

جامعة الجزائر
معهد التربية البدنية والرياضية
سيدي عبد الله

دور الإختلاط في حصة التربية البدنية و الرياضية على التفاعل الإجتماعي عند تلاميذ الطور المتوسط

(دراسة مقارنة بين الحضرة و الريف ولاية الجلفة)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في نظرية و منهجية التربية البدنية و الرياضية
تخصص العلوم الإجتماعية و الرياضية

إشراف الأستاذ:
د. عطاء الله أحمد

إعداد الطالب :
يحيى بن العربي

الموسم الجامعي
2009/2008

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

كلمة شكر

الحمد لله حمداً كثيراً على ما تفضل وأنعم، وأصلي وأسلم على
نبينا محمد صلى الله عليه وسلم .

إيمانا مني بالقول " من لم يشكر الناس لم يشكر الله " يدعوني واجب
الوفاء والعرفان أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الفاضل
والمشرف الرسمي على بحثي الأستاذ: " عطاء الله أحمد " الذي لم
يخل عليّ بتوجيهاته القيّمة، وتشجيعه المتواصل على إتمام هذا
البحث . والذي كان بحق نعم المشرف .

كما أتقدم بالشكر إلى كل من الزملاء : خاضر صالح
نريوش أحمد، حبارة محمد، جنداوي عبد الرحمن، وكل من مدّ لي
يد العون، ولو بكلمة طيبة .

كلمة شكر

الحمد لله حمداً كثيراً على ما تفضل وأنعم، وأصلي وأسلم على
نبينا محمد صلى الله عليه وسلم .

إيمانا مني بالقول " من لم يشكر الناس لم يشكر الله " يدعوني واجب
الوفاء والعرفان أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الفاضل
والمشرف الرسمي على بحثي الأستاذ: " عطاء الله أحمد " الذي لم
يخل عليّ بتوجيهاته القيّمة، وتشجيعه المتواصل على إتمام هذا
البحث . والذي كان بحق نعم المشرف .

كما أتقدم بالشكر إلى كل من الزملاء : خاضر صالح
نريوش أحمد، حبارة محمد، جنداوي عبد الرحمن، وكل من مدّ لي
يد العون، ولو بكلمة طيبة .

الإهداء

يسعدني أن أتقدم بخالص تحياتي إلى كل من:

- * الوالدين الكريمين : الأب : الطيب، الأم : العطراء
- * الإخوة الأعزاء : محمد ونروجة وولده، نائل، حكيم، فرحات
نرينب، خيرة.
- * الأهل والأقارب .
- * الأصدقاء : شداد مصطفى، محرش شريف، سابق أحمد
سابق عبد الرحمن، عسالي مناد، بجتي ساعد، جعفر عبد القادر
بجتي مصطفى .
- * زملاء الدراسة قديماً وحديثاً .
- * عمال إكمالية الإمام عبد الحميد رحمون .
- * سكان ولاية الجلفة .
- * الذين وسعتهم ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي .

التعريف بالبحث

03	مقدمة:
03	1/ الإشكالية:
04	1-1 / الأسئلة الفرعية:
04	2/ الهدف الرئيسي:
04	1-2 / الأهداف الجزئية:
04	3/ الفرضية العامة:
04	1-3 / الفرضيات الجزئية:
04	4/ أهمية الدراسة:
05	5/ المفاهيم والمصطلحات:
05	1-5 / الاختلاط:
05	2-5 / التفاعل الاجتماعي:
05	3-5 / المراهقة:
05	4-5 / التربية البدنية:
06	6/ الدراسات السابقة:
06	1-6 / دراسات جزائرية:
07	2-6 / دراسات أجنبية:

الباب الأول: الدراسة النظرية

الفصل الأول : الاختلاط في الوسط المدرسي

13	1/ تمهيد:
13	2/ نظام التعليم المختلط في الدول العربية:
13	1-2 / الاختلاط في نظام التعليم المصري :
14	2-2 / الاختلاط في نظام التعليم السعودي:
16	3-2 / الاختلاط في نظام التعليم الجزائري:
16	1-3-2 / مرحلة ما قبل الاستعمار:
16	2-3-2 / مرحلة الاستعمار:
17	3-3-2 / مرحلة ما بعد الاستقلال :

