحان، مشكلات المراهق وطرق معالجتها، دمشق، مطبعة زيد بن ثابت، 1980، ص07.

(2) محمد جمال الدين محفوظ، تربية المراهق في المدرسة الإسلامية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1984، ص328.

(3) حامد عبد السلام زهران، علم النفس والطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص328.

2-1- المراهقة المبكرة (12-14):

تغيرات واضحة على المستوى الجسمي، و الفسيولوجي والعقلي والانفعالي والاجتماعي. يسعى إلى التحرر من سلطة أبويه عليه بتحكم في أموره ووضع القرارات بنفسه والتحرر أيضا من السلطة المدرسية (المعلمين، المدربين والأعضاء الإداريين) ، فهو يرغب دائما من التخلص من القيود والسلطات التي تحيط به ويستيقظ لديه

إحساسه بذاته وكيانه.[1]

2-2- المراهقة الوسطى (15-17):

هي الفترة التي تلي المرحلة السابقة وتمتد أحيانا حتى سن السابعة عشر وتسمى هذه المرحلة أحيانا بسن الغرابة والارتباك، لأنه في هذه السن يصدر عن المراهق أشكالا من السلوك تكشف عن مدى ما يعانيه من ارتباك وحساسية زائدة حين تزداد طفرة النضج الجنسي. كما يشعر المراهق في هذه المرحلة بالنضج الجسمي، وبالاستقلال الذاتي نسبيا، كما تتضح المظاهر المميزة والخاصة بمرحلة المراهقة الوسطى، لذلك تراه يهتم اهتماما كبيرا بنموه الجسمي، كما تعتبر هذه الفترة فترة توجيه مهني ودراسي، لأن القدرات الخاصة تبدأ بالظهور بشكل واضح.[2]

2-3- المرهقة المتأخرة (18-21):

هي المرحلة التي تتبع المراهقة المبكرة، حيث تصادف هذه المرحلة من التعليم الثانوي أو من مراحل التعليم العالي وغالبا تعرف بسن اللباقة والوجاهة وحب الظهور وذلك لما يشعر به المراهق من متعة وانه محط الأنظار الجميع، واهم مظاهر التطور في هذه المرحلة توافق الفرد مع نواح الحياة وأشكالها وأوضاعها السائدة بين الراشدين بما فيها من اتجاهات نحو مختلف الموضوعات والأهداف والمثل ومعايير السلوك، وهو في ذلك يتصرف بما يحقق له هدفه الذي ظل فترة طويلة يسهى إليه وهو الوصول على اكتمال الرجولة.[3]

3- خصائص المرحلة العمرية (12-15):

3-1- النمو الجسمي:

تتميز هذه المرحلة بزيادة النمو الجسمي للفتى والفتاة بصورة واضحة ويزداد نمو العضلات الجذع والصدر والرجلين بدرجة أكبر مع نمو العظام حتى يستعيد المراهق اتزانه الجسمي إذا تأخذ ملامح الجسم والوجه

(1) منى فياض، الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي، لبنان، المركز الثقافي العربي، 2004، ص216.

(2) محي الدين مختار، محاضرات في علم النفس الاجتماعي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1982، ص164.

(3) أسامة كامل راتب، النمو الحركي والمراهقة، القاهرة، دار الفكر العربي، 1994، ص207.

صورتها الكاملة، كما تظهر الفروق التي تميز تركيب جسم الفتى والفتاة بصورة واضحة حيث تصبح عضلات الفتيان أطول وأثقل من الفتيات.(1) كما يزداد طول المراهق بسرعة من 7.5 إلى 13 سم للبنين، بينما يزيد طول البنات من 5 إلى 10 سم.(2) ويستطيع المراهق بواسطة الأنشطة الرياضية أن يخفف من هذا الاختلال في الاتزان بواسطة ممارسة رياضة كهواية يمارسها أسبوعيا أو يوميا حسب هوايته ومجمل القول أن الرياضة تعتبر أكثر من وسيلة ترفيه للمراهق حيث تعينه على تخطي المرحلة بنجاح.(3)

3-2- النمو الفسيولوجي:

تتأثر الأجهزة الدموية والعصبية والهضمية بالمظاهر الأساسية للنمو في هذه المرحلة وتفسر بمعالم الظاهرة لنمو هذه الأجهزة عن التباين الشديد الذي يؤدي إلى اختلاف حياة الفرد في بعض نواحيها.

وتنمو كذلك المعدة وتزداد سعتها خلال هذه المرحلة زيادة كبيرة ،وتنعكس اثأر هذه الزيادة على رغبة الفرد الملحة في الطعام لحاجته إلى كمية كبيرة من الغذاء،هذا ويختلف نمو الجهاز العصبي عن نمو الأجهزة الأخرى في بعض النواحي وذلك لأن الخلايا العصبية التي تكون هذا الجهاز تولد مع الطفل مكتملة في عددها،ولا تؤثر في النمو بمراحله المختلفة،هذا بالإضافة إلى توازن غددي مميز الذي يلعب دورا كبيرا في التكامل بين الوظائف الفيزيولوجية الحركية الحسية والانفعالية للفرد.

أما بالنسبة لكل من النبض وضغط الدم فنلاحظ هبوط نسبيا ملحوظا في النبض الطبيعي مع زيادته بعد مجهودات قصوى، دليل على تحسن ملحوظ في التحمل الدوري التنفسي، مع ارتفاع قليل جدا في ضغط الدم، مما يؤكد تحسن التحمل في هذه المرحلة وهو انخفاض نسبة استهلاك الأكسجين عند الجنسين مع وجود فارق كبير لصالح الأولاد.(4)

3-3- النمو العقلي:

تتطور الحياة العقلية نحو التمايز، وتكسب حياة الفرد ألوانها من الفعالية تساعده على إعداده نفسه للتكيف الصحيح، مع البيئة الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها، ولهذا تبدو مهمة مع العمليات الفكرية لدى المراهقين المتمدرسين.(5) حيث تتميز هذه المرحلة بنمو الذكاء العام و يسمى بالقدرة العقلية العامة كما تتضح القدرات الفكرية والميول إلى نشاط معين دون غيره وتزداد قدرة المراهق على القيام بالعمليات العقلية العليا،

(1) محمد عوض البسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، مرجع سابق، ص147.

(2) أسامة كامل راتب، إبراهيم عبد ربه خليفة، مرجع سابق، ص115.

(3) عبد الرحمن العيسوي، علم نفس النمو، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص42.

(4) بسطويسي أحمد، أسس ونظريات الحركة، القاهرة، دار الفكر العربي، 1996، ص182.

(5) فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998 ، ص283.

ولقد استطاع علماء النفس بعد دراسات طويلة أن يحددوا بعض من القدرات الهامة وقد أطلقوا على هذه القدرات "القدرات العقلية" وهي الفهم اللغوي القدرة المكانية، التفكير، القدرة العددية، الطلاقة اللفظية، التذكر، سهولة الإدراك ، الذكاء.[1]

3-4- النمو الجنسي:

يعتبر هذا النمو من ملامح النمو البارزة والواضحة في مرحلة المراهقة وعلامة الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة وهي نتيجة منطقية لمجموعة التغيرات البسيكولوجية في هذه المرحلة. عندما تبدأ مرحلة المراهقة ويحدث البلوغ نلاحظ أنه يطرأ على الأعضاء الجنسية نشاط حيث تبدأ الغدد التناسلية في صنع الخلايا الجنسية وهذه المرحلة لا تعني أن الطفل قادر على التناسل ،ولكنها تعتبر مرحلة تكييف على نضج الصفات الجنسية الأولى، أما الصفات الجنسية الثانوية فإنها مصدر التمايز بين الذكور والإناث.[2]

3-5- النمو الحركي:

اختلف العلماء بالنسبة للدور الذي تلعبه فترة المراهقة في النمو الحركي حيث يرى "كولين" أن حركات المراهق في سن 13 سنة تتميز في الاختلال في التوازن والاضطراب بالنسبة لنواحي التوافق والتناسق والانسجام، وأن هذا الاضطراب الحركي يحمل الطابع الوقتي، إذ لا يلبث المراهق بعد ذلك أن تتبدل حركاته لتصبح أكثر توافقا وانسجاما عن ذي قبل، أي أن مرحلة المراهقة هي "فترة الارتباك الحركي وفترة الاضطراب".[3]

إلا أن "ماتييف" أشارت إلى أن النمو الحركي في مرحلة المراهقة لا يتميز بالاضطراب ولا ينبغي أن نطلق على هذه المرحلة مصطلح الأزمة الحركية للمراهق بل على العكس من ذلك يستطيع الفرد في هذه المرحلة أن يمارس العديد من المهارات الحركية ويقوم بتثبيتها.[4]

كما أن هذه الفترة تمثل انفراجا في المستوى بالنسبة للأفراد العاديين من ناحية والموهوبين من ناحية أخرى، وبذلك فهي ليست مرحلة تعلم ولكنها مرحلة أداء مميز، حيث نرى تحسنا في المستوى في بداية المرحلة وثباتا واستقرار حركيا في نهايتها.[5]

3-6- النمو الانفعالي:

(1) محمد عماد الدين إسماعيل، النحو في مرحلة المراهقة، الكويت، دار القلم، 1982، ص55.

(2) أمين أنور الخولي، جمال الدين الشافعي، مناهج التربية البدنية المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي، 2005، ص213.

(3) محمد حامد الافندي، علم النفس الرياضي والأسس النفسية للتربية البدنية، القاهرة، دار الهناء للطباعة والنشر، ب س، ص3.

(4) عنايات محمد أحمد فرج، مناهج وطرق تدريس التربية البدنية، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998، ص71.

(5) بسطويسي أحمد، مرجع سابق، ص185.

يشكل النمو الانفعالي في المراهقة جانبا أساسيا في عملية النمو الشاملة وتعتبر دراسة هامة جدا وضرورية ليس فقط لفهم الحياة الانفعالية للمراهق بل لتحديد وتوجيه المسار الإنمائي لشخصيته ككل، والغوص إلى أعماق

ذاته المتحولة بكل ما تحمله من العواطف والأفكار.[1]

كما أن انفعالات المراهق تختلف في أمور كثيرة عن انفعالات الأطفال وكذلك الشباب، نلخصها في النقـــاط التالية:

- تمتاز الفترة الأولى من المراهقة فترة انفعالات عنيفة فيثور المراهق لأتفه الأسباب .
- المراهق في هذه المرحلة لا يستطيع أن يتحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية فهو يصرخ ويدفع الأشياء عند غضبه ونفس الظاهرة تبدو عليه عندما يشعر بالفرح فيقوم بحركات لا تدل على الاتزان الانفعالي.
- يتعرض بعض المراهقين لحالات اليأس والقنوط والحزن نتيجة لما يلاقونه من إحباط، تتميز المرحلة بتكوين بعض العواطف الشخصية تتجلى في اعتناء المراهق بمظهره بطريقة كلامه إلى الغير.
- يسعى المراهق إلى تحقيق الاستغلال الانفعالي أو النظام النفسي عن الوالدين.
- بالرغم من حاجة المراهق إلى الرعاية إلا أنه يميل إلى نقد الكبار.[2]

3-7- النمو الاجتماعي:

ما يميز الجانب الاجتماعي للمراهق هو البحث عن الاستقلالية و الاندماج المباشر في المجتمع دون وساطة الوالدين فالمحيط الذي يعيش فيه المراهق يرغمه على قوانين وتقاليد عليه احترامها، حيث أنه لا يريدها كونهـــا تحد من حريته، وهكذا يحاول أن يتمرد عليها إن استطاع وينشأ صراع بينه وبين مجتمعه.[3]

والمراهق يميل في هذه المرحلة إلى جماعة الأقران، باتساع الحياة الاجتماعية للمراهق تستمر عملية التنشئة الاجتماعية من أشخاص ذو تأثير كبير عليه كالوالدين والمدرسين، وهذا بتعلمه للنماذج السلوكية التي يقدمها ويمكن توضيح أهم النمو الاجتماعي في الخضوع لجماعة الرفاق التي يخضع المراهق لأساليب رفاقه ومعاييرهم ونظمهم ويصبح ذلك مسايرا لجماعة الرفاق التي ينتمي إليها، تحرره من أسرته التي نشأ فيها فيتحول بولائه الجماعي من الأسرة إلى النظائر.[4]

(1) ميخائيل إبراهيم أسعد، مرجع سابق، ص302.
(2) بسطويسي أحمد، مرجع سابق، ص ص(177 – 183).
(3) حامد زهران عبد السلام ، علم النفس والطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص ص(348-349).
(4) فؤاد البهي السيد، مرجع سابق، ص329.

4- أنماط المراهقـــة:

تتخذ المراهقة أشكالا متعددة حيث لا يوجد نمط واحد للمراهقة، فهي تأتي في أشكال متعددة وأساليب متنوعة، وقد حاول علماء النفس وضع تقسيم للمراهقين بحسب الأنماط السلوكية السائدة في كل جماعة منهم، حيث يرى الدكتور "صموئيل مغاريوس" أن هناك أربعة أنماط عامة للمراهقة:

4-1- المراهقة المتوافقة (المتكيفة):

تتسم هذه المرحلة بالهدوء والميل إلى الاستقرار العاطفي، والخلو من جميع القرارات الانفعالية والسلبية وتتميز فيها علاقة المراهق مع الآخرين بالحسن والتفتح.(1)

ومن سماتها:

- الاعتدال والهدوء النسبي والميل إلى الاستقرار.
- الإشباع المتزن وتكامل الاتجاهات والاتزان العاطفي.
- الخلو من العنف والتوترات الانفعالية الحادة.
- التوافق مع الوالدين والأسرة، فالعلاقات الأسرية القائمة على أساس التفاهم والوحدة لها أهمية كبيرة في حياة الأطفال، فالأسرة تنمي الذات وتحافظ على توازنها في المواقف المتنوعة في الحياة.(2)

4-2- المراهقـــة الانسحابية المنطوية:

حيث ينسحب المراهق من مجتمع الأسرة ومن مجتمع الأصدقاء وينطوي على نفسه ويفضل تأمـــل ذاتـــه ومشكلاته منفردًا.(3) فالمراهق صورة مكتئبة تميل إلى العزلة والسلبية والتردد والخجل والشعور بالنقص وعدم التوافق الاجتماعي، فلا يشارك الآخرين اهتماماتهم وأنشطتهم، ويعبر عن آرائه وأفكـــاره عـــبر مذكراتـــه الشخصية، ويميل إلى النقد والتهجم على الناس، ويسرف في أحلام اليقظة حيث يحقق أمانيه من خلالها، وتصل به أحلام اليقظة في بعض الحالات إلى حد الأوهام والخيالات المرضية، كما أنه لا يفضل النشاطات الرياضية أو الاجتماعية العامة.(4)

4-2-1- العوامل المؤثرة فيها:

(1) محمد مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، جدة، دار الشروق، 2007، ص155.
(2) محمود حسن، الأسرة ومشكلاتها، بيروت، دار النهضة العربية، لبنان، 1981، ص24.
(3) عبد الرحمان العيسوي، سيكولوجية النمو دراسة في نمو الطفل والمراهق، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1987، ص44.
(4) محمود عطا حسين عقل، النمو الإنساني الطفولة والمراهقة، ط4، الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع، 1997، ص327.

- اضطراب الجو الأسري: الأخطاء الأسرية التي فيها، تسلط وسيطرة الوالدين، الحماية الزائدة، التدليل، العقاب القاسي ...الخ .

- تركيز الأسرة حول النجاح مما يثير قلق الأسرة والمراهق.

- عدم الإشباع الحاجة إلى التقدير وتحمل المسؤولية والجذب العاطفي.[1]

4-3- المراهقة العدوانية:

هذا النمط من المراهقة يتسم سلوك المراهق فيه بالعدوان على نفسه وعلى غيره من الناس والأشياء.[2] حيث يكون فيها المراهق ثائرا متمردا على السلطة الأبوية وسلطة المجتمع الخارجي كما يميل لتأكيد ذاته، ويظهر السلوك العدواني إما بصفة مباشرة أو غير مباشرة فيأخذ صورة المضاد ويرفض كل شيء من سماتها:

- التمرد و الثورة ضد المدرسة، الأسرة والمجتمع.

