وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر 3 أ إبراهيم سلطان شيبوط
معهد التربية البدنية والرياضية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه LMD في ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

الشعبة: التدريب الرياضي

التخصص: التحضير النفسي الرياضي

بعنـــوان:

صراع الدور وعلاقته بالدافعية لدى التلاميذ الرياضيين

دراسة ميدانية لبعض أندية القسم الوطني الأول والثاني لكرة القدم فئة أقل من 19 سنة

من إعداد الطالب:
العروسي مصطفى

تحـــت إشـــراف:
أ. د. بلغول فتحي
د. مهادي عثمان

السنة الجامعية: 2025/2024

بسم الله الرحمن
الرحيم

شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى ﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ سورة النمل الآية: 19

الحمد لله الذي بفضله علم بالقلم وعلّم الإنسان ما لم يعلم، والحمد لله المنان، الملك القدوس، السلام، مدبّر الليالي والأيام، مصرف الشهور والأعوام، الذي قدر الأمور بأحسن نظام، فأجر ما شاء الله كان وما لم يشأ لم يكن. الحمد لله على ما أنعم به عليّ من خير كثير وعلم وفير، وأعانني على إنجاز هذا العمل الذي أعتبره عبادة خالصة لوجهه الكريم، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

بينما أختتم هذه الرسالة، أتقدم بأسمى آيات التقدير والامتنان لوالديّ العزيزين اللذين غرسا فيّ حب العلم منذ نعومة أظافري وقدما لي كل ما هو غالٍ ونفيس، فليس لي في الدنيا إلا الدعاء بالرحمة والمغفرة لوالدتي وبطول العمر وحسن العمل ودوام الصحة والعافية لوالدي.

كما أتقدم بخالص الشكر والعرفان لجامعة الجزائر3، ومعهد التربية البدنية والرياضية الذي قدم لي البيئة الأكاديمية المناسبة لإعداد هذا البحث. كما أخص بالشكر كل من المشرف الأكاديمي الأستاذ الدكتور "بلغول فتحي" ومساعد المشرف الدكتور "مهادي عثمان" لما قدماه من علم نافع وعطاء متميز وإرشاد مستمر منذ بدء مرحلة البحث وحتى إتمام هذه الرسالة، فكل كلمات الشكر تخلو من حقهما.

كما لا يفوتني أن أعبّر عن بالغ امتناني لعائلتي العزيزة، التي كانت السند الدائم لي، ووفرت لي الدعم النفسي والمعنوي الذي لا يقدر بثمن.

كما أخص بالشكر زملائي وأصدقائي الذين شاركوني هذه الرحلة، وكانوا مصدر إلهام وتشجيع لا ينضب وأخص بالذكر: الأستاذ الدكتور سنوسي عبد الكريم، الأستاذ الدكتور جلطي الطيب، الدكتور بوتمزين ابراهيم، الدكتور غشام محمد، الدكتور بهات العلمي، السيد المفتش عبيد مصطفى، والأستاذ خلادي الحاج. شكري وامتناني لكل مدربي الفرق الذين ساهموا في إنجاح هذا العمل.

وأخيرًا، أشكر كل من مد لي يد العون أو أسدى لي معروفًا أو قدم لي نصيحة أو كانت له مساهمة صغيرة أو كبيرة في إنجاز هذا العمل فله مني خالص الشكر والتقدير.

الحمد لله رب العالمين عدد خلقه ورضا نفسه وزنة عرشه ومداد كلماته، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

إهداء

إلى روح أمي التي ربتني صغيرا وتمنت أن تراني دكتورا.

إلى سندي في الحياة أبي الغالي أطال الله في عمره.

إلى من قاسمتني أيام الصبر زوجتي العزيزة.

إلى أولادي: شيماء، عبد القادر، عبد الهادي، الزهرة رب يحفظهم.

إلى إخوتي: الشيخ ومحمد رفقاء الدرب في هذه الحياة.

إلى عمي الحاج بن عيسى وعمي الحاج عبد الرحيم الذي كان له الفضل عليا.

إلى كل من ساندني من قريب أو بعيد.

أهدي ثمره جهدي المتواضع

العروسي مصطفى

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على العوامل الكامنة في صراع الدور وطبيعة الدافعية عند التلاميذ الرياضيين، ومعرفة العلاقة بين صراع الدور والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين، وذلك من خلال تحليل صراع الدور، تحديد طبيعة الدافعية، ودراسة العلاقة بين عوامل صراع الدور والدافعية الذاتية ، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي لملائمته لطبيعة الدراسة، شمل مجتمع البحث فرق القسم الوطني الأول والثاني لكرة القدم لفئة أقل من 19 سنة. عينة الدراسة اختيرت بطريقة عنقودية عشوائية مكونة من 130 تلميذ متمدرس ينشطون في بعض فرق القسم الوطني الأول والثاني لكرة القدم فئة أقل من 19 سنة. تم الاعتماد على مقياس صراع الدور المعد من طرف الباحث ومقياس الدافعية الذاتية في المجال الرياضي، استخدمنا في البحث الحزمة الإحصائية للعلوم الانسانية والاجتماعية، تم التوصل إلى: العوامل التي تؤثر في مستوى صراع الدور لدى التلاميذ الرياضيين مركبة ومتنوعة تشمل كل من: صراع الدراسة والرياضة، الضغوط الاجتماعية والأسرية، صراع الوقت والأهداف، والإجهاد البدني والذهني، وأن طبيعة الدافعية لدى التلاميذ الرياضيين محددة ذاتيا. كذلك توصلنا إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين صراع الدور والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين.

الكلمات المفتاحية: صراع الدور، الدافعية، التلاميذ الرياضيين.

Abstract:

The present study aims to try to identify the factors inherent in role conflict and the nature of motivation in sports pupils, and to know the relationship between role conflict and motivation in sports pupils, through the analysis of role conflict, the identification of the nature of motivation, and the study of the relationship between role conflict factors and intrinsic motivation, where the descriptive-correlational-analytical approach was based on its suitability to the nature of the study, the research population included teams of the First and Second National Division of Football for the under-19 category. The study sample was selected by a random cluster method of 130 schoolchildren active in some teams of the First and Second National Division of Football under the age of 19. Based on the role conflict scale prepared by the researcher and the motivation scale in the field of sport, we used the statistical package of humanities and social sciences in the research. Factors affecting the level of role struggle of student athletes are complex and diverse, including: study and sport conflict, social and family pressures, time and goal conflict, physical and mental stress, and the motivation nature of student athletes is self-specific. We have also found an inverse correlation between pupils' role and motivation struggles.

Keywords: Role conflict, motivation, student-athletes.

فهرس المحتويات

شكر وعرفان .....

إهداء.....

ملخص الدراسة.....

قائمة الجداول والأشكال.....

مقدمة.....أ

الجانب التمهيدي: الإطار العام للدراسة

1- الاشكالية 6

1- تساؤلات الدراسة..... 9

2- فرضيات الدراسة 10

3- أهمية الدراسة 10

4- أهداف الدراسة 11

5- تحديد المصطلحات والمفاهيم.....11

6- الدراسات السابقة والمشابهة 13

7- مناقشة الدراسات السابقة.....20

الباب الأول: الإطار النظري

الفصل الأول: صراع الدور

تمهيد 25

1- الدور الاجتماعي.....25

1-1- مفهوم الدور 25

1-2- نظرية الدور 26

1-3- خصائص الدور 27

1-4- سلوك الدور 31
1-5- شخصية الدور 32
1-6- تعدد الأدوار 33
1-7- توزيع الأدوار 34
2- الصراع 34
2-1- مفهوم الصراع 34
2-2- أنواع الصراع.....35
2-3- أسباب الصراع.....37
2-4- مستويات الصراع 37
2-5- آثار الصراع 38
2-6- الصراع والصحة النفسية.....40
2-7- الصراع النفسي.....41
2-8- الصراعات النفسية الناتجة عن ممارسة الأدوار.....42
3- صراع الأدوار 44
3-1- تعريف صراع الأدوار 44
3-2- المفاهيم المتعلقة بصراع الأدوار 44
3-3- أنواع صراع الأدوار 44
3-4- أسباب صراع الأدوار:.....45
3-5- مصادر صراع الأدوار 46
3-6- صراع الأدوار عند التلاميذ الرياضيين 49
3-7- أسباب صراع الأدوار عند التلاميذ الرياضيين 50
3-8- مصادر صراع الأدوار عند التلاميذ الرياضيين 51

9-3- آثار صراع الأدوار على دافعية التلاميذ الرياضيين.....53
10-3- صراع الأدوار وعلاقته بالدافعية عند التلاميذ الرياضيين 55
11-3- إستراتيجيات مواجهة صراع الأدوار عند التلاميذ الرياضيين 57
خلاصة الفصل 61

الفصل الثاني: الدافعية

تمهيد 63
1- مفهوم الدافعية 65
2- خصائص الدوافع 65
3- أنواع الدوافع.....67
4- مصادر الدافعية.....68
5- مصادر الدافعية في الميدان الرياضي.....71
6- مصادر الدافعية في الميدان الأكاديمي.....72
7- وظائف الدافعية.....74
8- مناخ الدافعية 75
9- نظريات الدافعية 76
9-1- نظرية التنظيم الهرمي للحاجات 76
9-2- النظرية السلوكية.....77
9-3- نظرية التعلم الاجتماعي.....78
9-4- النظرية المعرفية 79
9-5- نظرية العزول (Wiener) 80
9-6- نظرية التقرير الذاتي 81
9-7- نظرية الهدف 81

10- النظرية الدافعية الذاتية 82
11- أهمية الدافعية في المجال الرياضي 85
12- أنواع الدوافع المرتبطة بالنشاط الرياضي 86
12-1- دافعية الإنجاز 86
12-2- الدافعية الداخلية 86
12-3- الدافعية الخارجية 87
12-4- الدافعية للإنجاز 87
12-5- الدافعية الاجتماعية 87
12-6- استمرارية تحديد الذات.....88
12-7- الدافعية للصحة والعافية.....88
12-8- الدافعية القائمة على الشغف.....88
12-9- التأثيرات الثقافية والجندرية.....88
13- العوامل المساهمة في تحديد مستوى الدافعية لدى التلاميذ الرياضيين 89
14- تطوير الدافعية لدى التلاميذ الرياضيين 89
15- التلاميذ الرياضيين والدافعية 89
15- علاقة صراع الدور بالدافعية لدى التلاميذ الرياضيين.....91
15-1- صراع الأدوار والدافعية الأكاديمية 91
15-2- صراع الأدوار والدافعية الرياضية 93
خلاصة الفصل 94

الباب الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الثالث: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد 98

1- الدراسة الاستطلاعية 99
2- أدوات الدراسة 100
2-1- مقياس صراع الدور 100
2-1-1- الخصائص السيكومترية 100
2-2- مقياس الدافعية المحددة ذاتيا في المجال الرياضي 102
2-2-1- الخصائص السيكومترية 103
3- الدراسة الأساسية 106
3-1- المنهج 106
3-2- مجتمع البحث 106
3-3- عينة البحث 106
3-4- مجلات البحث 107
3-5- المعالجة الإحصائية 108
خلاصة الفصل 109

الفصل الرابع: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

1- عرض ومناقشة النتائج 111
1-1- عرض النتائج الخاصة بصراع الدور لدى التلاميذ الرياضيين 111
1-2- عرض النتائج الخاصة بالدافعية في المجال الرياضي 124
2- تفسير ومناقشة النتائج 129
2-1- تفسير ومناقشة الفرضية الأولى 129
2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية 131
2-3- تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة 134
2-4- تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة 135

2-5- تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة 137
2-6- تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة.....140
3- التفسير العام للنتائج.....142

الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات

1- استنتاجات الدراسة 148
2-التوصيات والاقتراحات 148
الخاتمة 150
قائمة المصادر والمراجع.....153
الملاحق 170

قائمة الجداول والأشكال

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	يبين قيمة معامل Cronbach's Alpha للمقياس	101
02	يمثل قيمة معامل الارتباط ومعادلة سبيرمان وجوتمان	101
03	يوضح معامل الإرتباط لأبعاد مقياس الدافعية الذاتية في المجال الرياضي والدرجة الكلية للمقياس	104
04	يبين قيمة معامل Cronbach's Alpha للمقياس	105
05	يمثل قيمة معامل الارتباط ومعادلة سبيرمان وجوتمان	105
06	يوضح توزيع أفراد عينة البحث	107
07	يوضح توزيع أفراد عينة البحث الرئيسية	107
08	يوضح نتائج اختبار كولموغروف سميرنوف لعينة واحدة لمقياس صراع الدور	111
09	يوضح نتائج اختبار كايزر-مير اولكن واختبار بارتلت (KMO) الأولي	112
10	يوضح مصفوفة المكونات بعد التدوير للتحليل الأول	113
11	يوضح مصفوفة المكونات بعد التدوير للتحليل الثاني	116
12	وضح نتائج اختبار كايزر-مير اولكن واختبار بارتلت (KMO) النهائي	119
13	يوضح مصفوفة المكونات بعد التدوير	122
14	يوضح المتغيرات والعوامل	123
15	يوضح طبيعة الدافعية في المجال الرياضي حسب الأبعاد السبعة للدافعية في المجال الرياضي	124
16	يوضح العلاقة الارتباطية بين صراع الرياضة والدراسة والدافعية الذاتية في المجال الرياضي	126
17	يوضح العلاقة الارتباطية بين الضغوط الاجتماعية والأسرية والدافعية الذاتية في المجال الرياضي	127
18	يوضح العلاقة الارتباطية بين صراع الوقت والأهداف والدافعية الذاتية في المجال الرياضي	127
19	يوضح العلاقة الارتباطية بين الإجهاد البدني والذهني والدافعية الذاتية في المجال الرياضي	128
20	يوضح العلاقة الارتباطية بين صراع الأدوار بأبعاده الأربعة والدافعية الذاتية في المجال الرياضي	129
الأشكال		
01	يوضح رسم بياني (scree) لركام الجذور التخيلية المقابلة للعوامل التي يعزى إليها التغير	121

مقدمة

مقدمة:

يتعامل الطلاب الرياضيون مع بيئة معقدة ومتطلبة، حيث يوازنون بين المسؤوليات الأكاديمية والتوقعات الصارمة للرياضات التنافسية. وغالباً ما يؤدي هذا الالتزام المزدوج إلى تضارب الأدوار، وهو ضغط نفسي ينشأ عندما تتعارض متطلبات الأدوار المختلفة. يمكن أن يظهر تضارب الأدوار بأشكال مختلفة، بما في ذلك التضارب بين الأدوار، حيث تتعارض الالتزامات بين الأكاديميين والألعاب الرياضية، والتضارب داخل الدور الواحد، والذي يحدث عندما تتعارض التوقعات داخل نفس الدور. ولهذه الظاهرة آثار كبيرة على تحفيز الطلاب الرياضيين، حيث تؤثر على مشاركتهم وأدائهم ورفاهيتهم بشكل عام. إن فهم العلاقة بين تضارب الأدوار والتحفيز أمر ضروري لتطوير الاستراتيجيات التي تعزز النجاح الأكاديمي والرياضي على حد سواء.

يتشكل الدافع، وهو أحد المحددات الرئيسية لنجاح الطلاب الرياضيين، من خلال عوامل ذاتية وخارجية على حد سواء. توفر نظرية تقرير المصير الذاتي (SDT) إطارًا مفيدًا لدراسة كيفية تأثير تضارب الأدوار على الدافع. ووفقًا لنظرية التحفيز الذاتي، يوجد الدافع على سلسلة متصلة تتراوح بين الدافع الذاتي، حيث ينخرط الأفراد في الأنشطة من أجل الإشباع الذاتي، والدافع الخارجي، حيث تكون السلوكيات مدفوعة بمكافآت أو ضغوط خارجية. تشير الأبحاث إلى أن الطلاب الرياضيين الذين يعانون من تضارب الأدوار المرتفع غالباً ما يظهرون مستويات أقل من الدوافع الذاتية، حيث أن الضغط الناتج عن الموازنة بين المطالب المتنافسة يقلل من شعورهم بالاستقلالية والكفاءة. عندما تصبح الضغوطات الأكاديمية والرياضية طاغية، قد يتحول الطلاب الرياضيون إلى الدافع الخارجي، مع التركيز على المكافآت الخارجية مثل المنح الدراسية أو التقدير أو الامتثال للتوقعات المؤسسية.

أظهرت الدراسات التجريبية التأثير السلبي لتضارب الأدوار على تحفيز الطلاب الرياضيين وأدائهم. فقد وجد البحث الذي أجراه هندرسون ونايت (2021) أن الرياضيين

الذين لاحظوا مستويات عالية من تضارب الأدوار أبلغوا عن زيادة القلق وانخفاض الدافع الأكاديمي وانخفاض الاستمتاع بالرياضة. وعلى نحو مماثل، أشارت دراسة طولية أجراها ويليامز وجونسون (2023) إلى أن تضارب الأدوار كان مؤشراً قوياً على الإرهاق، حيث عانى الطلاب الرياضيون الذين يكافحون لتلبية متطلبات كلا الدورين من الإرهاق العاطفي وفك الارتباط. تسلط هذه النتائج الضوء على أهمية دراسة كيف يقوض تضارب الأدوار الحافز وتحديد استراتيجيات للتخفيف من آثاره.

توفر نظرية التوقع – القيمة المتوقعة (EVT) نظرة ثاقبة إضافية حول دوافع الطلاب الرياضيين الذين يواجهون تضارب الأدوار. فوفقًا لنظرية القيمة التوقعية، يتأثر الدافع بتوقعات الفرد للنجاح والقيمة الذاتية التي يضعها على المهام المختلفة. من المرجح أن يظل الطلاب الرياضيون الذين يعتقدون أن بإمكانهم النجاح أكاديميًا ورياضيًا أكثر انخراطًا في العمل، حتى عندما يواجهون تضاربًا في الأدوار. ومع ذلك، عندما يرون أن أحد المجالين أكثر قيمة من الآخر، فقد يخصصون مواردهم وفقاً لذلك، وغالباً ما يكون ذلك على حساب دورهم الأقل قيمة. تتجلى هذه الظاهرة بشكل خاص في البرامج الرياضية ذات الرهانات العالية، حيث يؤدي السعي وراء الوظائف الرياضية الاحترافية إلى إهمال بعض الرياضيين للأكاديميين. وعلى العكس من ذلك، قد يضحي أصحاب الطموحات الأكاديمية القوية بالتزاماتهم الرياضية للحفاظ على مسارهم التعليمي.

وتمتد عواقب تضارب الأدوار إلى ما هو أبعد من التحفيز، حيث تؤثر على الرفاهية النفسية للطلاب الرياضيين والتطور الوظيفي على المدى الطويل. وقد أظهرت الدراسات أن تضارب الأدوار الذي لم يتم حله يرتبط بزيادة التوتر وانخفاض الأداء الأكاديمي وتراجع الرضا الرياضي. وقد وجد مورينو وآخرون (2022) أن الطلاب الرياضيين الذين يعانون من تضارب الأدوار المرتفع كانوا أكثر عرضة للمعاناة من أعراض القلق والاكتئاب، مما يزيد من تفاقم التدهور التحفيزي. بالإضافة إلى ذلك، أكد البحث الذي أجراه بيلانجر وآخرون (2023) على أن المؤسسات التي توفر أنظمة دعم أكاديمية ورياضية قوية يمكن

أن تساعد في التخفيف من هذه الآثار السلبية، مما يعزز نهجًا أكثر توازناً واستدامة لإدارة الأدوار المزدوجة.

بينما ينجح بعض الطلاب الرياضيين في التغلب على تضارب الأدوار من خلال استراتيجيات التكيف مع الصراع، يكافح آخرون لإيجاد التوازن. وتلعب إدارة الوقت والدعم الاجتماعي والتدخلات المؤسسية أدواراً حاسمة في تعديل آثار تضارب الأدوار على التحفيز. وقد سلط ستيفنسون وآخرون (2022) الضوء على أهمية المرشدين الأكاديميين وطاقم التدريب في تعزيز تحفيز الطلاب الرياضيين من خلال تشجيع التواصل المفتوح، وتقديم جدولة أكاديمية مرنة، وتوفير الموارد النفسية. علاوة على ذلك، وجد جرين وتوماس (2021) أن الطلاب الرياضيين الذين تلقوا دعمًا منظمًا من مؤسساتهم أظهروا مستويات أعلى من التحفيز الداخلي ومستويات أقل من التوتر، مما يعزز دور الموارد الخارجية في تسهيل التحفيز على الرغم من تضارب الأدوار.

على الرغم من تنامي مجموعة الأبحاث حول تضارب الأدوار والتحفيز، لا تزال هناك العديد من الثغرات في الأدبيات. وتركز معظم الدراسات الحالية على الرياضيين الجامعيين في الرياضات رفيعة المستوى، مع إيلاء اهتمام محدود لرياضيي المدارس الثانوية أو المشاركين في برامج جامعية من الأقسام الدنيا. بالإضافة إلى ذلك، استكشف القليل من الأبحاث كيف تؤثر الاختلافات الفردية، مثل الجنس والخلفية الاجتماعية والاقتصادية ونوع الرياضة، على العلاقة بين تضارب الأدوار والتحفيز. جادل هاريس وآخرون (2023) بأن معالجة هذه الثغرات أمر بالغ الأهمية لتطوير أنظمة دعم أكثر شمولاً وفعالية مصممة خصيصاً لمختلف الطلاب الرياضيين.

هناك حاجة أيضًا إلى إجراء المزيد من البحوث للتحقيق في الآثار طويلة الأجل لتضارب الأدوار على المسارات المهنية. فبينما ينتقل بعض الطلاب الرياضيين بنجاح إلى الرياضات الاحترافية أو الوظائف الأكاديمية، يواجه آخرون تحديات في التنقل في الحياة بعد انتهاء الحياة الرياضية. أكد كل من مارتينيز وكوك (2022) على الحاجة إلى إجراء

دراسات طولية تبحث في كيفية تأثير تضارب الأدوار خلال الحياة المهنية الرياضية على التطور المهني والشخصي في المستقبل. يمكن أن يؤدي فهم هذه العواقب طويلة الأجل إلى إثراء السياسات والبرامج التي تهدف إلى إعداد الطلاب الرياضيين للحياة بعد سنواتهم التنافسية.

تتطلب معالجة تضارب الأدوار بين الطلاب الرياضيين اتباع نهج متعدد الأوجه يتضمن تدخلات نفسية ومؤسسية وعلى مستوى السياسات. يجب على المؤسسات تنفيذ الاستراتيجيات القائمة على الأدلة التي تعزز استقلالية الطلاب الرياضيين وكفاءتهم وترابطهم، على النحو المبين في منهج "صراع الأدوار". إن توفير المرونة الأكاديمية، وتعزيز موارد الصحة النفسية، وتعزيز الثقافة التي تقدر التعليم وألعاب القوى على حد سواء، هي أمور ضرورية للتخفيف من تضارب الأدوار والحفاظ على الدافعية. من خلال دمج النتائج المستخلصة من نظريات التحفيز والبحوث التجريبية، يمكن للبرامج التعليمية والرياضية أن تخلق بيئات يمكن للطلاب الرياضيين التفوق في كلا المجالين دون المساس برفاهيتهم.

يظل التفاعل بين تضارب الأدوار والتحفيز مجالاً بالغ الأهمية للدراسة في مجال علم النفس الرياضي والتعليم. في حين أن تضارب الأدوار يمثل تحديات كبيرة للطلاب الرياضيين، فإن فهم آلياته وعواقبه يقدم رؤى قيمة لتحسين هياكل الدعم وتعزيز التحفيز. يجب أن تستمر الأبحاث المستقبلية في استكشاف الحلول المبتكرة التي تمكّن الطلاب الرياضيين من التعامل مع أدوارهم المزدوجة بفعالية، مما يضمن تحقيقهم للنجاح الأكاديمي والرياضي على حد سواء. من خلال معالجة تضارب الأدوار بشكل شامل، يمكن للمؤسسات أن تنشئ جيلاً من الطلاب الرياضيين الذين لا يقتصر أداؤهم على المنافسين ذوي الأداء العالي فحسب، بل أيضاً الأفراد الذين يتمتعون بالقدرة على الاستعداد للمساعي المستقبلية.

الجانب التمهيدي

الإطار العام للدراسة

1- الاشكالية:

في حياة الطلاب الرياضيين متعددة الأوجه، يمكن أن يؤدي التنقل بين الالتزامات الأكاديمية والرياضية إلى صراع كبير في الأدوار. ينشأ هذا الصراع من المطالب المتنافسة للحفاظ على الأداء الأكاديمي مع السعي لتحقيق التميز الرياضي، وهي ازدواجية مرهقة عقليًا وجسديًا.

غالبًا ما يجد الطلاب الرياضيون أنفسهم ممزقين بين حضور الفصول الدراسية، إكمال الواجبات، والمشاركة في جلسات تدريبية مكثفة ومنافسات. يمكن لهذا التوفيق بين المهام أن يؤدي إلى توتر وقلق شديدين، حيث يمكن أن يؤدي الفشل في تلبية التوقعات في أي من المجالين إلى آثار سلبية على الأداء الأكاديمي والمهنة الرياضية (Wendling, Kellison, & Sagas, 2018).

يرى واندلنغ وآخرون (2018) أن المصادر الأساسية لتضارب الأدوار هي تلك الالتزامات المتداخلة اتجاه الأوساط الأكاديمية والرياضية، فقد اعتبروا أن الجداول الزمنية الصارمة وتحديات إدارة الوقت الكامنة في موازنة هذه الالتزامات محورية في فهم الضغوط التي يواجهها الطلاب الرياضيون.

لا يقتصر مفهوم صراع الأدوار على مجرد إدارة الوقت، بل يشمل أيضًا صراعًا أعمق في الهوية حيث يعاني الطلاب الرياضيون للحفاظ على التوازن بين هويتهم الأكاديمية والرياضية. يكون هذا الصراع في الهوية واضحًا بشكل خاص في البيئات التي تُعطي أولوية كبيرة للأداء الرياضي. يشعر العديد من الطلاب الرياضيين بضغوط لإعطاء الأولوية لمسؤولياتهم الرياضية على حساب الأولويات الأكاديمية، مما يؤدي إلى اختلال محتمل في أدوارهم المزدوجة (Yukhymenko-Lescroart, 2021).

إن طبيعة وشدة صراعات الأدوار يمكن أن تختلف بشكل كبير اعتمادًا على الرياضة الممارسة والمتطلبات الأكاديمية للتخصص. على سبيل المثال، قد يواجه

الرياضيون في الرياضات الجماعية مثل كرة القدم أو السلة ضغوطًا مختلفة مقارنةً بمن يمارسون رياضات فردية مثل ألعاب القوى أو السباحة. وبالمثل، قد يواجه الطلاب الملتحقون ببرامج أكاديمية مكثفة مثل الهندسة أو ما قبل الطب تحديات مختلفة عن أولئك في تخصصات أقل استهلاكًا للوقت(Cooper & Cooper, 2015) .

يمكن أن يتجلى صراع الأدوار بطرق متنوعة، بدءًا من مشكلات إدارة الوقت الواضحة إلى ضغوط نفسية أكثر تعقيدًا. قد يؤدي الصراع الداخلي لتداخل الهوية مع الأدوار المزدوجة إلى مشاعر النقص والإحباط. يمكن أن يكون هذا التحدي خاصًا بالطلاب الرياضيين الذين يسعون للتفوق في كلا المجالين لكنهم يجدون أنفسهم مقيدين بالوقت والطاقة. قد يؤثر العبء العاطفي لهذا الصراع على تحفيزهم، مما يؤدي إلى تراجع الأداء أكاديميا ورياضيا (Steele & Van Rens, 2020).

علاوة على ذلك، يمكن للثقافة السائدة حول الرياضة والدراسة أن تؤثر بشكل كبير على تجربة صراع الأدوار. في بعض الحالات، تسود ثقافة داخل الأوساط الرياضية تُعلي من قيمة الإنجازات الرياضية على النجاح الأكاديمي. يمكن أن يخلق هذا بيئة يشعر فيها الطلاب الرياضيون بضرورة إعطاء الأولوية لالتزاماتهم الرياضية، غالبًا على حساب مساعيهم الأكاديمية. مثل هذه الضغوط الثقافية يمكن أن تفاقم صراع الأدوار، مما يجعل من الصعب على الطلاب الرياضيين التوفيق بين هوياتهم المزدوجة بفعالية (Di Lu, Heinze, & Soderstrom, 2018).

على الرغم من التقدم في فهم صراع الأدوار، لا يزال هناك الكثير لاستكشافه حول العوامل المحددة التي تساهم في تباينه وشدته. يجب أن يستمر البحث في استكشاف الاختلافات الفردية بين الطلاب الرياضيين، بما في ذلك آليات التكيف لديهم وقدرتهم على الصمود. يمكن أن يساهم فهم هذه الاختلافات في تطوير تدخلات مستهدفة تدعم الطلاب الرياضيين في إدارة أدوارهم المزدوجة بفعالية أكبر (Navarro & Malvaso, 2015).

بالإضافة إلى ذلك، لا ينبغي إغفال دور العوامل الاجتماعية والثقافية في تشكيل تجربة صراع الأدوار. على سبيل المثال، قد يواجه الطلاب الرياضيون من خلفيات متنوعة تحديات إضافية تتعلق بالتوقعات الثقافية والصورة النمطية. يمكن أن يوفر فهم كيفية تفاعل هذه العوامل مع صراع الأدوار رؤى قيمة حول تجارب الطلاب الرياضيين ويُعلم تطوير استراتيجيات دعم شامل(Donnor, 2020) .

يحدث التضارب في الأدوار عندما تتعارض متطلبات دور ما مع القدرة على الوفاء بالتزامات دور آخر. بالنسبة للطلاب الرياضيين، غالبًا ما يظهر هذا على أنه صراع بين تلبية المتطلبات الأكاديمية والوفاء بالالتزامات الرياضية. يمكن أن يكون الوقت والطاقة اللازمين للتفوق في كلا المجالين هائلين، مما يؤدي إلى الإجهاد وانخفاض الأداء في أحد المجالين أو كليهما.

تشير نظرية الدافع إلى أن الأفراد مدفوعون بعوامل جوهرية وخارجية. بالنسبة للطلاب الرياضيين، قد يشمل الدافع الجوهري الرضا الشخصي والشغف بالتعلم، في حين أن الدافع الخارجي يمكن أن يشمل المنح الدراسية، وتقدير الفريق، وإمكانية مهنة رياضية احترافية.

يسلط ويندلينج وكيليسون وساجاس (2018) الضوء على أن الصراع في الأدوار يمكن أن يعطل المسارات الأكاديمية للطلاب الرياضيين، مما يؤدي إلى درجات أقل وانخفاض الإنجازات الأكاديمية الإجمالية. غالبًا ما يؤدي التوفيق المستمر بين المسؤوليات إلى فقدان الطلاب الرياضيين للفصول الدراسية، والفشل في إكمال المهام في الوقت المحدد، والتعرض لمستويات إجهاد عالية. لفهم تأثير صراع الأدوار على الدوافع الرياضية، من الضروري دراسة الأطر النظرية التي تقوم عليها هذه الظاهرة. تفترض نظرية صراع الأدوار أن الأفراد يعانون من الإجهاد وانخفاض الأداء عندما لا يتمكنون من تلبية متطلبات الأدوار المتعددة بشكل مناسب (Read, 2017).

يمكن تفسير هذه الظاهرة من خلال عدسة نظرية الهوية، والتي تؤكد على أهمية مفهوم الذات للفرد في تشكيل الدافع والسلوك. فقد أكد ستيل وفان رينز وزملاؤه (2020) أن الطلاب الرياضيون الذين يتعاطفون بقوة مع أدوارهم الأكاديمية والرياضية إلى التحديات الأكاديمية على أنها فرص لإظهار المرونة والتفاني، مما يعزز بدوره دافعهم في الرياضة.

فالتساؤل العام لهذه الدراسة هو: "هل توجد علاقة بين مستويات صراع الأدوار ومستويات الدافعية لدى التلاميذ الرياضيين؟"، حيث يهدف هذا التساؤل إلى فهم طبيعة العلاقة بين صراع الدور والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين، وتحديد ما إذا كانت هناك علاقة إيجابية أو سلبية بينهما.

1- تساؤلات الدراسة:

1-1- التساؤل العام:

هل توجد علاقة ارتباطية بين صراع الدور والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين؟

1-2- التساؤلات الفرعية:

- كيف تكون العوامل المؤثرة في مستوى صراع الدور لدى التلاميذ الرياضيين؟
- ما طبيعة ومستوى الدافعية لدى التلاميذ الرياضيين؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين صراع الدراسة والرياضة والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين الضغوط الاجتماعية والأسرية والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين صراع الوقت والأهداف والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين الإجهاد البدني والذهني والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1- الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية عكسية بين صراع الدور والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين.

2-2- الفرضيات الفرعية:

- العوامل التي تؤثر في مستوى صراع الدور لدى التلاميذ الرياضيين مركبة ومتنوعة تشمل كل من: صراع الدراسة والرياضة، الضغوط الاجتماعية والأسرية، صراع الوقت والأهداف، الإجهاد البدني والذهني.
- طبيعة الدافعية لدى التلاميذ الرياضيين محددة ذاتيا.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين صراع الدراسة والرياضة والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين الضغوط الاجتماعية والأسرية والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين صراع الوقت والأهداف والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين الإجهاد البدني والذهني والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين.

3- أهمية الدراسة:

تتضمن الدراسة أهمية كبيرة، حيث تساهم في فهم العلاقة بين صراع الأدوار (الدراسة والرياضة) والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين. وتوفر الدراسة معلومات قيمة حول كيف يمكن للمدرسين والمدرسات وأولياء الأمور والمدربين والمسؤولين التربويين تحسين تجربة الرياضة والتعليم للتلاميذ.

وتعد الدراسة أيضًا مهمة للمجتمع بشكل عام، كما تساعد في تعزيز الوعي بأهمية إدارة الوقت بين الأنشطة الرياضية والدراسية وتعزيز القدرات الذاتية والانضباط والتحمل لدى التلاميذ الرياضيين. وبالتالي، فإن هذه الدراسة يمكن أن تساهم في تحسين تجربة التعليم والرياضة للتلاميذ الرياضيين، وتساعد في تعزيز صحة ورفاهية الأفراد والمجتمع بشكل عام.

4- أهداف الدراسة:

تعد أهداف الدراسة هي النتائج المتوقعة من البحث العلمي، والتي يسعى الباحثون إلى تحقيقها من خلال تصميم الدراسة وتحليل البيانات المستخلصة. وبناءً على التساؤل العام للدراسة المذكور في السؤال الأول، والتساؤلات الفرعية يمكن تحديد أهداف هذه الدراسة على النحو التالي:

1- بناء مقياس صراع الدور لدى التلاميذ الرياضيين.

2- معرفة العوامل التي تؤثر في مستوى صراع الدور لدى التلاميذ الرياضيين.

3- تحديد طبيعة الدافعية لدى التلاميذ الرياضيين.

4- تحديد طبيعة العلاقة الإرتباطية بين صراع الدور والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين.

5- تحديد المصطلحات والمفاهيم:

5-1- مفهوم صراع الأدوار:

وصف (كان وآخرون، 1964) الصراع في الأدوار بأنه وجود توقعات متناقضة فيما يتعلق بدور الفرد، مما يؤدي إلى صراع نفسي لذلك الفرد.

يعرف أوان وآخرون (2021) صراع الأدوار على أنه ذلك التوتر وعدم الراحة الذي ينشأ عندما تكون توقعات الأدوار المختلفة غير متوافقة أو متناقضة(Awan et al., 2021, p. 3).

يعرفه بادل (1986) على أنه المظهر المتزامن لتوقعين غير متوافقين أو أكثر لسلوك الشخص(Biddle, 1986, p. 82).

يحدث صراع الأدوار عندما يواجه الفرد مطالب وتوقعات متنافسة من الأدوار المختلفة التي يشغلها. في حالة التلاميذ الرياضيين، ينشأ الصراع من الأدوار المزدوجة لكونك تلميذا ورياضيًا. غالبًا ما تتطلب هذه الأدوار وقتًا وطاقة كبيرين، يمكن أن يظهر الصراع بطرق مختلفة، مثل تضارب المواعيد، والإرهاق الجسدي، أو حتى الإجهاد العاطفي.

5-2- مفهوم الدافعية:

يعرف أحمد محمد عامر(2008) الدافعية بأنها: "مجموعة القوى التي تحفز السلوك، توجهه، وتدعمه لتحقيق هدف معين" (عامر، 2008).

يعرفها صالح حسن الداهري (2008) الدافعية بانها: "عامل داخلي يحفز سلوك الإنسان ويوجهه نحو تحقيق التكامل، ورغم أن هذا العامل لا يُلاحظ بشكل مباشر، إلا أنه يُستنتج من السلوك أو يُفترض وجوده لتفسير هذا السلوك" (الداهري، 2008).

يعتقد بعض المدربين أن الدافع هو مجرد سمة شخصية، وخاصية داخلية ثابتة. إنهم يعتقدون أن الرياضي إما لديه دافع أو لا (Burton & Raedeke, 2008).

تلعب الدافعية دورًا حيويًا ومؤثرًا في سلوك التلميذ الرياضي، حيث تثيره، تحفزه، وتساعد في الحفاظ على استمرارية أدائه طالما كانت الحاجة إلى ذلك موجودة، ويأتي الدافع بأشكال عديدة. أحيان يكون داخليًا بطبيعته ويأتي من رغبة شخصية في تحقيق النجاح بغض النظر عن المكافآت والإغراءات الخارجية(Cox, 2012).

الدافع هو الطاقة التي يمكن أن تدفع المرء إلى:

بدأ عادة جديدة أو تعلم مهارة جديدة، اتخاذ خطوات نحو هدف، التركز على جعل العادة أو تعلم مهارة نحو هدف ما، الحفاظ على عادة أو مهارة، أو تقدير وتذوق تحقيق الهدف (Moore et al., 2016).

5-3- التلاميذ الرياضيين:

التلاميذ الذين يتبعون مسارا دراسيا، وينخرطون في فرق كرة القدم لفئة أقل من 19 سنة، للقسم الوطني الأول والثاني.

6- الدراسات السابقة والمشابهة:

1- دراسة جونز وآخرين (2018):

وجدت الدراسة أن الطلاب الرياضيين الذين يدركون مستويات أعلى من صراع الأدوار يكونون أكثر عرضة للإبلاغ عن أعراض القلق والاكتئاب. بالإضافة إلى ذلك، كشفت الدراسة أيضًا أن الطلاب الرياضيين الذين يواجهون صعوبة في موازنة مسؤولياتهم الأكاديمية والرياضية قد يواجهون تحديات في الحفاظ على العلاقات الاجتماعية والرفاهية العامة. تشير النتائج إلى أن معالجة صراع الأدوار بين الطلاب الرياضيين أمر بالغ الأهمية لتعزيز الصحة النفسية والنجاح الأكاديمي لهذه الفئة. وتحتاج المزيد من الأبحاث إلى استكشاف استراتيجيات فعالة لإدارة صراع الأدوار ودعم التطور الشامل للطلاب الرياضيين. كما يجب أن تبحث الدراسات المستقبلية في تأثير صراع الأدوار على الصحة البدنية والأداء الرياضي، بالإضافة إلى العواقب المحتملة طويلة المدى للصراع غير المحلول على رفاهية الطلاب الرياضيين بشكل عام. علاوة على ذلك، يجب تطوير تدخلات وأنظمة دعم لمساعدة الطلاب الرياضيين على إدارة أدوارهم المزدوجة وتحقيق النجاح أكاديميًا ورياضيًا. من خلال معالجة صراع الأدوار وتوفير الموارد للطلاب الرياضيين لإدارة مسؤولياتهم، يمكن للجامعات والبرامج الرياضية خلق بيئة أكثر دعمًا وملائمة لنجاحهم.

2- دراسة سميث وجونسون (2019):

قام الباحثان بدراسة تأثير صراع الأدوار على رفاهية الطلاب الرياضيين، أظهرت نتائجهم أن الطلاب الرياضيين الذين يعانون من مستويات عالية من صراع الأدوار هم أكثر عرضة للإصابة بالإرهاق وضعف الرضا عن تجاربهم الرياضية والأكاديمية. تسلط هذه الدراسة الضوء على أهمية معالجة صراع الأدوار بين الطلاب الرياضيين لتعزيز

رفاهيتهم العامة. من الضروري أن يعمل المدربون، ومديرو الرياضة، والمستشارون الأكاديميون معًا لتطوير استراتيجيات وأنظمة دعم تساعد الطلاب الرياضيين على إدارة أدوارهم ومسؤولياتهم المتعددة بفعالية، مما يعزز رفاهيتهم العامة ونجاحهم داخل الملعب وخارجه.

3- دراسة براون ووليامز (2020):

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين صراع الأدوار والأداء الرياضي بين الطلاب الرياضيين. أظهرت نتائجهم أن الطلاب الرياضيين الذين يعانون من مستويات عالية من صراع الأدوار هم أكثر عرضة للإبلاغ عن مستويات منخفضة من الأداء الرياضي والرضا عن رياضتهم. تؤكد هذه الدراسة على التأثير السلبي لصراع الأدوار على الأداء الرياضي للطلاب الرياضيين. من المهم أن يكون المدربون، والمدربون الرياضيون، وعلماء النفس الرياضيين على دراية بتأثيرات صراع الأدوار على الطلاب الرياضيين وأن يقدموا الدعم والموارد لمساعدتهم في إدارة أدوارهم المتعددة بفعالية من أجل تحسين أدائهم الرياضي ورفاهيتهم العامة.

4- دراسة هايف فريد وبلغول فتحي (2024):

هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الاحتياجات النفسية ومستوى الدافعية والأداء لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وكذلك فهم طبيعة الدافعية لديهم. تم اختيار عينة البحث بشكل مقصود، واشتملت على 80 طالبًا وطالبة من الثانوية الرياضية التي تضم إجمالي 421 طالبًا في جميع المستويات. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين مستوى الدافعية ودعم الحاجات النفسية الأساسية من قبل المدرب، والمتمثلة في دعم الكفاءة، دعم الاستقلالية، والانتماء الاجتماعي. بناءً على ذلك، يُعتبر تحقيق الحاجات النفسية ودعمها من قبل المدرب قاعدة أساسية لاستثارة الدافعية الداخلية لدى التلاميذ الرياضيين، كما يسهم بشكل ملحوظ في زيادة الدافع الداخلي ورفع مستوى الأداء بشكل أمثل.

5- دراسة محمد خماد وسعيد بن نويوة (2023):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية والمدرسية التي يعيشها تلاميذ المرحلة الثانوية ومستوى الصحة النفسية لديهم. ولتحقّق هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي لتناسبه مع طبيعة الدراسة، وتم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (378) تلميذا من تلاميذ ثانويات عين الحجل بولاية المسيلة. توصلت الدراسة إلى أن مستوى الضغوط النفسية والضغوط المدرسية ومستوى الصحة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة بلغ الدرجة المتوسطة، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة عكسية دالة إحصائيا بين درجات الضغوط النفسية والصحة النفسية وبين درجات الضغوط المدرسية والصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

6- دراسة عمراوي عبد الرؤوف (2022):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتها بالأداء الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. تناولت الدراسة الفروق في الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية بناءً على متغيري الجنس والتخصص، وكذلك العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته لطبيعة البحث. شمل مجتمع البحث 421 تلميذًا، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية مكونة من 100 تلميذ، منهم 64 مراهقًا و36 مراهقة من الثانوية الرياضية بدرارية، من كافة المستويات الدراسية في تخصصي الآداب والعلوم. اعتمدت الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الدافعية الداخلية، بالإضافة إلى مقياس الدافعية في المجال الدراسي. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية بناءً على متغيري الجنس والتخصص. كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الكفاءة الذاتية والأداء الدراسي.

7- دراسة دريسي عبد الكريم (2020):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تداخل دافعية الإنجاز في المجالين الدراسي والرياضي على مسار التلاميذ الذين يمارسون مختلف الأنشطة الرياضية بشكل منتظم ووفق برامج مدروسة، حيث تم تطبيق مقياسين مخصصين لدافعية الإنجاز الرياضي، ودافعية الإنجاز الدراسي على مجموعة من تلاميذ الثانويات الرياضية من مختلف ثانويات الوطن، قدرت بـ 100 تلميذ وتلميذة. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وبعد تحليل ومناقشة نتائج الدراسة تم التوصل إلى النتائج التالية:

– طبيعة الدافعية للإنجاز الرياضي والدراسي لدى التلميذ الثانويات الرياضية محددة ذاتيا (داخلية).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز في المجال الرياضي والمجال الدراسي بين الجنسين بالنسبة لتلاميذ الثانويات الرياضية.

–لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز في المجال الرياضي والمجال الدراسي بين مستوى المنافسة (محلي، جهوي، وطني) بالنسبة لتلاميذ الثانويات الرياضية.

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز في المجال الرياضي بين المستوى الدراسي (الأقسام النهائية والأقسام الأخرى)بالنسبة لتلاميذ الثانويات الرياضية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز في المجال الدراسي بين المستوى الدارسي (الأقسام النهائية والأقسام الأخرى) بالنسبة لتلاميذ الثانويات الرياضية.