18	..... /3 نظام التعليم المختلط في الدول الغربية:
18	..... /1-3 الاختلاط في نظام التعليم الفرنسي:
18	..... /1-1-3 في النصف الثاني من القرن 19:
20	..... /2-1-3 بعد الحرب العالمية الثانية :
21	..... /2-3 الاختلاط في نظام التعليم الألماني:
21	..... /1-2-3 في بداية القرن 20 :
22	..... /2-2-3 بعد الحرب العالمية الثانية:
23	..... /4 خصائص نظام التعليم في الجزائر:
23	..... /1-4 تعليم مجاني للجميع:
23	..... /2-4 تعليم إجباري:
24	..... /3-4 تعليم حكومي خاضع للدولة:
24	..... /4-4 تعليم مختلط:
26	..... /5 الأثر الاجتماعي للاختلاط في التعليم :
26	..... /1-5 تشجيع العلاقات بين الجنسين:
26	..... /2-5 العنف الجنسي:
31	..... /3-5 اللامساواة بين الجنسين:
31	..... /6 آراء حول التعليم المختلط:
31	..... /1-6 آراء الأساتذة:
34	..... /2-6 آراء الأولياء:
35	..... /1-2-6 اتجاه المؤيدين:
36	..... /2-2-6 اتجاه المعارضين:
37	..... /7 الإسلام و الاختلاط بين الجنسين:
38	..... /1-7 الإسلام و الاختلاط في الحياة الاجتماعية:
39	..... /2-7 الإسلام و الاختلاط في ميدان التعليم:
41	..... خلاصة:

الفصل الثاني: التربية البدنية و الرياضية

- 43 /1 تمهيد:
- 43 /2 مفهوم التربية البدنية والرياضية:
- 43 /3 تعريف التربية :
- 43 /1-3 لغة:
- 43 /2-3 اصطلاحا:
- 45 /4 علاقة التربية البدنية والرياضية بالتربية العامة:
- 46 /5 التربية البدنية و الرياضية:
- 46 /1-5 لمحة تاريخية:
- 47 /6 مفهوم التربية البدنية والرياضية:
- 51 /7 أهداف التربية البدنية والرياضية :
- 51 /1-7 التنمية البدنية :
- 52 /2-7 التنمية المعرفية :
- 52 /3-7 التنمية النفسية :
- 53 /4-7 التنمية الاجتماعية :
- 54 /8 التربية البدنية والرياضية في الجزائر:
- 56 /9 التربية البدنية في النصوص الرسمية :
- 56 /1-9 الميثاق الوطني 1976:
- 56 /2-9 قانون التربية البدنية والرياضية (1976) :
- 57 /1-2-9 من الناحية البدنية :
- 58 /2-2-9 من الناحية الاقتصادية :
- 58 /3-2-9 من الناحية الاجتماعية والثقافية :
- 58 /4-2-9 من الناحية العلمية:
- 59 /3-9 قانون تنظيم المنظومة الوطنية للثقافة البدنية والرياضية لسنة 1989:
- 61 /4-9 مرسوم فيفري 1995:
- 63 /10 درس التربية البدنية والرياضية:
- 62 /1-10 مفهوم درس التربية البدنية والرياضية:
- 63 /11 موضع الدرس في الجدول المدرسي:
- 63 /12 موقع التربية البدنية و الرياضية في المنظومة التربوية:

64	..... /13 مهام التربية البدنية والرياضية في جمهورية الجزائر الديمقراطية:
65	..... /1-13 من الناحية البدنية:
64	..... /2-13 من الناحية الاقتصادية:
.....	..... /3-13 من الناحية الاجتماعية والثقافية:
66	..... /14 أهمية حصة التربية البدنية والرياضية للمراهقين:
67	..... خلاصة:

الفصل الثالث: التفاعل الاجتماعي

69	..... /1 تمهيد :
69	..... /2 التنشئة الاجتماعية و العوامل المؤثرة فيها:
70	..... /1-2 تعريف التنشئة الاجتماعية:
72	..... /2-2 مؤسسات التنشئة الاجتماعية:
73	..... /1-2-2 الأسرة:
73	..... أولا: مفهوم الأسرة :
74	..... ثانيا: دور الأسرة و أهميتها في التنشئة الاجتماعية:
75	..... ثالثا: وظائف الأسرة :
77	..... /2-2-2 المدرسة:
78	..... أولا: دور المدرسة و أهميتها في التنشئة الاجتماعية:
80	..... ثانيا: وظائف المدرسة :
81	..... /3-2-2 جماعة الأقران:
82	..... /4-2-2 المسجد:
82	..... /5-2-2 المجتمع:
84	..... /6-2-2 وسائل الإعلام:
86	..... /3 ديناميكية الجماعة:
87	..... /1-3 تعريف الجماعة:
88	..... /2-3 أنواع الجماعات:
88	..... /1-2-3 الجماعات الأولية:
89	..... /2-2-3 الجماعات الثانوية:
90	..... /3-2-3 الجماعة الرسمية:

90	..... /4-2-3 الجماعة اللارسمية:
91	..... /4 التفاعل الاجتماعي:
91	..... /1-4 التفاعل الاجتماعي داخل القسم:
91	..... /2-4 مظاهر التفاعل الاجتماعي:
92	..... /1-2-4 التعاون:
93	..... /2-2-4 التنافس:
93	..... /3-2-4 الصراع:
94	..... /4-2-4 التكيف الاجتماعي:
95	..... /5 الحياة الاجتماعية بين المدينة و الريف:
97	..... خلاصة:

الفصل الرابع: المراهقة

99	..... /1 تمهيد:
99	..... /2 المراهقة طبيعتها و خصائصها:
99	..... /1-2 تعريف المراهقة:
99	..... /1-1-2 لغة:
100	..... /2-1-2 اصطلاحا:
101	..... /2-2 خصائص المراهقة:
101	..... /1-2-2 الخصائص الجسمية:
101	..... /2-2-2 الخصائص النفسية:
102	..... /3-2-2 الخصائص الاجتماعية:
103	..... /3 أشكال المراهقة:
104	..... /1-3 مراهقة سوية (مراهقة متوافقة):
104	..... /2-3 مراهقة انسحابية منطوية:
105	..... /3-3 المراهقة العدوانية المتمردة:
106	..... /4 المراهقة المبكرة:
106	..... /1-4 النمو الفسيولوجي و الحركي:
107	..... /2-4 النمو العقلي:
108	..... /3-4 النمو الانفعالي:
109	..... /4-4 النمو الاجتماعي:

110	..... /5-4 النمو الجنسي:
111	..... /5 مفهوم الذات عند المراهق:
111	..... /6 أبعاد الذات عند المراهق :
112	..... /7 تقدير الذات:
113	..... /8 تأثير الأسرة على شخصية المراهق:
113	..... /1-8 تأثير الوالدين على شخصية المراهق:
115	..... /2-8 الترتيب بين الإخوة:
116	..... /9 تأثير المدرسة على شخصية المراهق:
117	..... /10 تأثير جماعة الأقران على شخصية المراهق:
117	..... /1-10 تعريف جماعة الأقران:
117	..... /2-10 خصائص مجموعة الأقران:
119	..... /3-10 عوامل الانتماء إلى جماعة الأقران:
121	..... /4-10 تأثير جماعة الأقران على المراهق:
123	..... /5-10 السلوك الاجتماعي لجماعة الأقران:
126	..... خلاصة:

الباب الثاني: الدراسة الميدانية

الفصل الأول: الدراسة الإحصائية

130	..... /1 تمهيد:
130	..... /2 منهج الدراسة:
131	..... /3 مجتمع وعينة الدراسة:
131	..... /1-3 مجتمع الدراسة:
131	..... /2-3 العينة:
131	..... /4 متغيرات الدراسة:
131	..... /1-4 المتغير المستقل:
131	..... /2-4 المتغير التابع :
132	..... /3-4 المتغيرات المشوشة:
132	..... /5 أداة الدراسة:

132	..... 1-5 / الصورة الأولى للمقياس:
133	..... 2-5 / عرض القائمة على الأساتذة المحكمين:
133	..... 6 / أدوات جمع البيانات:
133	..... 1-6 / وصف أداة القياس:
135	..... 7 / صدق الأداة:
137	..... 1-7 / معامل ارتباط عبارات محور الإقبال الاجتماعي بالدرجة الكلية للمحور:
138	..... 2-7 / معامل ارتباط عبارات محور الانشغال الاجتماعي بالدرجة الكلية للمحور:
139	..... 3-7 / معامل ارتباط عبارات محور التواصل الاجتماعي بالدرجة الكلية للمحور:
140	..... 4-7 / حساب الاتساق الداخلي بين درجات كل المحاور (03) والدرجة الكلية لمقياس التفاعل الاجتماعي:.
140	..... 8 / ثبات الأداة:
141	..... 1-8 / معادلة ألفا كرونباخ:
141	..... 2-8 / التجزئة النصفية:
142	..... 9 / الإجراءات التنفيذية والإدارية للدراسة الميدانية:
142	..... 10 / أسلوب التحليل والمعالجة الإحصائية :

الفصل الثاني: عرض و تحليل النتائج

145	..... 1 / تمهيد:
145	..... 2 / الخصائص الشخصية والتنظيمية لأفراد عينة الدراسة:
147	..... 3 / الخصائص الإحصائية لتوزيع درجات مقياس التفاعل الاجتماعي:
149	..... 4 / الفرضية الأولى:
152	..... 5 / الفرضية الثانية:
152	..... أولاً: هناك فرق دال إحصائياً بين ذكور الحضر و إناث الحضر لصالح الذكور
153	..... ثانياً: هناك فرق دال إحصائياً بين ذكور الحضر وإناث الريف لصالح الذكور
154	..... ثالثاً: هناك فرق دال إحصائياً بين ذكور الريف و إناث الحضر لصالح إناث الحضر.
155	..... رابعاً: لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين ذكور الريف و إناث الريف

الفصل الثالث: مناقشة النتائج

158	1/ تمهيد:
158	2/ استنتاجات الدراسة:
159	3/ مناقشة فرضيات البحث:
159	3-1/ فيما يتعلق بالفرضية الأولى:
159	3-2/ فيما يتعلق بالفرضية الثانية:
162	4/ خلاصة الدراسة:
164	5/ اقتراحات:
166	6/ قائمة المصادر و المراجع:
	7/ الملاحق:

قائمة الجداول:

الصفحة	عنوان الجداول	الرقم
134	شرح المحاور الخاصة بالمقياس مع ذكر عدد العبارات	01
134	توزيع العبارات على محاور مقياس التفاعل الاجتماعي	02
137	معامل ارتباط عبارات المحور الأول	03
138	معامل ارتباط عبارات المحور الثاني	04
139	معامل ارتباط عبارات المحور الثالث	05
140	الاتساق الداخلي بين درجات كل محور والدرجة الكلية للمقياس	06
145	الخصائص الشخصية والتنظيمية لأفراد عينة الدراسة	07
146	الخصائص البيئية لأفراد عينة الدراسة	08
148	الخصائص الإحصائية لتوزيع درجات مقياس التفاعل الاجتماعي	09
150	اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الجنسين في مستويات التفاعل الاجتماعي	10
152	اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المناطق (الحضر، الريف) في مستويات التفاعل الاجتماعي	11
153	اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المناطق (الحضر، الريف) في مستويات التفاعل الاجتماعي	12
154	اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المناطق (الحضر، الريف) في مستويات التفاعل الاجتماعي	13
155	اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المناطق (الحضر، الريف) في مستويات التفاعل الاجتماعي	14

الفصل الأول

المعالجة الإحصائية

مقدمة:

العملية التربوية هي عملية متواصلة في سيرورة دائمة من مولد الفرد وحتى وفاته تتبناها خلال هذه الفترة مؤسسات تنشئة اجتماعية متعددة رسمية وغير رسمية: أسرة مدرسة، شارع مسجد... الخ. وهي تشكل سلسلة متواصلة، تعتبر الأسرة فيها المنهل الأول للتعلم بما تمليه على الفرد من عادات وتقاليد ومظاهر اجتماعية تمثل محور شخصيته وهويته، ومن بين الموجهات الرئيسية لسلوكه الذي يظهر من خلال الممارسة الاجتماعية ومع التحاق الطفل بالمدرسة يكشف محيطا آخر خارج نطاق أسرته التي ألفها، هذا المحيط الذي تتمثل مهمته الأساسية في العملية التربوية بصفة عامة والتعليمية بصفة خاصة. هذه الأخيرة - العملية التربوية - تعتمد على شروط ضرورية لقيامها تكمن في المعلم المتعلم والبرنامج، إضافة للمحيط بما يتضمنه من شروط مادية وبشرية.

وتهدف العملية التربوية إلى إعداد الفرد للحياة الاجتماعية والمهنية، الأمر الذي يتم بالتدرج من خلال الارتقاء في السلم التعليمي، وهذه العملية (التربوية) ترتبط بمجموعة من الظروف النفسية الثقافية، الاجتماعية والاقتصادية، والتي قد تنعكس على أدائه المعرفي إما إيجابا أو سلبا، لا سيما في مرحلة التعليم المتوسط التي توافق فترة هامة من النمو، وهي المراهقة لما تتميز به من تغيرات فيزيولوجية، نفسية، اجتماعية تؤثر على سلوك المراهق ومن ثم التأثير على عملية التفاعل داخل المؤسسة التعليمية.

تضفي فترة المراهقة سمات مميزة على التلميذ، نظرا لخصوصية النمو الفيزيولوجي الاجتماعي والثقافي، وتشكل الرغبة الذاتية في توسيع شبكة العلاقات الاجتماعية والتعامل مع الآخرين للاندماج خاصة ضمن جماعة الأقران، وحتى محاولة التفاعل مع الجنس الآخر والاختلاط به.

وهذا يؤدي إلى حدوث ديناميكية خاصة بين جماعة الأقران من نفس الجنس أو مع الجنس الآخر من شأنها التأثير على التفاعل الاجتماعي في حصة التربية البدنية و الرياضية والتي تعد من الحصاص الاستثنائية التي يبرز فيها الإختلاط بصورة جلية في المؤسسات التربوية. وتسعى الدولة جاهدة لتوسيع خدمات التعليم ليشمل جميع مناطق الوطن بما في ذلك المناطق الريفية.

وتعد البيئة عاملا أساسيا في التنشئة الاجتماعية سواء ما تعلق بالأسرة أو المحيط أو جماعة الأقران، و الريف باعتباره بيئة اجتماعية تزخر بمجموعة من المميزات و الخصائص التي تميزها عن المدينة ، فالعلاقات الاجتماعية السائدة في الريف لا زالت تحكمها الأعراف و القيم بعكس المدينة التي تحررت من الكثير من تلك القيم.

والإختلاط بين الجنسين يعد من مظاهر التفاعل الاجتماعي في الوسط المدرسي في كلا البيئتين الحضرية و الريفية. وللبيئة تأثير مباشر على آلية التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ في حصة التربية البدنية و الرياضية.

1 / الإشكالية:

يعد الاختلاط بين الجنسين الذكور و الإناث ظاهرة اجتماعية في المجتمع الجزائري في شتى نواحي الحياة، سواء أكان هذا الاختلاط بين الأهل في حد ذاتهم أو النساء مع رجال أجاناب لظروف حتمية يفرضها الواقع المعاش، ويعد قطاع التربية و التعليم من الميادين التي يكثر فيها الاختلاط، فنجد أن معظم المؤسسات التربوية تعتمد نظام الاختلاط، في حين نجد الدين و العادات و التقاليد و الثقافة المميزة للمجتمع الجزائري تفرض نظرة خاصة لظاهرة الاختلاط لكن و مع متغيرات التمدن و الظروف التي تملئها المدينة الحديثة نلاحظ التخلي عن الكثير من الضوابط التي تحكم ظاهرة الاختلاط، وهذا ما يحدث تباينا في التعامل مع هذه الظاهرة (الاختلاط) في المناطق الحضرية و الريفية، كون هذه الأخيرة لا تزال محافظة على عاداتها و تقاليدها.