- العناد، هو الإصرار على مواقف والتمسك بفكرة أو اتجاه معين والعناد حالة مصحوبة بشحنة انفعالية مضادة للآخرين الذين يرغبون في شيء، والمراهق يقوم بالعناد بغية الانتقام من الوالدين وغيرها من الأفراد.

- الشعور بالنقص والظلم وسوء التقدير والاستغراق في أحلام اليقظة والتأخر الدراسي.[3]

4-4- المراهقة المنحرفة:

يمتاز هذا النوع بانغماس المراهق في ألوان السلوك المنحرف: كالإدمان على المخدرات، أو السرقة، أو تكوين عصابات، أو الانحلال الخلقي، أو الانهيار العصبي. وقد يكون أفراد هذا النوع قد تعرضوا إلى خبرات شاذة، أو صدمات عاطفية عنيفة، مع انعدام الرقابة الأسرية، أو القسوة الشديدة في المعاملة، وتلعب جماعة الرفاق السيئة وحالات هذا النوع دورًا مهمًا في هذا النوع من المراهقة.[4] حيث يكون المراهق ثائرا متمردا على السلطة الأبوية وسلطة المجتمع الخارجي كما يميل إلى تأكيد ذاته، وبظهر السلوك العدواني أما بصفة مباشرة أو غير مباشرة فيرفض كل شيء.[5]

4-4-1- العوامل المؤثرة فيها

- المرور بخبرات حادة ومريرة وصدمات عاطفية عنيفة وقصور في الرقابة الأسرية.

- القسوة الشديدة في المعاملة وتجاهل الأسرة لحاجات هذا المراهق الجسمية والنفسية والاجتماعية... الخ.

(1) يوسف ميخائيل أسعد، رعاية المراهقين، مصر، دار غريب للطباعة والنشر، 2000، ص160.

(2) عبد الرحمان عيسوي، سيكولوجية النمو دراسة في نمو الطفل والمراهق، مرجع سابق، ص44.

(3) عبد الغني الديدي، ظواهر المراهقة وخفاياها، لبنان، دار الفكر اللبناني، 1995، ص153.

(4) محمود عطا حسين عقل، مرجع سابق، ص ص(327-328).

(5) عمر محمد التومي الشباني، الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، القاهرة، الدار العربية للكتاب، 1987، ص141.

- الصحبة المنحرفة أو رفاق السوء وهذا من أهم العوامل المؤثرة.
- الفشل الدراسي الدائم والمتراكم وسوء الحالة الاقتصادية للأسرة.[1]

5- الاتجاهات المختلفة في دراسة المراهقة:

5-1- الاتجاه البيولوجي:

هذا الاتجاه يركز على المحددات الداخلية للسلوك "المحددات البيولوجية" ويتزعم هذا الاتجاه " ستانلي هول " ويشير إلى أن المراهقة مرحلة تغير شديد مصحوب بالضرورة بالتوترات وصعوبات التكيف، كما يصف " هول " المراهقة بأنها فترة ميلاد جديد لأن الخصائص الإنسانية الكاملة تولد في هذه المرحلة ، وان الحياة الانفعالية للمراهق تكمن في حالات متناقضة.[2] حيث تعتبر نظرية ستانلي هول من أوائل النظريات التي تناولت تفسير أزمة المراهقة حيث يؤكد كثير من الباحثين أن الاهتمام الكلي بالخصائص النفسية المتصلة بنمو المراهق قد برزت جلية في كتابات ستانلي هول نتيجة لسعة الاستبيانات التي قام بها ونتيجة لكثرة المعطيات والمعلومات التي حصل عليها لدى إطلاعه على عدد من السير الشخصية لكثير من الناس ففي كتابيه الضخمين حول المراهقة (1904) صور فيها حياة فرد تصويرًا يتسم بالشدة والتوتر حيث أعتبرها مرحلة "عواصف وضغوطstorm and stress" تولد فيها الشخصية من جديد، وذهب إلى أن المراهق إنسان تائه، سريع الانفعال غير متزن، لا نستطيع أن نتنبأ بما سيفعله، لكثرة تقلباته الانفعالية وعدم استقراره النفسي مما يخلق لديه أزمة حتمية بسبب التغيرات الفسيولوجية والبيولوجية التي يعيشها أثناء وبعد البلوغ وما يتبعها من معاناة وإحباط وصراع وقلق ومشكلات وصعوبات توافقية.[3]

5-2- مرجريت ميد والاتجاه الاجتماعي:

هذا الاتجاه يختلف عن الاتجاه البيولوجي في تفسير طبيعة المراهقة، وما تجري خلالها من صراعات، وما تظهر فيها من صعوبات ومشكلات، حيث تعزوها في الأصل إلى عوامل البيئة الاجتماعية وما يقيمه المجتمع خاصة المجتمع المتحضر أمام أفراد الجيل الجديد من عقبات وعوامل متعددة تؤدي إلى الإحباط وخيبات الأمل. ومن ابرز الدراسات التي ظهرت في هذا الاتجاه دراسات "ميد mead " والتي تناولت فيها دراسة أنماط الحياة الاجتماعية في بعض القبائل البدائية.[4] هذا الاتجاه ارتبط بعالمة الانثربولوجي "علم الإنسان" الأمريكية والتي

(1) حامد عبد السلام زهران، علم النفس والطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص440.
(2) محمود عطا حسين عقل، مرجع سابق، ص320.
(3) أبو بكر مرسي، أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 2002، ص20.
(4) صالح حسن الداهري، مبادئ الصحة النفسية، الأردن، دار وائل للنشر، 2005، ص238.

ترى أن أزمة المراهقة هي أزمة حقيقية ولكنها مرتبطة بالمجتمع المعاصر، ودللت على ذلك بما يلاقيه المراهق في المجتمع الأمريكي من أزمات لعرقلة ذلك المجتمع لنموه ومحاولة تأخير ذلك النمو.[1]

على خلاف ما ذهب إليه "هول" تؤكد "ميد" والتي تمثل الاتجاه الاجتماعي أنه عندما يمر المراهقون بصعوبة يجب على الفرد أن ينظر إلى الثقافة ليكتشف المشكلة فمثلا يعاني المراهقون في أمريكا من التوتر والقلق وشدة الانفعال في حين أن الأبحاث على قبائل "الساموا " بينت أن فترة المراهقة لا تمثل أزمة بقدر ما هي فترة تتسم بالهدوء النسبي، ومن ثم فالقول "بقلق المراهقين واضطرابهم فكرة ليست قاطعة ونهائية ولا تفسر سلوك المراهقين في كل المجتمعات ومن هنا يمكن القول –وفقا لمرجريت ميد– أن أزمة المراهقة أو بداية الشباب تختلف في شكلها ومضمونها وحدتها من مجتمع إلى مجتمع ومن حضارة إلى حضارة أخرى فالأزمة لا تكون استجابة لتغيرات داخل الفرد نفسه وإنما تكون الاستجابة البقعة –أي المجتمع والحضارة– التي يعيش فيها الفرد وللتغيرات التي تطرأ عليه، ويزودنا المجاليون بنموذج لأثر المعطيات والمدلولات التي تبناها علماء الأنثروبولوجيا الذين يؤكدون على البعد الثقافي للمراهقة وفي تفسيرهم لأثر التغيرات التي تحدث في البيئة على تخيلات الفرد وتصوراته، حيث يشير ليفين بأن سلوك الفرد يعتمد على طول مجال حياة الإنسان على هذه الأرض، والتي تشمل في الواقع حياة الفرد في محيطة النفسي، أي المحيط أو البيئة من خلال رؤيته الذاتية وتتميز حياته وتتحدد بأبعاد الواقع، وبالنسبة للقدرة على رؤية الأشياء ووفقًا لعلاقاتها الصحيحة، وبالنسبة لعدد هذه المناطق التي يحيا فيها وما تحتويه من عناصر تنموية وثقافية تختلف من حيث نوعيتها وطريقة تنظيمها.

5–3– سولنبرجر والاتجاه الاجتماعي:

وفقا لما قال به ستانلي هول وما تؤكده ميد وما بينه ليفين يرى "سولنبرجر" أن المراهقة مرحلة بيولوجية اجتماعية على السواء. وهذا الاتجاه الأخير عبر عنه سولنجر في مقال نشره سنة (1939) بعنوان "مفاهيم عن المراهقة Th Concept of adolescence" يؤكد فيه أن المجتمع نفسه لا يعطي للمراهق فرصا كافية للقيام بالدور الذي يتفق ومستويات نضجه الجسمي والعقلي ونزعته إلى التحرر والاستقلال ومن هنا ينشأ الإحباط والصراع الذي تتسم به المراهقة إلا أن هذه المشكلات وذلك الصراع ليس وليد الثقافة وحدها بل هو نتيجة للتفاعل المتبادل بين العوامل البيولوجية والعوامل الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، وهكذا نستطيع أن ننظر إلى المراهقة لا على أنها تمثل فترة مستقلة منفصلة عن مراحل النمو، وإنما باعتبارها مرحلة انتقال مستمر

(1) سعيد بن علي بن مانع، مشكلات الشباب النفسية بين الذهاب والإياب، مكة المكرمة، مطابع بهادر، 1996، ص12.

من الطفولة إلى الرجولة.[1] حيث يذهب علماء النفس السوفيت مذهبًا اجتماعيا في النظرة إلى المراهقة، ويعتبرونها مرحلة تراجع اجتماعي وأيدلوجي، يتم خلالها استيعاب المفاهيم والقيم الاجتماعية، فهي مرحلة تنمو فيها الدينامية والنشاط والصراع من اجل أهداف اجتماعية، لأن الاهتمامات الفردية حسب وجهة نظر علماء النفس السوفييت لا تؤدي إلى الامتلاء والإشباع، وينظر هؤلاء العلماء إلى أزمات المراهقة التي تحدث عنها الغربيون بأنها من صفات الطبقات البورجوازية والرأسمالية.[2] يتبين من خلال هذه النظرية أن التنشئة الاجتماعية هي التي تحدد سلوك المراهق في سوائه أو انحرافه، وهي التي تحدد للفرد ثقافته السائدة والتوقعات الاجتماعية.

5-4- فرويد والاتجاه السيكودينامي:

أعطى هذا الاتجاه مفهوما آخر للمراهقة، إذا يعتبرها مرحلة إعادة تنشيط لتجارب سابقة عاشها الفرد، حيث نجد "فرويد" في نظرته إلى المراهقة يتوقف عند البعد التاريخي لهذه الظاهرة فهو لا يرى أن المراهقة هي ولادة جديدة، بل هي إعادة تنشيط لبعض العمليات التي حدثت في الطفولة، وخصوصا في المرحلة الأوديبية ويمكن القول أن جميع نظريات التحليل النفسي حاولت البحث عن الأسباب العميقة للتغيرات البنيوية التي تحدث في شخصية المراهق وسلوكه، ولكنه يقر بصعوبة هذا البحث بسبب مواقفه المتناقضة ومشاعره التي تتصف بالثنائية.[3] حيث أن أوضح إسهاماته قوله بالكيفيات النفسية الثلاث وهي : الشعور و " ما قبل الشعور " و " اللاشعور " وهو الكشف الأساسي في التحليل النفسي أيضًا تصنيفه للجهاز النفسي الثلاث " الهو " و " الأنا " و " الأنا الأعلى" وطبيعة الصراع بين منظمات الجهاز النفسي الثلاث.[4] وبموجب تأثير العالم الواقعي الخارجي فإن جزء من الهو يمر بنوع خاص من التطور وينمو نموًا خاصًا ويكتسب خصائص معينة وقد أطلق فرويد على هذا الجزء من العقل مصطلح "الأنا" ويعمل كوسيط بين الهو والعالم الخارجي. حيث يقبض على زمام الرغبات الغريزية التي تنبعث من الهو مراعيا في ذلك مبدأ الواقع، وهو في أفعاله خاضع لاعتبار التوترات التي تحدثها المنبهات القائمة فيه أو الواردة عليه فيستشعر ارتفاعها ألما وانخفاضها لذة والزيادة المترقبة أو المتوقعة في الألم يستجاب لها بنذير القلق. وكراسب من رواسب فترة الطفولة الطويلة التي يعيشها الإنسان الناشئ معتمدا على والديه تتكون في الأنا منظومة خاصة يمتد فيها تأثير الوالدين هذا ويطلق عليها اسم "الأنا

(1) أبوبكر مرسي، مرجع سابق، ص33.

(2) صالح حسن الداهري، مرجع سابق، ص238.

(3) عبد اللطيف معاليقي، المراهقة أزمة هوية أم أزمة حضارة، بيروت، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، 1996، ص49.

(4) حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب، 1986، ص28.

الأعلى" وبقدر ما ينفصل الأنا الأعلى عن الأنا أو يعارضه، فهو يمثل قوة ثالثة ينبغي على الأنا أن تعمل حسابها. إن الأنا الأعلى تقوم على أساس فكرة "الامتصاص والإسقاط" أي امتصاص الطفل لخصائص السلطة وإسقاطها على الخارج، وقد لخص فرويد وظيفتها بأن سماه "الضمير اللاشعوري"ولخص الوظيفة نفسها بقوله "أنها الناقد اللاشعوري الأعلى لعقل الإنسان". ويشير "سوليفان Sullivan" إلى أن الكثير من صراعات المراهقة تنشأ نتيجة الحاجات المتعارضة للإشباع الجنسي والحاجة إلى الأمن وإلى العلاقات الحميمة، وتمتد المراهقة المتأخرة ابتداء من تكوين نمط من النشاط التناسلي المتصل عبر خطوات لا عدد لها من التعلم والاقتداء حتى يتكون بناء من العلاقات الشخصية المتبادلة الناضجة بقدر ما تسمح به الفرص الشخصية والثقافة المتاحة.[1]

5-5- إريكسون والاتجاه النفسي الاجتماعي:

تعتبر نظرية إريكسون امتداد لنظرية فرويد فالدراسة الدقيقة لكل من النظريتين تظهر علاقة واضحة تمام الوضوح، وهناك من دارسي الشخصية من يعتبر إريكسون ممثلا للتيار الرئيسي لنظرية التحليل النفسي كما يتضح ذلك في كتابات"روبرت كولز 1970" إذ يقول: "يمكن أن نطلق على إريكسون أنه فرويدي صميم لولائه للمبادئ الأساسية التي اعتبرها فرويد جوهر التحليل النفسي ولكن الكثير من دارسي الشخصية من يرى أن المفاهيم التي أضافها إريكسون فيما يتعلق بمراحل النمو الإنساني تعبر عن منظور مختلف وتؤكد على القوى الخلاقة التكيفية في الإنسان كما يتفق مع أصحاب الاتجاه الإنساني في دراسة الشخصية في اعتبار الإنسان خيرا بطبعه"[2] ورغم اختلاف فرويد وإريكسون في بعض المفاهيم النظرية إلا أنه تجدر الإشارة إلى بيان أوجه الشبه بينهما والتي تتمثل في اعتبار كل منهما أن نمو الشخصية يمر بمراحل محدده تظهر في تتابع لا يتغير لدى جميع أفراد النوع الإنساني كذلك يقر إريكسون بالأساس البيولوجي الجنسي لدافعية الإنسان كما يلتزم بالنموذج الفرويدي لبناء الشخصية (الهو، الأنا والأنا الأعلى) يستخدم فنياته الرئيسية التداعي الطليق Free Association وتحيل الحلم، وقد وصف إريكسون ثماني مراحل لنمو الهوية، وأن كل مرحلة نفسية اجتماعية تتصف بأزمة معينة في العلاقات الشخصية الاجتماعية وتساهم جميعها في تطور الإحساس بالهوية وعلى الفرد في كل مرحلة أن يختار بين اختيارين أو أكثر فالفرد –مثلا– يمر خلال النمو النفسي الاجتماعي له بأزمات متتالية كالثقة والشك، والاستقلال المرتبط بالخزي والشك، وزمام المبادرة، مقابل الذنب، والاجتهاد مقابل النقص، ثم محاولة تحديد هوية في مقابل انتشارها، أو تكوين هوية سلبية على المعارضة والتمرد. وفي

(1) أبو بكر مرسي، مرجع سابق، ص34.