8- دراسة فتحي بلغول (2010):

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير الحاجات النفسية الأساسية على الدافعية الذاتية في المجال الرياضي، الدافعية الذاتية في المجال الدراسي وعلاقتهما بالأداء الرياضي والدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث تم تطبيق مقياسين مخصصين للدافعية الذاتية في المجال الرياضي، والدافعية الذاتية في المجال الدراسي، ومقياس الحاجات النفسية الأساسية. وقد تضمنت عينة البحث على 80 تلميذا من الثانوية الرياضية بدرارية والثانوية الرياضية بالبليدة في جميع التخصصات الرياضية. بعد تحليل ومناقشة

النتائج توصلت الدراسة إلى أن طبيعة الدافعية لدى تلاميذ الثانوية الرياضية محددة ذاتيا في كلا من المجال الدراسي والمجال الرياضي.

9- دراسة جيونغوون تشوي وأليسون ب. سميث (2024):

الدراسة تستكشف تصورات الدافعية لدى الرياضيين الجامعيين في القسم الأول من (NCAA) في رياضات غير مُدرة للدخل اتجاه أدوارهم الأكاديمية والرياضية، باستخدام نظرية التحديد الذاتي (SDT) كإطار نظري. اعتمدت على مقابلات نوعية مع 10 رياضيين (6 ذكور، 4 إناث) يمثلون رياضات متنوعة مثل كرة القدم والسباحة والجولف، بهدف فهم كيفية موازنتهم بين المسؤوليات المزدوجة.

أظهرت النتائج أن المشاركين واجهوا تحديات كبيرة في إدارة الوقت بسبب المتطلبات الرياضية المكثفة (مثل السفر والتدريب)، رغم رضاهم عن الدعم الأكاديمي المقدم من جامعاتهم (كالمشرفين الأكاديميين وقاعات الدراسة المخصصة). ومع ذلك، أشار 70% من المشاركين إلى تركيزهم الأساسي على الرياضة بدوافع داخلية (شغف، تحقيق ذاتي)، بينما كانت دوافعهم الأكاديمية خارجية في البداية (مثل الحفاظ على الأهلية الرياضية). مع مرور الوقت، تحولت هذه الدوافع الخارجية إلى داخلية لدى البعض عند اكتشافهم اهتمامات أكاديمية تتوافق مع تخصصاتهم.

كشفت الدراسة أيضًا عن تأثير الهوية الرياضية القوية على اختلال التوازن في الدوافع، حيث عبّر العديد عن رؤية الرياضة كجزء مركزي من هويتهم، مما قلل من تركيزهم على التخطيط لمستقبل ما بعد الرياضة. مع ذلك، لعب المدربون والثقافة الرياضية دورًا محوريًا في تعزيز التوازن، من خلال تشجيع الرياضيين على الاهتمام بالدراسة وتوفير بيئة داعمة. على سبيل المثال، أشار أحد المشاركين إلى أن مدربه كان يلغي التدريبات أحيانًا لصالح الدراسة إذا كانت الدرجات الأكاديمية منخفضة.

تسلط النتائج الضوء على ضرورة تعاون المؤسسات الأكاديمية والفرق الرياضية لتصميم برامج تدعم اكتشاف المسارات المهنية مبكرًا، بدلًا من التركيز فقط على الحفاظ

على الأهلية. كما توصي بدمج استراتيجيات تعزيز الدوافع الذاتية في البيئة الرياضية، مثل تشجيع الرياضيين على استكشاف اهتماماتهم خارج الملعب. تُقدم هذه الدراسة إضافة جديدة لفهم تجارب الرياضيين في الرياضات غير الربحية، والتي غالبًا ما تُهمل في الأبحاث، وتؤكد على قابلية تحول الدوافع الخارجية إلى داخلية عند توفر الظروف المناسبة.

10- دراسة مايكل إي راتليدج (2023):

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف كيفية موازنة الطلاب الرياضيين بين الالتزامات الرياضية والأكاديمية والشخصية، باستخدام نظرية الاحتياجات المكتسبة (LNT) لفهم الدوافع النفسية والاجتماعية التي تحفزهم. اعتمدت الدراسة على منهجية نوعية شملت مقابلات مع أربعة رياضيين سابقين في دوريات جامعية أمريكية(NCAA) ، تم تحليل بياناتها عبر الترميز الموضوعي لتحديد أنماط مرتبطة بالحاجات الثلاث في النظرية: الإنجاز، الانتماء، والقوة.

أظهرت النتائج أن حاجة الإنجاز تجلت في سعي المشاركين لتحقيق معدلات دراسية عالية وفوز رياضي، مدفوعين برغبة داخلية في التميز وتجنب الفشل. أما حاجة الانتماء فظهرت من خلال التفاعل الإيجابي مع الزملاء والأسرة، مما عزز الدعم النفسي وساهم في الاستقرار الأكاديمي. بينما ارتبطت حاجة القوة بالرغبة في التأثير على الفريق أو البيئة المحيطة، سواء عبر القيادة الرياضية أو التميز الفردي.

كشفت الدراسة أيضًا عن تفاعل العوامل الخارجية (كالمدربين والتوقعات الأسرية) مع الدوافع الداخلية، حيث أدت التوجيهات الخارجية إلى تعزيز المثابرة وتحقيق الأهداف. ومع ذلك، واجه المشاركون تحديات مثل صراع الأدوار بسبب الجداول المكثفة، مما أثر أحيانًا على صحتهم النفسية.

خلصت الدراسة إلى أن نظرية الاحتياجات المكتاسبة تُعد إطارًا فعالًا لفهم تكامل الدوافع الرياضية والأكاديمية، مع التأكيد على أهمية تصميم برامج دعم تراعي الاحتياجات النفسية المتنوعة للطلاب الرياضيين. كما أوصت بدراسات مستقبلية تشمل عينات أكثر

تنوعًا (كالإناث ورياضيين من خلفيات إثنية مختلفة)، وبحث تأثير التغييرات الحديثة في قوانين NCAA، مثل نظام التحويلات بين الجامعات وحقوق الاسم والصورة (NIL)، على التوازن بين الاحتياجات الرياضية والأكاديمية.

11- دراسة كارلوس إنريكي فيغا (2019):

تناولت هذه الدراسة تجربة الطلاب الرياضيين من أصول لاتينية في مؤسسات NCAA Division II، حيث هدفت إلى فهم تأثير هويتهم العرقية على نجاحهم الأكاديمي وأدائهم الرياضي. اعتمدت الدراسة على نظرية (*Borderlands*) لغوريا أنزالدوّا لفهم كيفية تنقل هؤلاء الطلاب بين عالم الأكاديميا والرياضة، مع الأخذ في الاعتبار العوامل الثقافية والعائلية التي تؤثر على تجربتهم. شملت الدراسة مقابلات نوعية مع سبعة طلاب رياضيين من خلفيات لاتينية، حيث تمت مناقشة دوافعهم الأكاديمية والرياضية، بالإضافة إلى التحديات التي يواجهونها في تحقيق التوازن بين المجالين. أظهرت النتائج أن هؤلاء الطلاب يعرّفون أنفسهم على أنهم (Estudiante Deportista)، أي أنهم لا يفصلون بين هويتهم كطلاب ورياضيين، بل يسعون لتحقيق التميز في المجالين معًا. أظهرت الدراسة أن الطلاب الرياضيين من أصول لاتينية يتبنون هوية موحدة تجمع بين الجانب الأكاديمي والرياضي، حيث يرون أنفسهم (Estudiante Deportista) دون الفصل بين المجالين. كان للدعم العائلي والثقافي دور محوري في تعزيز نجاحهم، لكنهم واجهوا تحديات أكاديمية تتعلق بالتصورات النمطية عنهم كرياضيين فقط. كما تعرضوا لضغوط مؤسسية لتحقيق أداء رياضي متميز، مما أثر أحيانًا على مسيرتهم الدراسية. رغم هذه الصعوبات، تمكن المشاركون من تحقيق التوازن بين المجالين بفضل إرادتهم القوية ودعم المجتمع الأكاديمي. توصي الدراسة بتطوير سياسات جامعية توفر دعماً أكاديمياً ورياضياً أكثر تكاملاً لهذه الفئة.

كما كشفت الدراسة عن أهمية الأسرة والدعم المؤسسي في تعزيز نجاح هؤلاء الطلاب. بناءً على النتائج، توصي الدراسة بتطوير سياسات أكاديمية ورياضية تراعي

احتياجات هذه الفئة، وتعزيز دور المستشارين الأكاديميين والمدربين في دعمهم خلال رحلتهم الجامعية.

7- مناقشة الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوع صراع الدور وعلاقته بالدافعية لدى التلاميذ الرياضيين من زوايا مختلفة، حيث سلطت الضوء على تأثيره على الصحة النفسية، الأداء الرياضي، والنجاح الأكاديمي. في هذا السياق، يمكن مناقشة هذه الدراسات عبر استعراض أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها، وربطها بموضوع الدراسة الحالي.

أظهرت دراسة جونز وآخرين (2018) أن صراع الأدوار يؤثر بشكل مباشر على الصحة النفسية للطلاب الرياضيين، حيث يرتبط بارتفاع مستويات القلق والاكتئاب، مما يؤثر على التفاعل الاجتماعي والرفاهية العامة. أما دراسة سميث وجونسون (2019) فركزت على الإرهاق كأحد نتائج صراع الأدوار، وأكدت أهمية تطوير أنظمة دعم تساعد الطلاب الرياضيين على تحقيق التوازن بين أدوارهم الأكاديمية والرياضية. في المقابل، تناولت دراسة براون ووليامز (2020) العلاقة بين صراع الأدوار والأداء الرياضي، مشيرة إلى أن ارتفاع مستوى الصراع يقلل من الأداء الرياضي والرضا عن الرياضة.

أما دراسة هايف فريد وبلغول فتحي (2024)، فقد ركزت على العلاقة بين الحاجات النفسية والدافعية، حيث أظهرت أن دعم المدرب للحاجات النفسية الأساسية مثل الكفاءة والاستقلالية والانتماء يعزز الدافعية الداخلية ويؤدي إلى أداء رياضي وأكاديمي أفضل. من ناحية أخرى، تناولت دراسة محمد خماد وسعيد بن نويوة (2023) الضغوط النفسية والمدرسية وتأثيرها على الصحة النفسية، حيث وجدت علاقة سلبية بين الضغوط النفسية والصحة النفسية، مما يشير إلى دور صراع الأدوار في التأثير على الحالة النفسية العامة.

أما دراسة عمراوي عبد الرؤوف (2022)، فقد استكشفت العلاقة بين الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية والأداء الدراسي، حيث وجدت أن الكفاءة الذاتية تلعب دورًا أساسيًا في تعزيز الدافعية وتحسين الأداء الأكاديمي. بينما تناولت دراسة دريسي عبد الكريم (2020)

تأثير تداخل دافعية الإنجاز بين المجالين الدراسي والرياضي، مشيرة إلى أن الدافعية الداخلية هي المحرك الأساسي للنجاح في كلا المجالين، لكنها تختلف باختلاف المستوى الدراسي.

وفي السياق نفسه، ركزت دراسة فتحي بلغول (2010) على تأثير الحاجات النفسية الأساسية على الدافعية الذاتية، مؤكدة أن تحقيق الحاجات النفسية يعزز الدافعية في المجالين الرياضي والأكاديمي. أما دراسة جيونغوون تشوي وأليسون ب. سميث (2024)، فقد استخدمت نظرية التحديد الذاتي لاستكشاف دوافع الطلاب الرياضيين في رياضات غير مدرة للدخل، حيث أظهرت أن الدوافع الداخلية كانت أكثر ارتباطًا بالأداء الرياضي، بينما كانت الدوافع الأكاديمية في البداية خارجية وتحولت إلى داخلية مع مرور الوقت.

كما تناولت دراسة مايكل إي راتليدج (2023) كيفية موازنة الطلاب الرياضيين بين التزاماتهم الرياضية والأكاديمية باستخدام نظرية الاحتياجات المكتسبة، حيث وجدت أن حاجة الإنجاز والانتماء والقوة تلعب دورًا رئيسيًا في تحقيق التوازن. أخيرًا، ركزت دراسة كارلوس إنريكي فيغا (2019) على تأثير الهوية العرقية على نجاح الطلاب الرياضيين من أصول لاتينية، حيث أظهرت أن الدعم العائلي والثقافي يسهم في تعزيز النجاح الأكاديمي والرياضي رغم التحديات.

بالمقارنة بين هذه الدراسات، نجد أنها تتفق على التأثير السلبي لصراع الأدوار على الصحة النفسية، الأداء الرياضي، والدافعية الأكاديمية. لكنها تختلف في تركيزها على العوامل المؤثرة، حيث ركزت بعض الدراسات على الجانب النفسي (جونز وآخرون، سميث وجونسون)، بينما تناولت دراسات أخرى العوامل التحفيزية (هايف فريد وبلغول فتحي، فتحي بلغول)، وأخرى ركزت على الأداء الرياضي والأكاديمي (براون ووليامز، دريسي عبد الكريم، عمراوي عبد الرؤوف). يعكس هذا التباين في النتائج أهمية تبني نهج شامل في دراسة صراع الأدوار، يأخذ في الاعتبار العوامل النفسية، الأكاديمية، والرياضية لدعم التلاميذ الرياضيين بشكل متكامل.

الباب الأول

الإطار النظري

الفصل الأول

صراع الدور

تمهيد:

يواجه الطلاب الرياضيون مسؤوليات مزدوجة تتمثل في التفوق في رياضتهم مع الحفاظ على النجاح الأكاديمي. يمكن أن تجعل الجداول الزمنية الصعبة للممارسات والألعاب والسفر من الصعب على الطلاب الرياضيين الوفاء بالتزاماتهم الأكاديمية. أظهرت الأبحاث أن الطلاب الرياضيين غالبًا ما يكافحون لتحقيق التوازن بين التزاماتهم الرياضية ومسؤولياتهم الأكاديمية. يمكن أن يؤدي هذا الصراع إلى زيادة التوتر ومستويات أعلى من القلق وانخفاض الأداء الأكاديمي. من الضروري للطلاب الرياضيين إعطاء الأولوية لنجاحهم الأكاديمي والبحث عن موارد مثل المعلمين ومجموعات الدراسة واستراتيجيات إدارة الوقت لدعم أهدافهم التعليمية. من خلال العمل بنشاط لتحقيق التوازن بين مسؤولياتهم المزدوجة، يمكن للطلاب الرياضيين تحقيق النجاح في كل من الميدان وفي الفصل الدراسي(Maciá-Andreu et al., 2023).

1- الدور الاجتماعي:

1-1-مفهوم الدور:

لغة: دَارَ الشَّيءُ يَدُورُ دَوْراً ودَوَراناً ودُءُوراً، وَاسْتَدَارَ، وَأَدَرْتُهُ أَنَا، وَدَوَّرْتُهُ وَأَدَارَهُ غَيْرُهُ ودَوَّرَ بِهِ، وَدُرْتُ بِهِ وَأَدَرْتُ: اسْتَدَرْتُ، وَدَاوَرَهُ مُدَاوَرَةً وَدِوَاراً: دَارَ مَعَهُ ويُقالُ: دَارَ دَوْرَةً وَاحِدَةً وَهِيَ الْمَرَّةُ الْواحِدَةُ يَدُورُها. قَالَ: وَالدَّوْرُ قَدْ يَكُونُ مَصْدَراً في الشَّعْرِ، ويَكُونُ دَوْراً واحِداً مِنْ دَوْرِ الْعِمَامَةِ، ودَوْرِ الخَيْلِ وَغَيْرِهِ عام في الأشياء كلها.

والدُّوَارُ وَالدَّوَارُ: كَالدَّوَرَانِ يَأْخُذُ في الرَّأْسِ. ودِيرَ بِهِ وعَلَيْهِ وأُدِيرَ بِهِ: أَخَذَهُ الدُّوَارُ مِنْ دُوَارِ الرَّأْسِ، وَتَدْوِيرُ الشَّيْءِ: جَعْلُهُ مُدَوَّراً(أحمد مختار،2008).

اصطلاحا: يعرف بانغو وآخرون (2021) الدور على أنه جزء مهم من التفاعل والسلوك البشري، ويشكل ديناميكيات العلاقات الاجتماعية ويحدد التوقعات والسلوكيات التي تأتي مع مواقف مختلفة في المجتمع.

ينشأ الدور من التوقعات حول السلوك لمنصب ما في الهيكل الاجتماعي، ويحدث الدور نتيجة للتوقعات السلوكية غير المتوافقة للآخرين ذوي الصلة بالأدوار(Zheng et al., 2022, p. 3).

يعرف كورنالي (2015) الدور على أنه نمط السلوك والتوقع المرتبط بمركز أو وضع معين داخل مجموعة أو منظمة أو مجتمع، وتعتبر الأنماط الرسمية وغير الرسمية حاسمة لتشكيل الهويات الفردية والتفاعلات الاجتماعية. إن مسؤوليات الدور ومعاييره وسلوكياته وتوقعاته لها تأثير على التشغيل العام للهياكل الاجتماعية.

يرى (بارتيك وآخرون، 2020) أن مفهوم الدور هام أيضا في سياق التنشئة الاجتماعية ونقل القيم والمعايير الثقافية. وبما أن الأفراد يتعلمون شغل أدوار مختلفة داخل المجتمع، فإنهم يستوعبون أيضا السلوكيات والتوقعات المرتبطة بذلك، مما يديم النظام الاجتماعي القائم ويعزز التقاليد والممارسات الثقافية. وبهذه الطريقة، تعمل الأدوار كآلية لاستمرارية واستقرار المؤسسات الاجتماعية والأعراف الثقافية.

في الختام، مفهوم الدور الاجتماعي هو جانب معقد ومتعدد الأوجه من التفاعل الاجتماعي البشري، ويشمل مجموعة واسعة من السلوكيات والتوقعات والوظائف في سياقات اجتماعية مختلفة. تلعب الأدوار دورًا حاسمًا في تشكيل الهويات الفردية، وتوجيه التفاعلات الاجتماعية، وتوزيع السلطة والموارد، وإدامة القيم والمعايير الثقافية. إن فهم الجوانب الوصفية للأدوار ضروري لفهم ديناميات التفاعل البشري وأداء المجتمع ككل.

1-2-نظرية الدور:

ظهرت نظريات الأدوار من هذه الملاحظات كمنظورات نظرية قوية لشرح السلوك البشري والتنبؤ به. على نطاق واسع، تعمل هذه النظريات من خلال تحديد دور يمكن ملاحظته (على سبيل المثال، المرأة أو الطبيب أو الطفل) (Aaron H. Anglin، 2022).

تعتمد نظرية الأدوار، مثل العديد من مجالات العلوم الاجتماعية، على معاني الكلمات باللغات الهندية والأوروبية لاكتساب رؤى تظهر مصطلحات مثل الدور والمكانة الاجتماعية

والتوقع والامتثال والإجماع والوظيفة وما شابه ذلك في اللغة المشتركة، واستخدام هذه المصطلحات في نظرية الأدوار هو بوضوح انعكاس لاستخدامها في الكلام اليومي(Biddle, 2013, p. 9). تتعلق نظرية الأدوار بواحدة من أهم خصائص السلوك الاجتماعي وهي حقيقة أن البشر يتصرفون بطرق مختلفة ويمكن التنبؤ بها اعتمادًا على هوياتهم ووضعياتهم الاجتماعية(Biddle, 1986, p. 68). تميز تنبؤات الأدوار الاجتماعية هذه بين الفئات الاجتماعية وأدوارها المحددة(Koenig & Eagly, 2014, p. 372).

تفترض نظرية الأدوار الاجتماعية أن معتقدات المنظرين الاجتماعيين حول الفئات الاجتماعية في مجتمعهم مستمدة من تجاربهم مع أعضاء المجموعة في أدوارهم الاجتماعية النموذجية، أي في الأدوار التي يكون فيها هؤلاء الأعضاء ممثلين تمثيلاً زائداً مقارنة بأعدادهم في عموم السكان(Koenig & Eagly, 2014, pp. 371–372).

توفر نظرية الأدوار إطارًا شاملاً لفهم كيفية تصرف الأفراد والجماعات في بيئات اجتماعية مختلفة وتؤكد هذه النظرية على أهمية الأدوار في تشكيل السلوك البشري والتفاعلات. وفقًا لنظرية الأدوار، يلعب الأفراد أدوارًا مختلفة في سياقات اجتماعية مختلفة، وتؤثر هذه الأدوار على مواقفهم وسلوكياتهم وعلاقاتهم مع الآخرين.

1-3-خصائص الدور:

فهم خصائص الأدوار أمر بالغ الأهمية للتنقل بفعالية في البيئات الاجتماعية والتنظيمية. توفر الأدوار إطارًا للتنبؤ بالسلوك استنادًا إلى التوقعات المرتبطة بالمواقف الاجتماعية المختلفة والوظائف التنظيمية. يمكن أن تؤثر بشكل كبير على رفاهية الفرد والتفاعلات الاجتماعية في مختلف السياقات. هذا ملخص للخصائص الرئيسية للأدوار وفقًا لنظرية الأدوار:

توقعات الدور: يتم تعريف الأدوار من خلال مجموعة من التوقعات والمعايير السلوكية المرتبطة بموقع أو وظيفة معينة في سياق اجتماعي.

هوية الدور: يطور الأفراد هوية الدور من خلال تمثيل التوقعات المرتبطة بدورهم. وهذا يؤثر على طريقة إدراكهم وتصرفهم(Adler & Adler, 1991).

صراع الدور: قد يواجه الأفراد صراعات عندما يضطرون إلى أداء أدوار متناقضة أو لها توقعات متضاربة. وهذا قد يخلق ضغطًا وقلقًا.

التفاوض على الدور: يمكن للأفراد التفاوض وتعديل أدوارهم وفقًا للسياق الاجتماعي وأهدافهم الخاصة. وهذا يمكنهم من التكيف مع المواقف المختلفة.

الأدوار المتعددة: غالبًا ما يلعب الأفراد العديد من الأدوار في نفس الوقت (على سبيل المثال، الوالد والموظف والمتطوع). إدارة هذه الأدوار المتعددة قد تكون معقدة.

التنشئة الاجتماعية للأدوار: يتعلم الأفراد ويتمثلون الأدوار الاجتماعية من خلال عملية التنشئة الاجتماعية على مدار حياتهم.

بشكل عام، تركز نظرية الأدوار على أهمية التوقعات، الهوية، الصراعات، التفاوض، والتنشئة الاجتماعية في فهم سلوك الأفراد في مختلف السياقات الاجتماعية.

1. **التوقعات السلوكية**: تأتي الأدوار مع مجموعة من السلوكيات المتوقعة التي توجه كيفية تصرف الأفراد في مواقف معينة. غالبًا ما تكون هذه التوقعات مبنية على المعايير الاجتماعية والسياسات التنظيمية.
2. **المعايير الاجتماعية والانصياع**: تحكم الأدوار المعايير الاجتماعية التي تحدد السلوكيات المناسبة والمسموح بها. وغالبًا ما ينصاع الأفراد لهذه المعايير لتلبية التوقعات المجتمعية وتجنب العقوبات الاجتماعية(Kristiansen & Roberts,2010).
3. **استقرار الدور وتغيره**: بينما يمكن أن تكون الأدوار مستقرة، إلا أنها عرضة أيضًا للتغيير بسبب الظروف الاجتماعية المتطورة، أو الظروف الشخصية، أو إعادة الهيكلة التنظيمية.

4. **صراع الأدوار**: كثيرًا ما يشغل الأفراد أدوارًا متعددة في نفس الوقت، مما قد يؤدي إلى صراع الأدوار عندما تتعارض توقعات الأدوار المختلفة. يعد هذا مشكلة شائعة في السياقات الشخصية والمهنية(Stokowski et al,2019).
5. **مجموعة الأدوار**: الأدوار مترابطة في مجموعة الأدوار، التي تتضمن جميع علاقات الأدوار التي يمتلكها الفرد بسبب شغله مكانة اجتماعية معينة. على سبيل المثال، قد يكون المعلم أيضًا مرشدًا وزميلًا ومستشارًا.
6. **تطوير الدور**: يتأثر تطوير الأدوار بعوامل متعددة، بما في ذلك الهياكل الاجتماعية، والقيم الثقافية، والاستعدادات الجينية، والسياقات المواقف.
7. **شرعية الدور والتكاليف:** عندما يرى الأفراد أن الدور شرعي، فإنهم يكونون أكثر ميلًا للامتثال لمعاييره وتحمل التكاليف للحفاظ عليه. وعلى العكس، قد يتحملون أيضًا تكاليف لمعاقبة أولئك الذين ينتهكون معايير الدور.
8. **مرونة الدور**: يمكن أن تكون الأدوار إما مكتسبة (تُتخذ طواعية بناءً على المهارات والجهود الشخصية) أو موكلة (تُمنح دون اعتبار للجدارة، وغالبًا بناءً على صفات خارجة عن السيطرة الشخصية).
9. **تفاعل الأدوار**: في نظرية التفاعل الاجتماعي، الأدوار ليست ثابتة، بل يتم التفاوض عليها باستمرار بين الأفراد. هذه العملية الديناميكية تتضمن تعديل الأدوار بشكل إبداعي استجابة للتفاعلات الاجتماعية.
10. **التمييز بين الدور والمكانة:** تشير المكانة إلى الوضع الذي يشغله الفرد، بينما يشير الدور إلى السلوك المتوقع المرتبط بتلك المكانة.

تطبيق خصائص الأدوار في سياقات مختلفة:

1. **في بيئات العمل:**

في السياقات التنظيمية، غالبًا ما يتم تعريف الأدوار من خلال أوصاف الوظائف والمسؤوليات التي تتماشى مع أهداف المنظمة. تشمل الجوانب الرئيسية للأدوار في بيئات العمل:

- **التوقعات الرسمية:** تحدد العناوين الوظيفية والأوصاف بوضوح توقعات الدور.
- **التأثير على الصحة النفسية:** يمكن أن تؤثر خصائص الوظائف والأدوار بشكل كبير على رفاهية الموظفين.
- **التنوع والتعاون:** يمكن أن يعزز الفرق المتنوعة تجربة العمل من خلال تعزيز التعاون بين الأفراد ذوي الخلفيات المتنوعة.
- **أدوار القيادة:** تتطلب هذه الأدوار صفات محددة مثل النزاهة، الوعي الذاتي، والقدرة على تعزيز الأمان النفسي.

2. **في بيئات الأسرة:**

تتأثر أدوار الأسرة بالتفاعلات والعلاقات بين أفراد الأسرة. تشمل الخصائص الرئيسية:

- **ديناميكيات الأسرة:** تتأثر أنماط التفاعل والأدوار والعلاقات بعدة عوامل ضمن نظام الأسرة.
- **النهج المنهجي:** يتم تصور الأسر كنظم اجتماعية لها خصائصها وقوانينها وأدوارها وأنماط التواصل وهياكل القوة.
- **الأدوار الجندرية:** يمكن أن تؤثر الأدوار الجندرية التقليدية التي يتم ملاحظتها في الآباء على سلوكيات وتوقعات معينة داخل الوحدة الأسرية.

3. في بيئات المجتمع:

غالبًا ما يتم تعريف الأدوار في سياقات المجتمع بواسطة المعايير الاجتماعية والتوقعات الثقافية. تشمل الجوانب الرئيسية:

- **أدوار القيادة والتطوع:** تعتبر هذه المناصب مهمة لتنظيم المجتمع وتطويره.
- **التأثير الثقافي:** تتشكل أدوار المجتمع بشكل كبير من خلال السياق الثقافي واحتياجات المجتمع الخاصة.
- **تأثير ثقافة الأسرة:** يمكن أن تؤثر طرق التفكير والشعور والحكم والتصرف المميزة داخل الأسر على الأدوار والتوقعات المجتمعية الأوسع.

يمكن تصنيف الأدوار إلى أنواع مختلفة بناءً على طبيعتها وسياقها:

- **الأدوار الثقافية:** مثل الكهنة أو القادة الثقافيين.
- **الأدوار التفريقية الاجتماعية:** مثل المعلمين أو سائقي سيارات الأجرة.
- **الأدوار الخاصة بالمواقف:** مثل كون الشخص شاهدًا.
- **الأدوار البيولوجية الاجتماعية:** تتعلق بالمواقع البشرية ضمن النظم الطبيعية.
- **الأدوار الجندرية:** مثل الأدوار المرتبطة بالأم أو الأب أو أي مناصب جندرية أخرى.

1-4-سلوك الدور:

يشير سلوك الدور إلى الأفعال والمواقف والالتزامات التي يتبناها الأفراد لتلبية التوقعات المجتمعية أو التنظيمية المرتبطة بموقع اجتماعي معين (مثل الوالد، المعلم، الرياضي). وفقًا لنظرية الدور، يتشكل هذا السلوك من خلال:

توقعات الدور: القواعد الاجتماعية أو الثقافية التي تحدد كيفية أداء الدور (مثل التزام الطبيب برعاية المرضى أولًا) (Callero, 2017).

نصوص الدور: السلوكيات المكتسبة من خلال التنشئة الاجتماعية (الأسرة، التعليم، وسائل الإعلام) التي توجه أداء الدور.

صراع الدور: التوتر الناتج عن المطالب المتعارضة (مثل التوفيق بين مواعيد الإمتحانات الدراسية والإلتزامات الرياضية).

إجهاد الدور: الضغط الناجم عن التحديات داخل دور واحد (مثل المدرب الذي يحاول دعم اللاعبين مع تحقيق أهداف الفريق).

أداء الدور: الطريقة التي يؤدي بها الأفراد أدوارهم، وفقًا لتفسيراتهم الشخصية والسياق (Goffman, 2020).

1-5-شخصية الدور:

تشير الأبحاث الحديثة إلى التفاوض الديناميكي للأدوار، حيث يتكيف الأفراد مع التحديات المعاصرة (مثل إعادة تعريف دور "الموظف" مع العمل عن بُعد). تفرض المؤسسات (القوانين، المنظمات) الامتثال للأدوار من خلال المكافآت (الترقيات) أو العقوبات (الانتقادات). على سبيل المثال، يُتوقع من المعلم اليوم دمج التكنولوجيا في الدروس، وهو امتداد حديث لتوقعات الدور التقليدية(Biddle, 2013). سلوك الدور ليس ثابتًا؛ بل يتطور مع التغيرات الثقافية، مثل الأدوار الأبوية المحايدة جنسيًا التي تتحدى الصور النمطية التاريخية(Callero, 2017).

طابع الدور: يصف طابع الدور كيفية تفاعل شخصية الفرد وقيمه وهويته مع متطلبات الدور الاجتماعي. على عكس توقعات الدور الجامدة، يعكس طابع الدور قدرة الفرد على تشكيل أدائه للدور. تشمل الجوانب الأساسية:

هوية الدور: كيفية استيعاب الأفراد لأدوارهم في مفهومهم الذاتي (مثل الممرضة التي تعتبر الرعاية جزءًا أساسيًا من هويتها)(Smith & Hardin, 2018) .

الأصالة: توافق سلوك الدور مع المعتقدات الشخصية (مثل المدير التنفيذي المهتم بالبيئة الذي يضع الاستدامة كأولوية).

توافق السمات مع الدور: مدى توافق السمات الشخصية (مثل الانبساطية) مع متطلبات الدور (مثل مندوب المبيعات).

تؤكد الدراسات الحديثة على التقاطعية، حيث يؤثر، العرق، الجنس، والطبقة على طابع الدور (مثل القائدات النساء اللواتي يواجهن الصور النمطية). على سبيل المثال، قد تدمج المديرة التنفيذية ذات الأصول الإفريقية بين الاحترافية والدعوة إلى التنوع، مما يعيد تشكيل أدوار القيادة التقليدية(Stets & Burke, 2014).

يعالج طابع الدور أيضًا الصراع الداخلي، مثل الجندي المسالم الذي يكافح مع واجباته العسكرية. تبرز الأطر الحديثة تخصيص الدور، حيث يعدل الأفراد أدوارهم لتعكس أخلاقياتهم الشخصية (مثل المعلمين الذين يستخدمون أساليب التدريس القائمة على الصدمات النفسية). تعقد الهويات الرقمية (مثل الشخصيات على وسائل التواصل الاجتماعي) طابع الدور من خلال دمج الذوات العامة والخاصة (Goffman, 2020).

1-6-تعدد الأدوار:

تحدث صراعات الأدوار عندما يواجه الفرد توقعات غير متوافقة من الأدوار المختلفة التي يشغلها، مما يؤدي إلى الشعور بالتمزق بين المسؤوليات والأولويات المختلفة(Awan et al., 2021). هذه الظاهرة شائعة في كل من البيئات الشخصية والمهنية ويمكن أن يكون لها آثار كبيرة على رفاهية الفرد وفعاليته في أدواره. هناك عدة عوامل تسهم في تطوير الصراع على الأدوار. أحد الأسباب الرئيسية هو الطبيعة المتزايدة التعقيد وتعدد الأدوار التي من المتوقع أن يؤديها الأفراد في المجتمع المعاصر. على سبيل المثال، قد يواجه الوالد العامل تضاربًا بين مسؤولياته في المنزل والتزاماته المهنية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن ينشأ تضارب الأدوار من توقعات غير متوافقة ضمن دور واحد، مثل عندما يكون المدير ممزقًا بين مطالب القيادة العليا واحتياجات أعضاء فريقهم. علاوة على ذلك، أدى التقدم التكنولوجي إلى طمس الحدود بين العمل والحياة الشخصية، مما زاد من تفاقم احتمالية الصراع على الأدوار.

1-7-توزيع الأدوار:

يمكن تصنيف الأدوار إلى أنواع مختلفة بناءً على طبيعتها وسياقها:

- **الأدوار الثقافية:** مثل الكهنة أو القادة الثقافيين.
- **الأدوار التفريقية الاجتماعية:** مثل المعلمين أو سائقي سيارات الأجرة.
- **الأدوار الخاصة بالمواقف:** مثل كون الشخص شاهدًا.
- **الأدوار البيولوجية الاجتماعية:** تتعلق بالمواقع البشرية ضمن النظم الطبيعية.

الأدوار الجندرية: مثل الأدوار المرتبطة بالأم أو الأب أو أي مناصب جندرية أخرى.

2- الصراع:

2-1-مفهوم الصراع:

الصراع أمر لا مفر منه في معظم مجالات الحياة، بما في ذلك الرياضة، وطوال العمر. ليس من المستغرب أن تكون قضايا القوة والصراع شائعة داخل المنظمات والفرق الرياضية على جميع مستويات الأداء. وعلى غرار معظم بيئات العمل، فإن المنظمات الرياضية (مثل الفرق والنوادي) هي أماكن معقدة وشخصية وسياسية وهرمية توجد فيها اختلافات في الوضع على الرغم من الحاجة إلى التعاون والعمل الجماعي(Hanrahan & Andersen, 2012).

الصراع ظاهرة سائدة ومعقدة تتخلل التفاعلات والمجتمعات البشرية (Koubi, 2019). إن فهم مفهوم الصراع وأنواعه وأسبابه ومستوياته وآثاره أمر أساسي لإدارة الصراعات وحلها على نحو فعال. علاوة على ذلك، فإن الاعتراف بتأثير الصراع على الصحة العقلية والصراعات النفسية التي يمكن أن تنشأ عن توقعات الأدوار أمر بالغ الأهمية لتعزيز رفاهية الفرد والوئام المجتمعي. ومن خلال الاعتراف بالصراعات والتصدي لها بطريقة بناءة، يمكن للأفراد والمجتمعات العمل من أجل التعايش السلمي والعلاقات المزدهرة.

يبدو أن مصطلح "الصراع" مرتبط بالمعارك (أي وجود رابحين وخاسرين) وعادة ما يحمل دلالات سلبية (Hanrahan & Andersen, 2012, p. 336). إن دائرة المعارف الأمريكية (1992) تعرف الصراع بأنه عادة ما يشير إلى "حالة من عدم الارتياح أو الضغط النفسي الناتج عن التعارض أو عدم التوافق بين رغبتين أو حاجتين أو أكثر من رغبات الفرد أو حاجاته".

يمكن تعريفه على أنه خلاف أو صراع بين الأفراد أو الجماعات ذات الاحتياجات أو الآراء أو المعتقدات أو القيم أو الأهداف المتعارضة. يمكن أن ينشأ الصراع في أماكن مختلفة، مثل العلاقات الشخصية والمنظمات والمجتمعات والأمم. إنه جزء لا مفر منه من الوجود البشري ويمكن أن يكون له تداعيات إيجابية وسلبية حسب طبيعته وإدارته.

هناك عدة أنواع من الصراعات يمكن أن تظهر في حالات مختلفة. يحدث الصراع بين الأشخاص بين الأفراد وغالبًا ما يكون متجذرًا في الاختلافات في الشخصية أو القيم أو أساليب الاتصال. الصراع بين الأشخاص، من ناحية أخرى، هو صراع داخلي داخل الفرد، غالبًا ما ينطوي على رغبات أو معتقدات متضاربة.(Pitulko et al., 2023)

2-2-أنواع الصراع:

يأتي الصراع بأشكال مختلفة ويعم المجتمع الرياضي على جميع مستويات الأداء وبدرجات متفاوتة(Hanrahan & Andersen, 2012).

الصراع قائم على مستويات مختلفة تتراوح بين مستويات فردية ومستويات عالمية. على المستوى الفردي، يمكن أن ينشأ الصراع داخل أفكار الشخص أو عواطفه أو سلوكياته، مما يؤدي إلى اضطراب داخلي أو تردد.(Botvinick et al., 2001)

يحدث الصراع على المستوى الشخصي، بين شخصين أو أكثر، مما يؤثر على علاقاتهم وتفاعلاتهم. مع تصاعد النزاعات، يمكن أن تظهر أيضًا على مستويات المجموعة والتنظيم والمجتمع والدولي، مع ديناميكيات وآثار متزايدة التعقيد.

يمكن أن يكون الصراع داخليًا (على سبيل المثال، التوتر داخل الشخصية بين الاحتياجات المتنافسة) ولكنه ينطوي بشكل عام على خلاف بين الناس. يمكن أن يحدث الصراع بين شخصين (الصراع بين الأشخاص)، وبين أعضاء الفريق (داخل الفريق أو داخل المجموعة)، وبين المجموعات (بين المجموعات) وبين الشخص والعوامل الظرفية(Hanrahan & Andersen, 2012).

يمكن تقسيم الصراع لعدة أنواع رئيسية وهي:

صراع الإقدام–الإقدام:

- ينشأ هذا الصراع نتيجة وقوع نزاع نفسي يحتم على المرء الاختيار ما بين أمرين لاستحالة حصوله عليهما معاً.
- لا يعد هذا الصراع خطيراً، ويمكن حله بسهولة من خلال قيام الفرد بالمقارنة بن الخيارين واختيار الأفضل له عن طريق عرض المميزات والعيوب والمفاضلة بينهما.

صراع الإحجام–الإحجام:

- يشنأ هذا الصراع في حال تعرض المرء للمفاضلة بين أمرين كلاً منهما يحميه أو يجنبه أمر ما وعليه المفاضلة بينهما.
- وهو صراع له أثر بالغ على نفس الإنسان والاختيار يعد صعباً، لكن الحل يتمثل في المقارنة بين الخيارين واختيار أقلهما ضرراً.

صراع الإقدام–الإحجام:

- ويحدث هذا الصراع نتيجة وجود اختيارين أمام الفرد أحدهما يحمل جانب سلبي والآخر يحمل جانب إيجابي.
- ويعد هذا النوع من الصراعات أخطرهم، وقد يستمر لفترة طويلة، خاصة إن كان الجانبين متساويين من حيث العيوب والمميزات وكلاهما يمثل أهمية بالغة لدى الفرد.
- ويمكن التغلب على هذا الصراع من خلال قيام المرء بزيادة المميزات وتقليل العيوب من أحد الاحتيارين، حتى يتمكن من المفاضلة بينهما ووضع حد لهذا الصراع.

2-3-أسباب الصراع:

الصراع عالمي وكثيرا ما يحدث لأن الناس يتنافسون على أهداف أو موارد مماثلة. يمكن أن تكون المنافسة حافزًا رئيسيًا للصراع لأنه في المنافسة عادة ما يكون هناك فائز وخاسر. يمكن أن يؤدي الصراع إلى انخفاض الأداء، وعدم الرضا، وانهيار التواصل، والعواطف السلبية(Hanrahan & Andersen, 2012).

وأسباب الصراع متعددة الأوجه ويمكن أن تختلف تبعا للسياق. تشمل بعض الأسباب الشائعة سوء التواصل (Filipovi, 2022, p. 297–311)، والمصالح أو الأهداف المتنافسة، والصراعات على السلطة وندرة الموارد (A. R. Shaheen Hosany, 2022)، والاختلافات الثقافية (Krendl & Pescosolido, 2020)، والشكاوى التاريخية(Arrington, 2019). بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تساهم الاشتباكات الشخصية، وسوء الفهم (Kohavi et al., 2022) والتوقعات المتباينة (غورونسكي وآخرون، 2021) في ظهور الصراع. ومن المهم الاعتراف بأن النزاع ليس سلبيا بطبيعته، لأنه يمكن أن يؤدي إلى نتائج إيجابية مثل زيادة الإبداع (راما وآخرون، 2011)، وتحسين حل المشكلات (شوينفيلد، 2009)، وتعزيز العلاقات (بيساران وآخرون، 2001) عندما تدار بشكل بناء (بوتفينيك وآخرون، 2001 ؛ Ungar & Theron، 2019).

2-4-مستويات الصراع:

* **الصراع الداخلي(Intrapersonal Conflict)** : يحدث هذا عندما يعاني الطلاب الرياضيون من ضغوط بسبب المطالب الداخلية المتعارضة. حسب لويليام ولافالي (2004) يواجه الرياضيون صعوبة في موازنة الأهداف الشخصية بين الجانبين الأكاديمي والرياضي، مما يؤدي غالبًا إلى القلق والإرهاق العاطفي.

***صراع الأدوار المتضاربة(Interrole Conflict)**: يتضمن هذا المستوى اصطدامًا مباشرًا بين التوقعات الأكاديمية والرياضية. وجد ستوسكي وآخرون (2019) أن الرياضيين

الجامعيين غالبًا ما يشعرون بالتمزق بين حضور المحاضرات وجلسات الدراسة والتدريب، مما يؤثر على أدائهم في كلا المجالين.

***الصراع المؤسسي(Institutional Conflict)**: إن المؤسسات التعليمية والمنظمات الرياضية لديها أولويات متعارضة، إذ تفشل أحيانًا في توفير تسهيلات أكاديمية كافية للرياضيين، مما يخلق عوائق نظامية(Paule-Koba & Farr,2021).

* **الصراع الاجتماعي(Social Conflict)**: إن الرياضيين يتعرضون لضغوط من الأقران والمدربين والعائلة، حيث قد لا تتوافق التوقعات مع أهدافهم الأكاديمية، مما يخلق إجهادًا في الأدوار الاجتماعية(Kristiansen & Roberts,2010).

***الصراع الجسدي والعقلي(Physical and Mental Conflict)**: تساهم جداول التدريب المكثفة في الإرهاق الجسدي والذهني، مما يؤثر سلبًا على التركيز والانخراط الأكاديمي(Kellmann & Beckmann,2018).

* **صراع الهوية(Identity Conflict)**: الرياضيون الذين يرتبطون بشكل قوي بهويتهم الرياضية قد يهملون الجانب الأكاديمي، مما يجعل الانتقال إلى مرحلة ما بعد الرياضة تحديًا صعبًا(Smith & Hardin, 2018).

تبرز هذه المستويات من الصراع الطبيعة متعددة الجوانب لصراع الأدوار لدى الطلاب الرياضيين، مؤكدةً على الحاجة إلى دعم مؤسسي ومرونة نفسية وهياكل أكاديمية مرنة.

2-5-آثار الصراع:

يجد الناس الصراع غير سار ويثير القلق. يمكن القول إن كيفية استجابتنا للصراع هي سلوك متعلم ومتسق، مما يعني أنه يمكننا إعادة تعلم كيفية تعاملنا مع الصراع(Hanrahan & Andersen, 2012).

يواجه الطلاب الرياضيون تحديات فريدة أثناء محاولتهم تحقيق التوازن بين المسؤوليات الأكاديمية والرياضية والشخصية. تؤدي الصراعات الناشئة عن هذه الأدوار المزدوجة إلى تأثيرات كبيرة في عدة مجالات:

1. **التأثيرات الأكاديمية:**

- **تراجع الدرجات:** يقلل الوقت المخصص للتدريب والمنافسات من وقت الدراسة، مما يؤدي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي(Gayles & Baker, 2015).
- **تفويت المواعيد النهائية:** قد تجبر الجداول المتعارضة الرياضيين على التغيب عن الحصص الدراسية أو تأجيل المهام.
- **انخفاض التركيز:** الإرهاق الذهني الناتج عن الرياضة قد يقلل من القدرة على التركيز أثناء المهام الأكاديمية(Miller & Kerr, 2002).

2. **المشكلات النفسية**

- **القلق والتوتر:** يؤدي الضغط للتميز في المجالين إلى توتر مزمن(Smith & Hardin, 2018).
- **الإرهاق النفسي:** التعب العاطفي الناتج عن المتطلبات المستمرة(Raedeke, 1997).
- **الاكتئاب:** فقدان الهوية أو الإصابات التي تنهي المسيرة الرياضية قد تؤدي إلى أعراض اكتئابية(Wolanin et al., 2016).

3. **المخاطر الصحية الجسدية:**

- **إصابات الإفراط في التدريب:** يزيد التدريب المكثف دون استراحة كافية من خطر الإصابة(Meehan et al., 2006).
- **اضطرابات النوم:** يؤثر التوفيق بين الجداول الزمنية على أنماط النوم، مما يضعف التعافي والوظائف الإدراكية.