ومن الملاحظ ميدانيا في المؤسسات التربوية هو ظاهرة التباعد و عدم الاختلاط بين البنات و البنون في الحصص الأكاديمية الأخرى كحصص الرياضيات و العلوم الطبيعية و غيرها، حيث لا نجد ذكرا يجلس مع أنثى في طاولة واحدة، وحتى أن الذكور يبقون منعزلين بمفردهم و الإناث كذلك في أوقات الاستراحة، ماعدا في حصة التربية البدنية و الرياضية التي نجد فيها لعب الذكور مع الإناث أو مختلطين أو ضد بعضهم البعض، وهذا سواء في المناطق الحضرية أو الريفية. وعلى هذا الأساس نطرح السؤال الرئيسي التالي:

- ما هو دور الإختلاط في حصة التربية البدنية على التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ الطور المتوسط حسب متغير المنطقة؟

1-1 / الأسئلة الفرعية:

- هل للاختلاط في حصة التربية البدنية دور على التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ حسب متغير الجنس ذكور - ذكور/ إناث - إناث، و حسب المناطق (حضر - ريف)؟
- هل للاختلاط في حصة التربية البدنية دور على التفاعل الاجتماعي بين تلاميذ الجنسين (ذكور - إناث) و حسب المناطق (حضر - ريف)؟

2/ الهدف الرئيسي:

- معرفة دور الإختلاط في حصة التربية البدنية على التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ الطور المتوسط حسب متغير المنطقة.

1-2/ الأهداف الجزئية:

- معرفة دور الإختلاط في حصة التربية على التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ حسب متغير الجنس (ذكور - ذكور) / (إناث - إناث)، حسب المناطق: (حضر - ريف).

- معرفة دور الإختلاط في حصة التربية البدنية على التفاعل الاجتماعي بين تلاميذ الجنسين (ذكور - إناث) حسب المناطق (حضر - ريف).

3/ الفرضية العامة:

- للاختلاط دور ايجابي في حصة التربية البدنية على التفاعل الاجتماعي عند تلاميذ المدينة و ليس له دور عند تلاميذ الأرياف.

1-3/ الفرضيات الجزئية:

- هناك فرق دال إحصائيا بين ذكور المناطق الحضرية و ذكور المناطق الريفية وبين إناث المناطق الحضرية وإناث المناطق الريفية لصالح قاطني المناطق الحضرية في التفاعل الاجتماعي.

- هناك فرق دال إحصائيا بين ذكور الحضر و إناث الحضر لصالح الذكور، و فرق دال إحصائيا بين ذكور الحضر وإناث الريف لصالح الذكور، وهناك فرق دال إحصائيا بين ذكور الريف و إناث الحضر لصالح الإناث، و ليس هناك فرق دال إحصائيا بين ذكور الريف وإناث الريف في التفاعل الاجتماعي.

4/ أهمية الدراسة :

إن للتربية الرياضية دور فعال في بناء شخصية الفرد من خلال قدرات ومواهبه الرياضية بالإضافة على تعديل السلوك وتغييره بما يتناسب واحتياجات المجتمع، لذلك أصبحت نشاطات التربية البدنية عاملا أساسيا في تكوين الشخصية المتكاملة للفرد من خلال البرامج الهادفة التي تعمل على تأهيل وإعداد التلاميذ للوصول إلى أعلى المستويات الرياضية بالإضافة إلى ما يحققه من نتائج

على المستوى الصحي والنفسي والعقلي للتلميذ، ونظرا لوجود الجنسين معا في ممارسة التربية البدنية جنبا إلى جنب أردنا تسليط الضوء على عامل الإختلاط في تحقيق النتائج المرجوة من حصة التربية البدنية والرياضية. وذلك حسب المناطق الحضرية و الريفية.