(2) ممدوحة محمد سلامة، قراءات مختارة في علم النفس، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1985، ص53.

ضوء تصور "إريكسون" لطبيعة صراع مرحلة المراهقة يظهر بعد نفسي اجتماعي، طرفه الايجابي هو ا لإحساس بهوية الذات، وطرفه السلبي هو ارتباك الدور، ومهمة المراهق في هذه المرحلة هي إدماج كل معرفة اتخذها عن نفسه في ائتلاف وهوية ذاتية تبين الوعي بالماضي والمستقبل الذي لا ينفصل عن هذا الماضي. وهنا تتضح مشكلة المراهقة من الناحية النفسية، والاجتماعية، ذلك أن الرشد لا يعني فقط اكتمال النمو من الزاوية البدنية، بل يعني في المقام الأول اكتمال دعائم هذا النضج من الناحية النفسية والاجتماعية ومن ثم فالمراهقة من حيث هي فترة أزمة لا ترجع في هذا الطور إلى أطوار النمو في ذاته وإنما ترجع في المقام الأول إلى مشاكل الحياة الراشدة التي يتأهب المراهق للانتقال إليها، وخلال ذلك يتجه المراهق لتجريب عدد من الهويات قبل أن يصل إلى تحديد نهائي لهويته ويذهب إريكسون إلى أن عملية تكوين الهوية ليست عملية بسيطة فهي تشير إلى حاصل جمع كل خبرات الطفولة والنضج البيولوجي، ونمو الأنا. وهو كيان تتكامل فيه تدريجيا المعطيات التكوينية والحاجات الليبيدية، والأدوار المتسقة، وكلها تظهر فقط نتيجة للتفاعل المتبادل بين الإمكانيات الفردية والنواحي التكنولوجية في المجتمع بالإضافة إلى الأيديولوجيات السياسة والدينية في مجتمع ما.[1]

6- مشكلات المراهقة:

يتعرض المراهق في مرحلة المراهقة لمختلف التغيرات الفيزيولوجية والنفسية، حيث تكثر فيها الصراعات الداخلية والتي تشمل الحياة النفسية الداخلية أي الحياة النفسية للمراهق والصراعات الخارجية أي الحياة الاجتماعية له. وسنتحدث في ما يلي عنها:

6-1- مشكلات نفسية:

تعتبر الحياة النفسية مسرحا للانفعالات العنيفة والثائرة تجعله نبها للوسواس والأوهام، وقد تكون السبب لما نراه من تقلب وعدم الاستقرار إلى جانب هذا الاضطراب نرى الحيرة البادية على تفكيره وشعوره وأعماله فقد يتعرض في بعض الظروف إلى حالات من اليأس والآلام النفسية نتيجة لما يلاقيه من إحباط، بسبب تقاليد المجتمع التي تحول دون تحقيق أمانيه.[2]

من المشكلات النفسية التي يعاني منها المراهق نتطرق إلى القلق، الغيرة، الانطواء، والانسحاب والعزلة:

6-1-1- القلق:

(1) أبوبكر مرسي، مرجع سابق، ص50.

(2) كمال أحمد وآخرون، المدرسة والمجتمع، القاهرة، المكتبة الأنجلو مصرية، 1976، ص245.

يعانق المراهق من القلق الذي ينشأ من مراقبة الفرد للمثيرات والمواقف المؤلمة، أو بسبب تـــرددي الأوضـــاع الأسرية مثل: الخلافات المستمرة بين الآباء أو المرض، ما تبدو على المراهق مظاهر الشعور بالهبوط وانحطـــاط القوى التي تدوم بضعة أيام أو أسابيع ويرافقها الشعور بالفشل وعدم الفائدة.

6-1-2- الغيرة:

استجابة انفعالية تنشأ من الغضب وتظهر في صورة قوية عندما يبدأ المراهق بالاهتمام بـــالجنس الآخـــر، وتظهر الغيرة كذلك في غيرة المراهق من زملائه الذين يكون تحصيلهم عالي.[1]

6-1-3- الانطواء والانسحاب والعزلة:

تظهر عند المراهق أعراض اللامبالاة والانسحاب الاجتماعي،وتكرار شكواه الجسمية، حيث يؤدي هـــذا إلى سوء توافقه الشخصي، الاجتماعي والمدرسي.[2]

6-2- مشكلات سلوكية:

يوجد الكثير من المشاكل السلوكية عند المراهق سنتطرق في ما يلي إلى السلوك العدائي والإدمان.

6-2-1- السلوك العدواني:

يظهر هذا السلوك عند المراهق بمظاهر كثيرة أهمها: التهيج في الصف، الاحتكاك بالمعلم وعدم احترامـــه، العناد، التحدي وتخريب أثاث المؤسسة، ويمكن إرجاع هذا النمط من السلوك إلى عوامل كـــثيرة متشـــابكة شخصية واجتماعية وتتمثل في:

- الشعور بالخيبة الاجتماعية كالتأخر المدرسي والاجتماعي.
- المبالغة في تقييد الحرية والتدخل في الشؤون الخاصة بالصغار والمراهقين.
- توتر الجو المترلي الذي يعيش فيه المراهق.
- التغيير في السلطة الضابطة وعدم ثباتها.
- وجود نقص جسمي في الشخص مما يضعف قدراته على مواجهة مواقف الحياة.[3]

(1) أحمد محمد الزغبي، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، عمان، دار زهران للنشر والطباعة، 2001، ص450.

(2) محمد بن إسماعيل، سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين الجزائريين، ط2، الجزائر، مطبعة الكاهنة، 1992، ص80.

(3) عبد الفتاح محمد دويدار، سيكولوجية النمو والارتقاء، مرجع سابق، ص268.

6-2-2- الإدمان:

كثيرا ما يصبح المراهق مدمنا على تناول المخدرات مع الوقت وهذا يرجع لتفادي المراهق الصراعات الداخلية ومصادر الشعور بالقلق والألم والاضطراب والوحدة واليأس ولو لفترة مؤقتة، كما يعتبر رفض المراهق للتبعية سواء للراشد أو المجتمع أساسا للعديد من الاضطرابات النفسية في المراهقة، والإدمان على المخدرات يعتبر رد فعل للتعبير عن رفض تلك التبعية.(1)

6-3- مشكلات الصحة والنمو:

للصحة العامة أثرها على التوافق المدرسي والنفسي الاجتماعي عند التلاميذ فالصحة الجيدة للتلميذ تجعله قادرا على بذل الجهد وتحمل المشقة وأداء ما يطلب منه من عمل عكس المراهق الذي يعاني من عاهات جسمية تعرقل نموه السليم وتقلل من كفاءاته في أداء وظائفه، هذه العاهات يمكن أن تكون على شكل فقدان أحد أعضاء الجسم أو ضعف في الحواس وكلها مشكلات جسمية تؤثر سلبا على المراهق نفسيا وعقليا، وهناك مشكلات صحية أخرى كالزيادة المفاجئة في الطول وحجم الجسم، فهذه التغيرات تسبب للمراهق صعوبة التوافق الحركي الجسمي فالمراهق المريض قد يضطر إلى إهمال واجباته فيبتعد عن المدرسة ولا يشارك في النشاط الاجتماعي والرياضي.

6-4- مشكلات اجتماعية:

كثيرا ما يستاء المراهقين من تدخل الكبار فيما يعتبرونه شؤونا خاصة بهم وينظرون إلى هذا التدخل وكأنه تعدي على سلطاتهم وسلبا لحريتهم، ومن واجب الآباء تقديم المساعدة وأن يعملوا على تشجيعهم في التفاعل الاجتماعي، وعدم معارضة العادات والتقاليد، فغالبا ما نجد الصراع مع الوالدين يظهر عند مقاومة الوالدين لتحقيق الاستقلالية وذلك عند منعهم مثلا من الخروج، أين يشعر المراهق بأن حقوقه غير محترمة من طرف الوالدين، حيث نجده يحاول أن يتحدى هذه الأوامر.(2)

7- أهمية النشاط الرياضي بالنسبة للمراهق:

بما أن النشاط الرياضي جزء من التربية العامة، وهدفه تكوين المواطن اللائق من الناحية البدنية و العقلية والانفعالية والاجتماعية، وذلك عن طريق أنواع مختلفة من النشاط البدني لتحقيق هذه الأغراض، وذلك يعني أن النشاط الرياضي يضمن النمو الشامل والمتوازن للطفل ويحقق احتياجاته البدنية، مع مراعاة المرحلة السنية

(1) François Richard, les troubles psychique à l'adolescence, Paris, Dunad, 1998, pp(69-70).
(2) عبد الفتاح محمد دويدار، سيكولوجية النمو والارتقاء، مرجع سابق، ص269.

التي يجتازها الطفل حيث يكون عدم انتظام في النمو من ناحية الوزن والطول مما يؤدي إلى نقص التوافق العصبي وهذا ما يحول دون نمو سليم للمراهق. إذ يلعب النشاط الرياضي دورا كبيرا وأهمية بالغة في تنمية عملية التوافق بين العضلات والأعصاب، وزيادة الانسجام في كل ما يقوم به المراهق من حركات وهذا من الناحية البيولوجية. أما من الناحية الاجتماعية فبوجود التلاميذ في مجموعة واحدة خلال الممارسة الرياضية يزيد من اكتسابهم الكثير من الصفات التربوية. وكذلك للنشاط الرياضي دورا كبيرا من حيث التنشئة الاجتماعية للمراهق، إذ تكمن أهميتها خاصة في زيادة أواصر الأخوة والصداقة بين التلاميذ. وكذا الاحترام وكيفية اتخاذ القرارات الاجتماعية، فيستطيع المربي أن يحول بين الطفل والاتجاهات المرغوبة التي تكون سلبية كالغيرة مثلا، وهكذا نرى أنه باستطاعة النشاط الرياضي أن يساهم في تحسين الصحة العقلية وذلك بإيجاد منفذ صحي للعواطف وخلق نظرة متفائلة جميلة للحياة وتنمية حالة أفضل من الصحة الجسمية والعقلية.[1]

خلاصة:

المراهقة من أهم المراحل في حياة الإنسان، وهي ذات خصائص تميزها ومتطلبات تتناسق وطابع المرحلة من حيث تكوين الفرد الجسمي، العقلي، الانفعالي والاجتماعي، كذلك من حيث تكوين عاداته وميوله واكتسابه القيم والمعايير الدينية والأخلاقية التي تحكم سلوكه وتوجه تفاعله مع مجتمعه. حيث يراها الكثير من الباحثين في العلوم الاجتماعية والنفسية على أنها أهم مراحل النمو مما يتوجب على الآباء والمربين والعاملين في مجال رعاية الشباب معرفتها، نظرا لخطورة هذه المرحلة وأهميتها في بلورة شخصيات الراشدين مستقبلا، وحتى يزداد مفهوم المراهقة وضوحا بالقدر الذي ينعكس أثره على إثراء العمل الشبابي، رعاية وتوجيها ووقاية من الانحراف.

(1) بوفلجة غياث، أهداف التربية وطرق تحقيقها، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1989، ص37.

الجانب التطبيقي

الفصل السادس

إجراءات الدراسة الميدانية

بعد محاولتنا تغطية الجانب النظري لهذه الدراسة، يتضمن هذا الفصل عرضا للإجراءات التي اعتمدها الباحث لتحقيق أهدافه من حيث تحديد مجتمع البحث واختيار عينة مماثلة له وإجراءات تطبيقهما على عينة البحث وتحديد الوسائل الإحصائية المستخدمة. حيث قمنا بالدراسة الميدانية وذلك عن طريق توزيع المقياسين وهما مقياس تقدير الذات البدنية للاعبي كرة الطائرة، ومقياس التوجه الرياضي على التلاميذ المنخرطين في أقسام التربية البدنية والرياضية (رياضة ودراسة) وقد تمحورا أساسا حول الفرضيات التي قمنا بوضعها، ومن ثم تقديم مناقشة وتحليل النتائج التي توصلنا إليها وفي الأخير نقوم بعرض الاستنتاج و سنحاول توضيح مدى صدق الفرضيات التي تضمنتها الدراسة ومدى تحققها.

1- التجربة الاستطلاعية:

تعد التجربة الاستطلاعية تدريباً عملياً للباحث للوقوف بنفسه على السلبيات والايجابيات التي تقابله أثناء إجراء التجربة لتفاديها مستقبلا.[1] حيث أجريت التجربة الاستطلاعية على عينة خارج عينة البحث وهم تلاميذ قسم رياضة ودراسة تخصص كرة الطائرة بمتوسطة نصر الدين ديني ببوسعادة والبالغ عددهم 15 تلميذا بتاريخ 2013/03/12 م على الساعة الواحدة زوالا، حيث قدرنا الزمن المستغرق للإجابة على كل مقياس من المقياسين من 20 إلى 30 دقيقة لمجموع فقرات المقياس. وكان الغرض من التجربة الاستطلاعية معرفة ما يلي:

1- الممارسة العملية لتوزيع استمارة مقياسي تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي.

2- معرفة الوقت المستغرق للإجابة على المقياسين.

3- معرفة الصعوبات التي تواجه الباحث أثناء التجربة الرئيسية.

4- التحقق من استيعاب التلاميذ لفقرات المقياسين.

2- منهج الدراسة:

تختلف المناهج في البحوث الاجتماعية والتربوية باختلاف مشكلة البحث وباختلاف أهدافها فالمنهج هو الطريق الذي من خلاله يتم التوصل إلى الحقيقة، ويعد المنهج من العوامل المهمة التي يتبعها الباحث لحل مشكلته ويتم اختياره طبقا لطبيعة المشكلة المراد دراستها، فمنهج الدراسة له علاقة مباشرة بموضوع الدراسة وبإشكالية البحث، حيث إن طبيعة الموضوع هي التي تحدد اختيار المنهج المتبع, وموضوع هذا البحث "تقدير الذات البدنية وعلاقتها بالتوجه الرياضي لتلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية لمتوسطات ولاية المسيلة" لهذا نستخدم في هذا البحث المنهج الوصفي بأسلوب العلاقات الارتباطية كما ذكر محجوب (2002) أن البحث الارتباطي "يقصد به ذلك البحث الذي يهدف لمعرفة مدى ارتباط متغيرين أو أكثر، أو بمعنى آخر مدى الاتفاق بين المتغيرات في أحد العوامل مع المتغيرات في عامل آخر." [2]

3- مجتمع الدراسة:

مجموع تلاميذ أقسام رياضة ودراسة المنخرطين في النشاطات الرياضية المختارة (كرة الطائرة) حسب الإحصائيات المقدمة من طرف مديرية التربية لولاية المسيلة والخاصة بالموسم (2012-2013)، حيث المجتمع الأصلي للبحث يمثله 06 أقسام، منهم 05 أقسام ذكور وقسم واحد إناث. وهو ما مجموعه 115 منخرط

(1) قاسم حسن المندلاوي وآخرون، الاختبارات والقياس والتقويم في التربية الرياضية، الموصل، مطابع التعليم العالي، 1989، ص107.
(2) وجيه محجوب، أصول البحث العلمي ومناهجه، بغداد، دار المناهج للطباعة والنشر، 2005، ص287.

على مستوى ولاية المسيلة. والجدول التالي يبين توزيع التلاميذ المنخرطين في أقسام رياضة ودراسة حسب المؤسسات بالولاية.

الجدول رقم (01) يبين توزيع التلاميذ المنخرطين في أقسام رياضة ودراسة حسب المؤسسات بولاية المسيلة.