- **سوء التغذية:** قد تؤدي ضغوط الوقت إلى عادات غذائية غير صحية.

4. **العواقب الاجتماعية والعاطفية**

- **العزلة:** قلة الوقت الاجتماعي قد تؤدي إلى تدهور العلاقات والاندماج في المجتمع الجامعي(Stokowski et al., 2019).
- **صراع الهوية:** التركيز المفرط على الدور الرياضي قد يهدد تقدير الذات في حال انتهاء المسيرة الرياضية(Adler & Adler, 1991).
- **ديناميكيات الفريق:** قد تؤدي الصراعات الشخصية مع المدربين أو الزملاء إلى تدهور الروح المعنوية والأداء.

5. **الضغوط المالية والمهنية**

- **القلق بشأن المنح الدراسية:** تخلق المنح الدراسية القائمة على الأداء خوفًا من فقدان التمويل بسبب الإصابة أو الأداء الضعيف(Ridpath et al., 2020).
- **عدم اليقين بعد التخرج:** نسبة قليلة من الرياضيين يصبحون محترفين، مما يترك الكثيرين غير مستعدين لمسارات مهنية غير رياضية(Lally, 2007).

6. **التحديات المؤسسية والنظامية**

- **نقص الدعم:** يؤدي غياب المرونة الأكاديمية أو الموارد النفسية إلى تفاقم التوتر(NCAA, 2021).
- **الفوارق بين الجنسين والأعراق:** غالبًا ما تواجه الرياضيات والأقليات تحديات إضافية، مثل التعامل مع الصور النمطية(Bruening, 2005).

2-6-الصراع والصحة النفسية:

عادةً ما يجد الناس الصراع غير مريح ومثيرًا للقلق. يمكن القول إن كيفية استجابتنا للصراع هي سلوك مكتسب ومتسق، مما يعني أنه بإمكاننا إعادة تعلم كيفية التعامل معه. يعتمد نموذج توماس-كيلمان لأنماط التعامل مع الصراع على فرضية أن الأشخاص يميلون

إلى امتلاك ردود فعل مهيمنة عند التعامل مع الصراع. في هذا النموذج، يتم التعامل مع الصراع عبر بُعدين أساسيين من السلوكيات: (أ) من التأكيد إلى عدم التأكيد (أي الاهتمام العالي أو المنخفض بالذات)، و (ب) من التعاون إلى عدم التعاون (أي الاهتمام العالي أو المنخفض بالآخرين). تشمل الأنماط الخمسة للتعامل مع الصراع: التنافس، التعاون، التسوية، التكيف، والتجنب(Hanrahan & Andersen, 2012b, p. 339).

2-7-الصراع النفسي:

يشير الصراع النفسي إلى التوتر العقلي الذي ينشأ عندما يواجه الأفراد دوافع أو أهداف أو قيمًا أو مطالب متعارضة، مما يؤدي إلى اضطراب داخلي وإجهاد نفسي. يؤكد علم النفس الحديث على جذوره المعرفية، العاطفية، والاجتماعية حيث يرتبط غالبًا بمفهوم الذات والهوية والضغوط البيئية. فيما يلي تحليل لأبرز المفاهيم الحديثة المتعلقة بالصراع النفسي:

التنافر المعرفي:

-الشعور بعدم الراحة العقلية عندما تتناقض الأفعال مع المعتقدات (مثل تقدير الصحة ولكن تخطي التمارين الرياضية)(Festinger, 1957)(Harmon-Jones, 2019).

-ربطت الدراسات الحديثة هذا الصراع بالنشاط العصبي في القشرة الحزامية الأمامية(Van Veen et al., 2009).

ديناميكيات الاقتراب- التجنب:

-الصراع بين السعي وراء المكافآت (مثل التقدم المهني) وتجنب المخاطر (مثل اختلال التوازن بين العمل والحياة)(Carver & Scheier, 2012).

صراعات الهوية والدور:

-النضال عند تعارض الأدوار الاجتماعية (مثل دور الوالد مقابل الحياة المهنية) مع القيم الشخصية (مثل إعطاء الأولوية للأسرة على حساب العمل)(Stets & Burke, 2020) .

المعضلات الأخلاقية:

-التوتر بين المبادئ الأخلاقية المتضاربة (مثل الصدق مقابل الولاء) (Greene et al., 2016).

الصراع العصبي النفسي:

- تتحكم مناطق الدماغ مثل القشرة الأمامية واللوزة الدماغية في الاستجابات العاطفية مقابل القرارات العقلانية في حالات الصراع (Etkin et al., 2015).

2-8-الصراعات النفسية الناتجة عن ممارسة الأدوار:

يواجه الطلاب الرياضيون صراعات نفسية متنوعة بسبب المطالب المتضاربة بين أدوارهم الأكاديمية والرياضية. يمكن أن تؤثر هذه الصراعات على صحتهم العقلية، أدائهم، وتطلعاتهم المهنية طويلة المدى. وفقًا لأبحاث سابقة، تشمل أبرز الصراعات النفسية ما يلي:

التنافر المعرفي(Cognitive Dissonance):

عندما يعجز الطلاب الرياضيون عن التوفيق بين أهدافهم الدراسية والتزاماتهم الرياضية، يشعرون بصراع داخلي(Festinger, 1957).غالبًا ما يؤدي هذا إلى التوتر والإحباط بسبب الشعور بالتمزق بين اتجاهين.

صراع الهوية(Identity Conflict):

يطور العديد من الرياضيين هوية رياضية قوية، أحيانًا على حساب هويتهم الأكاديمية. وجد وايليمان ولاڤالي (2004) أن التركيز المفرط على الرياضة يُضعف تقدير الذات، خاصة عند مواجهة إصابات تنهي المسيرة الرياضية أو التقاعد.

قلق الأداء(Performance Anxiety):

التوقعات العالية في المجالين الأكاديمي والرياضي تزيد من القلق(Kristiansen & Roberts, 2010).يخشى الطلاب الرياضيون الفشل في أحد المجالين بسبب متطلبات الآخر، مما قد يؤدي إلى الإرهاق.

العبء الدوراني(Role Overload):

إدارة التدريبات، المنافسات، والدراسة تخلق ضغوطًا مفرطة تؤدي إلى الإجهاد النفسي(Smith & Hardin, 2018). غالبًا ما ينتهي هذا بالضيق العاطفي ومشاعر عدم الكفاءة.

الضغوط الاجتماعية والعزلة(Social Pressure and Isolation):

قد يعاني الطلاب الرياضيون من صراعات اجتماعية بسبب التزاماتهم التي تحد من فرص تكوين علاقات خارج إطار الرياضة(Stokowski et al., 2019).قد يؤدي هذا إلى الوحدة والانفصال عن المجتمع الطلابي الأوسع.

ضغوط اتخاذ القرار(Decision-Making Stress):

يُضطر الرياضيون غالبًا لاختيارات صعبة، مثل التغيب عن التدريب لأجل الامتحانات، أو إهمال المواعيد الدراسية للمنافسات. تُسبب هذه الصراعات توترًا مستمرًا وشكًا في الذات(Paule-Koba & Farr, 2021).

الخوف من عدم اليقين المهني(Fear of Career Uncertainty):

مع انتقال نسبة ضئيلة فقط من الرياضيين الجامعيين إلى الاحتراف، يواجه الكثيرون قلقًا واكتئابًا بسبب عدم وضوح مستقبلهم(Lally, 2007).

تُبرز هذه الصراعات النفسية الإجهاد العاطفي الناتج عن الأدوار المزدوجة، مما يؤكد أهمية الدعم المؤسسي، تدريب الطلاب على إدارة الوقت، وتقديم تدخلات للصحة العقلية لمساعدتهم على التكيف بفعالية.

3- صراع الأدوار:

3-1-تعريف صراع الأدوار:

وقد وصف (كان وآخرون، 1964) الصراع في الأدوار بأنه وجود توقعات متناقضة فيما يتعلق بدور الفرد، مما يؤدي إلى صراع نفسي لذلك الفرد.

يعرف أوان وآخرون (2021) صراع الأدوار على أنه ذلك التوتر وعدم الراحة الذي ينشأ عندما تكون توقعات الأدوار المختلفة غير متوافقة أو متناقضة(**Awan et al., 2021, p. 3**).

يعرفه بادل (1986) على أنه المظهر المتزامن لتوقعين غير متوافقين أو أكثر لسلوك الشخص(Biddle, 1986, p. 82).

يحدث صراع الأدوار عندما يواجه الفرد مطالب وتوقعات متنافسة من الأدوار المختلفة التي يشغلها. في حالة التلاميذ الرياضيين، ينشأ الصراع من الأدوار المزدوجة لكونك تلميذا ورياضيًا. غالبًا ما تتطلب هذه الأدوار وقتًا وطاقة كبيرين، يمكن أن يظهر الصراع بطرق مختلفة، مثل تضارب المواعيد، والإرهاق الجسدي، أو حتى الإجهاد العاطفي.

3-2-المفاهيم المتعلقة بصراع الأدوار:

3-3-أنواع صراع الأدوار:

يحدث صراع الأدوار عندما تكون هناك مطالب غير متوافقة يتم وضعها على الشخص تتعلق بوظيفته أو مركزه. بالنسبة للطلاب الرياضيين، ينشأ هذا الصراع أساسًا من الحاجة إلى موازنة مطالب كونهم طلابًا ورياضيين في نفس الوقت، وهي مطالب غالبًا ما تكون ذات أولويات متنافسة. هناك عدة أنواع من صراع الأدوار ذات صلة خاصة بالطلاب الرياضيين:

– **صراع الأدوار بين الأدوار**: يحدث هذا عندما تتداخل مطالب أحد الأدوار مع القدرة على الوفاء بمطالب دور آخر. بالنسبة للطلاب الرياضيين، يتجلى هذا غالبًا كصراع بين المسؤوليات الأكاديمية والالتزامات الرياضية.

– **صراع الأدوار داخل الدور**: ينشأ هذا النوع من الصراع عندما تكون هناك توقعات متضاربة داخل نفس الدور. قد يواجه الطلاب الرياضيون هذا الصراع عندما يكون لدى المدربين أو المستشارين الأكاديميين توقعات متضاربة بشأن أدائهم أو أولوياتهم.

– **إجهاد الدور**: على الرغم من أنه ليس صراعًا بحد ذاته، إلا أن إجهاد الدور مرتبط بهذا الموضوع ويحدث عندما تكون مطالب دور واحد مرهقة للغاية. قد يواجه الطلاب الرياضيون إجهاد الدور عندما تصبح مطالبهم المجمعة من الأدوار الرياضية والأكاديمية أكبر من أن يتحملوها، مما يؤدي إلى التوتر والإرهاق المحتمل(Morrison et al., 2024).

– **صراع الهوية**: ينطوي هذا على الصراع بين جوانب مختلفة من هوية الشخص. غالبًا ما يحدد الطلاب الرياضيون أنفسهم بشكل قوي في دورهم كطلاب ورياضيين، ويمكن أن تنشأ صراعات عندما تتعارض هذه الهويات مع بعضها البعض(Lu et al., 2018).

3-4-أسباب صراع الأدوار:

يمكن أن يحدث الصراع على الأدوار في جوانب مختلفة من الحياة، بما في ذلك العمل والأسرة والتفاعلات الاجتماعية. هناك العديد من أسباب الصراع على الأدوار. عندما يكون الأفراد غير متأكدين مما هو متوقع منهم في أدوارهم المختلفة، فقد يجدون أنفسهم ممزقين بين المطالب والمسؤوليات المتضاربة. يمكن أن يؤدي هذا الافتقار إلى الوضوح إلى الإحباط والتوتر حيث يكافح الأفراد لتحديد الأولويات وتحقيق التوقعات المتنافسة الموضوعة عليهم. هناك عدة عوامل تسهم في تطوير الصراع على الأدوار. أحد الأسباب الرئيسية هو الطبيعة المتزايدة التعقيد والتنوع للأدوار التي من المتوقع أن يؤديها الأفراد في المجتمع المعاصر. على سبيل المثال، قد يواجه الوالد العامل تضاربًا بين مسؤولياته في المنزل

والتزاماته المهنية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن ينشأ تضارب الأدوار من توقعات غير متوافقة ضمن دور واحد، مثل عندما يكون المدير ممزقًا بين مطالب القيادة العليا واحتياجات أعضاء فريقهم.

3-5-مصادر صراع الأدوار:

عدة عوامل رئيسية تسهم في ظهور صراع الأدوار بين الطلاب الرياضيين:

توقعات متضاربة من أصحاب المصلحة: يواجه الطلاب الرياضيون غالبًا توقعات متعارضة من المدربين والأساتذة وأفراد الأسرة. فالمدربون قد يعطون الأولوية للأداء الرياضي، بينما يركز الأساتذة على النجاح الأكاديمي، مما يخلق صراعًا على وقت وطاقة الطالب الرياضي.

تضارب جداول الأكاديميات والرياضة: غالبًا ما تتداخل جداول الحصص الدراسية مع تدريبات أو منافسات رياضية، مما يجبر الطلاب الرياضيين على الاختيار بين حضور حصة دراسية أو تدريب. يؤدي هذا التداخل إلى تفويت فرص أكاديمية أو ضعف التحضير للفعاليات الرياضية.

نقص الاستعداد الأكاديمي: يدخل بعض الطلاب الرياضيين إلى الكلية دون استعداد أكاديمي كافٍ، مما يزيد من حدة التوتر في محاولة التوفيق بين الأدوار. يؤدي هذا النقص إلى تفاقم صراع الأدوار مع محاولتهم تلبية التوقعات الأكاديمية مع الحفاظ على الأداء الرياضي.

ضغوط الأداء: يمثل الضغط للتفوق في كل من المجالين الأكاديمي والرياضي مصدرًا كبيرًا للتوتر. قد يشعر الطلاب الرياضيون بعدم القدرة على تحقيق المعايير العالية في كلا المجالين، مما يؤدي إلى شعور بعدم الكفاءة وصراع داخلي.

الفروقات بين الجنسين: أظهرت الدراسات أن الطالبات الرياضيات يعانين من صراع الأدوار أكثر من نظرائهن الذكور. قد يرجع ذلك إلى التوقعات المجتمعية والضغوط الفريدة

المفروضة على الإناث الرياضيات. **الانتقال إلى حياة الكلية:** يواجه الطلاب الرياضيون في السنة الأولى صراع أدوار بشكل خاص أثناء تكيفهم مع متطلبات الحياة الجامعية الجديدة. يعد الانتقال من المدرسة الثانوية إلى الكلية تحديًا، حيث تزداد متطلبات الأكاديميات والرياضة بشكل ملحوظ.

يمكن العثور على مصادر تضارب الأدوار في جوانب مختلفة من حياة الفرد، بما في ذلك أدواره المهنية والشخصية والاجتماعية. ينشأ تضارب الأدوار عندما تكون هناك مطالب أو توقعات أو متطلبات متضاربة مفروضة على الفرد بسبب أدواره المختلفة(Zheng et al., 2022). يمكن أن يؤدي هذا الصراع إلى ضائقة نفسية وصعوبة في اتخاذ القرار وعدم الرضا بشكل عام. هناك العديد من مصادر الصراع على الأدوار التي يمكن أن تساهم في هذه الديناميكية، بما في ذلك التوقعات المتضاربة، والقيود الزمنية.(Li & Zhang, 2021) وتعاريف دور غامضة(Zarina et al., 2022).

أولا، يمكن أن يؤدي تضارب التوقعات من مختلف الأدوار إلى صراع الأدوار. على سبيل المثال، قد يواجه الفرد توقعات متضاربة في دوره المهني كمدير ودوره الشخصي كوالد. قد تتعارض متطلبات إدارة فريق ما بشكل فعال في العمل مع الرغبة في قضاء وقت ممتع مع أطفالهم في المنزل. يمكن لهذا التوقع المتضارب أن يخلق توترًا داخليًا وصراعًا بينما يكافح الفرد لتلبية متطلبات كلا الدورين في وقت واحد.

ثانيا، يمكن أن تكون القيود الزمنية أيضا مصدرا هاما للصراع على الأدوار. غالبًا ما يكون للأفراد أدوار متعددة تتطلب وقتهم واهتمامهم، مثل كونهم طالبًا وموظفًا وأحد أفراد الأسرة وصديقًا. إن محاولة الوفاء بمسؤوليات كل دور في غضون الوقت المحدود المتاح يمكن أن يخلق الصراع والتوتر. على سبيل المثال، قد يكافح الوالد العامل لتحقيق التوازن بين متطلبات وظيفته وواجباته الأبوية، مما يؤدي إلى تضارب بين الدورين.

علاوة على ذلك، يمكن لتعاريف الأدوار الغامضة أن تسهم في تضارب الأدوار. عندما لا يتم تحديد أدوار الفرد بوضوح أو تكون متداخلة، قد يكون من الصعب تحديد

الأولويات والوفاء بمتطلبات كل دور. يمكن أن يسبب هذا الغموض الارتباك والضيق، حيث قد يكافح الفرد لفهم مسؤولياته وتوقعاته في كل دور. على سبيل المثال، قد يواجه الشخص الذي يتحمل مسؤوليات إدارية وتقنية في وظيفته تعارضًا في الأدوار إذا لم يتم تحديد توقعات وحدود كل دور بشكل واضح. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يؤدي تضارب القيم والمعايير ضمن أدوار مختلفة إلى تنازع الأدوار. على سبيل المثال، قد يواجه الفرد تعارضًا بين قيمه الشخصية وتوقعات دوره المهني، مما يؤدي إلى معضلات أخلاقية واضطرابات داخلية(Oeter, 2019). نتيجة لهذه النزاعات قد يجد الأفراد صعوبة في مواءمة سلوكياتهم وقراراتهم مع معتقداتهم الشخصية ومتطلبات أدوارهم، مما يؤدي إلى ضائقة كبيرة وعدم رضا.

هناك مصدر آخر للنزاع على الأدوار ينبع من تأثير العوامل الخارجية، مثل التوقعات المجتمعية والمعايير الثقافية. يمكن أن تخلق هذه الضغوط الخارجية مطالب متضاربة على الأفراد عبر الأدوار المختلفة، مما يؤدي إلى عمل توازن صعب. على سبيل المثال، يمكن للتوقعات الثقافية المتعلقة بأدوار ومسؤوليات الجنسين أن تخلق صراعًا للأفراد أثناء محاولتهم التنقل في حياتهم الشخصية والمهنية ضمن هذه القيود المجتمعية. علاوة على ذلك، يمكن للتغيرات في ظروف الحياة، مثل الانتقال الوظيفي، أو الانتقال، أو ديناميكيات الأسرة، أن تساهم أيضًا في صراع الأدوار. قد تتطور أدوار الفرد ومسؤولياته بمرور الوقت، والتكيف مع هذه التغييرات يمكن أن يخلق الصراع وعدم اليقين بينما يسعى الأفراد للتكيف مع ظروفهم الجديدة.

في الختام، يمكن أن ينشأ الصراع على الأدوار من التوقعات المتضاربة، والقيود الزمنية، وتعريفات الأدوار الغامضة، والقيم والمعايير المتضاربة، والضغوط الخارجية، والتغيرات الحياتية. إن فهم مصادر الصراع في الأدوار أمر أساسي للأفراد للتغلب على تعقيدات أدوارهم ومسؤولياتهم المختلفة بفعالية. ومن خلال الاعتراف بهذه المصادر، يمكن

للأفراد أن يعالجوا ويديروا بشكل استباقي النزاعات المتعلقة بالأدوار، مما يؤدي إلى مزيد من الرضا والرفاه في حياتهم الشخصية والرياضية.

3-6-صراع الأدوار عند التلاميذ الرياضيين:

يواجه الطلاب الرياضيون مجموعة فريدة من التحديات أثناء محاولتهم الموازنة بين متطلبات المسؤوليات الأكاديمية والالتزامات الرياضية. هذا النضال مهم وكان موضوع الكثير من النقاش في السنوات الأخيرة(Krystal Beamon, 2014, p. 121-134). يتعرض الطلاب الرياضيون لضغوط هائلة للتفوق في رياضتهم وفي الفصل الدراسي، يمكن أن تجعل متطلبات جداول التدريب الصارمة والتزامات الفريق والمسابقات من الصعب على هؤلاء الأفراد إيجاد الوقت والطاقة لتخصيصهما لدراساتهم(Dalaguit, 2019, p. 93-102).

يضاعف الضغط للأداء الأكاديمي والرياضي من الإجهاد النفسي لدى التلاميذ الرياضيين. يمكن أن يؤدي الخوف من الفشل في تلبية توقعات المدربين، والزملاء، والعائلة إلى القلق والاحتراق النفسي(Verner-Filion et al., 2017, pp. 19-29).

وجدت دراسة أجراها براون وإيفانز (2018) أن التلاميذ الرياضيين الذين عانوا من مستويات عالية من صراع الأدوار كانوا أكثر عرضة للإبلاغ عن أعراض الاكتئاب والقلق. وأشار المؤلفون إلى أن التوفيق المستمر بين الأدوار يمكن أن يؤدي إلى شعور بفقدان السيطرة، مما يساهم في الضغوط النفسية.

علاوة على ذلك، فإن الوصمة المرتبطة بالصحة النفسية في البيئات الرياضية قد تثني التلاميذ الرياضيين عن طلب المساعدة. كشفت دراسة نوعية أجراها جونسون وزملاؤه (2021) أن العديد من التلاميذ الرياضيين يشعرون بالضغط للظهور بمظهر المرونة والقوة، مما قد يمنعهم من الاعتراف بمشاكلهم النفسية ومعالجتها. يمكن لهذا التردد في طلب المساعدة أن يفاقم الآثار السلبية لصراع الأدوار.

3-7-أسباب صراع الأدوار عند التلاميذ الرياضيين:

يجد الطلاب الرياضيون في مجتمع اليوم أنفسهم عالقين في النضال لتحقيق التوازن بين متطلبات الرياضة ومتطلبات الدراسات الأكاديمية. أدت هذه المعضلة إلى صراعات في الأدوار يمكن أن تؤثر سلبًا على أدائهم في الميدان وفي الفصل الدراسي. أسباب صراعات الأدوار هذه متعددة الأوجه، تنبع من عدة عوامل.

أحد الأسباب الرئيسية لصراعات الأدوار لدى الطلاب الرياضيين هو التحدي المتمثل في إدارة الوقت بشكل فعال. غالبًا ما يكون لدى الطلاب الرياضيين جداول تدريب صارمة، إلى جانب السفر للمسابقات، والتي يمكن أن تستهلك جزءًا كبيرًا من وقتهم. ونتيجة لذلك، قد يواجهون صعوبة في ايجاد الوقت الكافي للدراسة، حضور الدروس، وإكمال التعيينات. يمكن أن تؤدي أزمة هذه المرة إلى التوتر والإرهاق، مما يجعل من الصعب على الطلاب الرياضيين الأداء الأمثل في كل من الرياضة والأكاديميين(Mukwevho, 2018).

يمكن أن يؤدي الضغط الأكاديمي إلى تفاقم صراعات الأدوار للطلاب الرياضيين. يمكن أن تؤدي الحاجة إلى الحفاظ على معدل تراكمي معين للبقاء مؤهلاً للمشاركة في الرياضة إلى مزيد من التوتر والقلق. يمكن أن يؤدي هذا الضغط للتفوق الأكاديمي مع تلبية المتطلبات البدنية لرياضتهم إلى إجهاد عقلي وانخفاض الأداء في أحد المجالين أو كليهما (Thomas Steare, 2023).

بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يؤدي نقص الدعم والفهم من المدربين والمعلمين والأقران إلى تفاقم صراعات الأدوار للطلاب الرياضيين. بدون وجود أنظمة دعم مناسبة، قد يشعر الطلاب الرياضيون بالعزلة أو سوء الفهم، مما يزيد من حدة التحديات التي يواجهونها. من الأهمية بمكان للمدربين والمستشارين الأكاديميين العمل معًا لتقديم الدعم والموارد اللازمة لمساعدة الطلاب الرياضيين على إدارة أدوارهم المزدوجة بنجاح.

يعد الإرهاق سببًا مهمًا لصراعات الأدوار لدى الطلاب الرياضيين. يمكن أن تؤدي المتطلبات المستمرة للرياضة والأكاديميين إلى الإرهاق الجسدي والعقلي، وتقليل الأداء في

كلا المجالين. بمرور الوقت، يمكن أن يؤدي هذا الإرهاق إلى نقص الحافز، وتقليل الحماس لرياضتهم، وانخفاض الأداء الأكاديمي(West et al., 2018).

في الختام، أسباب صراع الأدوار لدى التلاميذ الرياضيين معقدة ومتعددة الأوجه. من تحديات إدارة الوقت إلى الضغط الأكاديمي، والأولويات المتضاربة، ونقص الدعم، والإرهاق، يجب على التلاميذ الرياضيين تجاوز عدد لا يحصى من العقبات في جهودهم للتفوق في كل من الرياضة والدراسة. تتطلب معالجة هذه الأسباب جهدًا تعاونيًا من المدربين والمعلمين والمستشارين الأكاديميين لتوفير الدعم والموارد اللازمة للتلاميذ الرياضيين لتحقيق التوازن بين أدوارهم بنجاح. من خلال فهم هذه الأسباب ومعالجتها، يمكننا مساعدة الطلاب الرياضيين على الازدهار في مساعيهم الرياضية والدراسية.

3-8-مصادر صراع الأدوار عند التلاميذ الرياضيين:

يمكن العثور على مصادر تضارب الأدوار في جوانب مختلفة من حياة الفرد، بما في ذلك أدواره المهنية والشخصية والاجتماعية. ينشأ تضارب الأدوار عندما تكون هناك مطالب أو توقعات أو متطلبات متضاربة مفروضة على الفرد بسبب أدواره المختلفة(Li & Zhang, 2021). يمكن أن يؤدي هذا الصراع إلى ضائقة نفسية وصعوبة في اتخاذ القرار وعدم الرضا بشكل عام. هناك العديد من مصادر الصراع على الأدوار التي يمكن أن تساهم في هذه الديناميكية، بما في ذلك التوقعات المتضاربة والقيود الزمنية(Li & Zhang, 2021)، وتعاريف الدور الغامضة(Zarina et al., 2022).

أولا، يمكن أن يؤدي تضارب التوقعات من مختلف الأدوار إلى صراع الأدوار. على سبيل المثال، قد يواجه الفرد توقعات متضاربة في دوره المهني كمدير ودوره الشخصي كوالد. قد تتعارض متطلبات إدارة فريق ما بشكل فعال في العمل مع الرغبة في قضاء وقت ممتع مع العائلة في المنزل. يمكن لهذا التوقع المتضارب أن يخلق توترًا داخليًا وصراعًا بينما يكافح الفرد لتلبية متطلبات كلا الدورين في وقت واحد.

ثانيا، يمكن أن تكون القيود الزمنية أيضا مصدرا هاما للصراع على الأدوار. غالبًا ما يكون للأفراد أدوار متعددة تتطلب وقتهم واهتمامهم، مثل كونهم طلابا ورياضيين وأحد أفراد الأسرة وأصدقاء. إن محاولة الوفاء بمسؤوليات كل دور في غضون الوقت المحدود المتاح يمكن أن يخلق الصراع والتوتر. على سبيل المثال، قد يكافح التلميذ الرياضي لتحقيق التوازن بين متطلبات رياضته وواجباته المدرسية، مما يؤدي إلى تضارب بين الدورين.

وعلاوة على ذلك، يمكن لتعاريف الأدوار الغامضة أن تسهم في تضارب الأدوار. عندما لا يتم تحديد أدوار الفرد بوضوح أو تكون متداخلة، قد يكون من الصعب تحديد الأولويات والوفاء بمتطلبات كل دور. يمكن أن يسبب هذا الغموض الارتباك والضيق، حيث قد يكافح الفرد لفهم مسؤولياته وتوقعاته في كل دور. على سبيل المثال، قد يواجه الشخص الذي يتحمل مسؤوليات إدارية وتقنية في وظيفته تعارضًا في الأدوار إذا لم يتم تحديد توقعات وحدود كل دور بشكل واضح. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يؤدي تضارب القيم والمعايير ضمن أدوار مختلفة إلى تنازع الأدوار. على سبيل المثال، قد يواجه الفرد تعارضًا بين قيمه الشخصية وتوقعات دوره المهني، مما يؤدي إلى معضلات أخلاقية واضطرابات داخلية(Oeter, 2019). يمكن أن تجعل مثل هذه النزاعات من الصعب على الأفراد مواءمة سلوكياتهم وقراراتهم مع معتقداتهم الشخصية ومتطلبات أدوارهم، مما يؤدي إلى ضائقة كبيرة وعدم رضا.

وثمة مصدر آخر للنزاع على الأدوار ينبع من تأثير العوامل الخارجية، مثل التوقعات المجتمعية والمعايير الثقافية. يمكن أن تخلق هذه الضغوط الخارجية مطالب متضاربة على الأفراد عبر الأدوار المختلفة، مما يؤدي إلى عمل توازن صعب. على سبيل المثال، يمكن للتوقعات الثقافية المتعلقة بأدوار ومسؤوليات الجنسين أن تخلق صراعًا للأفراد أثناء محاولتهم التنقل في حياتهم الشخصية والمهنية ضمن هذه القيود المجتمعية. علاوة على ذلك، يمكن للتغيرات في ظروف الحياة، مثل الانتقال الوظيفي، أو ديناميكيات الأسرة، أن تساهم أيضًا في صراع الأدوار. قد تتطور أدوار الفرد ومسؤولياته بمرور الوقت، والتكيف

مع هذه التغييرات يمكن أن يخلق الصراع وعدم اليقين بينما يسعى الأفراد للتكيف مع ظروفهم الجديدة.

في الختام، يمكن أن ينشأ الصراع على الأدوار من التوقعات المتضاربة، والقيود الزمنية، وتعريفات الأدوار الغامضة، والقيم والمعايير المتضاربة، والضغوط الخارجية، والتغيرات الحياتية. إن فهم مصادر الصراع في الأدوار أمر أساسي للأفراد للتغلب على تعقيدات أدوارهم ومسؤولياتهم المختلفة بفعالية. ومن خلال الاعتراف بهذه المصادر، يمكن للأفراد أن يعالجوا ويديروا بشكل استباقي النزاعات المتعلقة بالأدوار، مما يؤدي إلى مزيد من الرضا والرفاه في حياتهم الشخصية والمهنية.

3-9-آثار صراع الأدوار على دافعية التلاميذ الرياضيين:

يحدث صراع الأدوار عندما يُتوقع من الفرد الوفاء بأدوار متعددة لها مطالب متضاربة(Maden-Eyiusta, 2021). يمكن أن يحدث هذا في جوانب مختلفة من الحياة، بما في ذلك مكان العمل والأسرة والبيئات الاجتماعية. يمكن أن تكون آثار الصراع على الأدوار عميقة ويمكن أن يكون لها تأثير كبير على الصحة العقلية والجسدية للفرد، فضلاً عن نوعية حياته العامة(Salari et al., 2020).

كمظهر محدد من مظاهر تعارض الأهداف لدى الرياضيين، يبدو أنه لا شك في العلاقة السلبية بين تعارض الدراسة والرياضة وبين الرفاهية. تشير الدراسات النظرية حول السعي لتحقيق أهداف متعددة إلى أن التعارض غالبًا ما يصاحبه تثبيط في سلوك الهدف وعرقلة تقدم الأهداف. يؤدي هذا التعارض إلى زيادة في الضغط النفسي الفردي وانخفاض في تجربة الرفاهية.

العلاقة بين صراع الأدوار والدافعية لدى الطلاب الرياضيين معقدة ومتعددة الأوجه. تشير الأبحاث إلى وجود تأثيرات سلبية وإيجابية:

التأثيرات السلبية:

انخفاض الرضا عن الحياة وزيادة المشاعر السلبية:

صراع الأدوار، خاصة بين الدراسة والرياضة، يمكن أن يؤدي إلى انخفاض الرضا عن الحياة لدى الرياضيين الجامعيين. ويرجع ذلك أساسًا إلى زيادة التجارب العاطفية السلبية الناجمة عن محاولة تلبية متطلبات كلا الدورين في الوقت نفسه.

أعراض نفسية سلبية:

يساهم صراع الأدوار في ظهور أعراض نفسية سلبية لدى الطلاب الرياضيين، مثل التوتر، والقلق، والاحتراق النفسي، مما يؤدي إلى انخفاض مستويات الدافعية بشكل كبير.

مشكلات الهوية والنضج المهني:

التماهي المفرط مع دور الرياضي قد يسبب تأثيرات سلبية على النضج المهني، مما قد يؤدي إلى نقص الدافعية لاستكشاف مسارات مهنية أو اهتمامات أكاديمية أخرى.

الإرهاق ومشكلات الالتزام:

وجود القيادة السامة وصراع الأدوار يزيد من مشاعر الإرهاق ويقلل الالتزام تجاه المساعي الأكاديمية والرياضية على حد سواء.

التأثيرات الإيجابية:

إثراء الأدوار:

رغم أن صراع الأدوار يُعتبر غالبًا سلبيًا، إلا أنه يمكن أن يؤدي إلى "إثراء الأدوار"، حيث تسهم المهارات والخبرات المكتسبة من أحد الأدوار في تحسين الأداء والرضا في الدور الآخر. وهذا قد يعزز الدافعية لدى الطلاب الرياضيين الذين يجدون قيمة ونموًا في التوازن بين أدوارهم المتعددة.

الدافعية الذاتية ودمج التجارب الإيجابية:

فهم الدافعية الذاتية واستغلالها يمكن أن يساعد الطلاب الرياضيين على دمج تجاربهم بشكل إيجابي، مما يحول صراع الأدوار إلى مصدر دافعية بدلاً من كونه عقبة.

تطوير استراتيجيات التأقلم:

التحديات التي يفرضها صراع الأدوار يمكن أن تشجع الطلاب الرياضيين على تطوير استراتيجيات تأقلم فعالة، مما يعزز مرونتهم ودافعيتهم في المجالات الأكاديمية والرياضية على حد سواء.

10-3- صراع الأدوار وعلاقته بالدافعية عند التلاميذ الرياضيين:

إن صراع الدور الذي يواجهه الطلاب الرياضيون غالبًا له علاقة مباشرة بدوافعهم الذاتية(Zarzycka et al., 2020). يتحمل العديد من الطلاب الرياضيين قدرًا كبيرًا من الضغط لتحقيق التوازن بين مسؤولياتهم الأكاديمية ومتطلبات التزاماتهم الرياضية(Dalaguit, 2019). غالبًا ما يؤدي هذا الصراع إلى علاقة معقدة مع الدافع الذاتي. أولاً وقبل كل شيء، من المهم الاعتراف بالتحديات الفريدة التي يواجهها الطلاب الرياضيون في الحفاظ على التوازن بين مسؤولياتهم الأكاديمية والرياضية(McCullough et al., 2023). غالبًا ما يتعين على هؤلاء الأفراد التوفيق بين جداول التدريب الصعبة والسفر للمسابقات والمجهود البدني المكثف والحاجة إلى التفوق في دراستهم. يمكن أن يؤدي هذا التوازن الدقيق إلى الشعور بالإرهاق والتوتر والإرهاق، وكلها يمكن أن تؤثر بشكل كبير على الدافع الذاتي للطالب الرياضي.

علاوة على ذلك، فإن صراع الأدوار الذي يعاني منه الطلاب الرياضيون يمكن أن يخلق أيضًا إحساسًا بالعزلة والاغتراب. في حين أن أقرانهم قد يكونون قادرين على الانغماس تمامًا في مساعيهم الأكاديمية، غالبًا ما يجد الطلاب الرياضيون أنفسهم غير قادرين على المشاركة في الأنشطة اللامنهجية أو الأحداث الاجتماعية أو حتى مجموعات الدراسة العادية بسبب تدريبهم الصارم وجداول المنافسة(Gani et al., 2023). نتيجة

لذلك، قد يشعرون بالانفصال عن أقرانهم غير الرياضيين، مما قد يقلل من دوافعهم الذاتية. بالإضافة إلى ذلك، فإن الضغط على الأداء أكاديميًا ورياضيًا يمكن أن يؤثر على الرفاهية العقلية والعاطفية للطالب الرياضي.

يمكن أن يساهم الخوف من الفشل، وثقل التوقعات من المدربين والمعلمين والأقران، والتدقيق المستمر في الشعور بالقلق والشك الذاتي والإرهاق. يمكن أن تكون هذه المشاعر السلبية ضارة بالدافع الذاتي للطالب الرياضي، مما يجعل من الصعب عليه بشكل متزايد أن يظل مركزًا ومدفوعًا وملتزمًا بأهدافه. علاوة على ذلك، فإن عدم الاعتراف بالجهود والتضحيات التي يقدمها الطلاب الرياضيون يمكن أن تؤثر أيضًا على دوافعهم الذاتية. على الرغم من التفاني الهائل والعمل الجاد المطلوب للتفوق في مساعيهم الرياضية والدراسية، قد يشعر الطلاب الرياضيون بأنهم أقل من قيمتهم الحقيقية ويقللون من تقديرهم. يمكن أن يؤدي هذا الافتقار إلى الاعتراف إلى الشعور بخيبة الأمل واللامبالاة، مما يزيد من تآكل دوافعهم الذاتية.

إن صراع الأدوار الذي يواجهه الطلاب الرياضيون ليس سلبيًا فقط، في الواقع يطور العديد من الطلاب الرياضيين مرونة وتصميمًا وانضباطًا ذاتيًا استثنائيًا نتيجة لتجاربهم. من خلال مثابرتهم في مواجهة الشدائد، يمكن للطلاب الرياضيين تنمية شعور عميق بالدافع الداخلي الذي يدفعهم إلى تجاوز العقبات، والتغلب على التحديات، والسعي لتحقيق التميز داخل وخارج الملعب.

في الختام، فإن صراع الأدوار الذي يعاني منه الطلاب الرياضيون له تأثير عميق على دوافعهم الذاتية. يمكن أن تساهم التحديات التي يواجهونها في الموازنة بين مسؤولياتهم الدراسية والرياضية، والشعور بالعزلة والاغتراب، والضغط من أجل الأداء، وعدم الاعتراف، في الشعور بالإرهاق والتوتر وخيبة الأمل. ومع ذلك، فإن العديد من الطلاب الرياضيين يطورون أيضًا مرونة ملحوظة وانضباطًا ذاتيًا نتيجة لهذه التحديات، مما يؤدي في النهاية إلى شعور قوي بالدافع الداخلي. من الضروري للمعلمين والمدربين والأقران إدراك ودعم

احتياجات الطلاب الرياضيين، ومساعدتهم على رعاية ودعم دوافعهم الذاتية أثناء تنقلهم في تعقيدات أدوارهم المزدوجة.

11-3- إستراتيجيات مواجهة صراع الأدوار عند التلاميذ الرياضيين:

إدارة الصراعات هي نهج للتعامل مع الصراعات، قد يشمل القضاء عليها، الحد منها، أو حتى زيادتها. بعض الصراعات قد لا يمكن حلها بالكامل، لذلك فإن مراقبة الصراع وتقليل آثاره الضارة (إدارة الصراعات) قد تكون الهدف الأمثل (Hanrahan & Andersen, 2012b, p. 336).

عرف نافاجو حل الصراعات بأنه استعادة الانسجام، ومنع نشوب الصراعات أمر مستحيل، لكن يمكن اتخاذ خطوات للتقليل إلى أدنى حد من الضرر المحتمل. إن دور أخصائي علم النفس الرياضي من حيث التوسط بين الأطراف، و تزويد المدربين والرياضيين ببرامج تعليمية نفسية تهدف إلى تقليل احتمالية الصراع بعدة طرق(Hanrahan & Andersen, 2012).

أحد التحديات الرئيسية التي يواجهها الطلاب الرياضيون في إدارة الوقت هو الموازنة بين الالتزامات الرياضية والمسؤوليات الأكاديمية. مع جداول التدريب الصعبة، والسفر للألعاب، واحتياجات التعافي البدني، غالبًا ما يكافح الطلاب الرياضيون لإيجاد وقت كافٍ للدراسة، وحضور الفصول، وإكمال المهام.

يرى سوبون (2017) أن مهارات الإدارة الفعّالة تساعد الطلاب على العمل نحو تحقيق أهدافهم وتجنب الأنشطة غير الضرورية التي تشتت انتباههم. إدارة الوقت ضرورية للطلاب لوضع أهداف واقعية. وفقًا لغوبتا، هيرشي، وغور (2012)، فإن إدارة الوقت هي مهارة النجاح التي تفيد الطلاب. الطلاب الذين يتمتعون بسيطرة أكبر على مهامهم يشعرون بالرضا. وأشار كاوشار (2013) إلى أن إدارة الوقت الجيدة تجعل الطلاب يتصرفون بشكل مناسب(Mukwevho, 2018, p. 6).

يمكن أن يؤدي هذا إلى مشاعر التوتر، والإرهاق، والشعور المستمر بالتعب الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك، قد يكون لدى الطلاب الرياضيين وقت محدود لأنشطة مثل التنشئة الاجتماعية أو العمل بدوام جزئي أو المشاركة في البرامج اللامنهجية، مما يزيد من تحديات إدارة الوقت. للتغلب على هذه النزاعات بشكل فعال، يجب على الطلاب الرياضيين تطوير مهارات تنظيمية قوية، وتحديد أولويات مهامهم، والتواصل بشكل فعال مع الأساتذة، واستخدام الموارد مثل خدمات الدعم الأكاديمي ومجموعات الدراسة(Hamilton et al., 2023).

يواجه الطلاب الرياضيون تحديات فريدة من نوعها لموازنة مسؤولياتهم الأكاديمية مع متطلبات رياضتهم. لمساعدة هؤلاء الطلاب على النجاح داخل وخارج الميدان، يجب أن تقدم المؤسسات التعليمية أشكالًا مختلفة من الدعم الأكاديمي المصمم خصيصًا لاحتياجاتهم. قد يشمل هذا الدعم المستشارين الأكاديميين الذين يعملون عن كثب مع الطلاب الرياضيين لإنشاء جداول فصول يمكن التحكم فيها تستوعب جداول التدريب والمنافسة.

بالإضافة إلى ذلك، غالبًا ما تكون خدمات التدريس متاحة لمساعدة الطلاب الرياضيين في مواضيع أو مهام محددة، مما يضمن حصولهم على الموارد التي يحتاجونها للتفوق في دوراتهم الدراسية. تلعب برامج الدعم الأكاديمي للطلاب الرياضيين دورًا حاسمًا في تعزيز نجاحهم الأكاديمي مع السماح لهم بمواصلة مساعيهم الرياضية(Wendling et al., 2018).

كما أن الصحة العقلية تلعب دورًا حاسمًا في الرفاهية العامة للطلاب الرياضيين. غالبًا ما تؤدي متطلبات كونك طالبًا رياضيًا إلى التوتر والقلق وقضايا الصحة العقلية الأخرى. يمكن أن تؤثر الموازنة بين المسؤوليات الأكاديمية وجداول التدريب الصارمة والمسابقات على صحتهم العقلية.

علاوة على ذلك، يمكن أن يساهم الضغط من أجل الأداء الجيد في كل من الدراسة والرياضة في الشعور بعدم الكفاءة والإرهاق بين الطلاب الرياضيين. من الضروري للمؤسسات التربوية والأقسام الرياضية إعطاء الأولوية للصحة العقلية ورفاهية الطلاب الرياضيين من خلال توفير الوصول إلى موارد الصحة العقلية، وخدمات الإرشاد، وخلق بيئة داعمة تشجع على التواصل المفتوح حول قضايا الصحة العقلية. من خلال تلبية احتياجات الصحة العقلية للطلاب الرياضيين، يمكن للمؤسسات التربوية مساعدتهم على الازدهار داخل وخارج الملعب(Davre et al., 2024).

رغم التحديات التي يفرضها الصراع بين الأدوار، أظهرت الدراسات الحديثة أن أنظمة الدعم الأكاديمي المخصصة يمكن أن تخفف بشكل كبير من آثاره السلبية. تم العثور على برامج مصممة لدعم الطلاب الرياضيين أكاديمياً، مثل خدمات الدروس الخصوصية، والجداول الزمنية المرنة، والإرشاد الأكاديمي، لتعزيز الدافعية الأكاديمية(Shultz, 2017). توفر أنظمة الدعم هذه للطلاب الرياضيين الموارد التي يحتاجونها لموازنة أدوارهم المزدوجة بشكل فعال. على سبيل المثال، يؤكد شرودر (2018) على أهمية فهم صراع الأدوار الجندرية في الدافعية الأكاديمية. من خلال التعرف على التحديات الفريدة التي تواجهها مجموعات مختلفة من الطلاب الرياضيين، يمكن للمؤسسات تطوير آليات دعم أكثر استهدافاً تلبي احتياجات محددة.(Schroeder, 2018)

لمواجهة آثار الصراع بين الأدوار، غالباً ما يتبع الطلاب الرياضيون استراتيجيات تكيف متنوعة. يقترح ستيل وزملاؤه (2020) أن تطوير هوية أكاديمية ورياضية قوية يمكن أن يساعد الطلاب الرياضيين على إدارة أدوارهم المزدوجة بشكل أكثر فعالية. من خلال تعزيز الشعور بالانتماء والهدف في كلا المجالين، يمكن للطلاب الرياضيين تعزيز دافعيتهم ومشاركتهم.(Steele et al., 2020)

تلعب المؤسسات دوراً حاسماً في دعم الطلاب الرياضيين من خلال السياسات والممارسات التي تعزز التوازن والرفاهية. يرى موريرا وآخرون (2019) بأن الهيئات

الرياضية يجب أن توفر أنظمة دعم شاملة تلبي كل من الاحتياجات الأكاديمية والرياضية. يشمل ذلك تقديم موارد مثل خدمات الإرشاد، وبرامج الإرشاد، وورش العمل التي تركز على إدارة الوقت وتقليل التوتر (Fernandes et al., 2019).