المؤسسة	ذكور	إناث	المجموع
متوسطة العقيد الحواس المسيلة	14	12	26
متوسطة نصر الدين ديني بوسعادة	15	00	15
متوسطة حي المستشفى سيدي عيسى	25	00	25
متوسطة أبو بكر الرازي أولاد دراج	25	00	49
	24	00	
المجموع	103	12	115

4- عينة الدراسة:

إن الأهداف التي يضعها الباحث لبحثه والإجراءات التي يستخدمها ستحدد طبيعة العينة التي يختارها.[1] لذا تم الاعتماد على عينة مكونة من (51) تلميذ وهو ما يمثل نسبة 44.34% من مجموع مجتمع البحث، حيث تم اختيار الذكور بطريقة عشوائية أما الإناث فتم اختيارهم جميعا وذلك لنقص عددهن. وهذه العينة تشمل (39) ذكور من مجموع (103) تلميذ أي ما نسبته 37.86% و تشمل (12) إناث من مجموع (12) تلميذ أي ما نسبته 100% كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (02) يبين نسبة عينة البحث بالنسبة للمجتمع الأصلي وفقا لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المجموع	أفراد العينة		النسبة المئوية
ذكور	103	115	51	39	%44.34
إناث	12			12	

(1) وجيه محجوب، أصول البحث العلمي ومناهجه، نفس المرجع، ص287.

5- مجالات الدراسة:

5-1- المجال البشري:

التلاميذ المنخرطين في أقسام رياضة ودراسة تخصص كرة الطائرة بالمرحلة المتوسطة بولاية المسيلة للعام الدراسي 2012-2013.

5-2- المجال المكاني:

أجريت الدراسة في متوسطة العقيد الحواس بالمسيلة، متوسطة حي المستشفى سيدي عيسى ومتوسطة أبو بكر الرازي بأولاد دراج التي بها أقسام رياضة ودراسة والتي تم زيارتها عند توزيع المقاييس والجدول (03) يبين المؤسسات التعليمية التي أجري بها الجانب التطبيقي للبحث.

الجدول رقم (03) يبين توزيع العينة حسب المؤسسة التي ينتمي إليها.

المؤسسة	ذكور	إناث	المجموع
متوسطة العقيد الحواس المسيلة	09	12	21
متوسطة حي المستشفى سيدي عيسى	12	00	12
متوسطة أبو بكر الرازي أولاد دراج	18	00	18
المجموع	39	12	51

5-3- المجال الزماني:

أجري البحث بجميع خطواته (نظري وتطبيقي) في الفترة الممتدة من 1012 ولغاية 2013م.

6- متغيرات الدراسة:

6-1- المتغير المستقل:

هو ذلك المتغير الذي يؤثر سلباً أو إيجاباً على المتغير التابع ويكون هدف الباحث هو التحقق من أثره على المتغير التابع. وفي بحثنا هذا المغير المستقل هو تقدير الذات البدنية.

6-2- المتغير التابع:

هو الذي يوضح الناتج أو الجواب والذي يحدد الظاهرة التي نريد دراستها وفي بحثنا هذا المتغير التابع هو التوجه الرياضي.

6-3- المتغير الوسيط:

هو متغير له تأثير غير مدروس على العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع بمعنى انه متغير ثالث قد يؤدى إلى تعديل العلاقة المتوقعة بين المتغير التابع والمتغير المستقل. ويتمثل في هذا البحث في جنس التلاميذ بحيث نستعمل كلا الجنسين الذكور والإناث.

7- أدوات الدراسة:

7-1- مقياس تقدير الذات البدنية للاعبي الكرة الطائرة:

7-1-1- مفردات مقياس تقدير الذات البدنية للاعبي الكرة الطائرة:

استخدم الباحث مقياس تقدير الذات البدنية الذي أعده محمد حسن علاوي، عصام الهلالي وتيمور أحمد راغب (ملحق رقم 03) للوقوف على تقدير لاعب الكرة الطائرة للصفات البدنية التي يتمتع بها في ضوء إدراكه لمواطن القوة والضعف في كفايته البدنية الخاصة بلعبة الكرة الطائرة. بعد عرض المقياس على مجموعة من الخبراء واستخراج الصدق والثبات تم حذف واستبعاد بعض العبارات وتعديل بعض العبارات الأخرى وأصبح المقياس يتكون من 26 عبارة وتم حساب الأهمية النسبية لكل صفة من الصفات البدنية التي يشتمل عليها المقياس وأسفر عن الآتي:

4 عبارات لكل من صفات: الرشاقة والقوة المميزة بالسرعة والسرعة الحركية.

3 عبارات لكل من صفتي: تحمل القوة والتحمل الدوري التنفسي.

عباراتان لكل من صفات: المرونة، سرعة الاستجابة والتوازن.

عبارة واحدة لكل من صفتي: القوة العظمى وسرعة الانتقال.

ويستجيب الفرد على كل عبارة طبقا لمقياس خماسي التدريج (أبدا، نادرا، أحيانا، غالبا، دائما).

6-1-2- تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من 15 عبارة ايجابية، 11 عبارة سلبية وأرقام العبارات الإيجابية كما يلي: (1، 5، 6، 8، 10، 13، 14، 16، 17، 19، 21، 22، 25، 26)

وأرقام العبارات السلبية كما يلي: (2، 3، 4، 7، 9، 12، 15، 18، 20، 23، 24)

وأوزان العبارات الايجابية كما يلي:

5 درجات عند الإجابة: دائما.

4 درجات عند الإجابة: غالبا.

3 درجات عند الإجابة: أحيانا.

درجتان عند الإجابة: نادرا.

درجة واحدة عند الإجابة: أبدا.

وأوزان العبارات السلبية كما يلي:

5 درجات عند الإجابة : أبدا

4 درجات عند الإجابة : نادرا

3 درجات عند الإجابة : أحيانا

درجتان عند الإجابة : غالبا

درجة عند الإجابة : دائما

والدرجة النهائية للمقياس هي مجموع درجات جميع العبارات الإيجابية والسلبية (26 عبارة) والحد الأقصى لدرجات القياس 130 درجة وكلما زاد اقتراب الفرد من هذا الحد دل على مفهومه وتقديره الإيجابي العالي لذاته البدنية.

7-2- مقياس التوجه الرياضي:

7-2-1- مفردات مقياس التوجه الرياضي:

استخدم الباحث مقياس التوجه الرياضي المصمم من ديانا جل Gill (1993) تعريب محمد حسن علاوي (ملحق رقم 04) لقياس ثلاثة أبعاد لتوجه الدافعية الرياضية وهي:

- توجه التنافسية: الرغبة في التنافس والسعي للنجاح في المنافسة الرياضية.
- توجه الفوز: التركيز على مقارنة مستوى اللاعب مع المنافسين الآخرين.
- توجه الهدف: التركيز على مستوى الأداء الشخصي للاعب الرياضي.

يتضمن المقياس 25 عبارة، منها 13 عبارة لتوجه التنافسية، 6 عبارات لكل من توجه الفوز وتوجه الهدف. ويقوم اللاعب الرياضي بالاستجابة لعبارات المقياس على مقياس خماسي التدريج (بدرجة كبيرة جدا إلى درجة قليلة جدا) وأرقام عبارات بعد توجه التنافسية هي:

(15،13،11،9،7،5،3،1،25،23،21،19،17).

وأرقام عبارات بعد توجه الفوز هي: (22،18،14،10،6،2).

وأرقام عبارات بعد توجه الهدف هي: (24،26،16،12،8،4).

7-2-2- تصحيح المقياس:

عند تصحيح المقياس يتم منح:

5 درجات عند الإجابة: بدرجة كبيرة جدا

4 درجات عند الإجابة: بدرجة كبيرة.

3 درجات عند الإجابة: بدرجة متوسطة.

درجتان عند الإجابة: بدرجة قليلة.

درجة واحدة عند الإجابة: بدرجة قليلة جدا.

و يتم جمع درجات كل بعد عن الأبعاد الثلاثة على حدة.

7-3- الأسس العلمية للمقياسين:

7-1- الصدق:

يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار لما وضع لقياسه كما تذكر الغريب "انه القدرة على قياس الظاهرة التي وضع من أجلها."[1] وهو من الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية المقياس.

تم التأكد من صدق المقياسين عن طريق استخدام الصدق الظاهري، وذلك بعرض المقياسين على مجموعة من الخبراء من الأساتذة المختصين في التربية البدنية وعلم النفس، وقد اتفقوا على أن المقياسين صادقين ويقيس تقدير الذات البدنية للاعبي الكرة الطائرة والتوجه الرياضي لدى عينة البحث، إذ تبين أن المقياسين صالحين للاستخدام. مع الإشارة إلى بعض الأخطاء الإملائية لتصحيحها.

7-2- الثبات:

نقصد بثبات المقياس هو قدرة المقياس على إعطاء نفس النتائج إذا أعطي أكثر من مرة لنفس العينة تحت نفس الظروف وهناك طرق عديدة لاستخراج ثبات المقياس, ولإيجاد ثبات مقياس تقدير الذات البدنية لدى لاعبي الكرة الطائرة قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس البالغ عددها (26) فقرة، وقد بلغت قيمة ألفا كرونباخ(0,82)، وهي قيمة تدل على مستوى جيد من الثبات، كما قام الباحث باعتماد الطريقة نفسها لإيجاد ثبات مقياس التوجه الرياضي في صورته النهائية بحساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس البالغ عددها (25) فقرة، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة بالنسبة لبعد التوجه نحو

(1) رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي والتربوية, القاهرة، المكتبة الانجلو مصرية، 1977، ص178.

التنافسية (0.66)، ولبعد التوجه نحو الهدف (0.81)، ولبعد التوجه نحو الفوز (0.73) وبلغ للمقياس ككل (0.65)، وجميعها قيم مقبولة ومناسبة لثبات المقياس.

8- إجراءات الدراسة:

تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1- تحديد مجتمع وعينة البحث.

2- توزيع أداتي البحث على أفراد عينة الدراسة.

3- جمع البيانات وترميزها.

4- إدخال البيانات للحاسوب ومعالجتها إحصائيا، باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) تبعا لتساؤلات الدراسة.

5- عرض النتائج ومناقشتها والتوصل للاستنتاجات والتوصيات.

9- الوسائل الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات البحث استخدمنا برنامج (spss) باستخدام المعالجة الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية واختبار ت لعينة واحدة وذلك لتحديد مستوى كل من تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي.

2- اختبار ت لعينتين مستقلتين لتحديد الفروق في مستوى تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي تبعا لمتغير الجنس.

3- معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي.

الفصل السابع

عرض نتائج الدراسة الأساسية

سنعرض في هذا الفصل الجداول والنتائج المتعلقة بمقياسي تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي قصد تنظيم نتائجها المتحصل عليها لتسهيل عملية الإحصاء ومقارنة النتائج للتحقق من صحة الفروض، وجاء عرض النتائج كما يلي:

- عرض نتائج مقياس تقدير الذات البدنية الرياضية.
- عرض نتائج مقياس التوجه الرياضي.
- عرض نتائج الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقدير الذات البدنية حسب متغير الجنس.
- عرض نتائج الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التوجه الرياضي حسب متغير الجنس.
- عرض نتائج معاملات الارتباط بين تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي بأبعاده.

1- عرض وتحليل النتائج:

1-1- عرض نتائج التساؤل الأول:

نص التساؤل الأول:

- ما مستوى تقدير الذات البدنية لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية؟

الجدول رقم (04) يبين نتائج التعرف على مستوى تقدير الذات البدنية.

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
88.98	08.29	78	09.45	2.008	50	0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أن متوسط تقدير الذات البدنية من كلا الجنسين والمشمولين بالبحث هو (84.98) بانحراف معياري مقداره (08.29) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (78) درجة عند درجة حرية (50) تبين أن متوسط درجات عينة البحث أعلى من المتوسط الفرضي للفقرات. وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أنه ذي دلالة معنوية عند مستوى (0.05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (09.45) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.008)، مما يشير إلى أن عينة البحث تتمتع بدرجة عالية من تقدير الذات البدنية.

1-2- عرض نتائج التساؤل الثاني:

نص التساؤل الثاني:

- ما مستوى التوجه الرياضي لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية؟

الجدول رقم (05) يبين نتائج التعرف على مستوى التوجه الرياضي.

أبعاد التوجه الرياضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التوجه نحو التنافسية	45.49	05.39	39	08.59	2.008	50	0.05
التوجه نحو الفوز	22.66	03.36	18	09.91			
التوجه نحو الهدف	21.56	03.15	18	08.07			
مجموع الأبعاد	89.72	08.79	75	11.95			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن:

- متوسط التوجه نحو التنافسية من كلا الجنسين والمشمولين بالبحث هو (45.49) بانحراف معياري مقداره (05.39) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (39) درجة عند درجة حرية (50) تبين أن متوسط درجات عينة البحث أعلى من المتوسط الفرضي للفقرات، وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أنه ذي دلالة معنوية عند مستوى (0.05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (08.59) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.008)، مما يشير إلى أن عينة البحث تتمتع بدرجة عالية من تقدير التوجه نحو التنافسية.

- متوسط التوجه نحو الفوز من كلا الجنسين والمشمولين بالبحث هو (22.66) بانحراف معياري مقداره (03.36) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (18) درجة عند درجة حرية (50) تبين أن متوسط درجات عينة البحث أعلى من المتوسط الفرضي للفقرات، وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أنه ذي دلالة معنوية عند مستوى (0.05) إذ

بلغت القيمة التائية المحسوبة (09.91) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.008)، مما يشير إلى أن عينة البحث تتمتع بدرجة عالية من تقدير التوجه نحو الفوز.

– متوسط التوجه نحو الهدف من كلا الجنسين والمشمولين بالبحث هو (21.56) بانحراف معياري مقداره (03.15) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (18) درجة عند درجة حرية (50) تبين أن متوسط درجات عينة البحث أعلى من المتوسط الفرضي للفقرات، وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أنه ذي دلالة معنوية عند مستوى (0.05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (08.07) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.008)، مما يشير إلى أن عينة البحث تتمتع بدرجة عالية من تقدير التوجه نحو الهدف.

– متوسط مجموع الأبعاد من كلا الجنسين والمشمولين بالبحث هو (89.72) بانحراف معياري مقداره (08.79) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (75) درجة عند درجة حرية (50) تبين أن متوسط درجات عينة البحث أعلى من المتوسط الفرضي للفقرات، وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أنه ذي دلالة معنوية عند مستوى (0.05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (11.95) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.008)، مما يشير إلى أن عينة البحث تتمتع بدرجة عالية من تقدير التوجه الرياضي.

1-3- عرض نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية الأولى:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات البدنية لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الجنس.

الجدول رقم (06) يبين الفروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات البدنية حسب الاختبار "ت".

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	39	90.74	08.50	02.93	2.008	49	0.05
إناث	12	83.25	04.02				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أنه بالنسبة لمقياس تقدير الذات البدنية عند الذكور كانت نتائج حجم العينة 39 تلميذ، متوسط حسابها هو (90.74) و الانحراف المعياري (08.50)، أما بالنسبة للإناث، حجم العينة 12 تلميذة، متوسط حسابها (83.25) و الانحراف المعياري (04.02)، وجدنا قيمة (ت) المحسوبة هي (02.93) عند مستوى الدلالة (0.05) و درجة الحرية (49) بينما قيمة (ت) الجدولية هي (2.008) و هي أصغر من قيمة (ت) المحسوبة. وعليه ومن خلال النتائج المتحصل عليها لقيمة (ت) المحسوبة نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات البدنية تعزى لمتغير الجنس. وعند الرجوع للمتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق لصالح الذكور.

1-4- عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوجه الرياضي لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الجنس.

الجدول رقم (07) يبين الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد التوجه الرياضي حسب الاختبار "ت".