قد يكون تطوير كفاءات الذكاء العاطفي للتلاميذ الرياضيين مفيدًا أيضًا. يهتم الذكاء العاطفي بالقدرة على إدارة الذات والعلاقات بشكل فعال، ويتكون من أربع قدرات رئيسية: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، والمهارة الاجتماعية. تدعم كفاءات الذكاء العاطفي الرئيسية تلك القدرات الأربع، والتي تعتبر أساسية لمنع الصراع وإدارته(Hanrahan & Andersen, 2012).

خلاصة الفصل:

يعد الصراع الأدوار لدى التلاميذ الرياضيين قضية معقدة تتطلب مزيدًا من الفحص والمناقشة، من إدارة المسؤوليات الأكاديمية إلى تلبية متطلبات رياضتهم، يواجه التلاميذ الرياضيون تحديات فريدة يمكن أن يكون لها تأثير كبير على رفاهيتهم ونجاحهم بشكل عام. من الضروري للأولياء والمدربين وأعضاء هيئة التدريس العمل معًا لتقديم الدعم والموارد لمساعدة الطلاب الرياضيين على تحقيق التوازن بين أدوارهم المزدوجة بشكل فعال. من خلال معالجة العوامل المختلفة التي تساهم في صراع الأدوار وتنفيذ استراتيجيات للتخفيف من آثاره السلبية، يمكننا تمكين الطلاب الرياضيين من الازدهار في كل من الفصل الدراسي والميدان الرياضي.

الفصل الثاني

الدافعية

تمهيد:

يُعَدُّ موضوع الدافعية من الموضوعات التي تحظى باهتمام كبير من قبل الباحثين والمختصين في دراسة الإنسان والتعامل معه، نظرًا لارتباط سلوك الفرد بعدة دوافع تثيره وتوجهه نحو أهداف محددة. وقد أصبح موضوع الدافعية وسيلة هامة لتفسير السلوك البشري، ومحاولة التنبؤ به والتحكم فيه. تصف الأدبيات الموثوقة الدافعية بأنها نقطة البداية لكيفية تحكم الآليات اللاواعية والنفسية في المظاهر الملحوظة في السلوك البشري والتأثير عليها(Denhardt et al., 2008; Freud, 1976; Min & Bin,2010)وفي هذا السياق، قدم كل من هيرزبرج وآخرون (1959)، وماسلو (1954)، وريان وديسي (2000) مقالات أساسية حددت وأبرزت كيف تؤثر الدافعية على العمليات الذهنية والجهود التي تحفز الدافع، والرغبة في تحقيق الأهداف، وإرضاء تحقيق الذات. تؤكد هذه الأعمال حقيقة أن الدافعية تحدث عندما تتداخل المعايير الجوهرية والخارجية والاجتماعية والبيئية لخلق بذل الجهد والسلوكيات نحو تحقيق الأهداف، ونتائج الأداء، واتخاذ القرارات بمرور الوقت.

منذ الأيام الأولى لعلم النفس، لم تكن دراسة الدافع أبدًا بعيدة عن جوهر النظرية النفسية والبحث والتطبيق، وفي عالم الرياضة يمكن القول أن جميع علم النفس الرياضي التطبيقي تقريبًا يهتم بالدافع أو العمليات النفسية التي تنشط الفرد وبالتالي تؤثر على السلوك. وبالمثل، فإن عالم الرياضة مليء بتقنيات تعزيز الحافز والالتزام، بما في ذلك الأعمال المثيرة الأسطورية في بعض الأحيان التي ينتهجها المسيرون والمدربون من أجل رفع مستوى(Lavallee, 2004).

الدافع (التحفيز) هو مفهوم نفسي أساسي يشير إلى العوامل الداخلية والخارجية التي تدفع الأفراد للانخراط في سلوكيات معينة، والسعي لتحقيق أهداف محددة، والاستمرار في جهودهم على الرغم من التحديات. إنه عملية معقدة تشمل مكونات معرفية وعاطفية وسلوكية، ويلعب دورًا حاسمًا في تحديد اتجاه وشدة واستمرارية الأفعال البشرية. يمكن أن

يتأثر التحفيز بعدد من العوامل، بما في ذلك الاحتياجات الشخصية، والرغبات، والقيم، والحوافز الخارجية. فهم التحفيز أمر أساسي في مجالات متعددة، بما في ذلك التعليم، والرياضة، وأماكن العمل، حيث يؤثر بشكل مباشر على الأداء، والإنجاز، والرفاهية العامة(Ryan & Deci, 2017).

أصبحت النظريات الاجتماعية أيضًا شائعة في تسليط الضوء على الدافعية بسبب البنى التحتية المجتمعية والتنظيمية والنظامية المتغيرة التي ظهرت على مر السنين وفي سياقات مختلفة (Bolman & Deal, 2017; Latham & Pinder, 2005). تفصل هذه النظريات كيف تؤثر الطبيعة المتغيرة في البيئات الاجتماعية على التنوع، والوصول إلى المعلومات، والتكنولوجيا، والإنتاج الإبداعي، وتوزيعات السلطة، والتسلسلات الهرمية، والتنقل الاجتماعي والطبوغرافي، والعولمة (Rybnicek et al., 2019; Steers et al., 2004).

في مجال الرياضة، احتلت الدافعية مكانة بارزة في مجالات البحث والدراسة، سواء في سيكولوجية المنافسات أو علم النفس الرياضي. وتُعتبر الدافعية المفتاح الرئيسي للممارسة الرياضية على مختلف المستويات، وهي العامل الأكثر أهمية الذي يُحفّز الرياضيين لتحقيق الإنجازات على المستويين الدولي والعالمي. تلعب الدافعية دورًا حاسمًا في تحديد مستوى أداء الرياضي للمهارات الحركية المختلفة، كما تساعد في تفسير السلوك الذي يتبناه الرياضي.

لهذا السبب، من الضروري فهم مفهوم الدافعية، وأنواعها ومصادرها المختلفة كما صنفها العلماء. سأستعرض أيضًا بعض المفاهيم المترابطة والمتداخلة مع مفهوم الدافعية، بالإضافة إلى النظريات التي حاولت تفسيرها، وأهم الأسس التي تساهم في تطوير دافعية الذاتية لدى الرياضيين للوصول إلى أعلى المستويات.

1- مفهوم الدافعية:

تلعب الدافعية دورًا حيويًا ومؤثرًا في سلوك التلميذ الرياضي، حيث تثيره، تحفزه، وتساعد في الحفاظ على استمرارية أدائه طالما كانت الحاجة إلى ذلك موجودة، ويأتي الدافع بأشكال عديدة. أحيان يكون داخليًا بطبيعته ويأتي من رغبة شخصية في تحقيق النجاح بغض النظر عن المكافآت والإغراءات الخارجية(Cox, 2012).

الدافع هو الطاقة التي يمكن أن تدفع المرء إلى:

بدأ عادة جديدة أو تعلم مهارة جديدة، اتخاذ خطوات نحو هدف، التركز على جعل العادة أو تعلم مهارة نحو هدف ما، الحفاظ على عادة أو مهارة، أو تقدير وتذوق تحقيق الهدف (Moore et al., 2016).

يعرف أحمد محمد عامر(2008) الدافعية بأنها: "مجموعة القوى التي تحفز السلوك، توجهه، وتدعمه لتحقيق هدف معين" (عامر، 2008).

يعرفها صالح حسن الداهري (2008) الدافعية بانها: "عامل داخلي يحفز سلوك الإنسان ويوجهه نحو تحقيق التكامل، ورغم أن هذا العامل لا يُلاحظ بشكل مباشر، إلا أنه يُستنتج من السلوك أو يُفترض وجوده لتفسير هذا السلوك" (الداهري، 2008).

يعتقد بعض المدربين أن الدافع هو مجرد سمة شخصية، وخاصية داخلية ثابتة. إنهم يعتقدون أن الرياضي إما لديه دافع أو لا (Burton & Raedeke, 2008).

2- خصائص الدوافع:

طور ماكيلان وأتكينسون(1953) (McClelland–Atkinson) ما كان سيطلق عليه نموذج للتحفيز، حيث استند هذا النموذج إلى بنيتين نفسيتين أساسيتين تظلان مهمتين في فهم الدافع حتى يومنا هذا. الأول هو بناء الدافع الجوهري، أو ما أسماه ماكليلاند وأتكينسون الدافع لتحقيق النجاح ؛ والثاني كان القلق، أو ما أسموه الخوف من الفشل(Cox, 2012).

يُظهر الطلاب الرياضيون سمات تحفيزية متميزة تتشكل من خلال أدوارهم المزدوجة كعلماء ومنافسين. وتتأثر هذه الخصائص بالنظريات النفسية مثل نظرية تقرير المصير (SDT)

ونظرية تحديد الأهداف، إلى جانب البحوث التجريبية حول الأداء الرياضي. فيما يلي السمات الرئيسية:

-الدافع ثنائي الدور:

الدافع الجوهري: مدفوع بالشغف الشخصي للرياضة، الاستمتاع بالمنافسة، والرضا الداخلي من إتقان المهارات(Ryan & Deci, 2017).

الدافع الخارجي: المكافآت الخارجية مثل المنح الدراسية أو الميداليات أو التقدير الاجتماعي (على سبيل المثال، الثناء من المدربين أو المشجعين) (Hagger & Chatzisarantis, 2008).

-التوجه الذهني نحو الهدف:

أهداف الأداء: التركيز على التفوق على الآخرين (مثل الفوز بالبطولات).

أهداف الإتقان: التركيز على التحسين الذاتي وتطوير المهارات (Nicholls, 1989).

أهداف العملية: الأهداف قصيرة المدى مثل حضور جلسات التدريب باستمرار(Locke & Latham, 2002).

-الحاجة العالية للاستقلالية والكفاءة والترابط:

الاستقلالية: الرغبة في اتخاذ خيارات مستقلة.

الكفاءة: السعي للشعور بالقدرة والفعالية في كل من الرياضة والأكاديميين.

الترابط: السعي للتواصل مع زملاء الفريق والمدربين والأقران (Ryan & Deci, 2000).

-المرونة والمثابرة:

إدارة الشدائد: المثابرة خلال الإصابات أو الهزائم أو الانتكاسات الأكاديمية(Sarkar & Fletcher, 2014).

العزيمة: التفاني على المدى الطويل رغم التحديات (Duckworth et al., 2007).

-إدارة الوقت:

تتطلب الموازنة بين المواعيد النهائية الأكاديمية والدورات التدريبية والمسابقات تخطيطًا منظمًا وتحديد الأولويات(Gould et al., 2002) .

-المؤثرات الاجتماعية:

التعزيز الإيجابي: التشجيع من المدربين والعائلة يعزز الحافز.

ضغط الأقران: الخوف من خذلان زملاء الفريق أو المدربين يمكن أن يحفز على بذل الجهد(Smith et al., 2017).

-تكامل الهوية:

الهوية الرياضية: التماهي القوي مع رياضتهم، وهو ما يمكن أن يعزز الحافز ولكن قد يؤدي إلى إهمال أكاديمي إذا كان غير متوازن(Brewer et al., 1993) .

الهوية الأكاديمية: الالتزام بالنمو الفكري، وغالبًا ما يرتبط بالتطلعات المهنية خارج نطاق الرياضة.

-السمات التكيفية وغير التكيفية:

التكيف: المنافسة الصحية، وعقلية النمو، والتوازن بين الدراسة والرياضة.

عدم التكيف: الكمالية أو الخوف من الفشل أو الإفراط في التدريب مما يؤدي إلى الإرهاق(Madigan et al., 2016).

3- أنواع الدوافع

الدوافع الأولية:

وتُعرف أيضًا بالدوافع الجسمية أو الفسيولوجية، وهي الأساس في نشاط الفرد وسلوكه. ترتبط هذه الدوافع بطبيعة تكوين جسم الإنسان ووظائف أعضائه، ومن أمثلتها الحاجة إلى الطعام والماء والأكسجين والنوم. هذه الحاجات تمثل متطلبات ضرورية للبقاء على قيد الحياة.

الدوافع الثانوية:

وتُسمى أيضًا بالدوافع أو الحاجات المكتسبة أو الاجتماعية، وهي الدوافع التي يكتسبها الفرد نتيجة لتفاعلاته مع محيطه. رغم أنها تعتمد على الدوافع الأولية، إلا أنها تستقل عنها وتكتسب قوة خاصة تؤثر في سلوك الفرد نتيجة لتأثير العوامل الاجتماعية المتنوعة. من أمثلة هذه الدوافع الحاجة إلى تقدير الذات، الأمان النفسي، الانتماء، وإثبات الذات (محمد جاسم عرب، حسين علي كاظم، 2009).

4- مصادر الدافعية:

الدافعية الداخلية:

يعرف ريان وديسي(2000) الدافعية الداخلية بأنها الدافع الداخلي للانخراط في نشاط معين، مدفوعةً بالمتعة الشخصية، والاهتمام الذاتي، أو تحقيق الإشباع الداخلي، وذلك بمعزل عن أي مكافآت خارجية أو تقدير. يتميز الأفراد الذين يتمتعون بالدافعية الداخلية بأنهم مدفوعون بالفضول الذاتي، الشغف، والشعور بالرضا الذي ينبع من النشاط نفسه. فعلى سبيل المثال، يُعتبر الطالب الذي يدرس موضوعًا ما بدافع الاهتمام الحقيقي مثالًا على الدافعية الداخلية. تم اكتشاف هذا النوع من التحفيز أولاً في دراسات سلوك الحيوانات، حيث لوحظ أن الكائنات الحية تشارك في سلوكيات استكشافية ومرحة دون وجود تعزيز خارجي. في البشر، يُعتبر الدافع الذاتي عنصرًا أساسيًا في التطور المعرفي والاجتماعي والجسدي، حيث ينمو الفرد من خلال ممارسة اهتماماته الفطرية.

الدافع الذاتي ليس موجودًا فقط داخل الأفراد، بل أيضًا في العلاقة بين الفرد والنشاط. قد يكون الأشخاص مدفوعين ذاتيًا لأنشطة معينة دون غيرها، ويعتمد ذلك على مدى إثارة النشاط لاهتمامهم أو إشباعه لاحتياجاتهم النفسية، مثل الحاجة إلى الكفاءة والاستقلالية والارتباط بالآخرين. ركزت الأبحاث على خصائص المهام التي تجعلها مثيرة للاهتمام، وكذلك على الاحتياجات النفسية التي يتم إشباعها من خلال الأنشطة الذاتية التحفيز.

فالدافع الذاتي يلعب دورًا حاسمًا في تحفيز الأفراد وتحقيق الرفاهية، ويمكن تعزيزه من خلال تصميم مهام تلبي الاحتياجات النفسية وتثير الاهتمام(Ryan & Deci, 2000).

الدافعية الداخلية في الرياضة تُشير إلى تلك الحالات التي تنبع من داخل اللاعب نفسه، والتي تُعرف بأنها ذاتية التحفيز. هذه الدافعية تُشبع من خلال ممارسة اللاعب لرياضته كهدف في حد ذاته، انطلاقًا من رغبته في الشعور بالكفاءة أو بالرضا والسرور والمتعة التي تأتي من لعب كرة القدم. كما تشمل الدافعية الداخلية الشعور بالارتياح نتيجة التكيف مع التدريبات البدنية والقدرة على تجاوزها بنجاح، أو الاستمتاع بالجماليات المرتبطة برشاقة وتنسيق الأداء الحركي للاعب.

الدافعية الخارجية:

الدافعية الخارجية تُشير إلى الحالات التي لا تنبع من داخل اللاعب، بل تأتي من مصادر خارجية، مثل الآخرين (المدرب، الإداري الرياضي، الوالدين، أو الأصدقاء). هذه الدوافع تُحفز السلوك الرياضي من خلال التحفيز الإيجابي أو السلبي، وتُعرف بأنها ذات تحفيز خارجي. تشمل الدافعية الخارجية المكاسب المادية والمعنوية، مثل الحصول على مكافآت أو جوائز أو الدعم والتشجيع الخارجي (الخيكاني، 2008).

قد يأتي الدافع من مصدر خارجي مع النوايا الحسنة لتحفيز العميل على إجراء تغييرات حاسمة في السلوك أو تغيير التفكير غير الصحي(Moore et al., 2016).

تعد الأفعال المدفوعة بالتحفيز الداخلي سلوكيات تمارس للمتعة الذاتية الناتجة عن النشاط نفسه، بينما يشمل التحفيز الخارجي سلوكيات تهدف لعواقب منفصلة عنه. ورغم أن النظريات التقليدية اعتبرت التحفيز الخارجي متعارضًا مع التحفيز الداخلي بسبب ارتباطه بسلوكيات غير مستقلة تسعى للحصول على مكافآت، إلا أن نظرية التقرير الذاتي (SDT) ترى أن التحفيز الخارجي يضم أنواعًا متعددة، بعضها يُمارس بشكل مستقل. وتقترح النظرية أن أنواع التحفيز الخارجي تتدرج على استمرارية من الأكثر إلى الأقل استقلالية، وتشمل

التنظيم بالتحديد، التنظيم بالتدخل، والتنظيم الخارجي، وقد أثبتت تجريبيًا في مجالات الرياضة والتمارين والتربية البدنية(Beauchamp & Eys, 2008, p. 180).

يشير ريان وديسي (2000) إلى أن الدافع الخارجي (Extrinsic Motivation) هو الرغبة في الانخراط في نشاط ما لتحقيق مكافآت خارجية، مثل المال أو الدرجات أو المدح أو تجنب العقاب. الأفراد الذين يتحفزون خارجيًا يكونون مدفوعين بعوامل خارجية، مثل الوعد بمكافأة أو الخوف من العواقب السلبية. على سبيل المثال، الطالب الذي يدرس للحصول على درجات جيدة أو لتجنب خيبة أمل والديه يكون مدفوعًا خارجيًا.

الدافع الخارجي هو الانخراط في نشاط لتحقيق مكافآت خارجية مثل المال أو تجنب العقاب. على عكس الدافع الذاتي، قد يحسن الأداء قصير المدى لكنه يقلل من الدافع الذاتي إذا أُفرط في استخدامه. الدافع الذاتي يرتبط بشكل أكبر بالإبداع والمثابرة والرفاهية(Ryan & Deci, 2000).

اللادافعية:

أكد ديكي ورايان (1985) على أهمية إدراج مفهوم اللادافعية في إطار فهم الدوافع الإنسانية. ويظهر عدم التحفيز عندما يفتقر الأفراد إلى النية أو الرغبة في القيام بسلوك معين، أو عندما يؤدون الأنشطة دون انخراط حقيقي أو حماس (رايان وديكي، 2000). وتعود أسباب عدم التحفيز إلى عدة عوامل، منها شعور الفرد بنقص الكفاءة لتحقيق المهام المطلوبة، أو الاعتقاد بأن النشاط لا يحمل قيمة أو أهمية شخصية، أو عدم وضوح الرابط بين الجهد المبذول في النشاط والنتائج المتوقعة (رايان وديكي، 2000؛ فاليران، 1997). على سبيل المثال، قد نجد طلابًا في دروس التربية البدنية يؤدون التمارين بتثاقل وبدون اكتراث، إذ يقومون بالحركات فقط لإتمام الحصة، دون أن يشعروا بالدافع أو الفائدة من النشاط(Beauchamp & Eys, 2008, p. 182).

5- مصادر الدافعية في الميدان الرياضي:

تركز نظرية تقرير المصير على الجوانب العضوية والجدلية لتحفيز السلوك. فهي تعتبر الإنسان كائنًا يسعى للنمو، يتفاعل مع تحديات جديدة وخبرات لتحقيق التمكين. وتوضح النظرية أهمية العوامل الاجتماعية التي قد تعزز أو تعيق هذا النمو. تُحقق التطورات الشخصية عند تلبية ثلاثة احتياجات نفسية أساسية: الاستقلالية، والكفاءة، والترابط. وتدعم الأدلة التجريبية دور هذه الاحتياجات في تعزيز التحفيز والرفاهية في بيئات الرياضة والنشاط البدني. كما تعتبر النظرية تلبية هذه الاحتياجات محورًا مهمًا لفهم العلاقة بين السياق الاجتماعي والتحفيز(Beauchamp & Eys, 2008, p. 183).

عادة ما تندرج الأسباب التي يقدمها الأطفال للمشاركة في الرياضة ضمن مجال واحد أو أكثر من خمسة مجالات: الكفاءة، والانتساب، واللياقة البدنية، والمرح، والنجاح. تشمل الدوافع المرتبطة بالكفاءة اكتساب المهارات وتحسينها وإتقانها، في المقابل يرى سكانلان وسيمونز (1992) أنه تم تجاهل دافع المرح أو المتعة إلى حد كبير، وحسب وانكل (1993) فقد ثبت مرارًا وتكرارًا أن الأطفال يختارون في كثير من الأحيان المشاركة من أجل المتعة المطلقة والمتعة التي يربطونها بالرياضة.كما يرى كارمر وآخرون(1997) أنه مع تقدمهم في السن تتغير الأسباب التي يستشهد بها الأطفال للمشاركة الرياضية عادةً، ما يتزايد الاهتمام بالمنافسة واللياقة البدنية.(Lavallee, 2004)

إن بعض المدربين يعتقدون أن الدافع شيء لا يمكن للمدربين تطويره. بالنسبة لهؤلاء المدربين، فإن مفتاح وجود فريق متحمس هو العثور على الرياضيين الذين يتمتعون بالشخصية المناسبة وتجنيدهم، وينظر آخرون إلى الدافع على أنه شيء يمكنهم حقنه في رياضييهم عند الطلب، مثل لقاح الإنفلونزا، عن طريق محادثات حماسية ملهمة أو الحيل(Burton & Raedeke, 2008).

في مجال الرياضة، يعد التحفيز عاملًا حاسمًا يؤثر على أداء الرياضي، واستمراريته، ونجاحه العام. هناك عدة مصادر للتحفيز تعتبر ذات صلة خاصة بالرياضة:

1. **التحفيز الداخلي:** العديد من الرياضيين يتحفزون داخليًا من خلال حبهم للرياضة، ومتعة المنافسة، والإشباع الشخصي الذي يحصلون عليه من تحسين مهاراتهم. هذا النوع من التحفيز يرتبط غالبًا بالالتزام طويل الأمد والمرونة في مواجهة التحديات.
2. **التحفيز الخارجي:** العوامل الخارجية مثل الجوائز، والمنح الدراسية، والعقود المهنية يمكن أن تحفز الرياضيين أيضًا. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون الاعتراف الاجتماعي، مثل الثناء من المدربين، والزملاء في الفريق، والجماهير، مصدرًا قويًا للتحفيز (Ryan & Deci, 2000).
3. **وضع الأهداف:** يعد وضع أهداف محددة، وتحديّة، وقابلة للتحقيق استراتيجية شائعة لتحفيز الرياضيين. توفر الأهداف اتجاهًا واضحًا وإحساسًا بالهدف، مما يمكن أن يعزز التحفيز والأداء.
4. **التدريب والتغذية الراجعة:** يمكن أن يكون التدريب الفعّال والتغذية الراجعة البناءة مصادر مهمة للتحفيز. المدربون الذين يقدمون التشجيع والدعم والنقد البناء يمكنهم مساعدة الرياضيين على البقاء متحفزين ومركّزين على أهدافهم(Hattie & Timperley, 2007).
5. **البيئة التنافسية:** الطبيعة التنافسية للرياضة يمكن أن تكون محفزًا قويًا، حيث يسعى الرياضيون للتفوق على منافسيهم وتحقيق النجاح في مجالاتهم الخاصة(Locke & Latham, 2002).

6- مصادر الدافعية في الميدان الأكاديمي:

تعد الدافعية في البيئات الأكاديمية، عنصرًا أساسيًا لمشاركة التلاميذ في التعلم، وتحقيق النجاح الأكاديمي، وتطويرحب التعلم مدى الحياة. هناك عدة مصادر للدافعية ذات صلة خاصة بالمجال الأكاديمي:

الدافعية الداخلية:

– ترتبط غالبًا بحب التعلم، الفضول، والرغبة في فهم المفاهيم المعقدة.

–الطلاب الذين يتمتعون بدافعية داخلية يكونون مدفوعين بميولهم الشخصية والشعور بالرضا الناتج عن إتقان المعرفة والمهارات الجديدة(Ryan & Deci, 2000).

الدافعية الخارجية:

–هناك عوامل خارجية مثل الدرجات، المنح الدراسية، وموافقة الأهل، والتي يمكن أن تحفّز الطلاب لتحقيق النجاح الأكاديمي.

–بالإضافة إلى ذلك، فإن الرغبة في الحصول على وظيفة جيدة أو متابعة التعليم العالي يمكن أن تكون محفزات خارجية قوية(Ryan & Deci, 2000).

تحديد الأهداف:

–كما هو الحال في الرياضة، فإن وضع الأهداف الأكاديمية يمكن أن يكون مصدرًا قويًا للدافعية.

–توفر الأهداف للطلاب اتجاهًا واضحًا وشعورًا بالهدف، مما يعزز دافعهم للدراسة وتحقيق طموحاتهم الأكاديمية(Locke & Latham, 2002).

دعم المعلمين والتغذية الراجعة:

–يمكن للمعلمين الذين يقدمون الدعم، التشجيع، والتغذية الراجعة البناءة أن يحفّزوا الطلاب على الانخراط في دراستهم والسعي للتميز.

–يمكن للتغذية الراجعة الإيجابية أن تعزز ثقة الطلاب بأنفسهم وتحفّزهم على الاستمرار في التحسن(Hattie & Timperley, 2007).

تأثير الأقران:

–يمكن أن يكون تأثير الأقران مصدرًا مهمًا للدافعية في البيئة الأكاديمية.

– قد يكون الطلاب مدفوعين لتحقيق أداء جيد لكسب قبول زملائهم أو التنافس معهم أكاديميًا.

7- وظائف الدافعية:

تشير الوظائف الدافعة إلى الآليات التي من خلالها تدفع الدوافع السلوك. بمعنى آخر، هي العمليات التي تحول الحالات التحفيزية إلى أفعال. هذه الوظائف ضرورية لفهم كيف يؤثر التحفيز على السلوك في سياقات مختلفة.

تفعيل السلوك هي إحدى الوظائف الدافعة الرئيسية الموجه نحو الهدف. عندما يكون الأفراد مدفوعين بحاجة أو رغبة معينة، فإنهم يكونون أكثر ميلًا للانخراط في سلوكيات تهدف إلى إشباع تلك الحاجة. على سبيل المثال، الطالب الذي يكون مدفوعًا بالرغبة في تحقيق درجات عالية يكون أكثر عرضة للدراسة بجدية والبحث عن موارد تعليمية إضافية.

وظيفة دافعة أخرى هي تنظيم الجهد والمثابرة. يؤثر التحفيز على مقدار الجهد الذي يرغب الأفراد في استثماره في مهمة ما، والمدة التي سيستمرون فيها في مواجهة التحديات. ترتبط المستويات العالية من التحفيز غالبًا بجهد أكبر ومثابرة أعلى، مما يمكن أن يؤدي إلى أداء أفضل ونجاح أكبر.

تؤدي الدافعية ثلاث وظائف أساسية هي:

تحفيز وتنشيط السلوك: تعمل الدوافع على تحريك وتنشيط السلوك بعد فترة من الاستقرار أو التوازن النسبي. تقوم هذه الدوافع بتنشيط الأجهزة العضوية لتلبية بعض الحاجات الأساسية.

توجيه السلوك: تساعد الدوافع في توجيه السلوك نحو هدف محدد بدلاً من اتجاهات أخرى. بهذا المعنى، تُعتبر الدوافع اختيارية، حيث تمكّن الفرد من اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق احتياجاته من خلال وضعه في تفاعل مع مثيرات مهمة لبقائه، مما يؤدي إلى سلوك مبادر.

الحفاظ على استدامة السلوك: تعمل الدوافع على المحافظة على استمرار السلوك طالما استمرت الحاجة أو استمر الدافع. فبالإضافة إلى تحريك السلوك، تضمن الدوافع استمراره حتى يتم إشباع الحاجة.

8- مناخ الدافعية:

تُشير الدراسات إلى أن هناك نوعين من المناخات في بيئات التعليم والتدريب يؤثران على إدراك الأفراد للسياق التعليمي: مناخ المهمة (task-involving) ومناخ الأنا (ego-involving). في مناخ المهمة، يُقيَّم الأداء بناءً على الجهود المبذولة والتقدم الشخصي، بينما يُقيَّم في مناخ الأنا بناءً على التفوق على الآخرين.

أظهرت الأبحاث أن مناخ المهمة يرتبط إيجابيًا بتحفيز الأفراد الذاتي، بينما يرتبط مناخ الأنا بتحفيز غير ذاتي. وفقًا لنظرية تقرير المصير، تساهم الحاجة إلى الاستقلالية والكفاءة والترابط في تفسير التأثيرات المختلفة لهذه المناخات على التحفيز. ووجدت دراسة لسارازين وآخرين (2002) أن الرياضيين الذين شعروا بمناخ المهمة أظهروا مستويات أعلى من الكفاءة والاستقلالية، في حين كان مناخ الأنا مرتبطًا بانخفاض هذه المستويات. في دراسة أخرى، تبيَّن أن المشاركين الذين خاضوا مهام في مناخ المهمة شعروا بزيادة في تلبية احتياجاتهم الحيوية والطاقة مقارنة بأولئك في مناخ الأنا (Beauchamp & Eys, 2008, p. 186).

كما تشير الدراسات إلى أن فهم المناخ التحفيزي يجب أن يكون من خلال منظور يجمع بين المستويات الفردية والجماعية، حيث يتأثر هذا المناخ بعوامل خاصة بكل فريق إلى جانب تأثيرات البيئة المشتركة. وقد أظهرت أبحاث في مجال التربية البدنية والرياضة أن المناخ التحفيزي الموجه نحو المهام يعزز الدافع الداخلي وفعالية الفريق، بينما لم يظهر المناخ القائم على الأداء نفس التأثير الإيجابي (Beauchamp & Eys, 2008, p. 215).

9- نظريات الدافعية:

9-1- نظرية التنظيم الهرمي للحاجات:

إحدى أكثر النظريات تأثيرًا في دراسة التحفيز هي نظرية هرم ماسلو للاحتياجات، التي تم اقتراحها لأول مرة في عام 1943 (ماسلو، 1943). تفترض نظرية ماسلو أن الاحتياجات البشرية مرتبة في ترتيب هرمي، من الاحتياجات الفسيولوجية الأساسية إلى الاحتياجات الأكثر تقدمًا المتعلقة بالنمو الشخصي والإشباع. وغالبًا ما يتم تصوير هذا الهرم على شكل هرم، مع المستويات التالية:

1. **الاحتياجات الفسيولوجية:** هذه هي الاحتياجات الأساسية اللازمة للبقاء، مثل الطعام، والماء، والمأوى، والنوم. يكون الأفراد مدفوعين لتلبية هذه الاحتياجات أولاً قبل أن يتمكنوا من التركيز على الاحتياجات العليا.
2. **احتياجات الأمان:** بعد تلبية الاحتياجات الفسيولوجية، يسعى الأفراد للحصول على الأمان والحماية، التي تشمل الأمان الجسدي، والأمان المالي، والحماية من الحوادث والأمراض.
3. **احتياجات الحب والانتماء:** بعد تلبية احتياجات الأمان، يسعى الأفراد إلى الروابط الاجتماعية مثل الصداقة، والأسرة، والعلاقات العاطفية. يرتبط احتياج الانتماء بالرغبة في القبول، والحب، والمودة من الآخرين.
4. **احتياجات التقدير:** في هذا المستوى، يسعى الأفراد إلى تقدير الذات، والإنجاز، والاعتراف من الآخرين. تشمل احتياجات التقدير كل من تقدير الذات (مثل الثقة بالنفس، واحترام الذات) وتقدير الآخرين (مثل المكانة، والاعتراف).
5. **احتياجات تحقيق الذات:** أعلى مستوى في هرم ماسلو هو تحقيق الذات، الذي يشير إلى الرغبة في تحقيق الإمكانات الكاملة للفرد والانخراط في الأنشطة التي تؤدي إلى

النمو الشخصي والإشباع. الأفراد الذين حققوا ذاتهم مدفوعون بالسعي نحو التفوق الشخصي وتحقيق مواهبهم وقدراتهم الفريدة.

تقترح نظرية ماسلو أن الأفراد مدفوعون لتلبية هذه الاحتياجات بشكل هرمي، بدءًا من أدنى مستوى ثم التقدم للأعلى. ومع ذلك، أظهرت الأبحاث أن هذا الهرم ليس دائمًا خطيًا بشكل صارم، وقد يسعى الأفراد لتلبية احتياجات المستوى الأعلى حتى إذا لم تكن احتياجات المستوى الأدنى قد تم تلبيتها بشكل كامل(Koltko-Rivera, 2006).

9-2- النظرية السلوكية:

تصوّر النظرية السلوكية الدافعية على أنها نتاج للمحفزات الخارجية والظروف البيئية، حيث تتشكل السلوكيات من خلال التعزيز (المكافآت) والعقاب، بدلاً من الحالات المعرفية الداخلية. تستند هذه الرؤية إلى الإشراط الإجرائي لسكينر، الذي يفترض أن الأفراد يكررون السلوكيات التي تؤدي إلى نتائج إيجابية (مثل الثناء أو الحوافز المالية) ويتجنبون تلك المرتبطة بعواقب سلبية.

تمتد التطبيقات الحديثة لهذه المبادئ إلى سياقات متنوعة؛ على سبيل المثال، تعتمد التطبيقات المعتمدة على التلعيب على المكافآت الفورية، مثل النقاط أو الشارات، لتعزيز التفاعل، كما أظهرت دراسة ديجيسوس وآخرون (2023) حول تكوين العادات من خلال التعزيز الرقمي. وبالمثل، يستفيد علم الاقتصاد السلوكي من "الإشارات"– وهي محفزات بيئية دقيقة، مثل التسجيل التلقائي في خطط التوفير– لتوجيه القرارات دون فرض قيود مباشرة، وهي استراتيجية أثبتت فعاليتها في تصميم السياسات وفقًا لثالر وسنستين (2021).

يُعد "دورة العادة" مفهومًا رئيسيًا آخر يفسر كيفية برمجة السلوكيات من خلال تكرار دورات المحفز–الروتين–المكافأة (مثل وضع معدات التمارين في مكان مرئي لتحفيز ممارسة الرياضة)، مما يقلل من الاعتماد على الدافعية الواعية، كما بيّنت دراسة لالي وغاردنر (2021) في التدخلات الصحية.

تلعب التكنولوجيا دورًا في تعزيز هذه الآليات؛ حيث تستخدم الأجهزة القابلة للارتداء، مثل أجهزة تتبع اللياقة، التغذية الراجعة الفورية (مثل تنبيهات عدد الخطوات) لتعزيز الإنجازات الصغيرة، وهي استراتيجية ربطها باتيل وآخرون (2022) بالحفاظ على النشاط البدني المستمر. في بيئات العمل، أثبتت المكافآت القائمة على الأداء وهي تطورات حديثة لبرامج التعزيز لدى سكينر فعاليتها في تحسين الإنتاجية، خاصة في المهام الروتينية، وفقًا لدراسة غنيزي وآخرون (2019) في مجال دراسات المنظمات.

ترتكز هذه النظرية على مبادئ رئيسية، مثل التعزيز الفوري (على سبيل المثال، الإعجابات على وسائل التواصل الاجتماعي التي تحفز الاستخدام المتكرر)، والانطفاء (فقدان الدافعية عند توقف المكافآت)، والتشكيل (بناء المهارات المعقدة تدريجيًا من خلال مكافآت متتابعة).

يرى النقاد أن النظرية السلوكية تتجاهل الدوافع الداخلية، مثل الاستقلالية أو الفضول، وهي فجوة سعى النموذج التكاملي إلى معالجتها من خلال الجمع بين الرؤى المعرفية والسلوكية(Ryan & Deci, 2017). على الرغم من هذه التحديات، لا يزال تركيزها على السلوكيات القابلة للملاحظة وتصميم البيئات عاملًا محوريًا في حملات الصحة والتعليم والأدوات القائمة على الذكاء الاصطناعي، حيث تقدم استراتيجيات عملية لتغيير السلوك. ومن خلال إعطاء الأولوية للنتائج القابلة للقياس والمحفزات الخارجية، توفر النظرية السلوكية منظورًا عمليًا لتحفيز الفعل، إلا أن الأبحاث الحديثة تؤكد بشكل متزايد الحاجة إلى دمجها مع وجهات نظر معرفية واجتماعية وعصبية لفهم أكثر شمولية للدافعية.

9-3- نظرية التعلم الاجتماعي:

تُعتبر نظرية التعلم الاجتماعي، التي قدمها ألبرت باندورا (Albert Bandura) في السبعينيات، إحدى النظريات الرائدة في تفسير الدافعية البشرية من خلال عدسة التفاعل الاجتماعي والملاحظة. تُركِّز النظرية على أن الدافعية لا تنشأ فقط من الحاجات الداخلية

(كالجوع) أو المكافآت الخارجية (كالمال)، بل أيضًا من خلال التعلم بالمشاهدة والنمذجة الاجتماعية.

جزء رئيسي من النظرية هو التعزيز بالنيابة، حيث تزداد دافعية الفرد عندما يرى الآخرين يحصلون على مكافآت أو يتجنبون عقوبات نتيجة سلوكيات معينة. مثلاً، قد يُقلد موظف جديد سلوك قائد ناجح في العمل بعد ملاحظة كيف أدى هذا السلوك إلى ترقيته(Bandura, 1986).كما تلعب الكفاءة الذاتية دورًا مركزيًّا، إذ يعتمد الدافع على اعتقاد الفرد بقدرته على تحقيق الأهداف. إذا رأى الشخص نماذج ناجحة تشبهه (مثل طالب من خلفية مشابهة يتفوق في مادة صعبة)، تتعزز ثقته بنفسه(Schunk, 2012).

تُشير النظرية أيضًا إلى التفاعل التبادلي، حيث تتشكل الدافعية عبر التفاعل المستمر بين ثلاثة عوامل:

السلوكيات: المثابرة في التدريب.

العوامل الشخصية: الثقة بالنفس.

البيئة: دعم المدرب أو ردود فعل المجتمع.

على سبيل المثال، قد يؤدي تشجيع المدرب (عامل بيئي) إلى زيادة جهد الرياضي (سلوك)، مما يعزز ثقته بنفسه (عامل شخصي)(Bandura, 1986).

تُساعد النظرية التلاميذ الرياضيين في فهم كيف تُبنى الدافعية عبر مراقبة النماذج الناجحة. قد يُحفَّز رياضي شاب لممارسة الرياضة بدافع داخلي بعد مشاهدة لاعب يُجسد القيم التي يُقدِّرها، مثل المثابرة أو الروح الرياضية. ومع ذلك، قد لا تُفسر النظرية دوافع الأفراد الذين لا يميلون لتقليد الآخرين، أو تُهمل العوامل البيولوجية المؤثرة (مثل الجينات).

9-4- النظرية المعرفية:

تشير النظريات المعرفية الحديثة إلى أن الدافعية الإنسانية تنشأ من عمليات عقلية تفاعلية، تشمل التقييم الذاتي، والتوقعات المسبقة، والتفسيرات السببية، والتي تُشكل أساسًا

لاتخاذ القرارات والحفاظ على السلوك. وفقًا لنموذج الشبكات المعرفية–الانفعالية (Cognitive–Affective Networks)، تنبع الدافعية من تفاعل المعتقدات، مثل الشعور بالكفاءة الذاتية، مع العوامل البيئية. في هذا السياق، تلعب التمثيلات العقلية، مثل التصورات حول النجاح والفشل، دورًا في توجيه السلوك نحو تحقيق الأهداف(Weissman & Elliot, 2023).

على سبيل المثال، يُظهر الأفراد الذين ينظرون إلى التحديات كفرص للتعلم– وفقًا لعقلية النمو– مستويات أعلى من المثابرة مقارنةً بمن يعتبرونها تهديدًا.

تركّز الأبحاث الحديثة أيضًا على أهمية الذاكرة العاملة والتحكم في الانتباه في تنظيم الدافعية. ففي تجربة أجراها ميرایاما وآخرون (2022)، تبيّن أن التوقعات الإيجابية المستندة إلى الخبرات السابقة تُعزّز الدافعية الجوهرية، حتى في غياب الحوافز الخارجية. كذلك، تُوضح نظرية التقييم المعرفي (Cognitive Evaluation Theory) ضمن إطار نظرية التحديد الذاتي (SDT) أن تعزيز الاستقلالية يساهم في رفع مستوى الدافعية الذاتية من خلال تقوية الإحساس بالكفاءة(Ryan & Deci, 2017).

كما تكشف أبحاث علم الأعصاب المعرفي أن مناطق الدماغ المرتبطة بالمكافأة، مثل المخطط البطني، تُنشَّط عند توقع نتائج إيجابية، مما يعزز السلوك الموجّه نحو الهدف(Botvinick & Braver, 2015).

الإضافة إلى ذلك، تُظهر دراسات التنظيم الذاتي المعرفي (Self–Regulated Learning)أن الأفراد الذين يضعون خططًا واضحة ويراقبون تقدمهم نحو أهدافهم يطوّرون دافعية أكثر ثباتًا واستدامة(Nyman, 2023).

9–5– نظرية العزول (Wiener):

يشير مفهوم العزو إلى العوامل التي تفسر أو تكمن وراء بعض السلوكيات. وفقًا لهايدر(Heider, 1985) ، يتم تحفيز سلوكنا بسبب حاجتين أساسيتين: الأولى هي حاجتنا

لفهم العالم من حولنا، والثانية هي رغبتنا في التحكم فيه. ويُفترض أنه لا يمكن تلبية هذين الدافعين إلا إذا كنا قادرين على التنبؤ بالأحداث التي تدور حولنا.

عندما نقوم بعملية العزو، نميل إلى تفسير السلوك من خلال طرح سؤال حول مصدره، إما بالاعتماد على القوى الداخلية أو الخارجية. فعلى سبيل المثال، إذا اصطدم سائق بسيارته بعمود هاتف، نحاول تفسير الحادث عن طريق عزوه إلى عوامل داخلية متعلقة بالسائق (مثل سوء القيادة، تناول الكحول، ضعف البصر) أو إلى عوامل خارجية متعلقة بالسيارة أو البيئة (مثل ثقب في الإطار، انحراف السيارة، انزلاق الطريق، أو الضباب) (الزغلول، 2002).

تشمل الأسباب الداخلية عوامل مثل المزاج، الجهد، القدرة، الاتجاهات، والميل الشخصي، بينما تتعلق الأسباب الخارجية بجميع العوامل غير الشخصية. ويُمكن ربط هذا التفريق بين الأسباب الداخلية والخارجية بمفهوم مركز الضبط أو التحكم.

9-6- نظرية التقرير الذاتي:

تتبنى نظرية التقرير الذاتي ريان وديسي (1991، 2000) منظورًا متعدد الأبعاد للدافعية. فبدلاً من اعتبار الدافعية كتقسيم ثنائي (مثل الداخلية الداخلية مقابل الخارجية، deCharms، 1968)، تميز نظرية التقرير الذاتي بين الأسباب المختلفة التي تشكل الدافع للفعل أو عدم الفعل. تصنف هذه النظرية الدافعية إلى ثلاثة أنواع، وهي: الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية، واللادافعية(Beauchamp & Eys, 2008, p. 180).

9-7- نظرية الهدف:

ترتبط كل من نظريات نيكولز ودوك بأهمية بيئة الإنجاز وظروف المهمة. تؤكد هذه النظريات على أن البيئة يمكن أن تؤثر على توجيه الفرد نحو أهداف معينة بناءً على طبيعة السياق. كما أوضح دوك وليغيت، فإن العوامل الشخصية تساهم في احتمالية تبني أهداف معينة، لكن العوامل السياقية يمكن أن تغيّر هذه الاحتمالات. تشير أبحاث إيمز إلى أن بنية

الأهداف في الصفوف، مثل الجو التنافسي أو الفردي، يمكن أن تؤثر على أهداف الإنجاز من خلال التقدير الذي يقدمه المعلم للجهد أو التحسن.

في المجال الرياضي، يتم التأكيد على أهمية المناخ السائد وتأثيره على توجيه الأهداف لدى الرياضيين. يقسم المناخ إلى نوعين: مناخ "التعلم" الذي يشجع على التحسن الشخصي والجهد، مما يدفع إلى تبني أهداف تعلم إيجابية، ومناخ "التفوق" الذي يقيم الأداء بناءً على التفوق على الآخرين وتقليل الأخطاء، مما قد يؤدي إلى تعزيز التنافسية السلبية(Beauchamp & Eys, 2008, p. 205).

تشير نظرية هدف الإنجاز (نيكولز، 1984) إلى تفاعل عاملين للتأثير على دافع الرياضي أو سلوك الإنجاز. تشمل هذه العوامل القدرة المتصورة (عالية أو منخفضة) وأهداف الإنجاز (أهداف المهمة مقابل الأهداف الموجهة نحو الأنا). يتضمن توجيه المهمة استخدام الرياضيين لأنفسهم وأدائهم السابق كمرجع للإنجاز. وعلى النقيض من ذلك، يسعى الرياضيون الذين يؤيدون اتجاه الأنا إلى إثبات الكفاءة والإنجاز من خلال الإشارة إلى أدائهم إلى أداء الأفراد الآخرين ؛ ويعتقد هؤلاء الرياضيون أن القدرة قد تجسدت عندما تفوقوا على الآخرين(Schinke, 2011).