أبعاد التوجه الرياضي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التوجه نحو التنافسية	ذكور	39	46.79	05.05	03.43	2.008	49	0.05
	إناث	12	41.25	04.26				
التوجه نحو الفوز	ذكور	39	23.28	03.32	02.47			
	إناث	12	20.66	02.74				
التوجه نحو الهدف	ذكور	39	22.17	03.00	02.63			
	إناث	12	19.58	02.90				
مجموع الأبعاد	ذكور	39	92.25	07.74	04.30			
	إناث	12	81.50	06.90				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أنه:

- بالنسبة لبعد التوجه نحو التنافسية عند الذكور كانت نتائج حجم العينة 39 تلميذ متوسط حسابها هو (46.79) و الانحراف المعياري (05.05)، أما بالنسبة للإناث، حجم العينة 12 تلميذة، متوسط حسابها (41.25) و الانحراف المعياري (04.26)، وجدنا قيمة (ت) المحسوبة هي (03.43) عند مستوى الدلالة (0.05) و درجة الحرية (49) بينما قيمة (ت) الجدولية هي (2.008) و هي أصغر من قيمة "ت" المحسوبة.

وعليه ومن خلال النتائج المتحصل عليها لقيمة (ت) المحسوبة نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو التنافسية تعزى لمتغير الجنس. وعند الرجوع للمتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق لصالح الذكور.

- بالنسبة لبعد التوجه نحو الفوز عند الذكور كانت نتائج حجم العينة 39 تلميذ متوسط حسابها هو (23.28) و الانحراف المعياري (03.32)، أما بالنسبة للإناث، حجم العينة 12 تلميذة، متوسط حسابها (20.66) و الانحراف المعياري (02.74)، وجدنا قيمة (ت) المحسوبة هي (02.47) عند مستوى الدلالة (0.05) و درجة الحرية (49) بينما قيمة (ت) الجدولية هي (2.008) و هي أصغر من قيمة (ت) المحسوبة.

وعليه ومن خلال النتائج المتحصل عليها لقيمة (ت) المحسوبة نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو الفوز تعزى لمتغير الجنس. وعند الرجوع للمتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق لصالح الذكور.

- بالنسبة لبعد التوجه نحو الهدف عند الذكور كانت نتائج حجم العينة 39 تلميذ متوسط حسابها هو (22.17) و الانحراف المعياري (03.00)، أما بالنسبة للإناث، حجم العينة 12 تلميذة، متوسط حسابها (19.58) و الانحراف المعياري (02.90)، وجدنا قيمة (ت) المحسوبة هي (02.63) عند مستوى الدلالة (0.05) و درجة الحرية (49) بينما قيمة (ت) الجدولية هي (2.008) و هي أصغر من قيمة (ت) المحسوبة. وعليه ومن خلال النتائج المتحصل عليها لقيمة (ت) المحسوبة نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو الهدف تعزى لمتغير الجنس. وعند الرجوع للمتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق لصالح الذكور.

- بالنسبة لمجموع الأبعاد عند الذكور كانت نتائج حجم العينة 39 تلميذ متوسط حسابها هو (92.25) و الانحراف المعياري (07.74)، أما بالنسبة للإناث، حجم العينة 12 تلميذة، متوسط حسابها (81.50) و الانحراف المعياري (06.90)، وجدنا قيمة (ت) المحسوبة هي (04.30) عند مستوى الدلالة (0.05) و درجة الحرية (49) بينما قيمة (ت) الجدولية هي (2.008) و هي أصغر من قيمة (ت) المحسوبة. وعليه ومن خلال النتائج المتحصل عليها لقيمة (ت) المحسوبة نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه الرياضي تعزى لمتغير الجنس. وعند الرجوع للمتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق لصالح الذكور.

1-5- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية الثالثة:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات البدنية وتوجه التنافسية لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية.

الجدول رقم (08) يبين العلاقة بين تقدير الذات البدنية والتوجه نحو التنافسة.

الارتباط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	قيمة الاحتمال المعنوية	مستوى الدلالة
تقدير الذات البدنية	88.98	08.29	0.284 (*)	0.043	0.05
التوجه نحو التنافسية	45.49	05.39			

(*) معامل الارتباط دال عند 0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) الذي يبين العلاقة بين تقدير الذات البدنية والتوجه نحو التنافسية أن المتوسط الحسابي لتقدير الذات البدنية قدر بـــ (88.98) والانحراف المعياري قدر بـــ (08.29) ، أما المتوسط الحسابي للتوجه نحو التنافسية فقد قدر بـــ (45.49) والانحراف المعياري قدر بـــ (05.39) ، أما فيما يخص قيمة معامل الارتباط فتساوي (0.284) عند مستوى الدلالة (0.05)، و قيمة الاحتمال المعنوية (0.043) وهي أقل من 0.05 هذا معناه أنه توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات البدنية والتوجه نحو التنافسية.

1-6- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية الرابعة:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات البدنية وتوجه الفوز لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية.

الجدول رقم (09) يبين العلاقة بين تقدير الذات البدنية والتوجه نحو الفوز.

الارتباط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	قيمة الاحتمال المعنوية	مستوى الدلالة
تقدير الذات البدنية	88.98	08.29	0.342 (*)	0.014	0.05
التوجه نحو الفوز	22.66	03.36			

(*) معامل الارتباط دال عند 0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) الذي يبين العلاقة بين تقدير الذات البدنية والتوجه نحو الفوز أن المتوسط الحسابي لتقدير الذات البدنية قدر بـــ (88.98) والانحراف المعياري قدر بـــ (08.29) ، أما المتوسط الحسابي للتوجه نحو الفوز فقد قدر بـــ (22.66) والانحراف المعياري قدر بـــ (03.36) ، أما فيما يخص قيمة معامل الارتباط فتساوي (0.342) عند مستوى الدلالة (0.05)، و قيمة الاحتمال المعنوية (0.014) وهي أقل من 0.05 هذا معناه أنه توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات البدنية والتوجه نحو الفوز.

1-7- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية الخامسة:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات البدنية وتوجه النتيجة لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية.

الجدول رقم (10) يبين العلاقة بين تقدير الذات البدنية والتوجه نحو الهدف.

الارتباط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	قيمة الاحتمال المعنوية	مستوى الدلالة
تقدير الذات البدنية	88.98	08.29	0.294 (*)	0.037	0.05
التوجه نحو الهدف	21.56	03.15			

(*) معامل الارتباط دال عند 0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) الذي يبين العلاقة بين تقدير الذات البدنية والتوجه نحو الهدف أن المتوسط الحسابي لتقدير الذات البدنية قدر بـــ (88.98) والانحراف المعياري قدر بـــ (08.29) ، أما المتوسط الحسابي للتوجه نحو الهدف فقد قدر بـــ (21.56) والانحراف المعياري قدر بـــ (03.15) ، أما فيما يخص قيمة معامل الارتباط فتساوي (0.294) عند مستوى الدلالة (0.05)، و قيمة الاحتمال المعنوية (0.037) وهي أقل من 0.05 هذا معناه أنه توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات البدنية والتوجه نحو الهدف.

1-8- عرض نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرضية السادسة:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية.

الجدول رقم (11) يبين العلاقة بين تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي.

الارتباط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	قيمة الاحتمال المعنوية	مستوى الدلالة
تقدير الذات البدنية	88.98	08.29	0.403 (*)	0.003	0.05
التوجه الرياضي	89.72	08.79			

(*) معامل الارتباط دال عند 0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) الذي يبين العلاقة بين تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي أن المتوسط الحسابي لتقدير الذات البدنية قدر بـــ (88.98) والانحراف المعياري قدر بـــ (08.29) ، أما المتوسط الحسابي للتوجه الرياضي فقد قدر بـــ (89.72) والانحراف المعياري قدر بـــ (08.79) ، أما فيما يخص قيمة معامل الارتباط فتساوي (0.403) عند مستوى الدلالة (0.05)، و قيمة الاحتمال المعنوية (0.003) وهي أقل من 0.05 هذا معناه أنه توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات البدنية والتوجه نحو التنافسية.

الفصل الثامن

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الأساسية

1- مناقشة وتفسير النتائج:

1-1- مناقشة نتائج التساؤل الأول:

نص التساؤل الأول: ما مستوى تقدير الذات البدنية لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية.

بالنسبة للتساؤل الأول المتعلق بمستوى تقدير الذات البدنية لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية نجد أن المتوسط الحسابي لعينة البحث (88.98) أكبر من المتوسط الفرضي (78) حسب الجدول (04). وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي تبين أنه ذي دلالة معنوية عند مستوى (0.05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (09.45) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.008) مما يدل عل أن عينة البحث تتمتع بدرجة عالية من تقدير الذات البدنية، وربما يرجع هذا الارتفاع في تقدير الذات البدنية لأنهم في الأساس منتقين في أقسام رياضة ودراسة من أحسن التلاميذ في رياضة الكرة الطائرة. وربما يرجع لممارستهم الرياضة بانتظام، حيث وجد كروكر وآخرون أنه هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين النشاط البدني وتقدير الذات البدنية.[1] وهو إحساس إيجابي يمكن أن يستثمره الطلبة حتى يحققوا توافقهم النفسي وإدراكهم الإيجابي نحو ذواتهم, فممارسة النشاطات الرياضية من خلال الوحدات الدراسية اليومية ولمختلف المهارات يشكل دعما إيجابيا لمستوياتهم الرياضية ويرفع من ثقتهم بأنفسهم بامتلاك التصور المناسب لذواتهم البدنية,حيث يقول (علاوي) "إن شعور الفرد نحو جسمه يرتبط بثقته في نفسه وفي طريقة تعامله مع الآخرين فالذين يمتلكون اتجاهات أو تصورات إيجابية نحو أجسامهم يتمتعون بدرجة مرتفعة لتقديرهم لذواتهم."[2]

1-2- مناقشة نتائج التساؤل الثاني:

نص التساؤل الثاني: ما مستوى التوجه الرياضي لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية.

بالنسبة للتساؤل الثاني المتعلق بمستوى التوجه الرياضي لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية ومن خلال الجدول (05) فنجد أن المتوسط الحسابي في التوجه نحو التنافسية لعينة البحث (45.49) أكبر من المتوسط الفرضي (39)، وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي تبين أنه ذي دلالة معنوية عند مستوى (0.05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (8.59) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.008) مما يدل عل أن عينة البحث تتمتع بدرجة عالية من التوجه نحو التنافسية. أما بالنسبة للتوجه نحو الفوز فنجد أن المتوسط الحسابي لعينة البحث (22.66) أكبر من المتوسط الفرضي (18)، وعند اختبار الفرق بين المتوسطين

(1) Kosmidou Evdoxia et al, Physical self worth, Athletic engagement and goal orientations in greek female athletes, Pamukkale Journal of Sport Sciences, Vol.4, No.2, 2013, p80.

(2) محمد حسن علاوي، موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين، مرجع سابق، ص131.

باستعمال معادلة الاختبار التائي تبين أنه ذي دلالة معنوية عند مستوى (0.05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (9.91) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.008) مما يدل عل أن عينة البحث تتمتع بدرجة عالية من التوجه نحو الفوز. أما بالنسبة للتوجه نحو الهدف فنجد أن المتوسط الحسابي لعينة البحث (21.56) أكبر من المتوسط الفرضي (18)، وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي تبين أنه ذي دلالة معنوية عند مستوى (0.05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (8.07) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.008) مما يدل عل أن عينة البحث تتمتع بدرجة عالية من التوجه نحو الهدف. أما بالنسبة لمجموع الأبعاد فنجد أن المتوسط الحسابي لعينة البحث (89.72) أكبر من المتوسط الفرضي (8.79). وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي تبين أنه ذي دلالة معنوية عند مستوى (0.05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (11.95) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.008) مما يدل عل أن عينة البحث تتمتع بدرجة عالية من التوجه الرياضي.

ويعزو الباحث سبب ذلك الى أن الميل نحو المنافسات الرياضية وتحديدا فعالية كرة الطائرة له من الخصوصية ما يثير اهتمام اللاعبين, ويسعون إلى ممارستها بشكل مستمر كأحد أنواع الأنشطة الرياضية ذات الطابع الجماهيري, وبوجود إمكانيات بسيطة للممارسة فضلا عن وجود رغبة شخصية تدفعهم للمشاركة، وفي اختيار نوع الفعالية، وقد تحصل لدى الفرد حالة من التوافق والانسجام النفسي والصحي واكتساب الراحة النفسية وشعوره بالطمأنينة, والصحة البدنية من خلال اشتراكه في مثل هذه المنافسات الرياضية وهذا بدوره يؤدي الى ان يتقبل ذاته وان يتقبله الآخرين، ويشير "زهران" إلى ضرورة التمتع بالصحة النفسية لدى الفرد بأن يكون متوافقا نفسيا وشخصيا وانفعاليا واجتماعيا مع نفسه والآخرين ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستثمار قدراته وإمكانياته إلى أقصى حد ممكن.[1] كما قد يعزى لتطلعات المدربين، الأصدقاء، الزملاء والعائلة، وهذه من الأشياء التي تجعلهم يفكرون أكثر فأكثر في الفوز في المسابقات التي يدخلونها.كل ذلك قد يؤثر على التوجه نحو التنافسية، التوجه نحو الفوز والتوجه نحو الهدف.

1-3- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات البدنية لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية تبعا لمتغير الجنس.

(1) حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط2، عالم الكتاب، القاهرة، 1988، ص09

يتبين من الجدول(06) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطي درجات مجموعتي الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة في تقدير الذات البدنية، وكانت الفروق لصالح الذكور. أي أن الذكور من أفراد عينة الدراسة أكثر تقديرا لذواتهم البدنية من الإناث، فالرياضيين المراهقين يملكون تقدير ذات بدنية قوية بالمقارنة مع غيرهم من الفئات.(1) لكن بالنسبة للإناث على ما يبدو لديهم تقدير ذات بدني أقل من الذكور في سنوات المراهقة.(2) حيث يشير لندوال وهاسمن (2004) إلى أن البالغين الشباب الذين كانوا يمارسون الرياضة على نحو أكثر تواترا ولفترة أطول يسجلون أعلى مستوى في تقدير الذات البدنية، إلا أن الفتيات سجلن مستوى أقل في تقدير الذات البدنية.(3) وتتفق هذه النتائج مع ما كشفت عنه دراسة تيمور أحمد راغب (1990) حيث أشارت إلى وجود فروق دلالة إحصائية في مفهوم الذات، تقدير الذات البدنية وتقدير الذات المهارية بين لاعبي ولاعبات الكرة الطائرة، كما تتفق أيضا مع ما توصلت إليه دراسة بوكر وآن (2006) من أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات البدنية حسب متغير الجنس. في حين تختلف هذه النتائج مع ما كشفت عنه دراسة عبد الخالق موسى جبريل (1993) حيث توصلت هذه الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لتقدير الذات تعزى لمتغير الجنس.

1-4- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوجه الرياضي لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية تبعا لمتغير الجنس.

يتبين من الجدول(07) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطي درجات مجموعتي الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة في التوجه نحو التنافسية، التوجه نحو الفوز، التوجه نحو الهدف وفي التوجه الرياضي، وكانت الفروق لصالح الذكور. أي أن الذكور من أفراد عينة الدراسة أكثر توجها نحو التنافسية، نحو الفوز، نحو الهدف وفي التوجه الرياضي من الإناث، تعود الأسباب وراء الاختلاف في التوجه الرياضي بين الجنسين إلى اختلاف مستويات الدافعية والنشاط ومهارات الرياضيين. حيث تؤثر حقيقة الاعتقاد والإيمان بإمكانية الوصول إلى نتيجة أو إنجاز محتمل في نشاط الرياضي. بعبارة أخرى يبذل أولئك الذين يعتقدون بأنهم يصلون إلى النتائج التي سطروها لأنفسهم حتى وإن كانت بالغة الصعوبة جهدا أكبر في عملهم. وهذا العمل

(1) G.Welk et al, Physical self-perceptions of high school athletes, Pediatric Exercise Science, Vol 7, 1995, pp(152-161).

(2) M. Hagger et al, Physical self-concept and social physique anxiety, Invariance across culture, gender and age, Stress and Health, 2010,vol.26, No.4, pp(304-329).

(3) Kosmidou Evdoxia et al, Op.cit, p80.