10- النظرية الدافعية الذاتية:

الدافع الجوهري هو النموذج الأولي للتنظيم المحدد ذاتيًا. عندما يكون الأفراد متحمسين بشكل جوهري، فإنهم يتمتعون بتنظيم ذاتي كامل، وينخرطون في أنشطة بدافع الاهتمام، ويختبرون إحساسًا بالإرادة والوظيفة دون مساعدة من المكافآت و/أو القيود الخارجية. ببساطة أكبر، عندما يشارك الفرد بدافع جوهري في نشاط ما من أجله. على سبيل المثال، لاعبو الهوكي الذين يمارسون الرياضة لمجرد المتعة والرضا الذي يكسبونه من تعلم مهارات جديدة سيظهرون دافعًا جوهريًا(Beauchamp & Eys, 2014).

تركز نظرية التحفيز الذاتي على العمليات الداخلية التي من خلالها يحفز الأفراد أنفسهم لتحقيق أهدافهم. تبرز هذه النظرية أهمية التنظيم الذاتي، والكفاءة الذاتية، والتحفيز الداخلي في دفع السلوك.

أحد المفاهيم الرئيسية في نظرية التحفيز الذاتي هو التنظيم الذاتي، الذي يشير إلى القدرة على التحكم في سلوك الفرد، وعواطفه، وأفكاره في سبيل تحقيق الأهداف (باوميستر وفوهس، 2007). يشمل التنظيم الذاتي تحديد الأهداف، ومراقبة التقدم، وتعديل السلوك حسب الحاجة لتحقيق تلك الأهداف.

مفهوم آخر مهم هو الكفاءة الذاتية، وهي الإيمان بقدرة الفرد على أداء مهمة بنجاح أو تحقيق هدف (باندورا، 1997). يرتبط ارتفاع الكفاءة الذاتية بمستوى أعلى من التحفيز، والمثابرة، والأداء في مجالات متعددة، بما في ذلك الرياضة والتعليم الأكاديمي.

يعد التحفيز الداخلي النموذج الأبرز للتنظيم الذاتي، حيث يتمتع الأفراد المتحفزون داخليًا بقدرة على تنظيم أنفسهم بشكل كامل، مما يدفعهم إلى المشاركة في الأنشطة بدافع الاهتمام الذاتي والشعور بالحرية في اختيار ما يفعلونه دون الحاجة إلى مكافآت أو قيود خارجية (Deci و Ryan، 1985، 2000). وبعبارة أخرى، يُقدِم الفرد المتحفز داخليًا على المشاركة في النشاط لذاته ولما يحققه له من إشباع. فعلى سبيل المثال، يُظهر لاعبو الهوكي تحفيزًا داخليًا عندما يمارسون هذه الرياضة للاستمتاع الشخصي والإحساس بالرضا الناتج عن اكتساب مهارات جديدة(Beauchamp & Eys, 2008, p. 180).

تُركِّز نظرية التحديد الذاتي (Self-Determination Theory) لـ دي شارمز (Decharms) ، وديسي(Deci) ، و**رايان** (Ryan) على أهمية استقلالية الفرد وحاجته إلى توجيه سلوكه بناءً على دوافعه الذاتية. وفقًا لهذه النظرية، يُدفع الأفراد بشكل داخلي لاكتساب الكفاءة وتحسينها، حيث تعزز مشاعر الكفاءة هذه اهتمامهم الذاتي بالأنشطة التي يمارسونها. لكنّ الباحثين أضافوا عنصرًا جوهريًا آخر، وهو الحاجة إلى

التحديد الذاتي(Autodétermination) ، أي قدرة الفرد على اتخاذ قراراته بحرية دون ضغوط خارجية.

يفترض أنصار هذه النظرية أن البشر لديهم ميل فطري للاعتقاد بأن مشاركتهم في الأنشطة نابعة من إرادتهم الحرة، وليست نتيجة إجبار أو ضغط خارجي (كالإلحاح من الوالدين أو المدرب). ويميّز الباحثون هنا بين نوعين من الحوافز:

1. **الضبط الداخلي:** حين يرى الفرد نفسه مسؤولًا عن سلوكه، وينخرط في النشاط بدافع الرغبة الشخصية أو القناعة الذاتية.
2. **الضبط الخارجي:** حين يشارك الفرد في النشاط بهدف الحصول على مكافأة مادية، أو إرضاء الآخرين (كالأهل)، أو تجنب عقاب ما.

على سبيل المثال، قد يُمارس الشخص الرياضة إما لأنه يستمتع بها (ضبط داخلي)، أو لأن مدربه يُجبره على ذلك (ضبط خارجي). تُظهر هذه الفروق كيف تؤثر طبيعة الدوافع على جودة الانخراط في النشاط ومدى استمراريته(Ryan & Deci, 2000).

التحديد الذاتي:

يشير مفهوم التحديد الذاتي في الدافعية إلى ممارسة الأنشطة بدوافع داخلية واختيار ذاتي، في حين تعكس الدافعية غير المحددة ذاتيًا سلوكيات ناتجة عن ضغوط خارجية أو داخلية، تختفي بزوال هذه الضغوط. ترتبط المستويات العالية من التحديد الذاتي بنتائج إيجابية، مثل الشعور بالمتعة، تعزيز الكفاءة، ارتفاع احترام الذات، المثابرة، الإبداع، والتحصيل المعرفي(Ryan & Deci, 2017) . في المقابل، يرتبط انخفاض التحديد الذاتي بنتائج سلبية كالشعور بالملل وعدم الرضا. وفقًا لنظرية التحديد الذاتي، تُعد الدافعية الداخلية (كالرغبة في المعرفة أو الإنجاز) الأكثر تحديدًا ذاتيًا، بينما تحتل الدافعية الخارجية (كالمكافآت أو الضغوط الاجتماعية) مراتب أدنى، مع اعتبار الدافعية الخارجية للمعرفة حدًا فاصلاً بين التحديد الذاتي وغيابه. دعمت الدراسات في المجال الرياضي هذه الفروق، حيث أظهر الرياضيون ذوو الدافعية الداخلية أداءً متميزًا وتركيزًا أعلى، في حين عانى الرياضيون

ذوو الدافعية الخارجية أو اللادافعية من مشاعر سلبية وضعف في الأداء(Standage et al., 2003).

11-أهمية الدافعية في المجال الرياضي:

يلعب التحفيز دورًا مهمًا في الرياضة، حيث يمكن أن يؤثر على أداء الرياضي ومثابرته ونجاحه بشكل عام. من المرجح أن يشارك الرياضيون المتحمسون في تدريب صارم، ويدفعون أنفسهم إلى أقصى حدودهم، ويتعافون من النكسات. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يساعد الدافع الرياضيين على الحفاظ على التركيز ورباطة الجأش تحت الضغط، وهو أمر ضروري لذروة الأداء.

أظهرت دراسة هودج وآخرون (2015) أن الدافع هو مؤشر مهم على الأداء الرياضي، حيث ترتبط مستويات أعلى من التحفيز بنتائج أداء أفضل. علاوة على ذلك، يمكن أن يساعد الدافع الرياضيين على التعامل مع متطلبات التدريب والمنافسة، مما يقلل من خطر الإرهاق والإصابة.

وفقًا لديسي (2013)، فإن الفوائد التي تعود على الأشخاص الذين لديهم دوافع ذاتية عالية كبيرة تشمل ما يلي:

1- السلوكيات الجديدة والإيجابية تستمر لفترة أطول.

2-هم أكثر مرونة وإبداعا.

3-يتحسن الأداء.

4-يتمتع بمزيد من المتعة في إجراء التغييرات.

5-يتمتع بصحة بدنية أفضل وعلاقات شخصية عالية الجودة(Moore et al., 2016).

12- أنواع الدوافع المرتبطة بالنشاط الرياضي:

12-1- دافعية الإنجاز:

إن فهم سبب مشاركتنا في الرياضة والتمارين الرياضية وما يدعم مشاركتنا قد شغل الرياضة وممارسة علم النفس منذ فترة طويلة. إن تحديد نقطة انطلاق نهائية لهذا العمل ليس بالأمر السهل، لكن بالتأكيد كان لبحث ماكليلاند (1961) وأتكينسون (1964) حول تحفيز الإنجاز تأثير كبير جدًا على علم النفس الرياضي من أواخر الستينيات فصاعدًا. في المقابل، استند بحث ماكليلاند وأتكينسون إلى نظريات الدافع السابقة للتحفيز، وخاصة عمل هال (1951) وسبنس (1956). وفقًا لنموذجهما، فإن حاجتنا إلى مواجهة التحدي أو تحقيق النجاح ستعتمد على الأهمية النسبية لبنيتين نفسيتين مستقلتين، دافعنا لتحقيق النجاح ودافعنا لتجنب الفشل الدافع أو الخوف من الفشل(Lavallee, 2004).

الدافعية في الرياضة هي مفهوم متعدد الأبعاد يُحفّز المشاركة، الجهد، والمثابرة. تصنف الأبحاث الحديثة هذه الدوافع إلى داخلية (محفزات ذاتية) وخارجية (مكافآت خارجية)، مع تقسيمات فرعية تعكس العوامل النفسية، الاجتماعية، والسياقية. فيما يلي عرض لأهم أنواع الدافعية، مدعومًا بنظريات ومراجع حديثة:

12-2- الدافعية الداخلية:

تعتمد على نظرية تحديد الذات(Self-Determination Theory - SDT) ، حيث يكون الدافع نابعًا من الرضا الداخلي:

- **الإتقان/الكفاءة:** الرغبة في تحسين المهارات أو تحقيق أفضل أداء شخصي(Ryan & Deci, 2017).
- **الاستمتاع:** الشعور بالمتعة من ممارسة النشاط ذاته(Vallerand, 2015).
- **الاستقلالية:** امتلاك حرية الاختيار والتحكم في المشاركة(Hagger & Chatzisarantis, 2021).

12-3- الدافعية الخارجية:

تحفزها المكافآت أو الضغوط الخارجية:

- **التنظيم المتكامل:** توافق الأهداف الخارجية مع القيم الشخصية(Deci & Ryan, 2000).
  - مثال: ممارسة الرياضة للحفاظ على الصحة.
- **التنظيم المدخل:** ضغط داخلي مثل الشعور بالذنب عند عدم التدريب(Pelletier et al., 2020).
- **المكافآت الخارجية:** مثل الجوائز، المنح الدراسية، أو الاعتراف الاجتماعي(Lonsdale et al., 2021).

12-4- الدافعية للإنجاز:

تعتمد على نظرية أهداف الإنجاز (Achievement Goal Theory) وتتمحور حول معايير النجاح:

- **التوجه نحو المهمة:** الدافع لإتقان المهارات وتحسين الأداء مقارنة بالذات (Nicholls, 1984; Dweck, 2016).
- **التوجه نحو الأنا:** الدافع للتفوق على الآخرين .(Harwood et al., 2021)
  - مثال: سبّاح يسعى ليكون الأول على المستوى الوطني.

12-5- الدافعية الاجتماعية:

تتأثر بالعوامل الثقافية والعلاقات الشخصية:

- **الانتماء:** الرغبة في الشعور بروح الفريق والصداقة(Allen et al., 2020) .
- **القبول:** السعي للحصول على التقدير من المدربين، الزملاء، أو العائلة (Smith et al., 2023).
- **الإرث والتأثير:** إلهام الآخرين أو تمثيل المجتمع(Cheval et al., 2022) .

12-6- استمرارية تحديد الذات:

تصنف SDT الدافعية ضمن طيف من الجودة:

- **الدافعية الذاتية(عالية التحديد الذاتي):** الدوافع الداخلية والمتكاملة.
- **الدافعية الخاضعة(منخفضة التحديد الذاتي):** الدوافع المرتبطة بالمكافآت الخارجية أو الضغوط.
- **غياب الدافعية:** فقدان الدافع، مما يؤدي غالبًا إلى الانسحاب من الرياضة(Ryan & Deci, 2017).

12-7- الدافعية للصحة والعافية:

شائعة بين الرياضيين الترفيهيين:

- **الصحة الجسدية:** ممارسة الرياضة لإدارة الوزن أو تحسين اللياقة القلبية الوعائية(Teixeira et al., 2020).
- **الصحة النفسية:** تخفيف التوتر، تحسين المزاج، أو تعزيز اليقظة الذهنية(Biddle et al., 2019).

12-8- الدافعية القائمة على الشغف:

- **الشغف المتناغم:** المشاركة المتوازنة والممتعة، مما يعزز الرضا عن الحياة(Vallerand, 2015).
- **الشغف القهري:** الانخراط المفرط بسبب الحاجة للتحقق الذاتي، مما يؤدي إلى الإرهاق العاطفي(Curran et al., 2018).

12-9- التأثيرات الثقافية والجندرية:

- **الثقافات الجماعية:** تميل إلى إعطاء الأولوية لنجاح الفريق على الأهداف الفردية(Li et al., 2023).

- **الفروقات الجندرية:** غالبًا ما تركّز الإناث على العمل الجماعي، بينما يميل الذكور إلى التنافسية(Gill et al., 2021).

13-العوامل المساهمة في تحديد مستوى الدافعية لدى التلاميذ الرياضيين:

ينعكس الدافع عند الرياضي في ثلاثة سلوكيات:

الاختيار: يظهر الدافع في الخيارات التي يتخذها الرياضيون – اختيار ممارسة الرياضة، والممارسة، وتحديد الأهداف الصعبة، والتدريب حتى في غير موسمها.

الجهد: ينعكس الدافع أيضًا في مقدار الجهد الذي يبذله الرياضيون – مدى كثافة تدريبهم ومنافستهم وسعيهم لتحقيق أهدافهم.

المثابرة: يمكن رؤية مستوى التحفيز في المدة التي يستمر فيها الرياضيون في السعي لتحقيق أهدافهم، حتى في مواجهة المحن والعقبات(Burton & Raedeke, 2008).

14-تطوير الدافعية لدى التلاميذ الرياضيين:

طور رولنيك وميلار (2012) نموذج للمقابلات التحفيزية لزيادة الدافع والكفاءة الذاتية من خلال زيادة الدافع المستقل للتغيير من خلال الاستراتيجيات التالية:

-**المشاركة:** وضع استراتيجيات لتعزيز النمو وبناء العلاقات تدعم استقلالية الفرد.

-**التركيز:** مساعدة الأفراد على تطوير المزيد من القيم والأهداف حول قيمهم وأهدافهم.

-**الاستحضار:** إنشاء اتصال بدوافع الفرد ودفعاته المستقلة.

-**التخطيط:** تصميم خطط عمل ترمي إلى تعزيز الكفاءة الذاتية(Moore et al., 2016).

15- التلاميذ الرياضيين والدافعية:

لا تزال دوافع الطلاب الرياضيين – لا سيما أولئك الذين تقل أعمارهم عن 19 عامًا في المدارس الثانوية – بناء متعدد الأوجه، يتأثر بكل من الدوافع الداخلية والضغوط الخارجية. على مدى العقود الماضية، أكدت الأبحاث في السياقين الغربي والعربي على حد

سواء أن المجالات الأكاديمية والرياضية غالبًا ما تتنافس على الوقت والطاقة المحدودين للرياضيين الشباب، مما يؤدي إلى تحديات فريدة في رعاية الدافع الداخلي.

أحد الأطر النظرية السائدة لفهم الدوافع لدى هذه الفئة من السكان هو نظرية تقرير المصير (SDT). يؤكد ديسي وريان (2000) على أن الدافع الجوهري – الرغبة الداخلية في الانخراط في نشاط ما من أجل مصلحته الخاصة – يرتكز على إشباع ثلاثة احتياجات نفسية أساسية: الاستقلالية والكفاءة والارتباط. عندما يتم تلبية هذه الاحتياجات، يميل الطلاب الرياضيون إلى إظهار مستويات أعلى من المشاركة والمثابرة، سواء في الملعب أو في الفصل الدراسي. على سبيل المثال، أظهر بحث أجراه فاليراند وآخرون (1992) باستخدام مقياس التحفيز الأكاديمي أن الطلاب الذين يرون أن بيئتهم داعمة لاستقلاليتهم وكفاءتهم من المرجح أن يظهروا سلوكيات ذاتية. في سياق الرياضة في المدارس الثانوية، هذا يعني أنه عندما يوفر المعلمون والمدربون وأولياء الأمور بيئات تغذي هذه الاحتياجات، فإن الدافع الجوهري للتفوق في المجالين الأكاديمي والرياضي يتعزز.

ومع ذلك، غالباً ما تضع المتطلبات الأكاديمية عبئاً ثقيلاً على الطلاب الرياضيين. وكما أشار ويندلنغ وكيليسون وساغاس (2018)، فإن الضغوط الأكاديمية مثل الحفاظ على معدل تراكمي مرتفع والوفاء بالمواعيد النهائية للامتحانات كثيراً ما تجبر الطلاب الرياضيين على إعطاء الأولوية لدراستهم على حساب الحصص التدريبية والالتزامات الرياضية. يمكن أن يؤدي هذا التضارب في الأدوار إلى زيادة التوتر وتراجع الحافز الرياضي. وقد تم الإبلاغ عن نتائج مماثلة في دراسات من العالم العربي. فقد وجد الحسن وعمر (2020) أن الرياضيين العرب في المرحلة الثانوية غالباً ما يعانون من تضارب بين المسؤوليات الأكاديمية والرياضة، مما يؤدي إلى إجهاد عاطفي وتراجع في الدافع الجوهري للرياضة. تشير هذه الدراسات إلى أنه على الرغم من أن النجاح الأكاديمي يحظى بتقدير كبير، إلا أنه قد يقوض عن غير قصد المشاركة الرياضية إذا لم تتم إدارته بأنظمة دعم دقيقة.

يلعب الدعم المؤسسي دورًا حاسمًا في التخفيف من حدة هذه الصراعات. فقد ثبت أن خدمات الإرشاد الأكاديمي، على سبيل المثال، تساعد الطلاب الرياضيين في تطوير استراتيجيات فعالة لإدارة الوقت وتحديد الأهداف الواقعية، وهي أمور ضرورية لتحقيق التوازن بين الأدوار المزدوجة (Cooper & Cooper, 2015). كما تم تسليط الضوء على الجدولة المرنة – التي تسمح للرياضيين بتعديل أوقات الحصص الدراسية حول التدريب والمسابقات – كتدخل مهم. في دراسة تجريبية أجراها يونغ ودي يونغ وميديك (2015)، شهدت المؤسسات التي قدمت دعمًا أكاديميًا قويًا وبيئات تعليمية مرنة نتائج محسنة في كل من الأداء الأكاديمي والمشاركة الرياضية بين الطلاب الرياضيين. وترددت هذه النتائج في الأبحاث العربية، حيث ذكر أبو زيد (2021) أن برامج الدعم الشامل في المدارس الثانوية العربية تساعد الطلاب في الحفاظ على توازن صحي بين التزاماتهم الدراسية والرياضية، وبالتالي الحفاظ على الدافع الجوهري لديهم.

15-علاقة صراع الدور بالدافعية لدى التلاميذ الرياضيين:

15-1- صراع الأدوار والدافعية الأكاديمية:

يُعد الصراع بين الأدوار قضية كبيرة للطلاب الرياضيين الذين يحاولون الموازنة بين التزاماتهم الأكاديمية والرياضية. غالباً ما تؤدي المطالب المتضاربة بين كونهم طلاباً ورياضيين إلى انخفاض الدافعية الأكاديمية. تستكشف هذه القسمة كيف يؤثر الصراع بين الأدوار على الدافعية الأكاديمية للطلاب الرياضيين، مع الاستناد إلى الأبحاث الحالية وإدراج رؤى من عدة دراسات.

يحدث الصراع بين الأدوار عندما تتعارض مطالب دور مع القدرة على الوفاء بالتزامات دور آخر. بالنسبة للطلاب الرياضيين، غالباً ما يتجلى هذا الصراع في صراع بين تلبية المتطلبات الأكاديمية والوفاء بالالتزامات الرياضية. يمكن أن يكون الوقت والطاقة

المطلوبان للتفوق في كلا المجالين أمراً مرهقاً، مما يؤدي إلى التوتر وانخفاض الدافعية في واحد أو كلا المجالين.

في الأبحاث المبكرة، لوحظ أن الطلاب الرياضيين غالباً ما يعطون الأولوية لمسؤولياتهم الرياضية على حساب المسؤوليات الأكاديمية، مما يؤدي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي .(Weatherly & Chen, 2019) غالباً ما يكون هذا الاتجاه مدفوعاً بالضغوط الفورية للرياضات التنافسية، والتي يمكن أن تطغى على الأهداف الأكاديمية طويلة المدى. على وجه الخصوص، أظهر طلاب القسم الثاني (Division II) دافعية أكاديمية أعلى عند التحكم في عوامل أخرى مثل السنة الدراسية(Weatherly & Chen, 2019) .

تشير نظرية الدافعية إلى أن الأفراد يُحرّكون بواسطة عوامل داخلية وخارجية. بالنسبة للطلاب الرياضيين، قد تشمل الدافعية الداخلية الرضا الشخصي والشغف بالتعلم، بينما قد تشمل الدافعية الخارجية المنح الدراسية، والاعتراف الجماعي، وإمكانية تحقيق مهنة رياضية محترفة.

يرى يوخيمنكو وليسكروت (2021) بأن الشغف بالرياضة يلعب دوراً حاسماً في كل من الدافعية الرياضية والأكاديمية. عندما يكون الطلاب الرياضيون شغوفين حقاً برياضاتهم، يمكن أن ينتقل هذا الشغف إلى مساعيهم الأكاديمية، مما يشجعهم على تطبيق نفس التفاني في دراستهم. ومع ذلك، عندما يصبح الصراع بين الأدوار شديداً، يمكن أن يؤدي التوتر والإرهاق المرتبطين بموازنة الأدوار المزدوجة إلى تقليل هذا التأثير المتبادل، مما يؤدي إلى انخفاض المشاركة الأكاديمية(Yukhymenko-Lescroart, 2021).

تدعم الأدلة التجريبية فكرة أن الصراع بين الأدوار يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي، فقد أوجدت دراسة ساغاس وآخرون (2018) أن الصراع بين الأدوار يمكن أن يعطل المسارات الأكاديمية للطلاب الرياضيين، مما يؤدي إلى انخفاض الدرجات وانخفاض الإنجازات الأكاديمية العامة. فغالبا ما يؤدي التوفيق المستمر بين المسؤوليات إلى تفويت

الطلاب الرياضيين للفصول الدراسية، وعدم إكمال المهام في الوقت المحدد، وزيادة مستويات التوتر(Wendling et al., 2018).

علاوة على ذلك، وجد سان وزملاؤه (2023) أن الدوافع اليودايمونيةeudaimonic) (motives، التي تركز على النمو الشخصي وتحقيق الذات، يمكن أن تخفف من الآثار السلبية للصراع بين الأدوار على الدراسة. قد يكون الأفراد الذين يتمتعون بدوافع يودايمونية عالية أكثر استعداداً لمواجهة التحديات التي يفرضها الصراع بين الأدوار، مما يساعدهم على الحفاظ على مستوى من الدافعية الأكاديمية على الرغم من ضغوط الالتزامات الرياضية.

15-2- صراع الأدوار والدافعية الرياضية:

يحدث الصراع بين الأدوار عندما يواجه الفرد مطالب متضاربة من الأدوار المختلفة التي يشغلها، مثل كونه طالباً ورياضياً في الوقت نفسه. في البداية، افترضت الأبحاث أن الصراع بين الأدوار يمكن أن يقوض الدافعية الرياضية بسبب التوتر وضيق الوقت المرتبطين بموازنة هذه الأدوار المزدوجة.

لفهم تأثير الصراع بين الأدوار على الدافعية الرياضية، من الضروري دراسة الأطر النظرية التي تقوم عليها هذه الظاهرة. تفترض نظرية الصراع بين الأدوار أن الأفراد يعانون من التوتر وانخفاض الأداء عندما لا يتمكنون من الوفاء بمتطلبات الأدوار المتعددة بشكل كافٍ(Read, 2017). في سياق التلاميذ الرياضيين، تكون هذه النظرية ذات صلة خاصة حيث يسعون للتفوق في كل من المجالين الأكاديمي والرياضي.

ركزت الأبحاث المبكرة حول الصراع بين الأدوار بين الطلاب الرياضيين بشكل رئيسي على الآثار السلبية لموازنة المسؤوليات الأكاديمية والرياضية. أشارت الدراسات إلى أن التوتر وضيق الوقت المرتبطين بإدارة هذه الأدوار المزدوجة يمكن أن يؤدي إلى انخفاض الدافعية الرياضية(Fernandes et al., 2019).

كما أكدت نظرية الهوية على أهمية مفهوم الذات في تشكيل الدافعية والسلوك، حيث أن الطلاب الرياضيين الذين يعرّفون أنفسهم بقوة في كل من الأدوار الأكاديمية والرياضية قد ينظرون إلى التحديات الأكاديمية كفرصة لإظهار المرونة والتفاني، مما يعزز دافعيتهم في الرياضة(Steele et al., 2020).

إضافة إلى ذلك، وجد يوخيمنكو وليسكروت (2021) أن العلاقة المتبادلة بين الدافعية الأكاديمية والرياضية يمكن أن تخلق تأثيراً تآزرياً، حيث يغذي النجاح في مجال واحد الدافعية في المجال الآخر. بالنسبة لبعض الطلاب الرياضيين، يمكن أن يكون التفوق الأكاديمي بمثابة معزز للثقة، مما يعزز اعتقادهم بقدرتهم على النجاح رياضياً على الرغم من ضغوط الصراع بين الأدوار (Yukhymenko-Lescroart, 2021).

خلاصة الفصل:

يركز العلماء المهتمون بدراسة الدافعية على كشف الغموض حول الأهداف التي تُشكّل أساس السلوك البشري، حيث يُنظر إليها كعاملٍ فارقٍ بين الانخراط الجادّ في نشاط ما أو التهاون فيه. فالدافعية قادرة على تحويل الشخص من حالة اللامبالاة إلى حالة من التركيز الشديد، إذ تعمل كقوة محرّكة تُنظّم الجهود وتُوجهها نحو إنجاز غايات محددة.

الدافع هو بناء نفسي أساسي يشير إلى العوامل الداخلية والخارجية التي تدفع الأفراد إلى الانخراط في سلوكيات معينة، والسعي وراء أهداف محددة، والاستمرار في جهودهم على الرغم من التحديات. إنها عملية معقدة تتضمن مكونات معرفية وعاطفية وسلوكية، وتلعب دورًا حاسمًا في تحديد اتجاه وكثافة واستمرار الإجراءات البشرية. يمكن أن ينشأ الدافع من مجموعة متنوعة من المصادر، الداخلية والخارجية على حد سواء. يعد فهم هذه المصادر أمرًا بالغ الأهمية لتعزيز الدافع في سياقات مختلفة، مثل الرياضة والدراسة. يمكن أن يتأثر الدافع بمجموعة متنوعة من العوامل، بما في ذلك الاحتياجات الشخصية والرغبات والقيم والحوافز الخارجية. يعد فهم الدافع أمرًا ضروريًا في مختلف المجالات، بما في ذلك التعليم

والرياضة وبيئات مكان العمل، لأنه يؤثر بشكل مباشر على الأداء والإنجاز والرفاهية العامة.

تسعى الأبحاث في السياق الرياضي إلى فهم الدوافع الخفية التي تدفع الأفراد لمواصلة التدريبات الشاقة أو السعي لتحطيم الأرقام القياسية. لماذا يختار الرياضيون أهدافًا بعينها ليبذلوا من أجلها؟ وما العوامل التي تُحدّد طبيعة هذه الأهداف وتأثيرها على أدائهم؟

يلعب التحفيز دورًا مهمًا في الرياضة، حيث يمكن أن يؤثر على أداء الرياضي ومثابرته ونجاحه بشكل عام. من المرجح أن يشارك الرياضيون المتحمسون في تدريب صارم، ويدفعون أنفسهم إلى أقصى حدودهم، ويتعافون من النكسات. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يساعد الدافع الرياضيين على الحفاظ على التركيز ورباطة الجأش تحت الضغط، وهو أمر ضروري لذروة الأداء. من خلال معالجة التحديات التي يواجهها الطلاب الرياضيون، يمكن للمؤسسات تعزيز دافعيتهم ورفاهيتهم، مما يساهم في النهاية في نجاحهم أكاديمياً ورياضياً.

هنا تبرز نظريات ونماذج تحليلية تُقدّم رؤى متكاملة لفكّ شفرة السلوك الرياضي، وتتنوع هذه النظريات باختلاف المنظورات الفلسفية والعلمية للباحثين. فبعضها يركز على الحوافز الداخلية كالشغف الشخصي، بينما يُرجع آخرون الدافعية إلى عوامل خارجية كالجوائز أو التقدير الاجتماعي.

يمكن تفسير هذه النماذج من خلال دراسة سبب تفاوت درجات الالتزام بين الرياضيين تجاه أهداف متشابهة، وفهم كيف يُحافظ البعض على حماسهم رغم التحديات، بينما يفقد آخرون تركيزهم بسرعة. كما تُساهم هذه الدراسات في التنبؤ بسلوكيات الأفراد في المواقف التنافسية، وتحليل العلاقة بين الدوافع الذاتية والنتائج المُنجزة. تظل الدافعية في المجال الرياضي مجالًا خصبًا للبحث، إذ تربط بين النفس البشرية وقدرتها على تجاوز الحدود، مما يفتح آفاقًا لتطوير استراتيجيات تعزيز الإرادة وتحقيق التميّز.

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد:

يقوم الباحث في المرحلة الأولى من بحثه، بتحديد مجموعة متنوعة من الطرق لجمع البراهين والأدلة الكافية، بعد تحديد نوع وشكل البيانات الضرورية لصياغة فرضياته، يعكف على فحص الأدوات المتاحة لاختيار الأكثر ملاءمة لتحقيق أهدافه، مما قد يتطلب تعديل بعض هذه الأدوات أو تطوير أجهزة خاصة، يجب على الباحث أن يكون على دراية بطبيعة البيانات التي تُنتجها أدوات البحث، والحدود والافتراضات المرتبطة بها، بالإضافة إلى مميزاتها من حيث الثبات، الصدق، والموضوعية، تعتبر درجات الثبات والصدق للقياسات التي يعتمد عليها الباحث من العناصر الأساسية والجوهرية في النتائج التي يتم التوصل إليها، وهي تشكل جزءًا لا يتجزأ من أدوات البحث ووسائل جمع البيانات.

1- الدراسة الاستطلاعية:

في إطار السعي إلى تحقيق التماسك المنهجي للدراسة، أُعتمدت دراسة استطلاعية بهدف تحديد العوامل المؤثرة في صراع الأدوار لدى التلاميذ الرياضيين، بالإضافة إلى التحقق من الخصائص السيكو مترية للأدوات البحثية المُستخدمة، والتي تضمنت:

1. مقياس الدافعية المحددة ذاتيًا في المجال الرياضي.
2. مقياس صراع الأدوار لدى التلاميذ الرياضيين المعد من طرف الباحث.

حيث طُبقت هذه المقاييس على عينة استطلاعية مكونة من (30) تلميذًا رياضيًا من لاعبي كرة القدم المتمدرسين، وذلك لضمان الصدق البنائي (Construct Validity) والثبات (Reliability) عبر اختبارات إحصائية مُناسبة. وقد أسفرت النتائج الأولية عن ملاءمة المقاييس للسياق البحثي، مما مكّن من تطويرها النهائي بما يتوافق مع أهداف الدراسة وفرضياتها، مع مراعاة الشروط العلمية الصارمة في تصميم الأدوات القياسية.

أما المنهجية الرئيسية للبحث، فاعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي، والذي يهدف إلى تحليل العلاقات بين المتغيرات القابلة للقياس الكمي، وتحديد اتجاهها وقوتها الإحصائية. وتم توظيف هذا المنهج لتحقيق هدفين رئيسيين:

1. طبيعة العوامل المؤثرة على صراع الدور لدى عينة الدراسة المكونة من لاعبي كرة القدم المتمدرسين في فرق القسم الوطني الأول والثاني.
2. استكشاف طبيعة العلاقة بين متغيري البحث، وهما: صراع الأدوار والدافعية المحددة ذاتيًا في المجال الرياضي، سواءً من حيث وجودها أو اتجاهها أو قيمتها التنبؤية.

يُذكر أن البحث الارتباطي لا يقتصر على وصف العلاقات بين المتغيرات فحسب، بل يمتد إلى تحليل إمكانية استخدام هذه العلاقات في تفسير الظواهر أو التنبؤ بالنتائج، مما يجعله مناسبًا لطبيعة أهداف هذه الدراسة النظرية والتطبيقية.

2- أدوات الدراسة:

2-1- مقياس صراع الدور:

قام الباحث بإعداد وتصميم المقياس بعد مراجعة عدد من المقاييس العربية والأجنبية، بما في ذلك مقياس صراع الأدوار لكاهن وزملائه (1964)، ومقياس صراع الدور الذي أعده ريزو وزملاؤه (1970)، ومقياس صراع الدور لدى الطالبات الجامعيات المتزوجات الذي أعدته نعمات أحمد قاسم (2016). تمت صياغة النسخة المبدئية للمقياس بحيث تتضمن 30 عبارة، تم حذف عبارتين بعد عرضه على مجموعة من المحكمين. يتم تصحيح المقياس باستخدام مقياس خماسي التدرج يتراوح بين "تنطبق عليّ تماماً" و"لا تنطبق عليّ تماماً"، مع إعطاء الأوزان المتدرجة للبدائل من 1 إلى 5.

2-1-1- الخصائص السيكومترية:

2-1-1-1-الصدق:

- **صدق المحكمين:**

عرض الباحث النسخة الأولية من المقياس المتكونة من 30 سؤالا على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم خمسة، من المتخصصين في علم النفس وعلم النفس الرياضي. كان الهدف من ذلك تقييم مدى صلاحية العبارات، وتحديد ما إذا كانت كل عبارة تنتمي إلى البعد المناسب لها، بالإضافة إلى إمكانية إضافة، حذف، أو تعديل بعض العبارات، وإبداء أي ملاحظات أو توجيهات يرونها ضرورية لضمان صحة المقياس. بناءًا على هذا التقييم، تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض البنود التي لم تكن ملائمة لأبعاد المقياس، وتم حذف مجموعة من البنود ليصبح المقياس يحتوي على 28 بندا.

- **الصدق الذاتي (المرتبط بالثبات):**

تم حساب الصدق الذاتي لاستبانة صراع الدور، الذي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات، $\sqrt{0.87} = 0.93$ والنتيجة تدل على أن الاستبيان يتمتع بصدق ذاتي مرتفع جدا.

2-1-1-2- الثبات:

وللتحقق من ثبات الإستبيان استخدم الباحث الطرق التالية:

-معامل ألفا كرونباخ:

للتحقق من ثبات مقياس الدراسة، تم الاعتماد على طريقة معامل ألفا كرونباخ، واعتمدنا على برنامج spss لحساب معامل ألفا كرونباخ، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (01): يبين قيمة معامل Cronbach's Alpha للمقياس

عدد العبارات	قيمة الفا كرونباخ
28	0.87

من خلال الجدول يتضح ان معامل الثبات لاستبيان صراع الدور بلغ (0.87) وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة ممتازة وعالية جدا من الثبات، وبالتالي يمكننا تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

-طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة وعددها (30) لاعب لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول، وكذلك درجة النصف الثاني من الإستبانة، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون وجوتمان والنتائج كما هي مبينة في الجدول:

جدول رقم (02) يمثل قيمة معامل الارتباط ومعادلة سبيرمان وجوتمان

الاستبيان	معامل الإرتباط	معادلة سبيرمان	معادلة جوتمان
النصف الأول	0.84	0.91	0.90
النصف الثاني			

من خلال الجدول رقم (02) نلاحظ ان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل (0,87)، وبعد تصحيح طول المقياس بطريقة سبيرمان براون، فقد بلغ معامل

الثبات (0.91)، أما بطريقة جوتمان فقد بلغ معامل الثبات (0.90) وهذا يؤكد أنا الاستبيان يتمتع بدرجة ممتازة وعالية من الثبات تسمح بتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

2-2- مقياس الدافعية المحددة ذاتيا في المجال الرياضي:

سنقوم بتطبيق مقياس الدافعية المحددة ذاتيا في المجال الرياضي (1995). M. N, Briere J.R, Vallerand، حيث يحتوي هذا المقياس على 28 عبارة، و يتعين على المدروس وضع علامة (X) في الخانة المرقمة من نوع لكرت تتراوح من 1 لا ينطبق تماما إلى 7 ينطبق تماما، و يقيس المستويات السبعة للدافعية المحددة ذاتيا في المجال الرياضي، حيث ستطلب من التلميذ أن يوضح الأسباب التي تدفعه لممارسة الرياضة.

وتتمثل هذه المستويات السبعة فيما يلي:

- الدافعية الداخلية للمعرفة (MIC): العبارات رقم،1،11،17.24
- الدافعية الداخلية للإنجاز (MIA):العبارات رقم،5،10،15.22
- الدافعية الداخلية للإثارة (MIS): العبارات رقم،7،12،19.26
- الدافعية الخارجية المعرفة (MIDEN): العبارات رقم،3،9،18.25
- الدافعية الخارجية المدمجة (MINTR): العبارات رقم،6،13،21.27
- الدافعية الخارجية ذات الضبط الخارجي (MREG): العبارات رقم،2،8،16.23
- اللادافعية (AMO): العبارات رقم،4،14،20.28

ولقياس مؤشر الدافعية المحددة ذاتيا والذي نستخدمه من أجل تقييم أفضل لدرجة الدافعية في المجال الرياضي، هذه التقنية غالبا ما تستعمل في مثل هذه الأبحاث Blanchard (1997)، وذلك لإعطاء وزن للأنواع المختلفة للدافعية المحددة ذاتيا حسب وضعية كل واحد منها على المتصل المستمر للدافعية، ونقوم بإعطاء الوزن:

(+2) للأنواع الثلاثة للدافعية الداخلية (MIC, MIA, MIS).

(+1) للدافعية الخارجية المعرفة (MIDEN).

(-1) للدافعية الخارجية المدمجة وذات الضبط الخارجي (MINTR, MREG).

(-2) اللادافعية (AMO).

ونستخدم الصيغة التالية لحساب المؤشر:

I= [(2× (MIS+MIC+MIA)/3) +MIDEN] − [(MINTR+MREG)/2) +(2×AMO)].

2-2-1- الخصائص السيكومترية:

2-2-1-1- الصدق:

-صدق المحكمين:

يُعدُّ قياس الصدق مرحلةً إحصائيةً حاسمةً في البحث العلمي، إذ يتعلق بمدى قدرة الأداة البحثية على قياس الهدف المُحدد بدقة دون انحراف. ويتم تحديد مستوى هذا الصدق من خلال حساب درجة التوافق بين تقييمات المحكمين المتخصصين، حيث تُشير الزيادة في عدد المحكمين المُؤيدين لصلاحية الأداة أو المنهجية إلى ارتفاع مؤشر الصدق الظاهري، مما يعكس مصداقية النتائج وقابليتها للتعميم.

في الإطار العملي لهذه الدراسة، خضع المقياس المُستخدم لمراجعة مجموعة من الخبراء في المجال، الذين أكدوا ملاءمته لموضوع البحث واتساقه مع المعايير المُتفق عليها. كما أُخِذت في الاعتبار التوصيات المُقدمة حول ضرورة تحديد العلاقة الواضحة بين أدوات القياس وأهداف الدراسة، وهي علاقة سيتم تفصيلها وتحليلها عند مناقشة النتائج النهائية وربطها بالإطار النظري والموضوعي للبحث.

-الصدق الذاتي (المرتبط بالثبات):

تم حساب الصدق الذاتي لمقياس الدافعية الذاتية في المجال الرياضي، الذي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات $\sqrt{0.75} = 0.86$، والنتيجة تدل على أن المقياس يتمتع بصدق ذاتي مرتفع جدا.

-صدق البناء:

سعياً لزيادة التأكد من دقة الأداة، لم يكتف الباحث بدقة المحتوى المحصل عليه من التحكيم، بل قام بتجريب الأداة على عينة مختارة تتكون من لاعبي كرة القدم المتمدرسين، لاستخراج معامل ارتباط كل بعد بالمقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (03) يوضح معامل الإرتباط لأبعاد مقياس الدافعية الذاتية في المجال الرياضي والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس
الدافعية الداخلية للمعرفة	.848**
الدافعية الداخلية للإنجاز	.833**
الدافعية الداخلية للإثارة	.862**
الدافعية الخارجية للمعرفة	.912**
الدافعية الخارجية المدمجة	.825**
الدافعية الخارجية ذات الضبط الخارجي	.702**
اللادافعية	.832**

2-2-1-2- الثبات:

وللتحقق من ثبات المقياس استخدم الباحث الطرق التالية:

-معامل ألفا كرونباخ:

للتحقق من ثبات مقياس الدراسة، تم الاعتماد على طريقة معامل ألفا كرونباخ، واعتمدنا على برنامج spss لحساب معامل ألفا كرونباخ، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (04) يبين قيمة معامل Cronbach's Alpha للمقياس

عدد العبارات	قيمة الفا كرونباخ
28	0.75

من خلال الجدول يتضح ان معامل الثبات لمقياس الدافعية الذاتية في المجال الرياضي بلغ (0.75) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ممتازة وعالية جدا من الثبات، وبالتالي يمكننا تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

-طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة وعددها (30) لاعب لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول، وكذلك درجة النصف الثاني من الإستبانة، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون وجوتمان والنتائج كما هي مبينة في الجدول:

جدول رقم (05) يمثل قيمة معامل الارتباط ومعادلة سبيرمان وجوتمان

الاستبيان	معامل الإرتباط	معادلة سبيرمان	معادلة جوتمان
النصف الأول	0.52	0.68	0.67
النصف الثاني			

من خلال الجدول رقم (02) نلاحظ ان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل (0,75)، وبعد تصحيح طول المقياس بطريقة سبيرمان براون، فقد بلغ معامل الثبات (0.68)، أما بطريقة جوتمان فقد بلغ معامل الثبات (0.67) وهذا يؤكد أنا الاستبيان يتمتع بدرجة قوية من الثبات تسمح بتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

3- الدراسة الأساسية:

3-1- المنهج:

حرصًا على ضبط الإطار المنهجي للدراسة، وتماشيًا مع طبيعة الظاهرة المدروسة (صراع الدور والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين)، اعتمدنا المنهج الوصفي الإرتباطي التحليلي الذي يهدف إلى تحليل الظواهر عبر مقارنة الحالات التي تظهر فيها السمات المدروسة مع الحالات الخالية منها، وذلك للكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات.

يُعتبر المنهج الوصفي الارتباطي الأنسب لدراسة العلاقة بين "صراع الدور والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين"، وذلك لطبيعة المتغيرات المُركَّبة التي يصعب التحكم فيها تجريبيًّا. فمن جهة، يُتيح هذا المنهج فحصَ العلاقة بين متغيرين دون التعديل في الظروف الطبيعية للتلاميذ(Creswell, 2014) ، مما يحافظ على الصدق البيئي (Ecological Validity) للدراسة. ومن جهة أخرى، تسمح الأدوات الكمية كالاستبيانات بقياس قوة الاتجاه بين المتغيرات عبر معاملات الارتباط، وهو ما يتوافق مع هدف البحث في تحديد ما إذا كان صراعُ الأدوار (بين الدراسة والرياضية) يرتبط سلبًا أو إيجابًا بالدافعية.

3-2- مجتمع البحث:

لاعبي كرة القدم المتمدرسين الذين ينشطون في القسم الوطني الأول والثاني لكرة القدم لفئة أقل من 19 سنة.

3-3- عينة البحث:

شملت عينة بحثنا على (160) لاعب كرة قدم متمدرس ينشطون في القسم الوطني الأول والثاني لكرة القدم لفئة أقل من 19 سنة كما هو موضح في الجدول (06)، وتم استبعاد (30) لاعب لإجراء التجربة الاستطلاعية، وبذلك أصبحت العينة الأساسية (130) لاعب.

جدول (06) يوضح توزيع أفراد عينة البحث

العينة	أقل من 19 سنة
التجربة الإستطلاعية	30
التجربة الرئيسية	130
المجموع الكلي	160

شملت عينة البحث الرئيسية على (130) لاعب كرة قدم متمدرس يمثلون بعض فرق القسم الوطني الأول والثاني لفئة أقل من 19 سنة اختيرت بطريقة عنقودية عشوائية كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (07) يوضح توزيع أفراد عينة البحث الرئيسية

الرقم	الفرق	عدد اللاعبين	عدد اللاعبين المتمدرسين
01	شبيبة الساورة	25	17
02	مولودية البيض	25	15
03	مولودية وهران	25	15
04	جمعية وهران	25	15
05	أولمبي شلف	25	17
06	واد رهيو	25	18
07	قير العبادلة	25	15
08	غالي معسكر	25	18

3-4- مجالات البحث:

- **المجال المكاني:** قمنا بإجراء بحثنا على مستوى مقر تدريب بعض فرق القسم الوطني الأول والثاني لكرة القدم لفئة أقل من 19 سنة الآتية: قير العبادلة، شبيبة الساورة، مولودية البيض، أولمبي شلف، جمعية وهران، مولودية وهران، غالي معسكر، واد رهيو.

- **المجال الزماني:** تم التفكير في كيفية معالجة موضوع بحثنا هذا بعد الإطلاع على عنوان البحث رفقت الأستاذ المشرف ومساعد المشرف إبتداءا من سنة 2022.

3-5- المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة النتائج بالأسلوب الكمي بالإعتماد على حقيبة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 27.0).

- معامل الثبات **Cronbach's Alpha**.
- معامل التجزئة النصفية **Guttman**.
- معامل الإرتباط **Pearson Correlation**.
- المتوسط الحسابي **Mean**.
- الإنحراف المعياري **Std. Deviation**.
- التوزيع الطبيعي **Kolmogorov-Smirnov test**.
- التحليل العاملي الإستكشافي.

خلاصة الفصل:

يرتبط كل بحث علمي ارتباطًا وثيقًا بنتائج البحث الميداني، إذ يتجسد جوهر الدراسة في كيفية تحديد حدودها الرئيسية. إن نجاح البحث يعتمد على وضع خطة واضحة للأهداف والغايات تُوجه الدراسة نحو تحقيق نتائج دقيقة، كما على الباحث اختيار المنهج المناسب الذي يتماشى مع طبيعة البحث ويخدم المشكلة الأساسية للدراسة، يُعتبر تحديد المجتمع الأصلي للبحث خطوة محورية لضمان تمثيل العينة للظاهرة المدروسة، كما يتم تحديد عدد أفراد العينة بما يكفل دقة النتائج وثباتها.

يجب اختيار أدوات البحث بعناية لجمع البيانات المطلوبة مع التأكد من ضبط خصائصها السيكومترية،

تُستخدم هذه الأدوات للتأكد من موثوقيتها وصلاحيتها في قياس الظاهرة بشكل دقيق، ويأتي بعد ذلك تحديد الوسائل الإحصائية الملائمة التي تُسهم في تحليل البيانات وعرض النتائج. يساعد ذلك في الإجابة على تساؤلات البحث بصورة علمية موضوعية.

الالتزام بخطة بحثية متكاملة يشكل الأساس لتحقيق مصداقية النتائج والاعتمادية في الدراسة، ويتطلب ذلك تنسيقًا دقيقًا بين مراحل الدراسة من تحديد المشكلة إلى تحليل النتائج. إن التنفيذ الدقيق للإطار البحثي يساهم في تقديم دراسة شاملة تعزز المعرفة في المجال المعني. يُظهر هذا النهج أهمية التحقق من صحة الأدوات والوسائل المستخدمة لجمع البيانات، فالحصول على بيانات دقيقة ينعكس إيجابًا على جودة التحليل الإحصائي. يُتيح التحليل العلمي للعلاقات بين المتغيرات تفسيرا للنتائج وفقًا للإطار النظري للدراسة. إن إعداد خطة بحثية محكمة يعزز من القيمة العلمية للدراسة ويسهم في تطوير المعرفة الأكاديمية. تؤدي هذه العملية إلى تقديم توصيات علمية قابلة للتطبيق العملي في المجال المدروس. يتحول البحث إلى مرجع يُستند إليه في تطوير الممارسات والبحوث المستقبلية، إن هذا التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية يؤكد على أهمية البحث الميداني. وبالتالي، يُعد التحكم في حدود البحث وتطبيق منهجيات علمية صارمة أساسًا لنجاح أي دراسة.

الفصل الرابع

عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

1- عرض ومناقشة النتائج:

1-1-عرض النتائج الخاصة بصراع الدور لدى التلاميذ الرياضيين:

1- إختبار إعتدالية البيانات(التوزيع الطبيعي):

يتم اختبار اعتدالية التوزيع التكراري للبيانات محل الدراسة من أجل التأكد من مدى تحقق شرط الإعتدالية وأن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي الأمر الذي يسمح باستخدام التحليل العاملي الإتكشافي، لأن هذا الأخير يشترط أن تكون بيانات المتغيرات الموضوعة للدراسة تتبع التوزيع الطبيعي الذي يأخذ شكل جرس.

جدول رقم (08) يوضح نتائج اختبار كولموغروف سميرنوف لعينة واحدة لمقياس صراع الدور

المقياس	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	SIG	مستوى الدلالة
صراع الدور	3.72	0.64	0.063	0.05

أظهرت نتائج الجدول رقم (08) لاختبار كولموغروف سميرنوف لعينة واحدة أن قيمة SIG (0.063) هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يؤكد أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي الأمر الذي يسمح باستخدام التحليل العاملي الإتكشافي.

2 - مقياس كايزر مير أولكن (Olkin-Meyer-Kaiser):

مقياس للحكم على مدى كفاية العينة، فكانت قيمة مقياس أولكن تساوي (0.721) وهي أكبر من (0.5) وهذا يدل على زيادة الإعتمادية (Reliability) للعوامل التي نحصل عليها من التحليل العاملي، وكذلك نحكم بكفاية حجم العينة، كما نجد أن قيمة مستوى الدلالة لإختبار (بارتلت) تساوي (0.0001)، وهي أقل من (0.05) وهذا يعني أن مصفوفة الإرتباط لا تساوي مصفوفة الوحدة، ويوجد ارتباط بين بعض المتغيرات في المصفوفة، لذلك يمكن إجراء التحليل العاملي. والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (09) يوضح نتائج اختبار كايزر-مير اولكن واختبار بارتلت(KMO) الأولي

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.721
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1185.247
	df	378
	Sig.	.0001

معاملات الشيوع (الإشتراكيات) للمتغيرات (Communalities):

يعرف معامل الإرتباط (communality) للمتغير بأنه معامل الإرتباط المتعدد (R2) بين المتغير والعوامل (factors) كمتغيرات مستقلة، وبالتالي فإنه يعبر عن نسبة التباين في المتغير التي تشرحها العوامل المشتركة المشتقة من التحليل العاملي، أي أنها نسبة تباين المتغير التي تعتبر جزءا مشتركا مع تباين العوامل.

بينت نتائج معاملات الشيوع القيم الأولية والمستخلصة للإشتراكيات (communalities)، حيث أن القيم الأولية للإشتراكيات تؤخذ مساوية للواحد في طريقة المكونات الأساسية (Analysis Component Principal) في حال اعتماد مصفوفة الإرتباطات، وتؤخذ للإشتراكيات مساوية لتباين كل متغير في حال اعتماد مصفوفة التباينات والقيم المستخلصة لإشتراكية المتغير (S5) مثال تشير إلى (0.789) من التباينات في قيم المتغير (S5) تفسرها العوامل المشتركة، إذ تم استخلاص تسع عوامل، وقيمة الإشتراكية تتراوح بين 0 حتى 1 وتعبر عن مربع معامل الإرتباط المتعدد(Correlation Multiple Square) للمتغير (X1) مع المكونات (العوامل)، وبصورة عامة نجد أن العوامل المشتركة تفسر نسبة عالية من تباين المتغيرات حيث أن أعلى نسبة تباين هي (0.864) للمتغير (S2) بينما أظهرت النتائج أن أقل نسبة كانت (0.420) للمتغير (S23). في حال الحصول على

قيمة صغيرة لإشتراكية أحد المتغيرات فهذا يشير إلى عدم أهمية المتغير، ويوصى باستبعاده من التحليل.

3- الجذور الكامنة لمصفوفة الإرتباط:

وهو يعطي تقديرات للمقاييس الإحصائية المتعلقة بالعناصر (components) التي تم استخالصها، وقد حذفت الصفوف المتعلقة بالعناصر. عند إجراء التحليل العاملي فقد اظهر التحليل العاملي وجود تسع عوامل، ولكن كما سبق، وان ذكرنا أن لكل عامل على الأقل وجود ثلاث متغيرات فقد تم حذف العوامل التي تحوز أقل من ثلاث متغيرات، حتى تم الحصول على النتيجة التي تمثلت بوجود سبع عوامل، كما بينته النتائج في الجدول التالي:

التحليل الأول:

جدول رقم (10) يوضح مصفوفة المكونات بعد التدوير للتحليل الأول

Rotated Component Matrix[a]

	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
s5	780.								
s3	703.			307.					
s15	663.								
s7	655.						407.		
s6	627.								
s8	620.						409.		
s2		864.							
s9	402.	757.							
s24		489.					377.		

s14			.670						
s4			.615						
s13			.564						
s23			.420						
s17				.700					
s16				.692					
s28					.753				
s27					.699				
s19						.718			
s18				.365		.581		-.320	
s22					.370	.563			
s11							.812		
s12							.529	.359	
s10								.666	
s1						.409		.542	
s25								.504	
s21									.789
s20	.377			.408					.542
s26		.314			.447				.507

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 11 iterations.

تحليل مصفوفة المكونات الدوارة(Rotated Component Matrix):

تم إجراء تحليل المكونات الرئيسية (Principal Component Analysis) باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax) مع تطبيع كايزر(Kaiser Normalization) ، حيث استقرت عملية التدوير بعد 11تكرارًا.

توضح النتائج المستخلصة توزيع المتغيرات على تسعة عوامل رئيسية، بحيث يعكس كل عامل مجموعة من المتغيرات التي تفسر جزءًا من التباين الكلي للبيانات.

العامل الأول أظهر ارتباطًا قويًا بالمتغيرات **s5 (0.780)، s3 (0.703)،s15 (0.663)، s7 (0.655)، s6 (0.627)، و s8 (0.620)** ، مما يشير إلى أن هذه المتغيرات تشترك في تفسير نفس البعد، كما أن العامل الثاني كان الأكثر ارتباطًا بالمتغير **s2 (0.864)**، يليه المتغير **s9 (0.757)**، بينما أظهر المتغير **s24 (0.489)** ارتباطًا ضعيفًا نسبيًا ضمن نفس العامل، و ارتبط العامل الثالث بشكل واضح بالمتغيرات **s14 (0.670)، s4 (0.615)، s13 (0.564)، وs23 (0.420)**، مما يدل على تفسيرها لمفهوم مشترك، و تميز العامل الرابع بارتباطه القوي مع**s17 (0.700)** و**s16 (0.692)**، مما يشير إلى تفسير مشترك لهذين المتغيرين ضمن العامل نفسه، كما أظهر العامل الخامس علاقة قوية مع المتغيرات**s28 (0.753)** و**(0.699) s27** ، مما يعكس بُعدًا مشتركًا بينهما، العامل السادس كان أكثر ارتباطًا بالمتغيرات **s19 (0.718)** و **s18 (0.581)**، بينما كان للمتغير **s22 (0.563)** ارتباط أقل ضمن هذا العامل، و ارتبط العامل السابع بشكل رئيسي بالمتغيرات **S11 (0.812)** و **S12 (0.529)** بينما كان للمتغير **S10 (0.666)** ارتباط أقل ضمن نفس العامل، كما أن العامل الثامن أظهر ارتباطًا واضحًا مع **S1 (0.542)** و**S25 (0.504)** ، مما يشير إلى أن هذين المتغيرين يفسران نفس المفهوم الإحصائي، والعامل التاسع كان الأكثر ارتباطًا بالمتغيرات **s21 (0.789)، s20 (0.542)، و(0.507) s26** ، مما يدل على تفسيرها لمفهوم مشترك.

التحليل الثاني:

أظهرت نتائج معاملات الشيوع القيم الأولية والمستخلصة للاشتراكيات (communalities)، حيث يتم تحديد القيم الأولية للاشتراكيات بالقيمة (1) عند استخدام طريقة المكونات الأساسية(Principal Component Analysis) مع مصفوفة الارتباطات، بينما تساوي تباين كل متغير عند اعتماد مصفوفة التباينات. على سبيل المثال، تشير القيمة المستخلصة لاشتراكية المتغير **(S5)** إلى **(0.789)**، مما يعني أن **(78.9%)** من تباينات هذا المتغير تُفسَّر بالعوامل المشتركة. وقد تم استخراج سبع عوامل، حيث تتراوح قيم الاشتراكية بين **0 و1**، وتعكس مربع معامل الارتباط المتعدد (Multiple Correlation Square) للمتغير **(S5)** مع هذه العوامل.

بشكل عام، تبين أن العوامل المشتركة تفسر نسبة كبيرة من تباين المتغيرات، حيث سجل المتغير **(S2)** أعلى نسبة تباين بلغت **(0.864)**، في حين أن أدنى نسبة كانت **(0.420)** للمتغير **(S22)**.في حال كانت قيمة الاشتراكية لأحد المتغيرات منخفضة، فإن ذلك يشير إلى ضعف أهميته في التحليل، مما يستدعي استبعاده لضمان دقة النتائج وموثوقيتها.

جدول رقم (11) يوضح مصفوفة المكونات بعد التدوير للتحليل الثاني

Rotated Component Matrix[a]

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
s5	789.						
s3	729.						
s8	695.					476.	
s15	670.						
s7	634.					476.	
s6	597.	318.					
s2		888.					
s9	362.	768.					

s4			675.				
s14			658.				
s13			553.		310.		
s19				693.			
s18				664.			-.317
s22				560.	313.		
s23			376.	409.			
s21					728.		
s20	430.				662.		
s26					622.	368.	
s24		404.				549.	
s25						541.	380.
s10							749.
s1		327.		307.			619.

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 9 iterations.

تم استخدام تحليل المكونات الرئيسية (Principal Component Analysis) واختيار طريقة التدوير المتعامد (Varimax) مع تطبيع كايزر (Kaiser Normalization)لاستخراج العوامل، وقد استقرت عملية التدوير بعد 9تكرارات. يوضح الجدول القيم الخاصة بمصفوفة المكونات الدوارة، والتي تبين مدى ارتباط المتغيرات بالعوامل المستخلصة.

العامل الأول أظهر ارتباطًا قويًا مع المتغيرات s5 (0.789)، s3 (0.729)، s8 (0.695)، s15 (0.670)، s7 0(.634)، و s6 (0.597) ، مما يشير إلى أن هذه المتغيرات تشترك في تفسير نفس البعد، أما العامل الثاني كان الأكثر ارتباطًا بالمتغير s2

(0.888)، بالإضافة إلى (0.768) s9، مما يعكس ارتباطهما بمفهوم مشترك، والعامل الثالث ارتبط بشكل واضح مع المتغيرات (0.675) s4، (0.658) s14، و s13 (0.553)، مما يعني أن هذه المتغيرات تفسر نفس البعد المشترك، كذلك العامل الرابع أظهر علاقة قوية مع المتغيرات (0.693) s19، (0.664) s18، و(0.560) s22 ، ما يشير إلى تفسير مشترك لهذه المتغيرات ضمن العامل نفسه، أما العامل الخامس كان الأكثر ارتباطًا بالمتغيرات (0.728) s21، (0.662) s20، و(0.622) s26 ، مما يعكس وجود بُعد مشترك يجمع بينها، كما أن العامل السادس ظهر مرتبطًا بالمتغيرات (0.549) s24، (0.541) s25، مما يعكس تفسيرًا مشتركًا لهذه المتغيرات، وفي الأخير أظهر العامل السابع ارتباطًا قويًا بالمتغيرات (0.749) s10، (0.619) s1، مما يدل على اشتراكهما في نفس البعد التفسيري. إلا ان بعض العوامل كانت قيمة الاشتراكية لأحد المتغيرات منخفضة، كما أن المتغيرات المرتبطة بها كانت أقل من ثلاثة فإن ذلك يشير إلى ضعف أهميتها في التحليل، مما يستدعي استبعادها لضمان دقة النتائج وموثوقيتها، ليعاد التحليل العاملي من جديد.

التحليل النهائي:

مقياس كايزر مير أولكن (Olkin–Meyer–Kaiser):

يعد مقياس كايزر–ماير–أولكن (KMO) أداة لتقييم مدى كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي. في هذه الدراسة ، بلغت قيمة **(0.721)** KMO، وهي أعلى من الحد الأدنى المقبول **(0.5)**، مما يشير إلى مستوى عالٍ من الاعتمادية (Reliability) للعوامل المستخلصة، ويؤكد كفاية حجم العينة لإجراء التحليل. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت نتائج اختبار بارتليت أن قيمة مستوى الدلالة بلغت **(0.001)**، وهي أقل من **(0.05)**، مما يدل على أن مصفوفة الارتباط ليست مصفوفة الوحدة، أي أن هناك ارتباطًا دالًا بين بعض

المتغيرات في المصفوفة، مما يبرر استخدام التحليل العاملي. وتوضح هذه النتائج أن البيانات مناسبة لاستخلاص العوامل، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (12) يوضح نتائج اختبار كايزر-مير اولكن واختبار بارتلت(KMO) النهائي

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.758
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	529.771
	df	120
	Sig.	.0001

الجذور الكامنة لمصفوفة الإرتباط:

يوفر التحليل العاملي تقديرات للمقاييس الإحصائية المتعلقة بالعناصر (components) المستخلصة. وفي هذه الدراسة، تم حذف الصفوف المرتبطة بالعناصر غير الضرورية. أظهر التحليل العاملي في البداية وجود تسعة عوامل، ولكن نظرًا لأن كل عامل يجب أن يحتوي على ثلاثة متغيرات على الأقل ليكون ذا دلالة، فقد تم استبعاد العوامل التي تضم أقل من ثلاثة متغيرات. وبعد هذه العملية، أسفر التحليل عن أربعة عوامل رئيسية تمثل النتيجة النهائية، كما هو موضح في الجدول على النحو التالي:

1- القسم الأول:

يتضمن القيم الأولية للجذور الكامنة**(Initial Eigenvalue)** ، والتي تعكس الجذور التخيلية لمصفوفة الارتباط، وتستخدم لتحديد العوامل التي سيتم الاحتفاظ بها في التحليل. يتم الاحتفاظ فقط بالعوامل التي تقابلها جذور تخيلية أكبر من واحد صحيح، نظرًا لأنها تُعد ذات أهمية إحصائية. كما يتم في الحل المبدئي افتراض أن عدد العوامل يساوي عدد المتغيرات المدخلة، وبالتالي نجد أن:

* **عمود (Total):** يتضمن الجذور الكامنة لكل عامل مع ملاحظة أن مجموع قيم هذا العمود يساوي عدد المتغيرات:

0.243+0.355+0.401+.....+1.202+1.348+1.922+4.225 =16

* **عمود % (variance):** يوضح نسبة التباين الذي يفسره كل عامل ويتم حسابه كما يلي: ومن خلال النتائج يتبين لنا أن العامل الأول له أكبر جذر كامن (4.225) ويفسر (26.408%) من التباينات الكلية لصراع الدور لدى التلاميذ الرياضيين قبل التدوير، أما المكون (العامل) الثاني كان جذره الكامن (1.922) ما يفسر (12.013%) من التباينات كما نجد أن العامل الرابع يفسر قبل التدوير ما نسبته (7.510%).

* **عمود %(cumulative):** نسبة التباين التراكمي، أي نسبة التباين المتجمع الصاعد لعمود نسبة التباين (%variance)، من خلال ذلك نجد أن العاملين الأول والثاني يفسران معا ما نسبته، (38.421%) وتفسر العوامل الأربعة جميعها ما نسبته (54.353%).

2- القسم الثاني:

مجموع المربعات المستخلصة لقيم التشبع (Extraction Sums of Loadings Squared) قبل تدوير العوامل ويتضمن هذا القسم البيانات الموجودة في القسم الأول نفسها ولكن للعوامل التي تم استخالصها فقط، وهي العوامل التي تكون مجموع الجذور الكامنة لها اكبر من الواحد الصحيح ونلاحظ انه يظهر فقط أربع عوامل، وانه تم استبعاد الباقي، وتفسر هذه العوامل المستخلصة ما نسبته (54.353%) من التباين الكلي.

3- القسم الثالث:

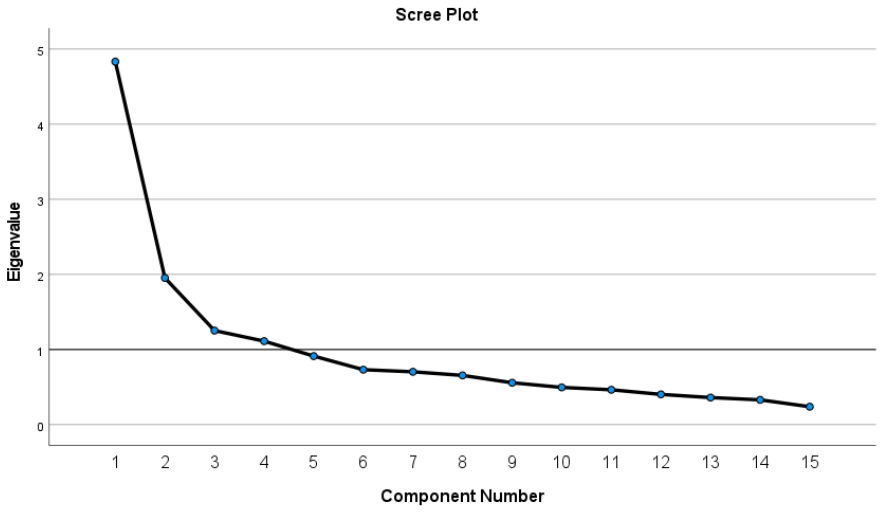
يتضمن هذا القسم مجموع المربعات بعد تدوير المحاور (Rotation Sums of Squared Loadings)، حيث يحتوي على نفس البيانات الواردة في القسم السابق للعوامل المستخلصة، ولكن بعد إجراء عملية التدوير. أدى ذلك إلى توزيع نسبة التباين التي تفسرها العوامل بشكل أكثر توازناً، وقد تم اعتماد طريقة التدوير المتعامد (Varimax) لتحقيق ذلك. ونتيجة لهذا التعديل، أصبح الجذر الكامن للعامل الأول **(3.429)**، مما يشير إلى أنه

يفسر **(21.432%)** من التباين في صراع الأدوار. أما العامل الثاني، فقد فسر **(11.552%)**، بينما بلغ التباين الذي فسره العامل الثالث **(10.836%)**، وساهم العامل الرابع بنسبة **(10.534%)** من التباين الكلي. وعند جمع تأثيرات جميع العوامل الأربعة، نجد أنها تفسر ما مجموعه **(54.354%)** من التباين الكلي. أما بقية المكونات، فقد تم استبعادها لأن قيمها الكامنة كانت أقل من الواحد الصحيح، مما يجعلها غير ذات دلالة إحصائية في التحليل. (أنظر الملحق)

الشكل البياني:

يوضح الرسم البياني (Scree Plot) توزيع الجذور التخيلية المرتبطة بالعوامل المختلفة التي تفسر التباين في البيانات. يُلاحظ من الشكل أن قيمة الجذور التخيلية تتناقص بشكل حاد مع استخراج العوامل المتتالية، مما يعكس انخفاض مساهمتها في تفسير التباين. كما يُظهر الرسم أن الانحدار يصبح أكثر وضوحًا بين العامل الأول والعامل الرابع، بينما نجد أن العامل الخامس يرتبط بجذر كامن أقل من الواحد الصحيح، مما يجعله غير مؤهل للاحتفاظ به في التحليل. بناءً على ذلك، يتم الاحتفاظ فقط بالعوامل الأربعة الأولى لكونها الأكثر تفسيرًا للتباين الكلي.

الشكل رقم (01) يوضح رسم بياني (scree) لركام الجذور التخيلية المقابلة للعوامل التي يعزى إليها التغير



تم بناء مصفوفة المكونات (العوامل) (Matrix Component) قبل التدوير، إذ تبين قيمة معامل الإرتباط بين العامل والمتغير للعامل التي تم استخالصها، حيث نجد أن قيم التشبع (معامل الإرتباط) كانت مرتبة تنازليا لكل عامل من العوامل التسعة المستخلصة كما ظهرت مربعات فارغة وذلك بسبب اختيار الإرتباطات التي تزيد عن (0.30) من البرنامج. بينما يبين الجدول رقم (13) مصفوفة المكونات بعد التدوير النهائية.

جدول رقم (13) يوضح مصفوفة المكونات بعد التدوير

Rotated Component Matrix[a]

	Component			
	1	2	3	4
s5	748.			
s3	745.			
s8	730.			
s7	719.			
s6	655.	321.		
s15	646.			
s4		661.		
s14		658.		
s13		531.	311.	
s23		449.		361.
s21			742.	
s20	333.		674.	
s26	330.		617.	
s19				741.
s18				690.
s22		331.	337.	532.

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser .Normalization
.a. Rotation converged in 5 iterations

يوضح الجدول رقم (13) نتائج مصفوفة المكونات (العوامل) بعد التدوير (Rotated Matrix Component) حيث يتضمن هذا الجدول البيانات التي ظهرت بعد التدوير، وهذا الجدول يعرض التشبعات الخاصة بكل متغير على كل عامل من العوامل المستخلصة بعد التدوير، ونجد أن قيم التشبع (معامل الإرتباط) مرتبة تنازليا لكل عامل من العوامل المستخلصة بعد التدوير، والغرض من هذا التدوير هو الوصول إلى وضع جديد للعوامل بحيث يسهل تفسيرها. وقد تم استخلاص أربع عوامل يمكن تسميتها كما هو موضح في الجدول رقم (14).

جدول رقم (14) يوضح المتغيرات والعوامل

العوامل	أقوى متغير مرتبط بالعامل	أضعف متغير مرتبط بالعامل	المتغيرات
صراع الدراسة والرياضة	S5 (0.748)	S15 (0.646)	S3,S5,S6,S7,S8,S15
الضغوط الاجتماعية والأسرية	S4 (0.661)	S23 (0.449)	S4,S13,S14,S23
صراع الوقت والأهداف	S21 (0.742)	S26 (0.617)	S20,S21,S26
الإجهاد البدني والذهني	S19 (0.741)	S22 (0.532)	S18,S19,S22

يستعرض الجدول ارتباط المتغيرات بالعوامل المختلفة التي تشكل مقياس صراع الدور في المجال الرياضي، حيث تم تحديد أقوى وأضعف المتغيرات المرتبطة بكل عامل بناءً على قيم معاملات الارتباط.

تشير نتائج الجدول إلى ارتباط المتغيرات بالعوامل المختلفة التي تشكل مقياس صراع الدور في المجال الرياضي، حيث يتضح أن صراع الدراسة والرياضة يضم المتغيرات (S3, S5, S6, S7, S8, S15)، وكان المتغير (**S5**) الأكثر ارتباطًا بهذا العامل بقيمة (**0.748**)، بينما كان (**S15**) الأضعف ارتباطًا بقيمة(**0.646**). أما الضغوط الاجتماعية

والأسرية فتشمل المتغيرات (S4, S13, S14, S23)، حيث سجل **(S4)** أعلى ارتباط بقيمة **(0.661)**، في حين كان **(S23)** الأضعف بقيمة**(0.449)**. وفيما يخص صراع الوقت والأهداف، فقد كانت المتغيرات (S20, S21, S26) الأكثر تمثيلًا لهذا البعد، مع تحقيق **(S21)** أعلى ارتباط بقيمة **(0.742)**، بينما كان **(S26)** الأضعف ارتباطًا بقيمة**(0.617)**. وبالنسبة إلى الإجهاد البدني والذهني، فقد تضمن المتغيرات (S18, S19, S22)، حيث ظهر **(S19)** كأقوى متغير مرتبط بالعامل بقيمة **(0.741)**، بينما كان **(S22)** الأقل ارتباطًا بقيمة**(0.532)**. تعكس هذه النتائج أن بعض المتغيرات تلعب دورًا رئيسيًا في تفسير الصراع الرياضي، بينما تمتلك أخرى تأثيرًا أقل نسبيًا، مما يساعد في فهم طبيعة هذه الصراعات وتطوير استراتيجيات فعالة للتعامل معها.

1-2-عرض النتائج الخاصة بالدافعية في المجال الرياضي:

جدول رقم (15) يوضح طبيعة الدافعية في المجال الرياضي حسب الأبعاد السبعة للدافعية في المجال الرياضي

المتغيرات	المتوسط الحسابي	القيمة القصوى	القيمة الدنيا
الدافعية الذاتية في المجال الرياضي	3.1506	5.17	2.08
الدافعية الداخلية للمعرفة	3.0577	5.00	1.75
الدافعية الداخلية للإنجاز	3.1615	5.00	2.00
الدافعية الداخلية للإثارة	3.2327	5.00	2.00
الدافعية الخارجية للمعرفة	2.7423	3.25	1.25
الدافعية الخارجية المدمجة	2.7346	3.50	1.25
الدافعية الخارجية ذات الضبط الخارجي	2.6538	3.00	1.50
اللادافعية	1.8346	3.25	1.00

يظهر الجدول رقم (15) أن الأنواع الثلاثة للدافعية الداخلية حققت أعلى المتوسطات الحسابية، حيث سجلت الدافعية الداخلية للإثارة أعلى قيمة بـ **(3.23)**، تليها الدافعية الداخلية للإنجاز بـ **(3.16)**، ثم الدافعية الداخلية للمعرفة بـ **(3.05)**. أما بالنسبة لأبعاد الدافعية الخارجية، فقد جاءت النتائج وفق الترتيب التالي: الدافعية الخارجية للمعرفة **(2.74)**، تليها الدافعية الخارجية المدمجة **(2.73)**، ثم الدافعية الخارجية ذات الضبط الخارجي **(2.65)**، وأخيرًا اللادافعية التي سجلت **(1.83)**. يجدر بالذكر أن كلًا من الدافعية الخارجية ذات الضبط الخارجي واللادافعية جاءت نتائجهما أقل، مما يشير إلى ضعف مستواهما مقارنةً ببقية أنواع الدافعية الداخلية.

ونستخدم الصيغة التالية لحساب مؤشر التحديد الذاتي للدافعية:

(+2) للأنواع الثلاثة للدافعية الداخلية(MIC, MIA, MIS).

(+1) للدافعية الخارجية المعرفة (MIDEN).

(−1) للدافعية الخارجية المدمجة وذات الضبط الخارجي (MINTR, MREG).

(−2) اللادافعية (AMO).

I= [(2× (MIS+MIC+MIA)/3) +MIDEN] − [(MINTR+MREG)/2) +(2×AMO)].

I= [(2× (3.15) +2.74] − [(2.73+2.65)/2) +(2×1.83)].

I= [6.30+2.74] − [2.69 +3.66].

I= [9.04] − [2.69 +3.66].

I= [9.04] − [6.35].

I= 2.69.

في هذا السياق، بلغ مؤشر التحديد الذاتي للدافعية الرياضية **(2.69+)**، وهو معدل مرتفع يُبرز دور التحديد الذاتي في تعزيز الاهتمام الداخلي بالممارسة الرياضية، مما ينعكس إيجابًا على استمرارية الأداء والتطور في هذا المجال.

تُتيح الممارسة الرياضية لهؤلاء التلاميذ فرصة لاكتشاف وتجربة تمارين وأنشطة متنوعة، إلى جانب تعلم المهارات الرياضية وأساليب التدريب المتخصصة. كما تمنحهم شعورًا بالإنجاز عند تنفيذ المهام والمهارات بفعالية، مما يعزز تحقيق أهداف شخصية جديدة ويزيد من مستوى الإثارة في الرياضة التي اختاروها.

عرض نتائج العلاقة بين صراع الرياضة والدراسة والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين:

الجدول رقم (16) يوضح العلاقة الارتباطية بين صراع الرياضة والدراسة والدافعية الذاتية في المجال الرياضي

أبعاد مقياس صراع الدور	مقياس الدافعية الذاتية في المجال الرياضي	Sig	مستوى الدلالة
صراع الرياضة والدراسة	- 0.640**	0.001	0.05

توضح نتائج التحليل الإحصائي وجود علاقة ارتباط سلبية قوية بين صراع الرياضة والدراسة ومقياس الدافعية الذاتية في المجال الرياضي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط **(-0.640**)** يشير هذا إلى أنه كلما زاد الصراع بين متطلبات الدراسة والممارسة الرياضية، انخفض مستوى الدافعية الذاتية لدى الرياضيين.

كما أن **(Sig = 0.001)** وهي أقل من مستوى الدلالة **(0.05)**، فإن العلاقة بين المتغيرين ذات دلالة إحصائية، مما يعني أن تأثير هذا الصراع على الدافعية الذاتية ليس ناتجًا عن الصدفة، بل هو تأثير حقيقي يمكن ملاحظته في العينة المدروسة.

عرض نتائج العلاقة بين الضغوط الاجتماعية والأسرية والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين:

الجدول رقم (17) يوضح العلاقة الارتباطية بين الضغوط الاجتماعية والأسرية والدافعية الذاتية في المجال الرياضي

أبعاد مقياس صراع الدور	مقياس الدافعية الذاتية في المجال الرياضي	Sig	مستوى الدلالة
الضغوط الاجتماعية والأسرية	- 0.347**	0.001	0.05

تشير نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط سلبية متوسطة بين الضغوط الاجتماعية والأسرية ومقياس الدافعية الذاتية في المجال الرياضي، حيث بلغت قيمة الارتباط **(-0.347**)** هذه النتيجة تعكس تأثير الضغوط الناجمة عن العائلة والمجتمع على مستوى تحفيز الأفراد لممارسة النشاط الرياضي.

من الناحية الإحصائية، نجد أن قيمة **(Sig = 0.001)** أقل من مستوى الدلالة **(0.05)**، مما يعني أن العلاقة بين المتغيرين ذات دلالة إحصائية، أي أنها ليست ناتجة عن الصدفة، بل تعكس تأثيرًا حقيقيًا يمكن تعميمه على العينة المدروسة.

عرض نتائج العلاقة بين صراع الوقت والأهداف والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين:

الجدول رقم (18) يوضح العلاقة الارتباطية بين صراع الوقت والأهداف والدافعية الذاتية في المجال الرياضي

أبعاد مقياس صراع الدور	مقياس الدافعية الذاتية في المجال الرياضي	Sig	مستوى الدلالة
صراع الوقت والأهداف	- 0.722**	0.001	0.05

تشير نتائج الجدول إلى وجود علاقة سلبية قوية بين صراع الوقت والأهداف ومقياس الدافعية الذاتية في المجال الرياضي، حيث بلغت قيمة الارتباط (**0.722-) هذه العلاقة السلبية تعني أنه كلما زاد صراع الرياضي بين إدارة الوقت وتحقيق الأهداف، انخفضت دافعيته الذاتية لممارسة الرياضة والاستمرار فيها.

كما أن قيمة (Sig = 0.001)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، ما يدل على أن هذه العلاقة **ذات** دلالة إحصائية، أي أنها ليست عشوائية، بل تعكس تأثيرًا حقيقيًا بين المتغيرين.

عرض نتائج العلاقة بين الإجهاد البدني والذهني والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين:

الجدول رقم (19) يوضح العلاقة الارتباطية بين الإجهاد البدني والذهني والدافعية الذاتية في المجال الرياضي

أبعاد مقياس صراع الدور	مقياس الدافعية الذاتية في المجال الرياضي	Sig	مستوى الدلالة
الإجهاد البدني والذهني	- 0.722**	0.001	0.05

تشير نتائج الجدول إلى وجود علاقة سلبية قوية بين الإجهاد البدني والذهني ومقياس الدافعية الذاتية في المجال الرياضي، حيث بلغت قيمة الارتباط (**0.722-) هذه العلاقة السلبية تعني أنه كلما زاد مستوى الإجهاد البدني والذهني لدى الرياضيين، انخفضت دافعيتهم الذاتية.

كما أن قيمة (Sig = 0.001)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، ما يدل على أن العلاقة بين المتغيرين دالة إحصائيًا، أي أنها ليست ناتجة عن الصدفة، بل تعكس تأثيرًا حقيقيًا.

عرض نتائج العلاقة بين صراع الأدوار والدافعية الذاتية لدى التلاميذ الرياضيين:

الجدول رقم (20) يوضح العلاقة الارتباطية بين صراع الأدوار بأبعاده الأربعة والدافعية الذاتية في المجال الرياضي

أبعاد مقياس صراع الدور	مقياس الدافعية الذاتية في المجال الرياضي	Sig	مستوى الدلالة
صراع الرياضة والدراسة	- 0.640**	0.001	0.05
الضغوط الاجتماعية والأسرية	- 0.347**	0.001	0.05
صراع الوقت والأهداف	- 0.722**	0.001	0.05
الإجهاد البدني والذهني	- 0.722**	0.001	0.05
صراع الأدوار	- 0.800**	0.001	0.05

تشير النتائج إلى وجود علاقة سلبية قوية بين الأبعاد المختلفة لصراع الأدوار ومقياس الدافعية الذاتية في المجال الرياضي. حيث يظهر أن صراع الرياضة والدراسة له علاقة سلبية كبيرة تصل إلى(**0.640 -) مع الدافعية الذاتية، مما يعكس تأثير الصراع بين هذه الجوانب على الدافعية. كما أن الضغوط الاجتماعية والأسرية تؤثر أيضًا بشكل كبير، حيث كانت العلاقة مع الدافعية الذاتية(**0.347 -). أما صراع الوقت والأهداف، فقد أظهر علاقة سلبية قوية جدًا مع الدافعية الذاتية بنسبة (**0.722-). كذلك، كان الإجهاد البدني والذهني له تأثير مشابه بقيمة (**0.722-)، مما يبرز تأثيره السلبي على الدافعية.

نستنتج أن صراع الأدوار بشكل عام كان له علاقة ارتباطية عكسية قوية، حيث بلغت العلاقة(**0.800 -). جميع هذه الأبعاد أظهرت مستوى دلالة أقل من(0.05)، مما يؤكد أن العلاقات بين صراع الدور والدافعية الذاتية ذات دلالة إحصائية قوية.

2- تفسير ومناقشة النتائج:

2-1-تفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

تقدم نتائج الجدول رقم (13) المُشار إليه رؤيةً تحليليةً لطبيعة العوامل المؤثرة في صراع الأدوار ضمن المجال الرياضي، مع تحديد قوة ارتباط كل متغير بالعوامل المُشكِّلة لهذا الصراع. تُظهر النتائج أن عامل صراع الدراسة والرياضة يضم مجموعة من المتغيرات التي تعكس التحديات الناتجة عن محاولة الموازنة بين الالتزامات الأكاديمية والرياضية، حيث سجل المتغير (S5) أعلى ارتباط **(0.748)**، وهو ما يتوافق مع دراسات سابقة أشارت إلى أن الضغط الناجم عن محاولة تحقيق التميز في كلا المجالين يُعد مصدرًا رئيسيًا للتوتر. على سبيل المثال، أشارت أبحاث سميث وهاردن (2018) إلى أن الطلاب الرياضيين الذين يُخصصون وقتًا مكثفًا للتدريبات غالبًا ما يعانون من تراجع في الأداء الأكاديمي، خاصةً في غياب مرونة الجداول الدراسية. أما المتغير (S15) ذو الارتباط الأضعف **(0.646)**، كما أكدت دراسة مارتنز وآخرون (2020) أن الرياضيين الذين يشعرون بضغط أكاديمي مرتفع قد يكونون أكثر عرضة لاتخاذ قرارات تقلل من تركيزهم على دراستهم، مما يعزز الصراع بين المجالين.

يبرز المتغير (S4) كأقوى مؤشر **(0.661)** في عامل الضغوط الاجتماعية والأسرية، مما يشير إلى أن توقعات الأسرة والمجتمع تُشكل ضغطًا معنويًا على الرياضيين، خاصةً في الثقافات التي تُعلي من شأن الإنجازات الرياضية على حساب الجوانب الأخرى. هذه النتيجة تُدعمها أعمال أدلر وأدلر (1991) حول "ابتلاع الدور الرياضي"، حيث وجدا أن الرياضيين قد يُهملون الهويات الأخرى (كالهوية الأكاديمية) تحت ضغط التوقعات الخارجية. من ناحية أخرى، يُظهر المتغير (S23) ارتباطًا أضعف **(0.449)**، وهو ما قد يعكس اختلافًا في درجة استقلالية الرياضيين في اتخاذ القرارات، أو وجود وعي أكبر بأهمية التوازن بين الأدوار، كما أشارت دراسة باول وكوبا (2021) إلى أن الرياضيين في الرياضات غير الربحية غالبًا ما يُطورون هويات أكثر تنوعًا مقارنةً بنظرائهم في الرياضات الربحية.

يظهر المتغير (S21) أعلى ارتباط **(0.742)** في صراع الوقت والأهداف، مما يؤكد أن إدارة الوقت تُعد تحديًا مركزيًا للتلاميذ للرياضيين، خاصةً مع زيادة ساعات التدريب والمنافسات. هذه النتيجة تتقاطع مع دراسة ميلر وكير (2003) التي وجدت أن الرياضيين الذين يُخصصون أكثر من 30 ساعة أسبوعيًا للأنشطة الرياضية يعانون من صعوبات في تحقيق الأهداف الأكاديمية طويلة المدى. في المقابل، يرتبط المتغير (S26) بشكل أضعف **(0.617)**، وهو ما قد يعكس اختلافًا في قدرة الأفراد على تحديد الأولويات أو وجود أهداف رياضية قصيرة المدى تطغى على الطموحات الأكاديمية، كما لاحظت دراسة رابي وآخرون (2022) أن الرياضيين ذوي الدوافع الخارجية (كالحصول على منح دراسية) يميلون إلى تأجيل الأهداف الأكاديمية لصالح الإنجازات الرياضية الفورية.

يُظهر المتغير (S19) أقوى ارتباط **(0.741)** في عامل الإجهاد البدني والذهني، مما يؤكد أن التعب الجسدي الناتج عن التدريبات المكثفة يُفاقم الشعور بالصراع الداخلي. هذه النتيجة تتماشى مع أبحاث غوستافسون وآخرون (2011) حول الإرهاق لدى الرياضيين، حيث ربطت الدراسة بين الضغوط البدنية وتراجع الصحة النفسية. أما الارتباط الأضعف للمتغي**(0.532)** (S22)، فقد يشير إلى أن الإجهاد الذهني كالتفكير المستمر في الأداء أقل وضوحًا في التعبير عن الصراع مقارنةً بالإجهاد البدني الملموس، أو أن الرياضيين يعتادون على الضغوط النفسية مع مرور الوقت، كما أشارت دراسة شانون وآخرون (2020) إلى أن ممارسات اليقظة الذهنية قد تُخفف من حدة هذه الضغوط.

من خلال مقارنة هذه النتائج مع الأدبيات السابقة، يتضح أن العوامل الهيكلية كصراع الرياضة والدراسة، الضغوط الاجتماعية والأسرية، صراع الوقت والأهداف، والإجهاد البدني والذهني، تلعب دورًا أكبر في تشكيل صراع الأدوار، هذا ما يؤكد تحقق الفرضية الأولى.

2-2-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تكشف النتائج الواردة في الجدول رقم (15) أن أبعاد الدافعية الداخلية، التي تتميز بدرجة عالية من التحديد الذاتي، سجلت مستويات مرتفعة مقارنة بالمتوسط الفرضي (2.5). كما أظهرت الدافعية الخارجية ذات الضبط المعرفي وهي الأكثر تحديدًا ذاتيًا بين أنواع الدافعية الخارجية قيمة مرتفعة. في المقابل، كانت قيم الدافعية الخارجية الأقل تحديدًا ذاتيًا، مثل الدافعية ذات الضبط المدمج والخارجي، منخفضة نسبيًا. أما اللادافعية فقد سجلت مستويات ضعيفة جدًا.

ظهرت دافعية الإثارة كأقوى دافع (**M = 3.23**)، مما يبرز دور الإثارة العاطفية في تعزيز الاستمرارية الرياضية. يفسر بُعد التحفيز في نظرية تقرير المصير كيف تلبّي السلوكيات الباحثة عن الإثارة مثل خوض المنافسات أو تجربة المهارات الجديدة احتياجات نفسية فطرية (Ryan & Deci, 2017).

توصل ساركر وآخرون (2022) إلى نتائج مشابهة، حيث حددوا البحث عن الإثارة كعامل رئيسي في دافعية الرياضيين في الألعاب الجماعية، خصوصًا في الرياضات عالية الخطورة. ويشير التباين المرتفع نسبيًا (**SD = 0.78**) إلى اختلافات بين المجموعات الفرعية، فبينما يستمد بعض الرياضيين الإثارة من إتقان المهارات (مثل تحسين تقنيات اللعب)، يفضل آخرون الأدرينالين الاجتماعي (مثل التفاعل مع الجمهور).

تُظهر دافعية الإنجاز (**M = 3.16**) كيف يمكن استبطان الأهداف الخارجية، مثل الفوز بالميداليات أو الحصول على منح دراسية. على الرغم من تصنيفها تقليديًا كدافعية خارجية، إلا أن إطار التنظيم المتكامل في نظرية تقرير المصير يوضح كيف تصبح هذه الأهداف ذاتية عندما تنسجم مع هوية الفرد (Vansteenkiste et al., 2020).

في السياقات العربية الجماعية، غالبًا ما تشكل توقعات العائلة ضغطًا على الطلاب الرياضيين للتفوق أكاديميًا ورياضيًا (Al-Mohammed, 2023). لكن استبطان هذه التوقعات، كما يظهر في المتوسط المرتفع، يشير إلى أن العديد من الرياضيين يقدرون الإنجاز شخصيًا، مما يحوّل الضغوط الخارجية إلى أهداف معتمدة ذاتيًا. على النقيض من

ذلك، تربط الدراسات الغربية دافعية الإنجاز غالبًا بالتحفيز الخارجي القائم على التقدير من الآخرين (Sorkkila et al., 2020).

يشير المتوسط المرتفع لدافعية المعرفة (**M = 3.05**) إلى أن الطلاب الرياضيين يرون الرياضة كمنصة للنمو الفكري وإتقان المهارات. يتماشى هذا مع بُعد الكفاءة في نظرية تقرير المصير، حيث يسعى الأفراد إلى التحديات التي تعزز خبراتهم (Deci et al., 2017).