المضاعف بحد ذاته يفسر الاختلاف الموجود في التوجه الرياضي. وتتفق هذه النتائج مع ما كشفت عنه دراسة محمود الشيخ وآخرون (2011) حيث خلصت الدراسة إلى وجود فروق دلالة إحصائية في التوجه الرياضي بين الذكور والإناث وتتفق أيضا مع دراسة ديانا جيل وآخرون (1991) حيث أشارت الدراسة إلى وجود فروق دلالة إحصائية في التوجه الرياضي بين الذكور والإناث، كما تتفق أيضا مع ما توصلت إليه ديانا جيل وآخرون (2006) من أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو التنافسية ، التوجه نحو الفوز والتوجه نحو الهدف حسب متغير الجنس لصالح الذكور، وتتفق مع دراسة ديانا جيل وآخرون (1988) حيث أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو التنافسية والتوجه نحو الفوز. في حين تختلف هذه النتائج مع ما كشفت عنه دراسة قاسم الياسي وآخرون (2011) حيث توصلت هذه الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للتوجه الرياضي تعزى لمتغير الجنس.

1-5- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية الثالثة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقدير الذات البدنية والتوجه نحو التنافسية لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية.

أثبتت نتائج الدراسة الحالية صحة هذا الفرض حيث نجد أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين مستوى تقدير الذات البدنية والتوجه نحو التنافسية لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية. فمعامل الارتباط يساوي (0.284) عند مستوى دلالة (0.05) الجدول (08). حيث متوسط مستوى تقدير الذات البدنية لدى أفراد العينة بلغ (88.98)، ومتوسط التوجه نحو التنافسية بلغ (45.49). حيث التنافسية سمة شخصية وهي أيضا أفضل مؤشر لتقييم الأشخاص لوضع أهدافهم، ومع ذلك التنافسية في حد ذاتها لا تظهر كيف لشخص أن يحفز في وضعية تنافسية فبعض المتغيرات الأخرى مثل الحالة، نوع الرياضة، المدرب، العائلة والفريق تؤثر على سلوك الفرد.[1] كما أ ظهرت بحوث مارتن وجيل أن الأفراد الذي لديهم ثقة عالية بأنفسهم وأقل مستويات قلق المنافسة لديهم مستوى عال من التوجه نحو التنافسية.[2]

(1) R.S. Wienberg, D. Gould, Foundation of Sport and Exercise Psychology, Motivation, Human Kinetics, 1999, pp(58-65).

(2) J.J. Martin, D.L. Gill, J Sport & Exer Psych, vol 13, no 2 1991, pp(149-165).

1-6- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية الرابعة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقدير الذات البدنية والتوجه نحو الفوز لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية.

أثبتت نتائج الدراسة الحالية صحة هذا الفرض حيث نجد أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين مستوى تقدير الذات البدنية والتوجه نحو الفوز لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية. حيث أن معامل الارتباط يساوي (0.342) عند مستوى دلالة (0.05) الجدول (09). حيث متوسط مستوى تقدير الذات البدنية لدى أفراد العينة بلغ (88.98)، ومتوسط التوجه نحو الفوز بلغ (22.66). تتفق هذه الدراسة مع دراسة (كافوسانو ماريا 2007) حيث ذكرت أن تقدير الذات البدنية المرتفع تحقق عندما كان هناك ارتفاع في مستوى توجه الفوز وتوجه الهدف.[1] وتفق هذه النتائج مع ما كشفت عنه دراسة كوسميدو إفدوكسيا وآخرون (2013)

1-7- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية الخامسة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقدير الذات البدنية والتوجه نحو الهدف لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية.

أثبتت نتائج الدراسة الحالية صحة هذا الفرض حيث نجد أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين مستوى تقدير الذات البدنية والتوجه نحو النتيجة لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية. فمعامل الارتباط يساوي (0.294) عند مستوى دلالة (0.05) الجدول (10). حيث متوسط مستوى تقدير الذات البدنية لدى أفراد العينة بلغ (88.98)، ومتوسط التوجه نحو الهدف بلغ (21.56). فالأهداف تحسن المهارات وتعزز من جودة التدريب، وتزيد الدافعية الداخلية إلى التقدم وزيادة الاعتزاز والثقة بالنفس.[2] حيث تتفق هذه النتائج مع دراسة كوسميدو إفدوكسيا وآخرون (2013)، ومع دراسة كافوسانو ماريا (2007). كما اتفقت مع دراسة كافوسانو ماريا و هارنيش ديلوين (2000) فقد توصلت إلى أن التوجه نحو الهدف يؤثر كثيرا على تقدير الذات العام.[3] وكنتيجة تظهر هذه الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات

(1) M.Kavussanu et al, Op.cit, p 127.

(2) J.J. Martin, D.L. Gill, Op.cit, p(149-165).

(3) M. Kavussanu, D. Harnish, Self-esteem in children: Do goal orientations matter?, British Journal of Educational Psychology, Vol.70, 2000, p 237.

البدنية والتوجه نحو الهدف، ولذلك هذه النتائج تشير إلى هذين المتغيرين هما في اتجاه واحد ويعزز كل منهما الآخر.

1-8- مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرضية السادسة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية.

أثبتت نتائج الدراسة الحالية صحة هذا الفرض حيث نجد أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين مستوى تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية. فمعامل الارتباط يساوي (0.403) عند مستوى دلالة (0.05) الجدول (11). حيث متوسط مستوى تقدير الذات البدنية لدى أفراد العينة بلغ (88.98)، ومتوسط التوجه الرياضي بلغ (89.72). وتتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة كوسميدو إفدوكسيا وآخرون (2013)، كما تتفق مع دراسة (كافاسانو 2007)، حيث وجدت أن التوجه الرياضي قد يكون مفيد لتقدير الذات البدنية، وأن هذه النتائج موازية للأعمال الأخيرة في مجال علم النفس التربوي. ويمكن تفسير الآثار للتوجه الرياضي على تقدير الذات البدنية من خلال الكفاءة المتصورة، وهذا يتفق مع الأعمال السابقة التي تناولت الهدف الهدف الشخصي في مجال الرياضة.[1]

(1) M.Kavussanu et al, op.cit, p128.

الخاتمة:

لقد انطلقت هذه الدراسة من مشكلة مطروحة ميدانيا تتعلق بأهمية معرفة مستويي تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي والعلاقة بينهما ومعرفة الفروق في تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي بالنسبة لمغير الجنس وذلك بهدف محاولة صيغة إطار نظري في هذا المجال مما يفيدنا في التنبؤ بمستوى التوجه الرياضي من خلال التعرف على مستوى تقدير الذات البدنية.

بعد تحليل وإثراء متغيرات البحث نظريا، وإعداد أداة لجمع البيانات وتطبيقها على عينة مكونة من 51 تلميذا من المنخرطين في أقسام رياضة ودراسة بولاية المسيلة وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا وعرضها وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها بالاعتماد على التناول النظري وعلى ما توفر من دراسات سابقة أو مشابهة، ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها تبين ما يلي:

- مستوى تقدير الذات البدنية مرتفع نسبيا لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية.
- مستوى التوجه الرياضي مرتفع نسبيا لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات البدنية لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوجه الرياضي لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الجنس.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقدير الذات البدنية والتوجه نحو التنافسية لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقدير الذات البدنية والتوجه نحو الفوز لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقدير الذات البدنية والتوجه نحو الهدف لدى تلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية.

الاستنتاجات والتوصيات:

الاستنتاجات:

حاولنا في هذه الدراسة البحث عن العلاقة بين تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي لدى التلاميذ المنخرطين في أقسام التربية البدنية (أقسام رياضة ودراسة)، والكشف عن الفروق في تقدير الذات البدنية حسب متغير الجنس، وكذلك الكشف عن الفروق في التوجه الرياضي حسب متغير الجنس.

أظهرت نتائج الدراسة تحققت الفرضية الأولى فيما يخص الفروق في تقدير الذات البدنية حسب متغير الجنس، فقد بينت النتائج المتحصل عليها بالنسبة للفروق باستعمال اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات البدنية لصالح الذكور، تحققت الفرضية الثانية فيما يخص الفروق في التوجه الرياضي حسب متغير الجنس، فقد بينت النتائج المتحصل عليها بالنسبة للفروق باستعمال اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه الرياضي لصالح الذكور.

أما فيما يخص الفرضيات 3، 4، 5، 6 التي نصت على وجود علاقة إرتباطية بين تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي بأبعاده الثلاثة فقد دلت النتائج على وجود علاقة إرتباطية موجبة بين تقدير الذات البدنية وكل من: التوجه نحو التنافسية (0.284)، التوجه نحو الفوز (0.342)، التوجه نحو الهدف(0.294) أما التوجه الرياضي (0.403).

التوصيات:

1- ضرورة تكوين التلاميذ وفق مناهج عصرية للتحضيرات البدنية و النفسية والاجتماعية و ذلك بغية تحسين التواصل في جميع المستويات.

2- على المدربين مراعاة جانب الإعداد النفسي لما له من أثر بالغ في العملية التدريبية.

3- التركيز على أهمية تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي كعوامل للنجاح وتحقيق أفضل النتائج الرياضية.

4- الاستعانة بالأخصائي النفسي الرياضي والتنسيق بينه وبين المدرب لنجاح العملية التدريبية.

5- التأكيد على إجراء بحوث مشابهة للبحث حول تقدير الذات البدنية والتوجه الرياضي على أن تكون على عينات مختلفة حيث تشمل مختلف الألعاب سواء كانت الفردية منها أم الجماعية، كما تشمل مختلف المستويات الرياضية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

– المراجع باللغة العربية:

– الكتب باللغة العربية:

01- القرآن الكريم.

02- إبراهيم أبو زيد، سيكولوجية الذات والتوافق، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1987.

03- إبراهيم أحمد سلامة، الاختبارات والقياس في التربية البدنية والرياضية، القاهرة، دار المعارف، 1980.

04- إبراهيم قشقوش، طلعت منصور، دافعية الانجاز وقياسها، ط2، المجلد الثاني، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، 1979.

05- إبراهيم كاظم العضماوي، معالم من سيكولوجية الطفولة والفترة والشباب، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، 1997.

06- أبو العلاء محمد عبد الفتاح، أحمد نصر الدين سيد، فسيولوجيا اللياقة البدنية، مصر، دار الفكر العربي، 1993.

07- أبو بكر مرسي، أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 2002.

08- أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، ط14، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1992.

09- أحمد زكي محمد، عثمان لبيب فراج، علم النفس التعليمي، القاهرة، مكتبة النهضة المعرفية، 1997.

10- أحمد محمد الزغبي، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة ، عمان، دار زهران للنشر والطباعة، 2001.

11- أحمد محمد الطيب، أصول التربية، القاهرة، المكتب الجامعي الحديث، 1999.

12- أسامة كامل راتب، إبراهيم عبد ربه خليفة، النمو والدافعية في توجيه النشاط الحركي للطفل والأنشطة الرياضية المدرسية، القاهرة، دار الفكر العربي، 2008.

13- أسامة كامل راتب، الإعداد النفسي للناشئين دليل الإرشاد و التوجيه للمدربين والإداريين لأولياء الأمور، القاهرة، دار الفكر العربي، 2001.

14- أسامة كامل راتب، النمو الحركي والمراهقة، القاهرة، دار الفكر العربي، 1994.

15- أسامة كامل راتب، دوافع التفوق في النشاط الرياضي، القاهرة، دار الفكر العربي، 1990.

16- أسامة كامل راتب، علم النفس الرياضي، المفاهيم، التطبيقات، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي، 1997.

17- أكرم زكي خطايبة، موسوعة الكرة الطائرة الحديثة، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر، 1996.

18- أمين أنور الخولي وآخرون، التربية المدرسية، دليل معلم الفصل وطالب التربية العلمية، ط4 ، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998.

19- أمين أنور الخولي، أسامة كامل راتب، التربية الحركية، مصر، دار الفكر العربي،1982 .

20- أمين أنور الخولي، أصول التربية البدنية والرياضية المهنة والإعداد المهني النظام الأكاديمي، القاهرة، دار الفكر العربي، 2002.
21- أمين أنور الخولي، جمال الدين الشافعي، مناهج التربية البدنية المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي، 2000.
22- ايلين وديع فرج، أسس تدريب الكرة الطائرة للناشئين، الإسكندرية، منشأة المعارف، 2004.
23- بسطويسي أحمد، أسس ونظريات الحركة، القاهرة، دار الفكر العربي، 1996.
24- بشير صالح الرشيدي، إبراهيم محمد الخليفي، سيكولوجية الأسرة والوالدية، الكويت، ذات السلاسل، 1997.
25- بشير صالح الرشيدي، التعامل مع الذات، نموذج في الإرشاد النفسي والصحة النفسية، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 1995.
26- بطرس رزق الله، التدريب في مجال التربية الرياضية، العراق، جامعة بغداد، 1994.
27- بو فلجة غياث، أهداف التربية وطرق تحقيقها، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1989.
28- تيرس عوديشو انويا، دليل الرياضي في الإعداد النفسي، عمان، الأردن، دار وائل للنشر، 2002.
29- ثامر محسن، واثق ناجي، كرة القدم وعناصرها الأساسية، بغداد، مطبعة جامعة بغداد، 1980.
30- حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط2 ، القاهرة، عالم الكتاب، 1988.
31- حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب، 1986.
32- حامد عبد السلام زهران، علم النفس والطفولة والمراهقة، ط6، القاهرة، عالم الكتاب، 2005.
33- حسن عبد الجواد، الكرة الطائرة،ط5، بيروت، دار العلم للملايين، 1987.
34- حسين بدري قاسم، نظرية التربية البدنية، مطبعة جامعية، 1979.
35- حنفي محمود مختار، الأسس العلمية في تدريب كرة القدم، القاهرة، دار الفكر العربي، 1978.
36- رابح تركي، أصول التربية، ط2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990.
37- رشيدة عبد الرؤوف، رمضان قطب، آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء، القاهرة، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، 1998.
38- رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي والتربوية، القاهرة, المكتبة الانجلو مصرية، 1977.
39- ريسان مجيد خريبط، موسوعة القياس والاختبارات في التربية البدنية والرياضية، ج1، الموصل، مطابع التعليم العالي، 1989.
40- زينب فهمي وآخرون، الكرة الطائرة، القاهرة، دار المعارف للطباعة والنشر، 1987م.
41- سامي الصفار وآخرون، كرة القدم، الجزء الأول، ط2، مديرية دار الكتاب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، بغداد، 1987.

42- سعيد بن علي بن مانع، مشكلات الشباب النفسية بين الذهاب والإياب، مكة المكرمة، مطابع بهادر، 1996.
43- سيد خير الله، مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية ، القاهرة، المكتبة الأنجلو مصرية، 1981.
44- سيد محمد خير الله، ممدوح منعم الكتابي، سيكولوجيا التعلم، بيروت، دار النهضة، ب س.
45- صالح حسن الداهري، مبادئ الصحة النفسية، الأردن، دار وائل للنشر، 2005.
46- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، القاهرة، دار المعارف، 1993.
47- صالح محمد علي أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2000.
48- صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2000.
49- صدقي نور الدين محمد، المشاركة الرياضية و النمو النفسي للأطفال، القاهرة، دار الفكر العربي، 1994.
50- صدقي نور الدين محمد، علم النفس الرياضي(المفاهيم النظرية–التوجيه والإرشاد–القياس)، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 2004.
51- طه إسماعيل وآخرون، كرة القدم بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربي، 1989.
52- عباس عبد الفتاح الرملي، محمد إبراهيم شحاتة، اللياقة والصحة، مصر، دار الفكر العربي، 1991.
53- عبد الحليم ليلى، مقياس تقدير الذات للكبار و الصغار، القاهرة، دار النهضة المصرية، 1984.
54- عبد الرحمان العيسوي، سيكولوجية النمو دراسة في نمو الطفل والمراهق، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1987.
55- عبد الرحمن العيسوي، دراسات في تفسير السلوك الإنساني، بيروت، دار الراتب الجامعية، 1999.
56- عبد الرحمن العيسوي، علم نفس النمو، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1995.
57- عبد السلام عبد الغفار، سيكولوجية الطفل غير العادي، دمشق، المطبعة التعاونية، 1994.
58- عبد الغني الديدي، ظواهر المراهقة وخفاياها، لبنان، دار الفكر اللبناني، 1995.
59- عبد الفتاح محمد دويدار، العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، القاهرة، دار الفكر العربي، 1999.
60- عبد الفتاح محمد دويدار، سيكولوجية النمو والارتقاء، القاهرة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1993.
61- عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للانجاز، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2000.
62- عبد اللطيف معاليقي، المراهقة أزمة هوية أم أزمة حضارة، بيروت، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، 1996.
63- عبد المعطي حسن مصطفى، الأسرة ومشكلة الأبناء، القاهرة، مكتبة دار السحاب للنشر والتوزيع، 2004.