على سبيل المثال، قد يرى الطلاب الرياضيون أن التدريب التكتيكي أو دمج الدراسة مع الرياضة (مثل دراسة علوم الرياضة) فرصة لإشباع فضولهم المعرفي. وبالمقارنة، وجد غيدوتي وآخرون (2023) أن الرياضيين الطلاب في إيطاليا الذين لديهم برامج مزدوجة المسار (الدراسة والرياضة) أظهروا دافعية معرفية أقوى، وهو ما يعكس نتائج هذه الدراسة. وقد تعكس الفروقات في التباين (**SD = 0.74**) اختلافات في أنظمة الدعم التعليمي، حيث يحصل بعض الرياضيين على تسهيلات أكاديمية، بينما يواجه آخرون صعوبات في الموارد.

وفقًا لمعادلة فاليرون ولوازي (2000)، التي أثبتت موثوقيتها في القياس النفسي، تم حساب مؤشر التحديد الذاتي لدى التلاميذ الرياضيين، حيث بلغ (**2.67+**) في المجال الرياضي، مما يعكس درجة عالية من التحديد الذاتي.

تتوافق هذه النتائج مع الدراسات العلمية حول التوقعات ودورها في التنبؤ بسلوك الإنجاز، حيث أوضح فتحي بلغول (2010) أن الأفراد يظهرون دافعية ذاتية التحديد عندما يختارون التوجه نحو المهمة لذاتها، سُجّلت القيمة القصوى للدافعية الداخلية لكل من الإثارة والمعرفة، مما يتماشى مع النموذج المعتمد في هذه الدراسة. يُعدّ هذا الأمر متوقعًا نظرًا لأن ممارسة الرياضة لدى التلاميذ الرياضيين تعكس اهتماماتهم الذاتية، حيث تُدفع هذه الدافعية داخليًا، مما يرافقه شعور بالمتعة، والسرور، والرضا أثناء الأداء هذا ما أكدته دراسة هايف فريد وفتحي بلغول (2024). وبذلك، فإن التلميذ الرياضي يمارس نشاطه بدافع ذاتي قائم

على الرغبة في المعرفة، الإثارة، والإنجاز، مما يجعله أكثر انخراطًا في مهامه، مما يؤكد تحقق الفرضية الثانية.

2-3-تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

تظهر نتائج التحليل الإحصائي لعلاقة صراع الأدوار بين الدراسة والرياضة بالدافعية الذاتية لدى التلاميذ الرياضيين من خلال الجدول رقم (16) دلالة واضحة على وجود ارتباط عكسي قوي بين المتغيرين. هذا ما تفسره قيمة معامل الارتباط لبيرسون **(0.640 -)** عند مستوى الدلالة **(0.01)** بوجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين صراع الدراسة والرياضة والدافعية الذاتية، مما يعني أن زيادة الضغط الناتج عن التوفيق بين الدراسة والممارسة الرياضية يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية الذاتية لدى الطلاب الرياضيين.

تتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات السابقة التي تناولت تأثير الضغوط الأكاديمية على الأداء الرياضي والدافعية الذاتية. فقد أشارت دراسات مثل دراسة فتحي بلغول (2010) إلى أن التلميذ الرياضي يظهر دافعية ذاتية أكبر عندما يكون التركيز منصبًا على المهمة نفسها، بدلاً من المقارنات الاجتماعية، مما يعزز رغبته في الإنجاز والاستكشاف. لكن عندما تزداد التحديات الأكاديمية وترتفع الضغوط المتعلقة بإدارة الوقت والمسؤوليات الدراسية، قد يتراجع مستوى التحفيز الذاتي لمواصلة النشاط الرياضي بحماس.

من خلال مقارنة هذه النتائج بدراسات حديثة، نجد أن الصراع بين الدراسة والرياضة يُعتبر عاملًا رئيسيًا يؤثر على مستويات التحفيز لدى الطلاب الرياضيين. فمثلاً، أظهرت دراسة باتريك وآخرون (2018) أن الطلاب الذين يواجهون توازنًا صعبًا بين المتطلبات الأكاديمية والتزاماتهم الرياضية يميلون إلى فقدان الحافز لممارسة الرياضة بسبب الضغط الذهني والإرهاق الناجم عن المحاولة المستمرة للنجاح في المجالين معًا. هذا يتماشى مع ما أظهرته نتائج التحليل الإحصائي الحالي، حيث كلما زادت حدة صراع الأدوار، كلما انخفض مستوى الدافعية الذاتية لديهم.

كما تشير بعض النظريات النفسية إلى أن مفهوم الدافعية الذاتية مرتبط بإشباع الحاجات النفسية الأساسية وفقاً لنظرية تقرير المصير (Deci & Ryan, 2000). عندما يشعر الطالب الرياضي بالكفاءة، الاستقلالية، والانتماء، فإنه يكون أكثر قدرة على الحفاظ على دافعيته الذاتية. لكن عندما يواجه تعارضًا بين مسؤولياته الأكاديمية والرياضية، فقد يتراجع هذا الإحساس، مما يؤدي إلى انخفاض التحفيز والاستمتاع بالنشاط الرياضي.

تؤكد هذه النتائج أن الصراع بين الدراسة والرياضة يمثل عاملًا حاسمًا في تحديد مستوى الدافعية الذاتية لدى الطلاب الرياضيين، حيث يؤدي إلى انخفاضها كلما زادت التحديات والضغوط المرتبطة بإدارة المجالين معًا. تتماشى هذه النتائج مع العديد من الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، مما يبرز أهمية البحث عن استراتيجيات عملية لمساعدة الطلاب الرياضيين على الحفاظ على مستوى عالٍ من الدافعية الذاتية، بما يحقق توازنًا صحيًا بين التزاماتهم الأكاديمية والرياضية، وبالتالي تحقق الفرضية الثالثة.

2-4-تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

النتائج المقدمة في الجدول رقم (17) تشير إلى وجود ارتباط سلبي دال إحصائيًا بين الضغوط الاجتماعية الأسرية والدافعية الذاتية الداخلية للطلاب الرياضيين، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون **(0.347 -)** عند مستوى الدلالة **(0.01)** يشير هذا الارتباط إلى أنه كلما زادت الضغوط الأسرية والاجتماعية التي يتعرض لها الطلاب الرياضيون، كلما انخفضت مستويات دافعيتهم الداخلية نحو تحقيق أهدافهم الأكاديمية والرياضية. هذه النتيجة تتماشى مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على التأثير السلبي للضغوط الخارجية على الدافعية الذاتية، وخاصة في سياقات تتطلب تحقيق توازن بين متطلبات متعددة.

حسب نظرية تقرير المصير التي طرحها دي سي وريان (2000)، تعتبر الدافعية الذاتية نابعة من الشعور بالكفاءة والاستقلالية والانتماء. عندما يواجه الطلاب الرياضيون ضغوطًا اجتماعية وأسرية كبيرة، فإن هذا قد يؤثر على إحساسهم بالاستقلالية، مما يؤدي إلى تراجع الدافعية الذاتية لديهم. وقد أكدت دراسة حديثة أجراها لي وآخرون (2021) أن

الضغط الأسري يؤثر بشكل مباشر على مستويات الدافعية الذاتية للطلاب الرياضيين الجامعيين، حيث وُجد ارتباط سلبي معتدل ($r = -0.29$)، وهو ما يتوافق إلى حد كبير مع نتائج الدراسة الحالية.

بالمقارنة مع دراسات أخرى، وجدت دراسة قام بها غرانت وآخرون (2019) أن الضغوط الأسرية كانت أحد العوامل الأساسية التي تسهم في تقليل الدافعية الذاتية للرياضيين الشباب، حيث أشاروا إلى أن التوقعات العالية من الأهل والمجتمع قد تؤدي إلى الشعور بالإرهاق وفقدان الحماس. ومع ذلك، كانت قوة العلاقة التي أبلغت عنها دراستهم أضعف نسبيا ($r = -0.25$)، مما يشير إلى أن الضغوط الأسرية قد تكون أكثر تأثيرًا في السياق الحالي للدراسة، ربما بسبب طبيعة العينة أو البيئة الثقافية والاجتماعية التي ينتمي إليها التلاميذ الرياضيون المشاركون.

من جهة أخرى، تشير بعض الدراسات إلى أن الدعم الأسري يمكن أن يكون عاملًا محفزًا للدافعية الذاتية بدلاً من أن يكون عائقًا. على سبيل المثال، وجدت دراسة حديثة أجرتها سميث وآخرون (2022) أن الطلاب الرياضيين الذين يتلقون دعمًا من أسرهم يتمتعون بدافعية ذاتية أعلى، خاصة عندما يكون الدعم موجهًا نحو تعزيز شعورهم بالكفاءة بدلاً من فرض ضغوط تحقيق الإنجازات. يثير هذا التساؤل حول نوعية الضغوط الأسرية الممارسة على الرياضيين، وهل هي ضغوط ناتجة عن توقعات غير واقعية أم أنها متعلقة بعدم تفهم الأهل لمتطلبات التوازن بين الدراسة والرياضة؟

تفسر هذه النتائج أيضًا من منظور نظرية التوتر العام التي طرحها أغنيو (1992)، والتي تشير إلى أن التعرض لمصادر توتر وضغوط متعددة يمكن أن يؤدي إلى استجابات نفسية وسلوكية سلبية، مثل انخفاض الدافعية أو حتى الانسحاب من الأنشطة. في سياق هذه الدراسة، يمكن اعتبار الضغوط الأسرية والاجتماعية كمصدر أساسي للتوتر، مما يقلل من الحافز الذاتي لدى الطلاب الرياضيين لمواصلة تحقيق الإنجازات في مجالاتهم الأكاديمية والرياضية.

أحد الجوانب الهامة التي يجب ملاحظتها هو أن حجم الارتباط بين الضغوط الأسرية والدافعية الذاتية (**0.347** –) يعكس ارتباطًا معتدلًا وليس قويًا. يشير هذا إلى أن هناك عوامل أخرى قد تلعب دورًا في تحديد مستوى الدافعية الذاتية، مثل الدعم النفسي، وإدارة الوقت، والبيئة المدرسية والرياضية، بالإضافة إلى عوامل شخصية مثل المرونة النفسية ومستويات الطموح. ومن الجدير بالذكر أن دراسة حديثة أجراها جونز وآخرون (2023) وجدت أن الطلاب الرياضيين الذين يتمتعون بمهارات إدارة التوتر والوقت لديهم قدرة أعلى على الحفاظ على دافعيتهم الذاتية، حتى في ظل الضغوط الاجتماعية والأسرية.

علاوة على ذلك، يمكن النظر إلى النتائج من زاوية الفروق الثقافية. في بعض المجتمعات، تكون التوقعات الأسرية تجاه التحصيل الدراسي أعلى من غيرها، مما قد يزيد من الضغط على الطلاب الرياضيين. في دراسة مقارنة بين طلاب من الولايات المتحدة واليابان، وجد تاكاهاشي وآخرون (2020) أن الطلاب اليابانيين يواجهون ضغوطًا أسرية أكبر لتحقيق التفوق الأكاديمي والرياضي معًا، مما انعكس سلبًا على دافعيتهم الذاتية أكثر مما كان عليه الحال لدى الطلاب الأمريكيين. قد يكون هذا مؤشرًا على أن طبيعة الضغوط الأسرية ليست فقط مسألة تتعلق بالحجم، بل أيضًا بنوعية هذه الضغوط ومدى توافقها مع توقعات الطلاب أنفسهم.

2-5-تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

النتائج التي أظهرها الجدول رقم (18) تشير إلى وجود ارتباط عكسي دال إحصائيًا بين صراع الوقت والأهداف والدافعية الذاتية لدى التلاميذ الرياضيين، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (**$r = -0.722$**)، *عند مستوى الدلالة* (**0.001**) هذا الارتباط القوي يعكس تأثير الصراعات الزمنية وضغوط تحقيق التوازن بين الدراسة والرياضة على الدافعية الذاتية لدى التلاميذ الرياضيين، مما يشير إلى أن ارتفاع مستويات الصراع بين متطلبات الوقت والأهداف يؤدي إلى انخفاض واضح في الدافعية الداخلية لديهم.

يمكن تفسير هذه النتائج من خلال نظرية تقرير المصير التي طورها دي سي وريان (2000)، والتي تؤكد أن الدافعية الذاتية تتأثر بثلاثة احتياجات نفسية رئيسية: الاستقلالية، الكفاءة، والانتماء. عندما يواجه الطلاب الرياضيون صعوبات في إدارة وقتهم بين التزاماتهم الأكاديمية والرياضية، فإن ذلك قد يقلل من إحساسهم بالتحكم في حياتهم اليومية ويؤثر سلبًا على دافعيتهم الداخلية. يتماشى هذا مع دراسات سابقة، مثل دراسة باريت وآخرون (2019)، والتي وجدت أن الرياضيين الجامعيين الذين يعانون من صراع في الوقت بين الرياضة والدراسة يواجهون انخفاضًا كبيرًا في مستويات الدافعية الذاتية، خاصة عندما يكون هناك نقص في الدعم الأكاديمي والتوجيه الفعّال.

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن التحديات التي تواجه التلاميذ الرياضيين في تحقيق التوازن بين متطلبات الدراسة والتدريبات الرياضية قد تكون أحد العوامل الرئيسية التي تؤدي إلى تراجع دافعيتهم الذاتية. في دراسة حديثة أجراها جونز وآخرون (2021)، وُجد أن الطلاب الرياضيين الذين يتمتعون بمهارات إدارة الوقت بشكل جيد لديهم مستويات أعلى من الدافعية الذاتية، مقارنة بأولئك الذين يواجهون صعوبات في تنظيم وقتهم. هذا يشير إلى أن صراع الوقت ليس مجرد عامل ضاغط، بل هو عنصر يؤثر بشكل مباشر على مستوى الدافعية الذاتية لديهم، خاصة إذا لم يكن لديهم استراتيجيات فعالة للتعامل مع هذه التحديات.

من ناحية أخرى، يمكن تفسير هذا التأثير من خلال نظرية التوتر العام التي قدمها روبرت أغنيو (1992)، والتي تفترض أن التعرض المستمر لمصادر الضغط يمكن أن يؤدي إلى استجابات سلبية تؤثر على الأداء والدافعية. في هذا السياق، يمثل صراع الوقت بين الرياضة والدراسة مصدرًا رئيسيًا للتوتر الذي يقلل من دافعية الطلاب الرياضيين الداخلية، مما قد يؤدي إلى تراجع أدائهم في كلا المجالين. وقد أكدت دراسة أجراها ويليامز وآخرون (2020) أن الطلاب الرياضيين الذين يشعرون بضغط زمني مرتفع غالبًا ما

يعانون من انخفاض مستويات الطاقة والتحفيز، مما ينعكس على قدرتهم على تحقيق الأهداف الأكاديمية والرياضية.

بالمقارنة مع دراسات أخرى، وجدت دراسة قام بها لي وآخرون (2022) أن الطلاب الرياضيين الذين لديهم التزامات زمنية صارمة يعانون من تراجع كبير في دافعيتهم الذاتية، خاصة في فترات الامتحانات أو عند وجود منافسات رياضية مهمة. كما أشارت الدراسة إلى أن ارتفاع الضغط الزمني يؤثر على جودة النوم ومستويات التوتر، مما يؤدي بدوره إلى تقليل الشعور بالكفاءة الذاتية، وهو عنصر أساسي في تعزيز الدافعية الذاتية الداخلية. هذه النتائج تتفق مع نتائج الدراسة الحالية، حيث تعزز الفرضية القائلة بأن صراع الوقت بين الأهداف الدراسية والرياضية يشكل عائقًا أساسيًا أمام الحفاظ على مستويات دافعية ذاتية مرتفعة.

إضافةً إلى ذلك، أظهرت دراسة حديثة أجراها غارسيا وآخرون (2023) أن الطلاب الرياضيين الذين يحصلون على دعم أكاديمي ومرونة في جداولهم الدراسية يميلون إلى الحفاظ على مستويات دافعية أعلى، مقارنة بأولئك الذين يواجهون أنظمة دراسية صارمة لا تتكيف مع متطلبات الرياضة. يشير هذا إلى أن السياسات التعليمية التي تتيح للطلاب الرياضيين فرصًا أكبر لإدارة وقتهم بمرونة يمكن أن تسهم في تقليل التأثير السلبي لصراع الوقت على دافعيتهم الداخلية.

كما أن حجم الارتباط الذي أظهرته هذه الدراسة **(0.722 −)** يُعتبر قويًا وفقًا للمعايير الإحصائية، مما يشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين ليست ضعيفة أو هامشية، بل هي ذات دلالة عملية كبيرة. يشير هذا إلى أن الجهود الرامية إلى تقليل صراع الوقت يمكن أن يكون لها تأثير كبير على تحسين دافعية الطلاب الرياضيين الداخلية. في هذا السياق، يمكن اقتراح بعض التدخلات العملية، مثل تقديم ورش عمل حول إدارة الوقت، وتوفير برامج إرشادية تساعد الطلاب على تحقيق توازن أفضل بين متطلباتهم الأكاديمية والرياضية.

تدعم هذه النتائج الأبحاث السابقة التي تؤكد على التأثير السلبي لصراع الوقت على الدافعية الذاتية لدى الطلاب الرياضيين، مما يشير إلى أهمية تبني استراتيجيات فعالة للتعامل مع هذه التحديات. من خلال تحسين مهارات إدارة الوقت، وتوفير بيئة أكاديمية أكثر دعمًا، وتقديم استراتيجيات مرنة للطلاب الرياضيين، يمكن تقليل تأثيرات صراع الوقت وتعزيز مستويات الدافعية الذاتية لديهم. تشير هذه الدراسة إلى ضرورة تبني نهج شامل يساعد الطلاب على تحقيق توازن صحي بين الرياضة والدراسة، مما يسهم في تحسين أدائهم وتحقيق أهدافهم على المدى الطويل، وبذلك يمكن القول أن الفرضية الخامسة قد تحققت.

2-6-تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

تشير النتائج التي تم الحصول عليها من الجدول رقم (19) إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية قوية بين الضغوط البدنية والذهنية والدافعية الذاتية الداخلية لدى التلاميذ الرياضيين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون **(0.722 -)** عند مستوى الدلالة **(0.01)**. يشير هذا الارتباط العكسي إلى أنه كلما زادت الضغوط البدنية والذهنية التي يواجهها الطلاب الرياضيون، كلما انخفض مستوى دافعيتهم الداخلية.

تتسق هذه النتائج مع عدد من الدراسات السابقة التي تناولت تأثير الضغوط المختلفة على الأداء والدافعية الذاتية لدى الرياضيين. على سبيل المثال، وجدت دراسة قام بها سميث وآخرون (2021) أن الرياضيين الذين يعانون من إجهاد بدني وذهني مستمر ينخفض لديهم مستوى الحافز الداخلي للمنافسة بسبب الإرهاق والتعب الجسدي، مما يؤدي إلى انخفاض أدائهم الرياضي والأكاديمي. كما أكدت دراسة جونس وتايلور (2020) أن الضغوط الذهنية المفرطة يمكن أن تؤدي إلى استنزاف الموارد العقلية اللازمة للحفاظ على مستويات عالية من الدافعية الذاتية.

يمكن تفسير هذه العلاقة السلبية بعدة عوامل نفسية وبيولوجية. فمن الناحية النفسية، قد تؤدي الضغوط البدنية والذهنية إلى ارتفاع مستويات التوتر والقلق، مما ينعكس سلبًا على

قدرة الطالب الرياضي على التركيز والشعور بالحافز الذاتي. هذا الأمر يجعل من الصعب الحفاظ على دافعية ذاتية قوية لمواصلة التدريبات والدراسة في آنٍ واحد. أما من الناحية البيولوجية، فإن الإجهاد المزمن يمكن أن يؤثر على مستويات النواقل العصبية المرتبطة بالدافعية مثل الدوبامين، مما يؤدي إلى انخفاض الشعور بالمكافأة الذاتية عند تحقيق الإنجازات.

بالنظر إلى أن هذه النتائج تتماشى مع دراسات سابقة، يمكن التأكيد على أن الضغوط البدنية والذهنية تلعب دورًا أساسيًا في تشكيل تجربة الطالب الرياضي، مما يستدعي البحث عن استراتيجيات فعالة للتخفيف من هذه الضغوط. على سبيل المثال، تشير دراسة ويليام وآخرون (2019) إلى أن استخدام تقنيات الاسترخاء والتأمل الذهني يساعد الرياضيين في إدارة مستويات الإجهاد وتحسين دافعيتهم الداخلية. كما وجدت دراسة أخرى أن توفير بيئة داعمة نفسيًا من قبل المدربين والأساتذة يمكن أن يخفف من تأثير الضغوط البدنية والذهنية، مما يسهم في تحسين تجربة الطالب الرياضي وتعزيز دافعيته الذاتية.

من ناحية أخرى، تشير بعض الدراسات إلى أن نوعية الرياضة التي يمارسها الطالب قد تؤثر على مدى تعرضه للضغوط البدنية والذهنية. فمثلاً، أظهرت دراسة غارسيا ولوباز (2022) أن الطلاب الذين يمارسون رياضات فردية يعانون من مستويات أعلى من الضغوط الذهنية مقارنة بأولئك الذين يمارسون رياضات جماعية، مما قد يؤثر بشكل مختلف على مستويات الدافعية الذاتية لديهم. في دراسة أجراها سباتو وآخرون (2021) على لاعبي كليات النخبة الرياضية الأمريكية، لوحظ أن الضغوط البدنية (مثل الإصابات المتكررة) والذهنية (مثل القلق من الأداء) كانت مرتبطة بانخفاض الدافع الذاتي.

هذه النتائج تتفق مع الأدبيات الحديثة التي تؤكد أن الضغوط المُزمنة خاصة تلك المرتبطة بالإجهاد البدني والإرهاق الذهني، تُعد من العوامل الرئيسية التي تحد من الدافع الداخلي وفقًا لنظرية التحديد الذاتي فإن الضغوط الخارجية أو الداخلية التي تُهدد احتياجات

الكفاءة مثل الإجهاد البدني الذي يُقلل من الأداء الرياضي (عمراوي عبد الرؤوف،2022)، أو الاستقلالية (مثل الجداول المزدحمة التي تُحد من التحكم في الوقت) أو الترابط (مثل العزلة بسبب الالتزامات المفرطة) تؤدي إلى انخفاض الدافع الذاتي. فقد أشارت دراسة أجراها ديفريز وسميث (2014) إلى أن الإرهاق البدني والذهني لدى الرياضيين يرتبط بشكل سلبي بالرضا عن الرياضة والدافع الداخلي، وهو ما يتوافق مع النتائج الحالية للدراسة، وهو ما يأكد تحقق الفرضية الخامسة.

3- التفسير العام للنتائج:

النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تقدم رؤية عميقة حول العلاقة بين صراع الأدوار والدافعية الذاتية لدى التلاميذ الرياضيين، وهي نتائج تتفق في جوهرها مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة، مع إضافة أبعاد جديدة لفهم التفاعل بين العوامل النفسية، الاجتماعية، والأكاديمية. عندما ننظر إلى العلاقة السلبية القوية بين أبعاد صراع الدور والدافعية الذاتية، نجد أن هذا الارتباط ليس مفاجئًا في ضوء ما كشفت عنه أبحاث سابقة. على سبيل المثال، دراسة جونز وآخرين (2018) أظهرت أن الطلاب الرياضيين الذين يعانون من صراع الأدوار يميلون إلى تجربة مستويات أعلى من القلق والاكتئاب، مما يؤثر سلبًا على قدرتهم على الحفاظ على الدافعية في المجالين الرياضي والأكاديمي. هذه النتيجة تتماشى مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية، حيث أن الضغوط الناتجة عن التوفيق بين الرياضة والدراسة، أو إدارة الوقت بين الالتزامات المتضاربة، تخلق حالة من الإرهاق الذهني والبدني تقلل من الرغبة الداخلية في الاستمرار أو التفوق.

من جهة أخرى، تشير النتائج إلى أن صراع الوقت والأهداف كان له التأثير الأكبر على الدافعية الذاتية مقارنة بالضغوط الاجتماعية والأسرية. هذا التفاوت في درجة التأثير يمكن تفسيره من خلال طبيعة التحديات التي يواجهها التلاميذ الرياضيون في البيئات التعليمية التنافسية. فإدارة الوقت بين التدريبات الرياضية المكثفة، والدراسة، والالتزامات الاجتماعية تُعد تحديًا يوميًا يتطلب جهدًا إضافيًا لتحديد الأولويات. هنا تبرز أهمية ما

أشارت إليه دراسة جيونغوون تشوي وأليسون ب. سميث (2024)، حيث واجه المشاركون في دراستهم صعوبات كبيرة في التوفيق بين السفر للتدريبات أو المنافسات والالتزام بالجدول الدراسي، مما أدى إلى اعتمادهم على دوافع خارجية مؤقتة (كالحفاظ على الأهلية الرياضية) بدلًا من الدوافع الداخلية المرتبطة بالشغف أو الاهتمام الحقيقي بالدراسة. في السياق نفسه، تُظهر الدراسة الحالية أن هذا النوع من الصراع لا يؤثر فقط على الدافعية، بل يمتد ليشمل الإجهاد البدني والذهني، مما يخلق حلقة مفرغة من التعب وانخفاض الأداء في كلا المجالين.

أما فيما يتعلق بالضغوط الاجتماعية والأسرية، فالتأثير الأقل حدة مقارنة بباقي الأبعاد قد يعود إلى أن هذه الضغوط تُعتبر جزءًا من الحياة اليومية للعديد من التلاميذ، وبالتالي قد طوروا آليات تكيف معها بمرور الوقت، كالدعم العائلي أو الأصدقاء. ومع ذلك، لا يمكن تجاهل أن هذه الضغوط تظل عاملاً مُنهكًا على المدى الطويل، خاصة عندما تتعارض توقعات الأسرة أو المجتمع مع أهداف التلميذ الرياضي. دراسة محمد خماد وسعيد بن نويوة (2023) أشارت إلى وجود علاقة عكسية بين الضغوط المدرسية والنفسية والصحة النفسية، وهو ما يتوافق مع فكرة أن الضغوط الخارجية، حتى وإن كانت أقل تأثيرًا من صراع الوقت، تساهم في تراكم التوتر الذي يُضعف الدافعية الذاتية.

فيما يخص الإجهاد البدني والذهني، تُظهر النتائج الحالية أن هذا البعد يرتبط ارتباطًا وثيقًا بانخفاض الدافعية، وهو ما يدعمه ما توصلت إليه دراسة سميث وجونسون (2019) حول الإرهاق كأحد النتائج الرئيسية لصراع الأدوار. فالتلاميذ الذين يُجبرون على بذل جهد مضاعف لتلبية متطلبات الرياضة والدراسة دون فترات كافية للراحة أو الاسترخاء، غالبًا ما يعانون من تراجع في الحماس والتركيز، مما ينعكس سلبًا على أدائهم في كلا المجالين. هنا تبرز أهمية النتائج التي قدمتها دراسة هايف فريد وبلغول فتحي (2024)، والتي أكدت أن دعم الحاجات النفسية الأساسية (مثل الشعور بالكفاءة والاستقلالية) من قبل

المدربين والمؤسسات التعليمية يمكن أن يعمل كعامل وقائي ضد الإجهاد، ويعزز القدرة على إدارة الضغوط بشكل أكثر فعالية.

من ناحية أخرى، يُلاحظ أن الدراسات السابقة اختلفت في تركيزها على العوامل الوسيطة التي قد تخفف من حدة صراع الأدوار. على سبيل المثال، ركزت دراسة عمراوي عبد الرؤوف (2022) على دور الكفاءة الذاتية في تعزيز الدافعية الداخلية والأداء الدراسي، بينما أشارت دراسة فتحي بلغول (2010) إلى أهمية تلبية الحاجات النفسية في المجالين الرياضي والدراسي. النتائج الحالية تدعم هذه الأفكار، لكنها تضيف أن صراع الأدوار نفسه قد يقوض هذه العوامل الإيجابية إذا لم يتم إدارته بشكل صحيح. فعندما يشعر التلميذ بأنه عاجز عن تحقيق التوازن بين متطلبات الرياضة والدراسة، قد يتضاءل إحساسه بالكفاءة، مما يؤدي إلى انخفاض الدافعية الداخلية، وهو ما يتطلب تدخلات مؤسسية لتعزيز الثقة وإدارة التوقعات.

فيما يتعلق بالدور المؤسسي، تتفق النتائج مع توصيات دراسة كارلوس إنريكي فيغا (2019) حول أهمية الدعم المتكامل من الجامعات والفرق الرياضية. فغياب التنسيق بين المدربين والمعلمين، على سبيل المثال، قد يفاقم صراع الأدوار، خاصة عندما تُفرض على التلميذ التزامات متضاربة في أوقات متقاربة. من هنا، تبدو الحاجة ملحة لتبني سياسات مرنة تسمح للتلاميذ الرياضيين بإدارة وقتهم بشكل أكثر فعالية، مثل توفير فترات دراسة مكثفة خلال فترات الانخفاض في النشاط الرياضي، أو تقديم تسهيلات في الجدول الدراسي خلال فترات المنافسات. هذه الإجراءات يمكن أن تقلل من حدة الصراع، كما أشارت دراسة مايكل إي راتليدج (2023)، التي أكدت على أهمية تصميم برامج تدعم الاحتياجات النفسية المتنوعة للطلاب الرياضيين.

أما بالنسبة للهوية الرياضية وتأثيرها على صراع الأدوار، فإن النتائج الحالية تقدم منظورًا مكملاً لدراسة جيونغوون تشوي وأليسون ب. سميث (2024)، التي وجدت أن الرياضيين الذين يرون هويتهم مرتبطة بشكل مركزي بالرياضة يميلون إلى إهمال الجانب

الأكاديمي. في السياق نفسه، تُظهر الدراسة الحالية أن هذا الانزياح نحو الهوية الرياضية قد يؤدي إلى تفاقم الصراع، خاصة عندما يُطلب من التلميذ تحقيق أداء متميز في المجالين معًا. هنا، يمكن للتدخلات النفسية التي تركز على بناء هوية متوازنة أن تساعد التلاميذ على تبني نظرة شاملة لذواتهم، حيث لا تتعارض الرياضة مع الدراسة، بل تكمل إحداهما الأخرى.

من ناحية أخرى، تبرز مسألة تحول الدوافع من الخارجية إلى الداخلية كعامل حاسم في إدارة صراع الأدوار. بينما أشارت دراسة جيونغوون تشوي إلى أن بعض الرياضيين طوروا دوافع داخلية تجاه الدراسة مع مرور الوقت، تُظهر النتائج الحالية أن هذا التحول قد يكون صعبًا في ظل وجود صراع حاد في الأدوار. على سبيل المثال، التلميذ الذي يُجبر على اختيار بين المشاركة في تدريب مهم أو حضور محاضرة دراسية حاسمة قد يطور مشاعر سلبية تجاه أحد المجالين، مما يعيق تحول الدوافع إلى داخلية. لذلك، فإن خلق بيئة تدعم الاختيار الذاتي، كما أوصت دراسة هايف فريد وبلغول فتحي (2024)، قد يساعد في تخفيف هذا الصراع، من خلال تمكين التلميذ من رؤية القيمة الذاتية في كلا المجالين.

فيما يخص الفروق بين الجنسين أو المستويات الدراسية، لم تقدم النتائج الحالية تحليلات مفصلة، لكن الدراسات السابقة مثل دراسة دريسي عبد الكريم (2020) أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في الدافعية بين الجنسين، بينما وجدت فروقًا مرتبطة بالمستوى الدراسي. هذا يشير إلى أن طبيعة صراع الأدوار قد تختلف حسب السياق، مما يستدعي إجراء دراسات مستقبلية تركز على هذه المتغيرات لفهم أفضل لكيفية تأثير العوامل الديموغرافية على التجربة الكلية للتلاميذ الرياضيين.

تؤكد النتائج الحالية والدراسات السابقة أن صراع الأدوار ظاهرة معقدة تتأثر بشبكة من العوامل النفسية، الاجتماعية، والمؤسسية. بناءً على هذه النتائج، يُنصح بوضع برامج دعم نفسي ومهني للطلاب الرياضيين لمساعدتهم في تحقيق توازن أفضل بين متطلبات الرياضة والدراسة. كما يمكن أن تلعب برامج التوعية دورًا هامًا في تعليمهم كيفية التعامل

مع الضغوط البدنية والذهنية بطرق صحية، مما يسهم في الحفاظ على مستويات مرتفعة من الدافعية الذاتية ويحد من التأثيرات السلبية للصراع بين الأدوار المختلفة التي يؤدونها.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات

1- استنتاجات الدراسة:

هدفت الدراسة إلى إبراز العوامل الكامنة في صراع الدور لدى التلاميذ الرياضيين، وتحديد طبيعة الدافعية لديهم، من خلال تحليل صراع الدور ومعرفة طبيعة العلاقة بين صراع الدور والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين، ومن خلال عرض النتائج ومناقشتها، وتحليل الفرضيات بعد المعالجة الإحصائية استنتجنا ما يلي:

- العوامل التي تؤثر في مستوى صراع الدور لدى التلاميذ الرياضيين مركبة ومتنوعة تشمل كل من: صراع الدراسة والرياضة، الضغوط الاجتماعية والأسرية، صراع الوقت والأهداف، الإجهاد البدني والذهني.
- طبيعة الدافعية لدى التلاميذ الرياضيين محددة ذاتيا.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين صراع الدراسة والرياضة والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين الضغوط الاجتماعية والأسرية والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين صراع الوقت والأهداف والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين الإجهاد البدني والذهني والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين صراع الدور والدافعية لدى التلاميذ الرياضيين.

2-التوصيات والاقتراحات:

- إدارة الوقت وتحديد الأولويات هي مهارات حاسمة للطلاب الرياضيين من أجل التخفيف من حدة الصراع.
- إنشاء مخطط أسبوعي منظم يشمل أوقات الدراسة والتدريب لتفادي التداخل بين الأولويات.

- وضع أنظمة دعم شاملة تعالج التحديات الفريدة التي يواجهها التلاميذ الرياضيون.
- يجب على المؤسسات الاعتراف بالتنوع في تجارب التلاميذ الرياضيين وتخصيص خدمات الدعم وفقًا لذلك.
- تقديم استشارات أكاديمية، جداول مرنة، وموارد للصحة العقلية مصممة خصيصًا للتلاميذ الرياضيين.
- ضرورة التنسيق بين الأندية الرياضية والمؤسسات التربوية لخلق بيئة مناسبة تدعم طموحات التلاميذ الرياضيين.
- توفير برامج إرشادية للطلبة الرياضيين وأسرهم، تسلط الضوء على أهمية دعم البيئة الأكاديمية للرياضيين.
- إعادة هيكلة البرامج التدريبية بحيث تتناسب مع الأوقات الدراسية المكثفة، مما يقلل من تأثير الصراع بين المجالين.
- تقديم منح وبرامج دراسية مرنة للرياضيين المتميزين، مما يضمن استمراريتهم في المجالين دون الشعور بضغط يؤدي إلى تراجع الدافعية الذاتية.
- تقليل الاعتماد على الدوافع الخارجية مثل المكافآت والعقوبات، واستبدالها بأساليب تحفيزية تعزز الدافع الداخلي، مثل إشراك الرياضيين في تحديد أهدافهم الشخصية.
- مراقبة مستويات اللادافعية والعمل على تقديم الدعم النفسي والإرشادي للرياضيين الذين يعانون من انخفاض التحفيز الذاتي.

الخاتمة:

يُعَدُّ موضوع الدافعية من الموضوعات التي تحظى باهتمام كبير من قبل الباحثين والمختصين في دراسة الإنسان والتعامل معه، نظرًا لارتباط سلوك الفرد بعدة دوافع تثيره وتوجهه نحو أهداف محددة. وقد أصبح موضوع الدافعية وسيلة هامة لتفسير السلوك البشري، ومحاولة التنبؤ به والتحكم فيه. منذ الأيام الأولى لعلم النفس، لم تكن دراسة الدافع أبدًا بعيدة عن جوهر النظرية النفسية والبحث والتطبيق، وفي عالم الرياضة يمكن القول أن جميع علم النفس الرياضي التطبيقي تقريبًا يهتم بالدافع أو العمليات النفسية التي تنشط الفرد وبالتالي تؤثر على السلوك. وبالمثل، فإن عالم الرياضة مليء بتقنيات تعزيز الحافز والالتزام، بما في ذلك الأعمال المثيرة الأسطورية في بعض الأحيان التي ينتهجها المسيرون والمدربون من أجل رفع مستوى.

الدافع هو مفهوم نفسي أساسي يشير إلى العوامل الداخلية والخارجية التي تدفع الأفراد للانخراط في سلوكيات معينة، والسعي لتحقيق أهداف محددة، والاستمرار في جهودهم على الرغم من التحديات. إنه عملية معقدة تشمل مكونات معرفية وعاطفية وسلوكية، ويلعب دورًا حاسمًا في تحديد اتجاه وشدة واستمرارية الأفعال البشرية. يمكن أن يتأثر التحفيز بعدد من العوامل، بما في ذلك الاحتياجات الشخصية، الرغبات، القيم، والحوافز الخارجية. فهم التحفيز أمر أساسي في مجالات متعددة، بما في ذلك التعليم، والرياضة، وأماكن العمل، حيث يؤثر بشكل مباشر على الأداء، والإنجاز، والرفاهية العامة.

في مجال الرياضة، احتلت الدافعية مكانة بارزة في مجالات البحث والدراسة، سواء في سيكولوجية المنافسات أو علم النفس الرياضي. وتُعتبر الدافعية المفتاح الرئيسي للممارسة الرياضية على مختلف المستويات، وهي العامل الأكثر أهمية الذي يُحفّز الرياضيين لتحقيق الإنجازات على المستويين الدولي والعالمي. تلعب الدافعية دورًا حاسمًا في تحديد مستوى أداء الرياضي للمهارات الحركية المختلفة، كما تساعد في تفسير السلوك الذي يتبناه الرياضي.

يواجه الطلاب الرياضيون مسؤوليات مزدوجة تتمثل في التفوق في رياضتهم مع الحفاظ على النجاح الأكاديمي. يمكن أن تجعل الجداول الزمنية الصعبة للممارسات والألعاب والسفر من الصعب على الطلاب الرياضيين الوفاء بالتزاماتهم الأكاديمية.

فهم العلاقة الدقيقة بين الصراع والحافز أمر بالغ الأهمية للمتخصصين الذين يعملون مع الطلاب الرياضيين. من خلال إدراك الضغوط والتحديات الفريدة التي يواجهونها، يمكننا توفير الدعم اللازم لمساعدتهم على تجاوز هذه الصعوبات وتسخير القوة التحفيزية لصراعهم. ومن خلال التدخلات الاستباقية، بما في ذلك استراتيجيات إدارة الوقت، وتقنيات تقليل التوتر، وتوفير الموارد الأكاديمية، يمكننا تمكين الطلاب الرياضيين من الازدهار في مساعيهم الأكاديمية والرياضية على حد سواء.

تُظهر هذه الدراسة أن الدافعية لدى التلاميذ الرياضيين ذات تحديد ذاتي، كما أن التحديات الناشئة عن محاولة موازنة المسؤوليات الأكاديمية والرياضية متعددة الأوجه، إذ تسهم عوامل مثل صراع الدراسة والرياضة، والضغوط الاجتماعية والأسرية، وصراع الوقت والأهداف، والإرهاق البدني والذهني في زيادة صراع الدور. تؤدي هذه الصراعات بدورها إلى انخفاض ملحوظ في مستوى الدافعية لدى التلاميذ الرياضيين، بشكل عام توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين صراع الدور والدافعية الذاتية لدى التلاميذ الرياضيين.

يعد الصراع الأدوار لدى التلاميذ الرياضيين قضية معقدة تتطلب مزيدًا من الفحص والمناقشة، من إدارة المسؤوليات الأكاديمية إلى تلبية متطلبات رياضتهم، يواجه التلاميذ الرياضيون تحديات فريدة يمكن أن يكون لها تأثير كبير على رفاهيتهم ونجاحهم بشكل عام. من الضروري للأولياء والمدربين وأعضاء هيئة التدريس العمل معًا لتقديم الدعم والموارد لمساعدة الطلاب الرياضيين على تحقيق التوازن بين أدوارهم المزدوجة بشكل فعال. من خلال معالجة العوامل المختلفة التي تساهم في صراع الأدوار وتنفيذ استراتيجيات للتخفيف من آثاره السلبية، يمكننا تمكين الطلاب الرياضيين من الازدهار في كل من الفصل الدراسي والميدان الرياضي.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

قائمة المصادر والمراجع:

باللغة العربية:

1. عامر, أ. م. (2008). *أصول علم النفس العام في ضوء الإسلام*. دار ومكتبة الهلال، دار الشروق للنشر والتوزيع.

2. الداهري، صالح حسن.(2008).سيكولوجية الإبداع والشخصية.دار صفاء.عمان.الأردن.

3. محمد جاسم عرب، حسين علي كاظم. (2009). علم النفس الرياضي. دارالضياء للطباعة والتصميم.

4. احمد محمد عامر. (2008). أصول علم النفس العام في ضوء الإسلام. دار ومكتبة الهلال.بيروت.

5. صالح حسن الداهري. (2008). أساسيات التوافق النفسي والإضطرابات السلوكية والإنفعالية. دار فاء. عمان.

6. عامر سعيد الخيكاني. (2008). سيكولوجية كرة القدم. دار الضياء للطباعة والتصميم.النجف.العراق.

7. عماد عبد الرحيم الزغلول. (2002). مبادئ علم النفس التربوي. دار الكتاب العربية للطباعة والنشر. الإمارات.

8. هايف فريد، بلغول فتحي.(2024). الحاجات النفسية وأثرها على الدافعية الرياضية لدى تلاميذ الثانوية الرياضية. *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية*، 210-216.

9. أحمد مختار عبد الحميد عمر.(2008).معجم اللغة العربية المعاصر.عالم الكتب.القاهرة. مصر.

10. العلوان أحمد فلاح (2009).علم النفس التربوي. تطوير المتعلمين. دار الحامد للنشر والتوزيع. ط1.عمان .الأردن .

11. بلغول فتحي، الدافعية و الاداء الرياضي، المؤتمر الدولي السابع : نحو استراتيجية طموحة للرياضة العربية، أبريل 2015، http://aspec.ju.edu.jo/.

12. بلغول فتحي، الدافعية و علاقتها بالتكوين، الملتقى الدولي الثالث جامعة أم البواقي، أفريل 2017، www.univ-oeb.dz/staps.

13. بلغول فتحي، الدافعية في المجال الدراسي: مقاربة اجتماعية معرفية، يوم دراسي بمخبر علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية جامعة الجزائر3، ديسمبر 2016.

- الرسائل والأطروحات:

14. فتحي بلغول (2010): تأثير الحاجات النفسية الأساسية على الدافعية المحددة ذاتيا وعلاقتها بالأداء الرياضي والمدرسي، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر3، الجزائر.

15. عمراوي عبد الرؤوف (2022): تأثير الكفاءة الذاتية على الدافعية الداخلية وعلاقتها بالدافعية في المجال الدراسي لتلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر3، الجزائر، تحت إشراف البروفسور بلغول فتحي.

16. دريسي عبد الكريم (2020): دراسة دافعية الإنجاز في المجالين الرياضي والدراسي لدى تلاميذ الثانوية الرياضية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر3، الجزائر، تحت إشراف البروفسور بلغول فتحي.

17. لعمش عبد الله (2018) دور سلوك القيادة الرياضية للأستاذ في استثارة دافعية الانجاز لممارسة الرياضة المدرسية، أطروحة دكتوراه بمعهد التربية البدنية والرياضية جامعة الشلف، تحت إشراف البروفسور بلغول فتحي.

18. مستغانمي سمير (2019) دراسة تحليلية للدافعية لدى لاعبي كرة القدم 08-12 سنة، مذكرة تخرج ظمن متطلبات نيل شهادة الماستر، بمعهد التربية البدنية والرياضية جامعة الجزائر3، تحت إشراف البروفسور بلغول فتحي.

19. مزيان رشيد (2019) الحاجات النفسية الأساسية وتأثيرها على الدافعية المحددة ذاتيا عند مسؤولو الهياكل الدائمة للإتحاديات الرياضية الجزائرية- دراسة ميدانية للإتحاديات الوطنية للرياضات القتالية الأولمبية، مذكرة تخرج ظمن متطلبات نيل شهادة الماستر، بمعهد التربية البدنية والرياضية جامعة الجزائر3، تحت إشراف البروفسور بلغول فتحي.

20. سالمي عبيد الله و بن حمو عماد الدين (2020) تسيير الموارد البشرية و دورها في تحفيز العاملين داخل المؤسسات التعليمية، مذكرة تخرج ظمن متطلبات نيل شهادة الماستر، بمعهد التربية البدنية والرياضية جامعة الجزائر3، تحت إشراف البروفسور بلغول فتحي.

21. سعال محفوظ (2020) علاقة مناخ الدافعية بالإنجاز الرياضي، مذكرة تخرج ظمن متطلبات نيل شهادة الماستر، بمعهد التربية البدنية والرياضية جامعة الجزائر3، تحت إشراف البروفسور بلغول فتحي.

باللغة الأجنبية:

22-Adler, P. A., & Adler, P. (2019). 3. The Athletic Role. In *Backboards & Blackboards: College Athletes and Role Engulfment* (pp. 71–104). Columbia University Press. https://doi.org/10.7312/adle90436-005.

23- Wendling, E., Kellison, T. B., & Sagas, M. (2018). A Conceptual Examination of College Athletes' Role Conflict Through the Lens of Conservation of Resources Theory. Quest, 70(1), 28–47. https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1333437.

24- Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance (pp. xi, 291). Stanford University Press.