64- عبد الحليم محمود سعيد وآخرون، علم النفس العام ، القاهرة، مكتبة غريب، 1990.
65- علي حسنين حسب الله وآخرون، الكرة الطائرة المعاصرة, القاهرة, مكتبة ومطبعة الغد، 2000.
66- علي مصطفى طه، الكرة الطائرة (تاريخ تعلم تدريب)، القاهرة, دار الفكر العربي, 1999.
67- علي معوش، الكرة الطائرة, دار الهدى, الجزائر، عين مليلة، 1994.
68- عمر محمد التومي الشباني، الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، القاهرة، الدار العربية للكتاب، 1987.
69- عنايات محمد أحمد فرج، مناهج وطرق تدريس التربية البدنية، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998.
70- فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998.
71- قاسم حسن المندلاوي وآخرون، الاختبارات والقياس والتقويم في التربية الرياضية، الموصل، مطابع التعليم العالي، 1989.
72- قاسم حسن حسين، الموسوعة الرياضية والبدنية الشاملة الألعاب والفعاليات والعلوم الرياضية، عمان، دار الفكر للطباعة، 1998.
73- كمال أحمد وآخرون، المدرسة والمجتمع، القاهرة، المكتبة الأنجلو مصرية، 1976.
74- كمال درويش، محمد حسنين، التدريب الدائري، مصر، دار الفكر العربي، 1984.
75- كمال دسوقي، النمو التربوي للطفل والمراهق، بيروت، دار النهضة العربية، 1979.
76- كمال عبد الحميد، محمد صبحي حسنين، اللياقة البدنية ومكوناتها الأساسية، ط3، الإسكندرية، دار الفكر العربي، 1997.
77- ليلى عبد الحميد عبد الحفيظ، مقاييس تقدير الذات للكبار والصغار، مصر، دار النهضة المصرية، 1985.
78- محمد الحمحامي، أمين الخولي، أسس بناء برامج التربية البدنية والرياضية، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998.
79- محمد العربي شمعون، ماجدة محمد إسماعيل، اللاعب والتدريب العقلي، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 2001.
80- محمد بن إسماعيل، سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين الجزائريين، ط2، الجزائر، مطبعة الكاهنة، 1992.
81- محمد جمال الدين محفوظ، تربية المراهق في المدرسة الإسلامية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1984.
82- محمد حامد الافندي، علم النفس الرياضي والأسس النفسية للتربية البدنية، القاهرة، دار الهناء للطباعة والنشر، ب س.

83- محمد حسن علاوي، سيكولوجيا القيادة الرياضية القاهرة، ، مركز الكتاب للنشر، 1998.
84- محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان، اختبارات الأداء الحركي، مصر، مطبعة دار الصفاء، 1990.
85- محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان، الاختبارات المهارية والنفسية في المجال الرياضي، القاهرة، دار الفكر العربي، 1987.
86- محمد حسن علاوي، مدخل في علم النفس الرياضي، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 1997.
87- محمد حسن علاوي، موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 1998.
88- محمد خالد الطحان، مشكلات المراهق وطرق معالجتها، دمشق، مطبعة زيد بن ثابت، 1980.
89- محمد سعيد عظمي، أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية الرياضية، الإسكندرية، منشأة المعارف، 1996.
90- محمد صبحي حسانين، طرق بناء وتقنين الاختبارات والمقاييس في التربية البدنية، ط2، مصر، دار الفكر العربي، 1987.
91- محمد صبحي حسانين، نموذج الكفاية البدنية، القاهرة، دار الفكر العربي، 1985.
92- محمد عصام الدين الوشاحي، الكرة الطائرة المصغرة للأطفال والأشبال وتلامذة المدارس، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998.
93- محمد عصام الدين الوشاحي، الكرة الطائرة للشباب طبقا لأحدث القواعد الدولية للعبة الكرة الطائرة، القاهرة، دار الفكر العربي، ب س.
94- محمد عطية الأبراشي، روح التربية والتعليم ، القاهرة، دار الفكر العربي، 1993.
95- محمد عماد الدين إسماعيل، النحو في مرحلة المراهقة، الكويت، دار القلم، 1982.
96- محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، نظريات وطرق التربية البدنية، ط2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1992.
97- محمد مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، جدة، دار الشروق، 2007.
98- محمد مصطفى زيدان، نبيل السمالوطي، علم النفس التربوي، جدة، دار الشروق، 1985.
99- محمد منير مرسي، أصول التربية، الرياض، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، 2009.
100- محمد نصر الدين رضوان، أحمد متولي المنصور، اللياقة البدنية للجميع، القاهرة، المدنية العربية للطباعة والنشر، 2000.
101- محمد سعد زغلول، محمد لطفي السيد، الأسس الفنية لمهارات الكرة الطائرة للمعلم والمدرب، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 2001.
102- محمود حسن، الأسرة ومشكلاتها، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية، 1981.

103- محمود عبد العليم، قياس مفهوم الذات لدى طلاب الجامعة، مركز النشر العلمي، جدة، جامعة الملك عبد العزيز، 1986.
104- محمود عبد القادر، دراستان في دوافع الانجاز و سيكولوجية التحديث للشباب الجامعي، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، 1977.
105- محمود عطا حسين عقل، النمو الإنساني الطفولة والمراهقة، ط4، الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع، 1997.
106- محمود فتحي عكاشة، تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال مدينة صنعاء، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1990.
107- محي الدين أحمد حسين، دراسات في الدافعية و الدوافع، القاهرة، دار المعارف، 1988.
108- محي الدين مختار، محاضرات في علم النفس الاجتماعي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1982.
109- مريم سليم، تقدير الذات والثقة بالنفس، دليل المعلمين، مصر، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، 2003.
110- مصطفى كمال زنكلوجي، أضواء على مناهج التربية البدنية والرياضية، الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر، 2007.
111- مصطفي فهمي، الصحة النفسية، دراسات في سيكولوجية التكيف، ط2، القاهرة، مكتب الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، 1987.
112- مفتي إبراهيم حماد، التريب الرياضي للجنسين من الطفولة إلى المراهقة، القاهرة، دار الفكر العربي، 1996.
113- ممدوحة محمد سلامة، قراءات مختارة في علم النفس، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1985.
114- منى فياض، الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي، لبنان، المركز الثقافي العربي، 2004.
115- مخائيل إبراهيم أسعد، مشكلات الطفولة والمراهقة، ط2، بيروت، دار الجيل للطباعة والنشر، 1998.
116- نجاتي محمد عثمان، القرآن وعلم النفس, دار الشروق، القاهرة، 1982.
117- نعيمة الشماع، الشخصية (النظرية-التقييم-مناهج البحث)، القاهرة، جامعة الدول العربية، 1977.
118- هول. ك، لندزي. ج، نظريات الشخصية، ترجمة أحمد فرج وآخرون، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، 1971.
119- وجيه محجوب، أصول البحث العلمي ومناهجه، بغداد، دار المناهج للطباعة والنشر، 2005.
120- وجيه محجوب، علم الحركة (التعلم الحركي)، الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، 1989.
121- وليم فيتس، مقياس تنيسي لمفهوم الذات، ترجمة: صفوت فرج، سهير كامل، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1998.
122- يحى كاظم النقيب، علم النفس الرياضي، الرياض، مطبعة رعاية الشباب، 1990.

123- يوسف ميخائيل أسعد، رعاية المراهقين، مصر، دار غريب للطباعة والنشر، 2000.

الرسائل والأطروحات باللغة العربية:

124- أحمد إبراهيم محمد أحمد خليل، توجهات دافعية الانجاز لدى الناشئين في بعض الأنشطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان، القاهرة، 2001.

125- إيهاب عزت أحمد عبد اللطيف، تأثير برنامج تدريبي لبعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة على دافعية الانجاز لدى الملاكمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة طنطا، 2003.

126- جهاد نبيه محمود عبد المحسن، السمات الإرادية المميزة لمتسابقي العليا في مسابقات الحواجز و علاقتها بالانجاز الرقمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق، 2002.

127- جويدة أولبسير، دور العوامل السلوكية والمعرفية في ظهور السلوك الناجح، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 1994.

128- حنان حسين هويدي، دراسة ميدانية مقارنة بين مفهوم الذات عند الطفل المعوق وعند الطفل العادي في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1983.

129- خالد محمد سليمان اللزام، مقارنة بين دور كل من الوالدين والأصدقاء في قرارات المراهقين من وجهة نظر المراهق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود،1997.

130- رفقة خليفة سالم، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كليات المجتمع في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2000.

131- سامية ربيع الباهي، مفهوم الذات لدى المتفوقات في التعبير الحركي والتمرينات والجمباز وعلاقته ببعض المتغيرات المختارة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان، القاهرة، 1986.

132- سعد إبراهيم محمد الخلف، القلق لدى المراهقين في المدينة والقرية دراسة مقارنة على عينة من مراهقي منطقة الرياض الإدارية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1995.

133- صالح عبدالله الهندي، المسئولية الوالدية لتربية الأبناء في سن المراهقة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1999.

134- عبد الباسط جميل عبد الفتاح، تطوير الإعداد البدني الخاص لدى الملاكمين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق، 1999.

135- فاطمة فوزي عبد الرحمان، مفهوم الذات وعلاقته بالمستوى الرقمي لمسابقات الميدان والمضمار لتلاميذ دار المعلمات بمحافظة الإسكندرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان، الإسكندرية، 1987.

136- محمد إبراهيم محمد احمد خليل، توجهات دافعية الانجاز لدى الناشئين في بعض الأنشطة، رسالة ماجستير غير منشورة غير منشورة، جامعة حلوان كلية التربية الرياضية للبنين، القاهرة، 2001.

137- محمد عبد المقصود علي محمد، فعالية كل من الإرشاد النفسي الفردي والجماعي في تعديل مفهوم الذات لدى عينة من المراهقين المصابين بشلل الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، 1995.

138- محمود بوعلام، علاقة تقدير الذات بالتأخر الدراسي لدي تلاميذ سنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر، 2002.

139- منى مختار المرسي عبد العزيز، بناء مقياس دافعية الانجاز لدى ناشئين الرياضيين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان، القاهرة، 1999.

140- نهاد محمد أحمد، مفهوم الذات لدى تلاميذ مدرسة الموهوبين رياضيا وتلاميذ المدارس العادية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 1999.

141- نيفين إسماعيل، فعالية لعب الدور لتنمية مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الأبوين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس، الإسماعيلية، 2005.

142- هانم عبد المقصود، نمو القدرة الإبتكارية وعلاقتها بنمو تقدير الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1983.

المجلات باللغة العربية:

1- إلهام عبد الرحمن محمد، بعض المتطلبات المهمة في التفوق الرياضي لكرة الطائرة بين فرق المدارس الرياضية بجمهورية مصر العربية، المجلة العلمية للتربية الرياضية، 1997.

2- ثائر رشيد حسن، تقدير الذات البدنية والمهارية وعلاقته بدقة أداء المهارات الهجومية بالكرة الطائرة، مجلة التربية الرياضية، المجلد 14، العدد الثاني، 2005.

3- سيد محمود الطواب، أثر خبرة النجاح والفشل في الموقف التعليمي على تقدير الذات لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية، التربية المعاصرة، لجنة اجتماعات التربيةــ القاهرة، 1986.

4- صفوت فرج، مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتهما بالانبساط والعصابية، مجلة دراسات نفسية، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ج1، القاهرة،1986.

5- عامر جبار السعدي وآخرون، دراسة مستوى تقدير الذات البدنية والمهارية لدى لاعبي الكرة الطائرة، مجلة التربية الرياضية، المجلد 14، العدد الأول، 2005.

6- عبد الرحمان سيد سليمان، بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 24، السنة السادسة، 1992.

7- عبد الرحيم بخيت، دور الجنس في علاقته بتقدير الذات في بحوث المؤتمر الأول لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، ابريل1985.

8- عبد المنعم الشناوي، أثر الذكاء والتحصيل الدراسي على مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، عدد26، 1996.

9- لورنسا بسطا زكري، العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وبعض متغيرات الدافعية للانجاز لدى الطالبات المعلمات بجامعة البحرين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 6، 1993.

10- محمد حسن المطوع، التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات بدولة البحرين، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد الثامن، الرياض، 1996.

11- محي الدين توق، عباس بن علي، أنماط رعاية اليتيم وتأثيرها على مفهوم الذات في عينة من الأطفال في الأردن، العدد الأول، مجلة العلوم.

12- نبيل محمد الفحل، دراسة تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية، دراسة ثقافية، مجلة علم النفس، العدد الرابع والخمسين، القاهرة، 2000.

13- هدى تركي السبيعي، أثر البيئة الفيزيقية للصف في مفهوم الذات والتحصيل والاتجاهات نحو المدرسة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد4، العدد2، 2003.

المعاجم باللغة العربية:

1- إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ج1، ط2 ، القاهرة، مجمع اللغة العربية، 1972.

2- جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، بيروت، دار النهضة العربية، 2005.

3- فرج عبد القادر طه، معجم علم النفس والتحليل النفسي، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1989.

المواثيق والمناشير والجرائد باللغة العربية:

1- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، المرسوم التنفيذي رقم 120-91 بتاريخ 02 نوفمبر 1991م المتضمن إحداث أقسام رياضة ودراسة وتنظيمها وعملها، العدد54، 1991.

2- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، قرار وزاري مشترك مؤرخ في 03 فبراير1993، يحدد شروط التكفل بالمواهب الرياضية لأقسام رياضة ودراسة، العدد6، 1995.

3- جريدة النهار الجديد الصادرة بتاريخ 24 سبتمبر 2011م، استحداث أقسام رياضة ودراسة في المتوسطات لأول مرة.

4- وزارة التربية الوطنية، المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مطبعة الديوان الوطني للتعليم عن بعد، مارس 2006.

المراجع باللغة الأجنبية:

الكتب باللغة الأجنبية:

1- Miroslav Vanek, Bryant J. Cratty, psychology and the superior Athlete, The Macmillan company, London,1970.
2- Dornhoff. M, L'éducation physique et sportif, Office Des Publications Universitaires, Alger, 1992.
3- François Richard, les troubles psychique à l'adolescence, Dunad, Paris, 1998.
4- Jurgen Weinek, manuel d'entraînement, Edition vigot, Paris, 1986.
5- keith Nicholls, Modern Volleyball, Lepus Books, United Kingdom, 1978.
6- L'Ecuyer.R, le concept de soi, édition presses universitaires de france, paris,1978.
7- R.S. Wienberg, D. Gould, Foundation of Sport and Exercise Psychology, Motivation,Human Kinetics, 1999.
8- Roland Doron, Françoise Parot, Dictionnaire de psychologie, édition presses universitaires de france, Paris, 1991
9- Taelman René, Football techniques nouvelles d'entraînement 170 exercices pratiques, Amphora, Paris, 1990.

المجلات باللغة الأجنبية:

1- Bandura. A, self-Efficiency mechanism in Human Agency American psychologist, No.2, 1982.
2- D.Gill, L. Deeter ,T.E, Development of sport orientation questionnaire sport, vol5, 1988.
3- G.Welk et al, Physical self-perceptions of high school athletes, Pediatric Exercise Science, Vol.7,1995.
4- J.J. Martin, D.L. Gill, J Sport & Exer Psych, A Comparison of Competitive-Orientation Measures, Vol.13, No.2, 1991.
5- Kosmidou Evdoxia et al, Physical self worth, Athletic engagement and goal orientations in greek female athletes, Pamukkale Journal of Sport Sciences, Vol.4, No.2, 2013.
6- M. Hagger et al, Physical self-concept and social physique anxiety, Invariance across culture, gender and age, Stress and Health,vol.26, No.4, 2010.
7- M. Kavussanu, D. Harnish, Self-esteem in children: Do goal orientations matter?, British Journal of Educational Psychology, Vol.70, 2000.

الملاحق

ملحق رقم (01)

بسم الله الرحمن الرحيم

استمارة لاستطلاع رأي الخبراء حول تحديد مقياس تقدير الذات البدنية للاعبي الكرة الطائرة

الأستاذ الدكتور ..... المحترم

تحية طيبة...

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان "تقدير الذات البدنية وعلاقتها بالتوجه الرياضي لتلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية لمتوسطات ولاية المسيلة" وهو جزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير. حيث قام الطالب بتبني مقياس تقدير الذات البدنية للاعبي الكرة الطائرة المصمم من قبل محمد حسن علاوي، عصام الهلالي وتيمور أحمد راغب.

أستاذي الفاضل، نظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية وقدرة منهجية في البحث العلمي في مجال البحوث النفسية والتربوية، يلتمس الباحث مساعدتكم من خلال ملاحظاتكم السديدة والقيمة عن مدى صلاحية فقرات المقياس وصدقه، والتي من شأنها أن تغني البحث بقيمة علمية عالية. وكذلك إضافة أية فقرات أخرى ترونها مناسبة للمقياس.

أستاذي الفاضل أرجو التكرم منكم بوضع علامة (√) أمام الفقرة الصالحة، وعلامة (×) أمام الفقرة الغير صالحة، كما وأرجو التكرم بملاحظاتكم حول التعديل للفقرة إذا كان ذلك أصوب.

علماً أن بدائل الفقرات كما يلي:

البدائل	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
الدرجة	1	2	3	4	5

هذا بالنسبة للفقرات الايجابية وبالعكس بالنسبة للفقرات السلبية، والمؤشرة أمام كل فقرة نوعها سلبية أم ايجابية.

شاكرين حسن تعاونكم معنا خدمة للبحث العلمي

إسم الخبير:

الدرجة العلمية:

مكان التوظيف:

التاريخ / / 2013

الطالب:

قذيفة يحيى

مقياس تقدير الذات البدنية للاعبي الكرة الطائرة

تصميم: محمد حسن علاوي– عصام الهلالي– تيمور راغب

رقم العبارة	الفقرات	تصلح	لا تصلح	تصلح بعد التعديل	نوع الفقرة
1	أستطيع الوثب عاليا لارتفاع كبير.				إيجابية
2	عندما أتدرب بالأثقال لا أستطيع أن أكرر التمرين عدة مرات.				سلبية
3	لا استطيع الوثب للأمام لمسافة كبيرة.				سلبية
4	أشعر بضعف في عضلات الرجلين.				سلبية
5	أنا لاعب سريع الحركة.				إيجابية
6	أستطيع أن أغير أوضاع جسمي تبعا لتغيرات مواقف اللعب.				إيجابية
7	أثناء اشتراكي بمباريات أتمنى أن تنتهي بسرعة لشعوري بالتعب				سلبية
8	يمكنني الانطلاق بسرعة بدون تردد.				إيجابية
9	يصعب علي الاحتفاظ بتوازني.				سلبية
10	استطيع أن أغير اتجاهات جسمي بسهولة أثناء اللعب.				إيجابية
11	أؤدي معظم المهارات بسرعة.				إيجابية
12	هناك بعض الحركات لا أتمكن من أدائها على الوجه المطلوب لأنها تتطلب مرونة كبيرة.				سلبية
13	أستطيع أن أتدرب بالأثقال لمدة طويلة.				إيجابية
14	أسبق معظم زملائي في العدو.				إيجابية
15	عندما أتدرب بالأثقال أشعر بالتعب السريع.				سلبية
16	أتحرك بسرعة لأخذ المكان المناسب.				إيجابية
17	عندما أتعرض للسقوط استطيع أن أغير وضع جسمي لامتصاص الصدمة حتى لا أصاب.				إيجابية
18	في المباريات أشعر بالرغبة في التوقف عن اللعب لبضع ثوان لألتقط أنفاسي.				سلبية

19	أتميز بخفة الحركة.				إيجابية
20	أخشى الإصابة بالتمزق العضلي عند أداء بعض الحركات التي تتطلب مدى واسع.				سلبية
21	أستطيع أن أغير اتجاهاتي وتحركاتي بسرعة عندما يتغير خط سير الكرة.				إيجابية
22	أشعر بأنني أفضل من يؤدي تدريبات الأثقال التي تتسم بالسرعة.				إيجابية
23	لا أتمكن من أداء مباراة قوية حتى نهايتها بنفس الحيوية والنشاط.				سلبية
24	بطء تحركاتي يفقدني الكثير من مهاراتي.				سلبية
25	أستطيع أداء أكبر عدد من المرات عندما أتدرب بثقل معين في زمن محدد.				إيجابية
26	أستطيع التصرف السريع للاحتفاظ بتوازني حتى لا أسقط.				إيجابية

أية ملاحظات أخرى عن المقياس:

ملحق رقم (02)

بسم الله الرحمن الرحيم

استمارة لاستطلاع رأي الخبراء حول تحديد مقياس التوجه الرياضي

الأستاذ الدكتور ..... المحترم

تحية طيبة وبعد ...

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان "تقدير الذات البدنية وعلاقتها بالتوجه الرياضي لتلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية لمتوسطات ولاية المسيلة "، وهو جزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير. حيث قام الطالب بتبني مقياس التوجه الرياضي المصمم من قبل ديانا جل Gill ترجمة محمد حسن علاوي.

أستاذي الفاضل، نظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية وقدرة منهجية في البحث العلمي في مجال البحوث النفسية والتربوية، يلتمس الباحث مساعدتكم من خلال ملاحظاتكم السديدة والقيمة عن مدى صلاحية فقرات المقياس وصدقه، والتي من شأنها أن تغني البحث بقيمة علمية عالية. وكذلك إضافة أية فقرات أخرى ترونها مناسبة للمقياس.

أستاذي الفاضل أرجو التكرم منكم بوضع علامة (√) أمام الفقرة الصالحة، وعلامة (×) أمام الفقرة الغير صالحة، كما وأرجو التكرم بملاحظاتكم حول التعديل للفقرة إذا كان ذلك أصوب .

علماً إن بدائل الفقرات:

البدائل	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
الدرجة	5	4	3	2	1

شاكرين حسن تعاونكم معنا خدمة للبحث العلمي

اسم الخبيـــــــــــــر:

الدرجة العلمية:

مكان التوظيف:

التاريخ / / 2013

الطالب:

قذيفة يحيى

مقياس التوجه الرياضي

تصميم: ديانا جل Gill

تعريب: محمد حسن علاوي

ت	الفقرات	تصلح	لا تصلح	تصلح بعد التعديل
	بعـــــد التنافسيـــة			
1	أنا منافس قوي وعنيد.			
3	التنافس صفة مميزة لي.			
5	أبذل أقصى ما في جهدي في المنافسات.			
7	أنتظر المنافسة بشوق بالغ.			
9	أجد متعة في المنافسة مع الآخرين.			
11	تظهر قدرتي الحقيقية عندما أتنافس.			
13	هدفي هو أن أكون أفضل لاعب.			
15	أود أن أكون ناجحا في رياضتي.			
17	أبذل قصارى جهدي لكي أكون ناجحا في رياضتي.			
19	أحسن اختبار لقدراتي هو التنافس مع الآخرين.			
21	أتطلع بلهفة لاختبار مهارتي في المنافسة.			
23	أظهر أحسن ما عندي من قدرات عندما أتنافس مع متنافس آخر.			
25	أود أن أكون الأفضل دائما عندما أتنافس.			
	بعـــد توجه الفوز			
2	أعتبر أن الفوز هام جدا بالنسبة لي.			
6	تسجيل نقاط أكثر من منافسي هام بالنسبة لي.			
10	أكره أن أهزم.			
14	أشعر بالرضا فقط عندما أفوز.			
18	تضايقني الهزيمة.			

22	أكون سعيدا جدا عندما أفوز.				
	بعد توجه الهدف				
4	أضع لنفسي أهدافا محددة عندما أتنافس.				
8	أتنافس بقوة عند محاولة إنجاز هدف معين.				
12	أبذل كل جهدي في المنافسة عندما يكون لدي هدف معين.				
16	أدائي بأفضل ما عندي من قدرات ضروري جدا بالنسبة لي.				
20	من الأهمية بالنسبة لي تحقيق أهداف أدائي				
24	أحسن طريقة لإظهار قدرتي هي تحديد هدف لي ومحاولة تحقيقه في المنافسة.				

أية ملاحظات أخرى عن المقياس:

ملحق رقم (03)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جـــامعة الحاج لخضر -باتنـــــــــــــة-

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضي

مقياس تقدير الذات البدنية للاعبي الكرة الطائرة

أعزائي التلاميذ، في إطار إنجازنا لرسالة ماجستير في تخصص النشاط البدني التربوي بعنوان "تقدير الذات البدنية وعلاقتها بالتوجه الرياضي لتلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية لمتوسطات ولاية المسيلة" لذا نرجوا منكم الإجابة على الأسئلة التالية بكل صدق وموضوعية، كما أعلمكم أن هذا ليس امتحان لمعلوماتكم وأن هذه المعلومات تستعمل فقط لغرض البحث العلمي.

التعليمات:

- فيما يلي بعض العبارات التي يمكنك أن تصف بها نفسك كلاعب كرة طائرة وأمام كل عبارة خمس خانات تدل على خمس استجابات محتملة.
- فإذا وقع اختيارك على الاستجابة الأولى ضع علامة(√) في الخانة الأولى وإذا وقع اختيارك على الاستجابة الثانية ضع علامة (√) في الخانة الثانية... وهكذا.

مع ملاحظة أنه ليست هناك استجابات صحيحة وأخرى خاطئة فلكل لاعب مستوى معين من القدرات والمهارات.

شاكرين تعاونكم معنا.

ت	الفقرات	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1	أستطيع الوثب عاليا لارتفاع كبير.					
2	عندما أتدرب بالأثقال لا أستطيع أن أكرر التمرين عدة مرات.					
3	لا أستطيع الوثب للأمام لمسافة كبيرة.					
4	أشعر بضعف في عضلات الرجلين.					
5	أنا لاعب سريع الحركة.					
6	أستطيع أن أغير أوضاع جسمي تبعا لتغيرات مواقف اللعب.					
7	أثناء اشتراكي بمباريات أتمنى أن تنتهي بسرعة لشعوري بالتعب					
8	يمكنني الانطلاق بسرعة بدون تردد.					
9	يصعب علي الاحتفاظ بتوازني.					
10	أستطيع أن أغير اتجاهات جسمي بسهولة أثناء اللعب.					
11	أؤدي معظم المهارات بسرعة.					
12	هناك بعض الحركات لا أتمكن من أداؤها على الوجه المطلوب لأنها تتطلب مرونة كبيرة.					
13	أستطيع أن أتدرب بالأثقال لمدة طويلة.					
14	أسبق معظم زملائي في العدو.					
15	عندما أتدرب بالأثقال أشعر بالتعب السريع.					
16	أتحرك بسرعة لأخذ المكان المناسب.					
17	عندما أتعرض للسقوط استطيع أن أغير وضع جسمي لامتصاص الصدمة حتى لا أصاب.					
18	في المباريات أشعر بالرغبة في التوقف عن اللعب لبضع					

	ثوان لألتقط أنفاسي.					
19	أتميز بخفة الحركة.					
20	أخشى الإصابة بالتمزق العضلي عند أداء بعض الحركات التي تتطلب مدى واسع.					
21	أستطيع أن أغير اتجاهاتي وتحركاتي بسرعة عندما يتغير خط سير الكرة.					
22	أشعر بأنني أفضل من يؤدي تدريبات الأثقال التي تتسم بالسرعة.					
23	لا أتمكن من أداء مباراة قوية حتى نهايتها بنفس الحيوية والنشاط.					
24	بطء تحركاتي يفقدني الكثير من مهاراتي.					
25	أستطيع أداء أكبر عدد من المرات عندما أتدرب بثقل معين في زمن محدد.					
26	أستطيع التصرف السريع للاحتفاظ بتوازني حتى لا أسقط.					

ملحق رقم (04)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبيـــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر –باتنة–

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضي

مقياس التوجه الرياضي

أعزائي التلاميذ، في إطار إنجازنا لرسالة ماجستير في تخصص النشاط البدني التربوي بعنوان "تقدير الذات البدنية وعلاقتها بالتوجه الرياضي لتلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية لمتوسطات ولاية المسيلة" لذا نرجوا منكم الإجابة على الأسئلة التالية بكل صدق وموضوعية، كما أعلمكم أن هذا ليس امتحانا لمعلوماتكم، وأن هذه المعلومات تستعمل فقط لغرض البحث العلمي.

التعليمات:

– العبارات التالية تصف بعض الاستجابات نحو المواقف الرياضية والمطلوب هو معرفة كيف تشعر دائما نحو الرياضة ونحو المنافسة الرياضية.

– قراءة كل عبارة من العبارات التالية وضع علامة(√) أمام كل عبارة وأسفل الدرجة التي تراها مناسبة لما تشعر به دائما؟

– ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ولكن المهم هو إجابتك بكل صدق وأمانة نحو ما تشعر به دائما بالنسبة لكل عبارة.

– لا تحاول أن تأخذ وقتا طويلا أمام كل عبارة، وحاول أن تصف بدقة كيف تشعر دائما بالنسبة لكل عبارة. لا تترك أي عبارة دون إجابة.

شاكرين تعاونكم معنا.

ت	الفقرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
1	أنا منافس قوي وعنيد.					
2	أعتبر أن الفوز هام جدا بالنسبة لي.					
3	التنافس صفة مميزة لي.					
4	أضع لنفسي أهدافا محددة عندما أتنافس.					
5	أبذل أقصى ما في جهدي في المنافسات.					
6	تسجيل نقاط أكثر من منافسي هام بالنسبة لي.					
7	أنتظر المنافسة بشوق بالغ.					
8	أتنافس بقوة عند محاولة إنجاز هدف معين.					
9	أجد متعة في المنافسة مع الآخرين.					
10	أكره أن أنهزم.					
11	تظهر قدرتي الحقيقية عندما أتنافس.					
12	أبذل كل جهدي في المنافسة عندما يكون لدي هدف معين.					
13	هدفي هو أن أكون أفضل لاعب.					
14	أشعر بالرضا فقط عندما أفوز.					
15	أود أن أكون ناجحا في رياضتي.					
16	أدائي بأفضل ما عندي من قدرات ضروري جدا بالنسبة لي.					
17	أبذل قصارى جهدي لكي أكون ناجحا في رياضتي.					
18	تضايقني الهزيمة.					
19	أحسن اختبار لقدراتي هو التنافس مع الآخرين.					

20	من الأهمية بالنسبة لي تحقيق أهداف أدائي الشخصية.					
21	أتطلع بلهفة لاختبار مهارتي في المنافسة.					
22	أكون سعيدا جدا عندما أفوز.					
23	أظهر أحسن ما عندي من قدرات عندما أتنافس مع متنافس آخر.					
24	أحسن طريقة لإظهار قدرتي هي تحديد هدف لي ومحاولة تحقيقه في المنافسة.					
25	أود أن أكون الأفضل دائما عندما أتنافس.					