25- Kohavi, R., Deng, A., & Vermeer, L. (2022). A/B Testing Intuition Busters: Common Misunderstandings in Online Controlled Experiments. Proceedings of the 28th ACM SIGKDD Conference on Knowledge Discovery and Data Mining, 3168–3177. https://doi.org/10.1145/3534678.3539160

26-Dalaguit, A. B. (2019). ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS ENGAGED IN ATHLETIC AND NON-ATHLETIC COMPETITION.

27- Adler, P. A., & Adler, P. (2019). 3. The Athletic Role. In Backboards & Blackboards: College Athletes and Role Engulfment (pp. 71–104). Columbia University Press. https://doi.org/10.7312/adle90436-005

28- Adler, P. A., & Adler, P. (2019). 3. The Athletic Role. In Backboards & Blackboards: College Athletes and Role Engulfment (pp. 71–104). Columbia University Press. https://doi.org/10.7312/adle90436-005

29-Arrington, C. L. (2019). The Mechanisms behind Litigation's "Radiating Effects": Historical Grievances against Japan. Law & Society Review, 53(1), 6–40. https://doi.org/10.1111/lasr.12392

30-Awan, F., Dunnan, L., Jamil, K., Gul, R., Anwar, A., Idrees, M., & Guangyu, Q. (2021). Impact of Role Conflict on Intention to Leave Job With the Moderating

Role of Job Embeddedness in Banking Sector Employees. Frontiers in Psychology, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719449

31-Biddle, B. J. (1986). Recent Developments in Role Theory.

32-Biddle, B. J. (2013). Role Theory: Expectations, Identities, and Behaviors. Academic Press.

33-Botvinick, M. M., Carter, C. S., Braver, T. S., Barch, D. M., & Cohen, J. D. (n.d.). Conflict Monitoring and Cognitive Control.

34-Darnell, S. C. (2011). Conflict, Education and Sport.

35-Dionne, S., & Rhéaume, A. (2010). L'ambiguïté et le conflit de rôle chez les infirmières* dans le contexte des réformes de la santé au Nouveau-Brunswick. Revue de l'Université de Moncton, 39(1–2), 199–223. https://doi.org/10.7202/039847ar

36-Eagly, A., & Wood, W. (2012). Social role theory. Handbook of Theories in Social Psychology, 2, 458–476. https://doi.org/10.4135/9781446249222.n49

37-Fernandes, A., Moreira, L., & Gonçalves, C. (2019). IDENTITETA ŠTUDENTOV ŠPORTNIKOV IN NJIHOVA MOTIVACIJA ZA DVOJNO KARIERO: POMEMBEN JE KONTEKST.

38-Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance (pp. xi, 291). Stanford University Press.

39-Gani, R. A., Setiawan, E., Achmad, I. Z., Aminudin, R., Purbangkara, T., & Hofmeister, M. (2023). Virtual reality-based tabata training: A professional method for changing levels physical fitness and psychological well-being on student-athletes. Pedagogy of Physical Culture and Sports, 27(2), Article 2. https://doi.org/10.15561/26649837.2023.0201

40-Grace, G. R. (n.d.). Role Conflict and the Teacher.

41-Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (2022). Sources of Conflict between Work and Family Roles.

42-Groggel,Tony P, L. (2022). Facing Others' Trauma: A Role-Taking Theory of Burnout. https://doi.org/10.1177/01902725221128392

43-Hendrix, C. (n.d.). Why is there debate about climate-conflict connections, and where do you stand?

44-Ii, M. E. R. (2023). Exploring how Student Athletes Balance Athletic, Academic, and Personal Needs Through Learned Needs Theory. 7(2).

45-Kohavi, R., Deng, A., & Vermeer, L. (2022). A/B Testing Intuition Busters: Common Misunderstandings in Online Controlled Experiments. Proceedings of the 28th ACM SIGKDD Conference on Knowledge Discovery and Data Mining, 3168–3177. https://doi.org/10.1145/3534678.3539160

46-Koubi, V. (2019). Climate Change and Conflict.

47-Li, X., & Zhang, X. (2021). Multi-Task Allocation Under Time Constraints in Mobile Crowdsensing. IEEE Transactions on Mobile Computing, 20(4), 1494–1510. https://doi.org/10.1109/TMC.2019.2962457

48-Mellalieu, S. D., & Juniper, S. W. (2006). A Qualitative Investigation into Experiences of the Role Episode in Soccer. The Sport Psychologist, 20(4), 399–418. https://doi.org/10.1123/tsp.20.4.399

49-Morgenroth, T., Ryan, M. K., & Peters, K. (2015). The Motivational Theory of Role Modeling: How Role Models Influence Role Aspirants' Goals. Review of General Psychology, 19(4), 465–483. https://doi.org/10.1037/gpr0000059

50-Morrison, J., Coulter, T. J., & Polman, R. (2024). The relationships between role strain, mental toughness and mental health amongst adolescent athletes. Advanced Exercise and Health Science, 1(1), 59–66. https://doi.org/10.1016/j.aehs.2024.01.007

51-Muis, M., Nai'em, M. F., Arsin, A. A., Darwis, A. M., Thamrin, Y., & Hans, N. A. P. (2021). The effect of multiple role conflicts and work stress on the work performance of female employees. Gaceta Sanitaria, 35, S90–S93. https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.12.025

52-Oeter, S. (2019). Conflicting Norms, Values, and Interests: A Perspective from Legal Academia. *Ethics & International Affairs*, *33*(1), 57–66. https://doi.org/10.1017/S089267941800093X

53-O'Neil, L., Amorose, A. J., & Pierce, S. (2021). Student-athletes' dual commitment to school and sport: Compatible or conflicting? *Psychology of Sport and Exercise*, *52*, 101799. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101799

54-Palomino, M. N., & Frezatti, F. (2016). Role conflict, role ambiguity and job satisfaction: Perceptions of the Brazilian controllers. *Revista de Administração*, 165–181. https://doi.org/10.5700/rausp1232

55-(PDF) Burnout in Athletes. (2015). In *ResearchGate*. https://doi.org/10.1007/978-3-662-49322-9_24

56-Pitulko, K., Li, O., Kolosova, O., Sedova, T., & Antonova, N. (2023). Students' Coping with Mental States Caused by Intrapersonal Conflict. *Polish Psychological Bulletin*. https://doi.org/10.24425/ppb.2022.140476

57-Rusbasan, D., Collisson, B., & Ham, E. (2021). *Toxic Coaching of Collegiate Student-Athletes: Burnout Mediates the Relation between School/Sport Conflict and Commitment*. *14*.

58-Salari, N., Hosseinian-Far, A., Jalali, R., Vaisi-Raygani, A., Rasoulpoor, S., Mohammadi, M., Rasoulpoor, S., & Khaledi-Paveh, B. (2020). Prevalence of stress, anxiety, depression among the general population during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Globalization and Health*, *16*(1), 57. https://doi.org/10.1186/s12992-020-00589-w

59-Schroeder, A. (2018). *The Relationship Between Gender Role Conflict and Academic Progress Comparing Division II Male Student-Athletes to Male Non-Student-Athletes*.

60-Shultz, N. L. (2017). *Crossing the Finish Line: Career Adaptability and its Relationship to Athletic Identity, Academic Motivation, and Role Conflict for Division I Student-Athletes*.

61-Sindi, I., & Strömpl, J. (2019). Who Am I and Where Am I From? Substitute Residential Home Children's Insights into Their Lives and Individual Identities. *Child & Youth Services*, *40*(2), 120–139. https://doi.org/10.1080/0145935X.2019.1591272

62-Wendling, E., Kellison, T. B., & Sagas, M. (2018). A Conceptual Examination of College Athletes' Role Conflict Through the Lens of Conservation of Resources Theory. *Quest*, *70*(1), 28–47. https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1333437

63-Zarzycka, B., Tychmanowicz, A., & Krok, D. (2020). Religious Struggle and Psychological Well-Being: The Mediating Role of Religious Support and Meaning Making. *Religions*, *11*(3), 149. https://doi.org/10.3390/rel11030149

64-Zheng, G., Lyu, X., Pan, L., & Chen, A. (2022). The role conflict-burnout-depression link among Chinese female health care and social service providers: The moderating effect of marriage and motherhood. *BMC Public Health*, *22*(1), 230. https://doi.org/10.1186/s12889-022-12641-y

65- Arnold, T. A. (2006). The Sport Psychologist's Handbook: A Guide for Sport-Specific Performance Enhancement. The Sport Psychologist, 20(4), 515–516. https://doi.org/10.1123/tsp.20.4.515

66-Arvinen-Barrow, M., & Walker, N. (Eds.). (2013). The psychology of sport injury and rehabilitation. Routledge.

67-Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory (pp. xiii, 617). Prentice-Hall, Inc.

68-Bar-Eli, M. (2018). Boost! How the psychology of sports can enhance your performance in management and work. Oxford University Press.

69-Beauchamp, R. M., & Eys, M. A. (Eds.). (2014). Group dynamics in exercise and sport psychology (Second edition). Routledge, Taylor & Francis Group.

70-Bertollo, M., Filho, E., & Terry, P. C. (Eds.). (2021). Advancements in mental skills training. Routledge.

71- Botvinick, M., & Braver, T. (2015). Motivation and Cognitive Control: From Behavior to Neural Mechanism. Annual Review of Psychology, 66(1), 83–113. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015044

72-Burton, D., & Raedeke, T. D. (2008). Sport psychology for coaches. Human Kinetics.

73-Cappuccio, M. (Ed.). (2019). Handbook of embodied cognition and sport psychology. The MIT Press.

74-Chopra, D., & Simon, D. (2004). The seven spiritual laws of yoga: A practical guide to healing body, mind, and spirit. John Wiley & Sons.

75-Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8

76-Davies, D., & Armstrong, M. (1989). Psychological factors in competitive sport. Falmer Press.

77- Edwards, W. H. (2011). Motor learning and control: From theory to practice. Wadsworth Cengage Learning.

78-Encyclopedia of Sport and Exercise Psychology. (n.d.).

79-Filho, E., & Basevitch, I. (Eds.). (2021). Sport, Exercise and Performance Psychology: Research Directions To Advance the Field (1st ed.). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780197512494.001.0001

80-Galily, Y., Samuel, R. D., Tenenbaum, G., & Filho, E. (Eds.). (2021). The Psychology Of Sport, Performance And Ethics. Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/978-2-88966-679-9

81-Geranto, B. D. (Ed.). (2011). Sport psychology. Nova Science Publishers.

82-Gillibrand, R., Lam, V., & O'Donnell, V. L. (n.d.). Developmental Psychology.

83-Groth-Marnat, G. (n.d.). HANDBOOK OF PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT.

84-Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2008). Social psychology of exercise and sport. Open University Press.

85-Haibach-Beach, P. S., Reid, G., & Collier, D. H. (2018). Motor learning and development (Second edition). Human Kinetics.

86- Hanrahan, S. J., & Andersen, M. B. (Eds.). (2012). Handbook of applied sport psychology: A comprehensive guide for students and practitioners. Routledge.

87-Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

88-Hemmings, B. (n.d.). Applied Sport Psychology.

89-Hill, A. (Ed.). (2016). The psychology of perfectionism in sport, dance and exercise. Routledge, Taylor & Francis Group.

90-Jackson, P., & Mumford, G. (n.d.). The Mindful Athlete.

91-Jarvis, M. (2006). Sport psychology: A student's handbook. Routledge.

92-Karageorghis, C. I., & Terry, P. C. (2011). Inside sport psychology. Human Kinetics.

93-Kaufman, K. A., Pineau, T. R., & Glass, C. R. (2017). Mindful Sport Performance Enhancement: (512652017-001) [Dataset]. https://doi.org/10.1037/e512652017-001

94-Kleinman, P. (n.d.). PSYCHOLOGY FACTS, BASICS, STATISTICS, TESTS, AND MORE!

95-Koltko-Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the Later Version of Maslow's Hierarchy of Needs: Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification. Review of General Psychology, 10(4), 302–317. https://doi.org/10.1037/1089-2680.10.4.302

96- Lauer, L., & United States Tennis Association (Eds.). (2010). USTA mental skills and drills handbook. Coaches Choice.

97-LeUnes, A. D. (2011). Sport Psychology: A Practical Guide. Icon Books.

98-Levenson, B. (2020). Shift your mind: 9 mental shifts to thrive in preparation and performance (First edition). Disruption Books.

99-Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. American Psychologist, 57(9), 705–717. https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705

100-Madigan, S., Brumariu, L. E., Villani, V., Atkinson, L., & Lyons-Ruth, K. (2016). Representational and questionnaire measures of attachment: A meta-analysis of relations to child internalizing and externalizing problems. Psychological Bulletin, 142(4), 367–399. https://doi.org/10.1037/bul0000029

101-Mellalieu, S. D., Hanton, S., & Fletcher, D. (2009). A Competitive Anxiety Review. 85.

102-Miller, S., Andersen, M., Buck, T., & Lloyd, C. (n.d.). WORLD-CLASS ENDORSEMENTS.

103-Mohiyeddini, C. (2013). Advances in the Psychology of Sports and Exercise. PSYCHOLOGY OF EMOTIONS, 224.

104-Moran, A. P. (n.d.). Sport And Exercise Psychology: A Critical Introduction.

105-Morelli, J. A., & Velez, O. D. (Eds.). (2011). Coaching and management techniques in athletics. Nova Science Publishers.

106- Nesti, M. (2006). Existential Psychology and Sport: Theory and Application. Sport & Exercise Psychology Review, 2(1), 51–51. https://doi.org/10.53841/bpssepr.2006.2.1.51

107-Nyman, F. (2023). Self-Regulated Learning and Its Influence on Student Motivation: A Case Study from the UK. https://hal.science/hal-04232447

108-Porter, K. (2003). The mental athlete. Human Kinetics.

109-Potteiger, J. A. (with American College of Sports Medicine). (2011). ACSM's introduction to exercise science (1st ed). Wollters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins ; American College of Sports Medicine.

110-Powell, M. A. (Ed.). (2011). Physical fitness: Training, effects, and maintaining. Nova Science.

111-Raab, M., Lobinger, B., Hoffmann, S., Pizzera, A., & Laborde, S. (Eds.). (2016). Performance psychology: Perception, action, cognition, and emotion. Elsevier Ltd.

112- Nesti, M. (2006). Existential Psychology and Sport: Theory and Application. Sport & Exercise Psychology Review, 2(1), 51–51. https://doi.org/10.53841/bpssepr.2006.2.1.51

113-Nyman, F. (2023). Self-Regulated Learning and Its Influence on Student Motivation: A Case Study from the UK. https://hal.science/hal-04232447

114-Porter, K. (2003). The mental athlete. Human Kinetics.

115-Potteiger, J. A. (with American College of Sports Medicine). (2011). ACSM's introduction to exercise science (1st ed). Wollters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins ; American College of Sports Medicine.

116-Powell, M. A. (Ed.). (2011). Physical fitness: Training, effects, and maintaining. Nova Science.

117-Raab, M., Lobinger, B., Hoffmann, S., Pizzera, A., & Laborde, S. (Eds.). (2016). Performance psychology: Perception, action, cognition, and emotion. Elsevier Ltd.

المقالات والمجلات العلمية:

118-*Time Management Challenges on .pdf—AFFRIKA: Journal of Politics Economics and Society ISSN: 1998-4936 Print ISSN: 2075-6534 Online • • Indexed | Course Hero*. (n.d.). Retrieved February 23, 2024, from https://www.coursehero.com/file/71638619/Time-Management-Challenges-on-pdf/

119-Psychological Characteristics and Their Development in Olympic Champions: Journal of Applied Sport Psychology: Vol 14, No 3. (n.d.). Retrieved March 8, 2025, from https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10413200290103482

120-Psychological resilience in sport performers: A review of stressors and protective factors: Journal of Sports Sciences: Vol 32, No 15. (n.d.). Retrieved

March 8, 2025, from https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02640414.2014.901551

121-Psychological Characteristics and Their Development in Olympic Champions: Journal of Applied Sport Psychology: Vol 14, No 3. (n.d.). Retrieved March 8, 2025, from https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10413200290103482

122-Psychological resilience in sport performers: A review of stressors and protective factors: Journal of Sports Sciences: Vol 32, No 15. (n.d.). Retrieved March 8, 2025, from https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02640414.2014.901551.

123- Wylleman, P., & Reints, A. (2010). A lifespan perspective on the career of talented and elite athletes: Perspectives on high-intensity sports. Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 20(s2), 88–94. https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2010.01194.x

124-Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. Journal of Educational Psychology, 95(1), 97–110. https://doi.org/10.1037/00220663.95.1.97.

125- Mellalieu, S. D., & Juniper, S. W. (2006). A Qualitative Investigation into Experiences of the Role Episode in Soccer. The Sport Psychologist, 20(4), 399–418. https://doi.org/10.1123/tsp.20.4.399.

126-Steele, A., Van Rens, F., & Ashley, R. (2020). A Systematic Literature Review on the Academic and Athletic Identities of Student-Athletes. Journal of Intercollegiate Sport, 13(1), 69–92. https://doi.org/10.17161/jis.v13i1.13502

127-Davre, Camille, Votta, Cecilia, DiSanti, , Justin, Deldin, Anthony, & Deldin, Patricia. (2024). Mood Lifters for college athletes: A biopsychosocial approach to improving mental health for student-athletes. Journal of American College Health, 0(0), 1–6. https://doi.org/10.1080/07448481.2024.2312421

128−Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A View From Two Eras. Perspectives on Psychological Science : A Journal of the Association for Psychological Science, 14(3), 481–496. https://doi.org/10.1177/1745691618804166

129−Filipović, L. (2022). The Good, the Bad and the Ugly: Miscommunication in UK Police Interviews and US Police Interrogations. Journal of Police and Criminal Psychology, 37(2), 297–311. https://doi.org/10.1007/s11896-022-09495-w

130−Hamilton, E., Puschner, B., Olivier, N. B., Gray, C., & O'Connor, A. (2023). Planning for Next Time: The Challenges Faced by a Veterinary Teaching Hospital during the COVID-19 Pandemic. Journal of Veterinary Medical Education. https://doi.org/10.3138/jvme-2022-0123

131−Jaskulska, S., Jankowiak, B., Marciniak, M., & Klichowski, M. (2022). Assessment of Physical Well-Being and Leisure Time of Polish Students during the COVID-19 Outbreak. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(14), Article 14. https://doi.org/10.3390/ijerph19148358

132−Kasl, S. V., & Cobb, S. (1966). Health Behavior, Illness Behavior and Sick Role behavior: I. Health and Illness Behavior. Archives of Environmental Health: An International Journal, 12(2), 246–266. https://doi.org/10.1080/00039896.1966.10664365

133−Koenig, A. M., & Eagly, A. H. (2014). Evidence for the social role theory of stereotype content: Observations of groups' roles shape stereotypes. Journal of Personality and Social Psychology, 107(3), 371–392. https://doi.org/10.1037/a0037215

134−Krendl, A. C., & Pescosolido, B. A. (2020). Countries and Cultural Differences in the Stigma of Mental Illness: The East–West Divide. Journal of Cross-Cultural Psychology, 51(2), 149–167. https://doi.org/10.1177/0022022119901297

135−Lase, E., Hwee, T. S., & Edward, Y. R. (2021). The Effect of Role Conflict and Ethical Sensitivity on Auditor Performance with Moderation of Emotional Intelligence. Journal of Economics, Business, & Accountancy Ventura, 24(2), 326. https://doi.org/10.14414/jebav.v24i2.2743

136-Maden-Eyiusta, C. (2021). Role conflict, role ambiguity, and proactive behaviors: Does flexible role orientation moderate the mediating impact of engagement? The International Journal of Human Resource Management, 32(13), 2829–2855. https://doi.org/10.1080/09585192.2019.1616590

137-McCullough, L. B., Coverdale, J., & Chervenak, F. A. (2023). Professional virtue of civility and the responsibilities of medical educators and academic leaders. Journal of Medical Ethics, 49(10), 674–678. https://doi.org/10.1136/jme-2022-108735

138-Merton, R. K. (1957). The Role-Set: Problems in Sociological Theory. The British Journal of Sociology, 8(2), 106. https://doi.org/10.2307/587363

139-Mukwevho, H. (2018). Time management challenges on students' academic performance: A case study of a rural university in Limpopo Province, South Africa - research. AFFRIKA Journal of Politics, Economics and Society, 8, 81–99. https://doi.org/10.31920/2075-6534/2018/V8n2a5

140-Piercy, N. F. (2006). Driving Organizational Citizenship Behaviors and Salesperson In-Role Behavior Performance: The Role of Management Control and Perceived Organizational Support. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *34*(2), 244–262. https://doi.org/10.1177/0092070305280532

141-Schwartz, S. J., Hardy, S. A., Zamboanga, B. L., Meca, A., Waterman, A. S., Picariello, S., Luyckx, K., Crocetti, E., Kim, S. Y., Brittian, A. S., Roberts, S. E., Whitbourne, S. K., Ritchie, R. A., Brown, E. J., & Forthun, L. F. (2015). Identity in young adulthood: Links with mental health and risky behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *36*, 39–52. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.10.001

142-Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 97–110. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.97

143-Turner, R. H. (1956). Role-Taking, Role Standpoint, and Reference-Group Behavior. *American Journal of Sociology*, *61*(4), 316–328. https://doi.org/10.1086/221763

144−West, C. P., Dyrbye, L. N., & Shanafelt, T. D. (2018). Physician burnout: Contributors, consequences and solutions. *Journal of Internal Medicine*, *283*(6), 516–529. https://doi.org/10.1111/joim.12752

145−Wylleman, P., & Reints, A. (2010). A lifespan perspective on the career of talented and elite athletes: Perspectives on high-intensity sports. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, *20*(s2), 88–94. https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2010.01194.x

146−Zarina, L., Zvaigzne, A., & Klodane, A. (2022). THEORETICAL ASPECTS OF THE ROLE OF THE SHADOW ECONOMY. *Journal of Regional Economic and Social Development*, *14*, 119–126. https://doi.org/10.17770/jresd2022vol14.6978

147−Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., & Linder, D. E. (1993). Athletic identity: Hercules' muscles or Achilles heel? International Journal of Sport Psychology, 24(2), 237–254.

148−Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. Journal of Personality and Social Psychology, 92(6), 1087–1101. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087

149−Fridley, A., Springer, D., Stokowski, S., & Anderson, A. (2023). Athlete–Student–Influencer: How the Introduction of Name, Image, and Likeness in Intercollegiate Athletics Further Complicates Applications of Role Theory. Sociology of Sport Journal, 41(1), 90–98. https://doi.org/10.1123/ssj.2022-0139

150−Yukhymenko-Lescroart, M. A. (2021). The role of passion for sport in college student-athletes' motivation and effort in academics and athletics. International Journal of Educational Research Open, 2, 100055. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100055

151−Bélanger, S., Knight, P., & Owen, J. (2023). Motivational decline and burnout among collegiate athletes: The role of role conflict. Journal of Sport Psychology, 45(3), 321-339.

152−Harris, M., Johnson, R., & Lee, C. (2023). Understanding individual differences in student-athlete motivation: A multi-sport analysis. International Journal of Sports Psychology, 50(2), 198-215.

153−Henderson, B., & Knight, R. (2021). Role conflict in college athletics: Balancing performance and academics. Journal of Applied Psychology in Sport, 12(4), 455-472.

154−Moreno, A., Patterson, H., & Williams, A. (2022). Managing dual careers: Student-athletes and the challenge of role conflict. International Journal of Sports Management, 44(1), 50-70.

155−Williams, T., & Johnson, L. (2023). Balancing academics and athletics: The evolving landscape of student-athlete motivation. College Sports Journal, 18(2), 233-250.

156−Green, D., & Thomas, L. (2021). Institutional support and motivation among student athletes: A longitudinal study. Higher Education Research, 39(1), 78-96.

157−Martinez, J., & Cook, S. (2022). Longitudinal assessment of role conflict and motivation among student athletes. Psychology of Sport and Exercise, 55(3), 412-429.

158−Stevenson, C., Lonsdale, C., & Hodge, K. (2022). Coping with role conflict: Strategies for enhancing motivation among student athletes. Sport and Exercise Psychology, 35(1), 67-89.

الأنترنت:

159-Multiple roles of women and factors that contribute to positive or negative mental health outcomes—ProQuest. (n.d.). Retrieved April 14, 2024, from https://www.proquest.com/openview/0672b24b36bef90e40acb87574e489e7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

160-*(*PDF) The Forgotten Kids: Experiences of Potential Student- Athletes at a Postsecondary Football Preparatory School. (n.d.). Retrieved March 7, 2025, from:https://www.researchgate.net/publication/335960596_The_Forgotten_Kids_Experiences_of_Potential_Student- _Athletes_at_a_Postsecondary_Football _Preparatory _School.

161-Young elite athletes and social support: Coping with competitive and organizational stress in "Olympic" competition—Kristiansen—2010—Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports—Wiley Online Library. (n.d.). Retrieved March 8, 2025, from https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1600-0838.2009.00950.x

162-Join ResearchGate for free. (n.d.). Retrieved March 8, 2025, from https://www.researchgate.net/signup.SignUp.html

الملاحق

الملحق رقم 01:

مقياس صراع الدور ب 28 عبارة بعد عرضه على المحكمين

تحية طيبة وبعد في إطار إعدادنا أطروحة الدكتوراه، نضع بين يديك هاذ المقياس ونرجو منك الإجابة على جميع العبارات الموجودة فيه بما يتناسب معك وذلك بعد قراءة العبارة جيدا ثم وضع إشارة (x) في الخانة التي تناسب شعورك، وبإجابتك الصريحة تكون قد ساهمت في إثراء البحث العلمي .مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

معلومات أولية :الإسم واللقب:

المستوى الدراسي: سنة ثالثة متوسط ( ) / سنة رابعة متوسط ( ) / سنة أولى ثانوي ( ) / سنة ثانية ثانوي ( ) / سنة ثالثة ثانوي ( ).

الفريق الذي تنشط فيه: ( ).

التحصيل الدراسي: (أقل من 10) ( ) (10 – 12) ( ) / (12 – 14) ( ) / (أكبر من 14) ( )

الرقم	العبارات	لا تنطبق عليا تماما	لا تنطبق عليا بدرجة كبيرة	تنطبق إلى حد ما	تنطبق عليا بدرجة كبيرة	تنطبق عليا تماما
01	يشكو مدربي من غيابي المتكرر عن التدريب بسبب الدراسة.					
02	أشعر بالذنب بسبب الغياب المتكرر عن الدراسة.					
03	أشعر أنني لا أستطيع النجاح في رياضتي بسبب الدراسة.					
04	يحرص أهلي على أن أكون متفوقا في الرياضة.					
05	لا أجد الوقت الكافي من أجل الدراسة.					
06	أشعر بالذنب بسبب الغياب المتكرر عن الدراسة.					
07	لولا مسؤولياتي الرياضية لتفوقت في الدراسة.					
08	أشعر أنني لا أستطيع النجاح في دراستي بسبب الرياضة.					
09	أوقات دراستي لا تتناسب مع أوقات تدريبي.					
10	أشعر بالذنب بسبب الغياب المتكرر عن الرياضة.					

11	أشعر أن أساتذتي لا يدعمونني حتى أتفوق في رياضتي.					
12	من الصعب إدارة كل من المواعيد الدراسية وجداول المنافسة الرياضية.					
13	أشعر أنني لا أستطيع أن أكون تلميذا و رياضيا في نفس الوقت.					
14	يحرص أهلي على أن أكون متفوقا في الدراسة.					
15	أعاني من التعب و الإرهاق بسبب عدم القدرة على التوفيق ما بين الدراسة والرياضة.					
16	أشك أحيانًا في قدرتي على الاستمرار في الجمع بين الدراسة والرياضة على المدى الطويل.					
17	أصبحت اتجاهاتي نحو الدراسة تتسم بالسلبية.					
18	دائما ما أنام مبكرا بسبب التعب الذهني والبدني.					
19	إن كثرة واجباتي المدرسية جعلتني أتغيب عن التدريب.					
20	أشعر أحيانًا أن أهدافي الدراسية تأتي في المقام الثاني بعد أهدافي الرياضية.					
21	أشعر أن الوقت هو أكبر تحد من أجل التوفيق بين الرياضة والدراسة.					
22	أشعر أن وقت التعافي من التدريب غير كافي.					
23	أشعر بالضغط بسبب التركيز على رياضتي على حساب دراستي.					
24	أشعر أن مدربي لا يدعمني من أجل أداء دراسي جيد.					
25	أشعر بضغط نفسي بسبب عدم قدرتي على أداء أي دور على أكمل وجه.					
26	يشكو أهلي بسبب الغياب المتكرر عن الدراسة بسبب الرياضة.					
27	أشعر أحيانًا أن أهدافي الرياضية تأتي في المقام الثاني بعد أهدافي الدراسية.					
28	أضطر في بعض المواقف إلى ترك المدرسة من أجل الرياضة.					

مقياس صراع الدور بعد إجراء التحليل العاملي الإستكشافي

الأبعاد	الرقم	العبارات
صراع الدراسة والرياضة	S3	أشعر أنني لا أستطيع النجاح في رياضتي بسبب الدراسة.
	S5	لا أجد الوقت الكافي من أجل الدراسة.
	S6	أشعر بالذنب بسبب الغياب المتكرر عن الدراسة.
	S7	لولا مسؤولياتي الرياضية لتفوقت في الدراسة.
	S8	أشعر أنني لا أستطيع النجاح في دراستي بسبب الرياضة.
	S15	أعاني من التعب و الإرهاق بسبب عدم القدرة على التوفيق ما بين الدراسة والرياضة.
	S4	يحرص أهلي على أن أكون متفوقا في الرياضة.

الضغوط الاجتماعية والأسرية	S13	أشعر أنني لا أستطيع أن أكون تلميذا و رياضيا في نفس الوقت.
	S14	يحرص أهلي على أن أكون متفوقا في الدراسة.
	S23	أشعر بالضغط بسبب التركيز على رياضتي على حساب دراستي.
صراع الوقت وأهداف	S20	أشعر أحيانًا أن أهدافي الدراسية تأتي في المقام الثاني بعد أهدافي الرياضية.
	S21	أشعر أن الوقت هو أكبر تحد من أجل التوفيق بين الرياضة والدراسة.
	S26	يشكو أهلي بسبب الغياب المتكرر عن الدراسة بسبب الرياضة.
الضغوط البدنية والذهنية	S18	دائما ما أنام مبكرا بسبب التعب الذهني والبدني.
	S19	إن كثرة واجباتي المدرسية جعلتني أتغيب عن التدريب.
	S22	أشعر أن وقت التعافي من التدريب غير كافي.

مقياس الدافعية الذاتية في المجال الرياضي

تحية طيبة وبعد في إطار إعدادنا أطروحة الدكتوراه ، نضع بين يديك هاذ المقياس ونرجو منك الإجابة على جميع العبارات الموجودة فيه بما يتناسب معك وذلك بعد قراءة العبارة جيدا ثم وضع إشارة (X) في الخانة التي تناسب شعورك، وبإجابتك الصريحة تكون قد ساهمت في إثراء البحث العلمي .مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، وهذا بالإجابة على السؤال التالي:

ماهي الأسباب التي تدفعك لممارسة الرياضة؟

الرقم	العبارات	لا ينطبق عليا تماما	ينطبق عليا بدرجة قليلة جدا	ينطبق عليا بدرجة قليلة	ينطبق عليا بدرجة متوسطة	ينطبق عليا إلى حد ما	ينطبق عليا بدرجة كبيرة	ينطبق عليا تماما
01	من أجل متعة اكتشاف تقنيات جديدة للتدريب.							
02	لأن هذا يولد نظرة إيجابية نحوي من طرف الأشخاص الذين أعرفهم.							
03	حسب اعتقادي، هذه واحدة من أفضل السبل للتعرف على الآخرين.							
04	أنا لا أعرف، أشعر أنه لا جدوى من الاستمرار في ممارسة الرياضة.							

05	لأنني أشعر بارتياح كبير حين أتقن بعض تقنيات التدريب الصعبة.							
06	لأنه من الضروري ممارسة الرياضة إذا كنا نريد أن نكون في لياقة جيدة.							
07	لأنني أحب اللحظات الممتعة التي أعيشها وأنا أمارس الرياضة.							
08	من أجل الحصول على مكانة مرموقة كوني رياضي.							
09	لأنها من بين الوسائل الجيدة التي اخترتها من أجل تطوير جوانب أخرى من شخصيتي.							
10	من أجل الشعور بالمتعة عندما أقوم بتحسين بعض نقاط ضعفي.							
11	من أجل المتعة في تعميق معرفتي حول مختلف أساليب التدريب.							
12	للشعور بالإثارة عندما أكون مقحما في هذا النشاط.							
13	لابد عليا أن أمارس الرياضة لكي أشعر بالرضا على نفسي.							
14	لا أعرف لماذا أمارس الرياضة، فكلما فكرت في ذلك، كلما راودني الشعور بالتخلي عن الممارسة.							
15	للشعور بالارتياح عندما أتقن مهاراتي.							
16	لأن فكرة أن أكون في لياقة جيدة مستحبة من طرف الأشخاص من حولي.							
17	لأن اكتشاف أساليب جديدة للتدريب يعتبر ممتعا للغاية بالنسبة لي.							
18	لأنها وسيلة جيدة لمعرفة الكثير من الأشياء التي قد تكون مفيدة بالنسبة إلي في الميادين والمجالات الأخرى من الحياة.							
19	من أجل الشعور بالانفعالات القوية أثناء ممارسة الرياضة التي أحب.							
20	لا أعرف السبب بوضوح، كذلك لا أعتقد أنه توجد مكانة لي في عالم الرياضة.							
21	لأنني سوف أشعر بالسوء في حال لم أخصص الوقت لممارستها (الرياضة.)							
22	للشعور بالمتعة أثناء تأديتي لبعض الحركات							

	الصعبة.							
23	لأظهر للآخرين إلى أي مدى أنا جيد في رياضتي.							
24	من أجل الشعور بالمتعة عندما أتعلم تقنيات التدريب التي لم يسبق لي وأن جربتها من قبل.							
25	لأنها واحدة من بين أفضل الطرق للحفاظ على علاقات جيدة مع أصدقائي.							
26	لأنني أحب ذلك الشعور وأنا أحس أنني مغمور في النشاط.							
27	لأنه لا بد عليا أن أمارس الرياضة بانتظام.							
28	أنا أتسائل عن ذلك، لا أستطيع تحقيق الأهداف التي قمت بتحديدها.							

ملحق رقم (01) يبين قيمة معامل Cronbach's Alpha للمقياس صراع الدور

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.873	28

ملحق رقم (02) يمثل قيمة معامل الارتباط ومعادلة سبيرمان وجوتمان لمقياس صراع الدور

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.808
		N of Items	14[a]
	Part 2	Value	.706
		N of Items	14[b]
	Total N of Items		28
Correlation Between Forms			.845
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.916
	Unequal Length		.916
Guttman Split-Half Coefficient			.909

a. The items are: s1, s3, s5, s7, s9, s11, s13, s15, s17, s19, s21, s23, s25, s27.

b. The items are: s2, s4, s6, s8, s10, s12, s14, s16, s18, s20, s22, s24, s26, s28.

ملحق رقم (03) يوضح معامل الإرتباط لأبعاد مقياس الدافعية الذاتية في المجال الرياضي والدرجة الكلية للمقياس

orrelations

		الدافعية	1_المحور	2_المحور	3_المحور	4_المحور	5_المحور	6_المحور	7المحور
الدافعية	Pearson Correlation	1	.848**	.833**	.862**	.912**	.825**	.702**	.832**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
1_المحور	Pearson Correlation	.848**	1	.829**	.879**	.879**	.667**	.358	.789**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000	.052	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
2_المحور	Pearson Correlation	.833**	.829**	1	.801**	.862**	.872**	.444*	.851**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000	.014	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
3_المحور	Pearson Correlation	.862**	.879**	.801**	1	.909**	.645**	.509**	.814**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000	.004	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
4_المحور	Pearson Correlation	.912**	.879**	.862**	.909**	1	.752**	.560**	.923**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000	.001	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
5_المحور	Pearson Correlation	.825**	.667**	.872**	.645**	.752**	1	.539**	.776**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000		.002	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
6_المحور	Pearson Correlation	.702**	.358	.444*	.509**	.560**	.539**	1	.438*
	Sig. (2-tailed)	.000	.052	.014	.004	.001	.002		.015
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
7المحور	Pearson Correlation	.832**	.789**	.851**	.814**	.923**	.776**	.438*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.015	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ملحق رقم (04) يبين قيمة معامل Cronbach's Alpha للمقياس الدافعية الذاتية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.758	28

ملحق رقم (05) يمثل قيمة معامل الارتباط ومعادلة سبيرمان وجوتمان لمقياس الدافعية الذاتية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.712
		N of Items	14[a]
	Part 2	Value	.535
		N of Items	14[b]
	Total N of Items		28
Correlation Between Forms			.521
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.685
	Unequal Length		.685
Guttman Split-Half Coefficient			.678

a. The items are: س1, س3, س5, س7, س9, س11, س13, س15, س17, س19, س21, س23, س25, س27.

b. The items are: س2, س4, س6, س8, س10, س12, س14, س16, س18, س20, س22, س24, س26, س28.

ملحق رقم (08) يوضح نتائج نتائج اختبار كولموغروف سميرنوف لعينة واحدة لمقياس صراع الدور

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

			صراع_الدور
N			130
Normal Parameters[a,b]	Mean		3.7247
	Std. Deviation		.64648
Most Extreme Differences	Absolute		.076
	Positive		.051
	Negative		-.076
Test Statistic			.076
Asymp. Sig. (2-tailed)[c]			.063
Monte Carlo Sig. (2-tailed)[d]	Sig.		.065
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.059
		Upper Bound	.071

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 743671174.

ملحق رقم (09) يوضح نتائج اختبار كايزر–مير اولكن واختبار بارتلت(KMO) الأولي

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.721
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1185.247
	df	378
	Sig.	.000

ملحق رقم (10) يوضح مصفوفة المكونات بعد التدوير للتحليل الأول

Rotated Component Matrix[a]

	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
s5	.780								
s3	.703			.307					
s15	.663								
s7	.655						.407		
s6	.627								
s8	.620						.409		
s2		.864							
s9	.402	.757							
s24		.489					.377		
s14			.670						
s4			.615						
s13			.564						
s23			.420						
s17				.700					
s16				.692					
s28					.753				
s27					.699				
s19						.718			
s18				.365		.581		-.320	

s22					.370	.563			
s11							.812		
s12							.529	.359	
s10								.666	
s1						.409		.542	
s25								.504	
s21									.789
s20	.377			.408					.542
s26		.314			.447				.507

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 11 iterations.

ملحق رقم (11) يوضح مصفوفة المكونات بعد التدوير للتحليل الثاني

Rotated Component Matrix[a]

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
s5	.789						
s3	.729						
s8	.695					.476	
s15	.670						
s7	.634					.476	
s6	.597	.318					
s2		.888					
s9	.362	.768					
s4			.675				
s14			.658				
s13			.553		.310		
s19				.693			
s18				.664			-.317
s22				.560	.313		
s23			.376	.409			
s21					.728		
s20	.430				.662		
s26					.622	.368	
s24		.404				.549	
s25						.541	.380
s10							.749

s1	.327		.307			.619

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

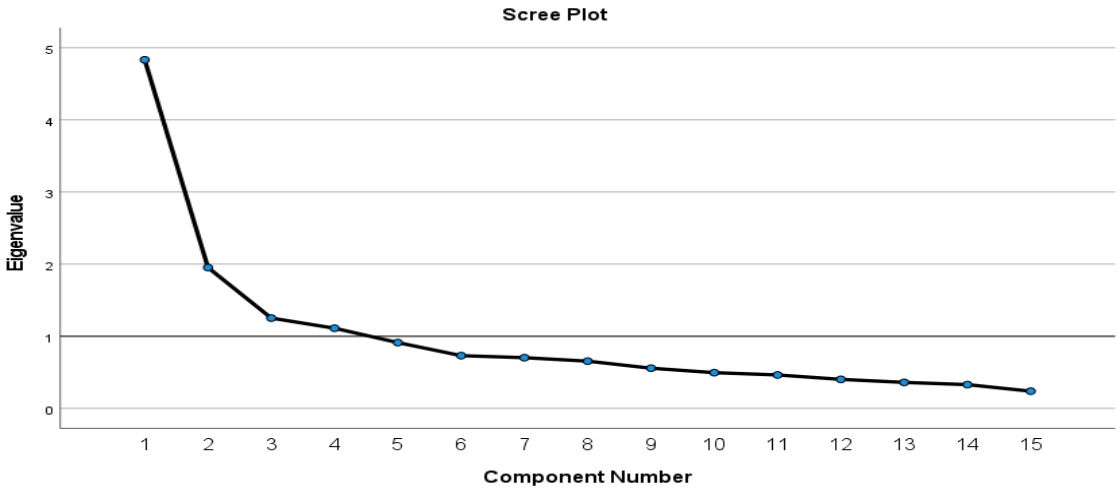
a. Rotation converged in 9 iterations.

ملحق رقم (12) يوضح نتائج اختبار كايزر–مير اولكن واختبار بارتلت(KMO) النهائي

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.758
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	529.771
	df	120
	Sig.	.0001

الشكل رقم (01) يوضح رسم بياني (scree) لركام الجذور التخيلية المقابلة للعوامل التي يعزى إليها التغير



ملحق رقم (13) يوضح مصفوفة المكونات بعد التدوير

Rotated Component Matrix[a]

	Component			
	1	2	3	4
s5	.748			
s3	.745			
s8	.730			
s7	.719			
s6	.655	.321		
s15	.646			
s4		.661		
s14		.658		
s13		.531	.311	
s23		.449		.361
s21			.742	
s20	.333		.674	
s26	.330		.617	
s19				.741
s18				.690
s22		.331	.337	.532

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

ملحق رقم (14) يوضح طبيعة الدافعية في المجال الرياضي حسب الأبعاد السبعة للدافعية في المجال الرياضي

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
الذاتية01الدافعيةالداخلية	130	2.08	5.17	3.1506	.62457
للمعرفة_الدافعية	130	2.00	5.00	3.0577	.76916
للإنجاز_الدافعية	130	2.00	10.25	3.1615	.98873
للإثارة_الدافعية	130	2.00	5.00	3.2327	.76134
المحور004	130	1.25	3.25	2.7423	.43906
المحور005	130	1.25	3.50	2.7346	.52065
المحور006	130	1.50	3.00	2.6538	.35408
المحور007	130	1.00	3.25	1.8346	.77043
Valid N (listwise)	130				

ملحق رقم (15) يوضح العلاقة الارتباطية بين صراع الرياضة والدراسة والدافعية الذاتية في المجال الرياضي

Correlations

		الذاتية01الدافعيةالداخلية	_الدراسة_صراع الرياضة
الذاتية01الدافعيةالداخلية	Pearson Correlation	1	-.640**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	130	130
الرياضة_الدراسة_صراع	Pearson Correlation	-.640**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	130	130

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم (16) يوضح العلاقة الارتباطية بين الضغوط الاجتماعية والأسرية والدافعية الذاتية في المجال الرياضي

Correlations

		الذاتية01الدافعيةالداخلية	_الإجتماعية_الضغوط الأسرية
الذاتية01الدافعيةالداخلية	Pearson Correlation	1	-.347**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	130	130
الأسرية_الإجتماعية_الضغوط	Pearson Correlation	-.347**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	130	130

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم (17) يوضح العلاقة الارتباطية بين صراع الوقت والأهداف والدافعية الذاتية في المجال الرياضي

Correlations

		الذاتية01الدافعيةالداخلية	الأهداف_الوقت_صراع
الذاتية01الدافعيةالداخلية	Pearson Correlation	1	-.722**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	130	130
الأهداف_الوقت_صراع	Pearson Correlation	-.722**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	130	130

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم (18) يوضح العلاقة الارتباطية بين الإجهاد البدني والذهني والدافعية الذاتية في المجال الرياضي

Correlations

		الذاتية01الدافعيةالداخلية	الذهنية_البدنية_الضغوط
الذاتية01الدافعيةالداخلية	Pearson Correlation	1	-.722**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	130	130
الذهنية_البدنية_الضغوط	Pearson Correlation	-.722**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	130	130

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم (19) يوضح العلاقة الارتباطية بين صراع الأدوار بأبعاده الأربعة والدافعية الذاتية في المجال الرياضي

Correlations

		الذاتية01الدافعيةالداخلية	_الدراسة_صراع الرياضة	_الإجتماعية_الضغوط الأسرية	_الوقت_صراع الأهداف	البدنية_الضغوط الذهنية_	الأدوار_صراع
الذاتية01الدافعيةالداخلية	Pearson Correlation	1	-.640**	-.347**	-.722**	-.722**	-.800**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	130	130	130	130	130	130
_الدراسة_صراع الرياضة	Pearson Correlation	-.640**	1	.361**	.354**	.354**	.765**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000
	N	130	130	130	130	130	130
_الضغوط الأسرية_الإجتماعية	Pearson Correlation	-.347**	.361**	1	.247**	.247**	.748**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.005	.005	.000
	N	130	130	130	130	130	130
_الوقت_صراع الأهداف	Pearson Correlation	-.722**	.354**	.247**	1	1.000**	.622**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.005		.000	.000
	N	130	130	130	130	130	130
_البدنية_الضغوط الذهنية	Pearson Correlation	-.722**	.354**	.247**	1.000**	1	.622**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.005	.000		.000
	N	130	130	130	130	130	130

الأدوار_صراع	Pearson Correlation	-.800**	.765**	.748**	.622**	.622**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	130	130	130	130	130	130

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

تم بحمد الله