5/ المفاهيم والمصطلحات:

5-1/ الإختلاط:

جاء في "لسان العرب" خلط الشيء بالشيء يخلطه خلطاً وخلطه فاختلط: مزجه وخالط الشيء مخالطة وخالطاً: مزجه. والخلاط: اختلاط الإبل والناس والمواشي . المراد من الاختلاط :

نريد بالاختلاط، اختلاط النساء بالرجال، أي: اجتماع بعضهم مع بعض أو اجتماع امرأة مع رجل. وهذا الاجتماع بين المرأة والرجل (وهما أجنبيان) في مكان واحد يترتب عليه عادة وغالباً مقابلة أحدهما للآخر، أو نظر أحدهما للآخر أو محادثة بينهما.

5-2/ التفاعل الاجتماعي:

يعد التفاعل الاجتماعي مفهوما أساسيا واستراتيجيا في علم النفس الاجتماعي الرياضي وأهم العلاقات الاجتماعية، وينظر البعض إلى الجماعة على أنها وحدة شخصيات متفاعلة. (إحسان محمد الحسن، علم الاجتماع الرياضي، 2005)

5-3/ المراهقة:

تعرف المراهقة على أنها مرحلة انتقالية تجمع بين خصائص الطفولة و سمات الرجولة وهي انتقالية لأن المراهق يسعى للانتقال من الطفولة المعتمدة على الكبار، محاولا ولوج باحات الاستقلال الذاتي. (عبد العلي الجسماني: سيكولوجية الطفولة و المراهقة و خصائصها الأساسية).

5-4/ التربية البدنية:

وهي جزء من التربية العامة، وهي ميدان تجريبي هدفه تكوين المواطن اللائق من الناحية البدنية و العقلية و الانفعالية و الاجتماعية، و ذلك عن طريق الوات من النشاط البدني. (محمود عوض بسيوني و فيصل ياسين الشاطي: نظريات و طرق التربية البدنية).

6/ الدراسات السابقة:

نقوم هنا بالإشارة إلى بعض الدراسات التي تمت بالموضوع بصلة.

1-6/ دراسات جزئية

1/ رسالة لنيل الماجستير مقدمة من طرف الطالب **عمر لعويبة** أجريت سنة 1996. بمعهد علم النفس وعلوم التربية بجامعة قسنطينة تحت عنوان أثر الاختلاط الجنسي على التحصيل العلمي والذكاء والتوافق النفسي لطلبة المرحلة الثانوية.

أجريت الدراسة على طلاب السنة الثانية ثانوي موزعين على ثلاثة ثانويات، الأولى خاصة بالإناث، الثانية بالذكور أما الثالثة فكانت مختلطة، حيث ضمت العينة 207 من بينهم 98 ذكر و109 أنثى، موزعين على شعبي علوم طبيعة وحياة الاقتصاد والتسيير.

وقد اعتمد الباحث في تحليله للدراسة على اختبار الذكاء **D 48**، واختبار التوافق الدراسي. وتمحورت إشكالية الدراسة حول التساؤلات التالية:

- هل يساعد الاختلاط على الانسجام النفسي للطلاب؟
- هل يؤدي الاختلاط إلى تحصيل علمي جيد؟ أم انه ينعكس سلبا على القدرات التحصيلية لأغلب الطلبة؟

- هل يسهّل الاختلاط على العملية التعليمية؟

- هل يعد الاختلاط عاملا أساسيا في تدهور أخلاق الطلبة؟

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن الاختلاط بين الجنسين ضعيف الأثر في المؤسسة التربوية قياسا بعوامل أخرى كتأثير الجو الأسري.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب ذكاء طلاب الثانوية المختلطة وطلاب الثانويتين غير المختلطتين.

- عدم وجود اختلال في التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي لطلاب وطالبات الأقسام المختلطة وغير المختلطة مما يدل على عدم تأثير الاختلاط بين الجنسين على التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي للطلاب و الطالبات.

وبصفة عامة فإن الاختلاط لا يؤدي لانخفاض المستوى العلمي والدراسي، ولا لانخفاض

مستوى الذكاء عند الطلاب، وكذا لظهور عدم التوافق النفسي والاجتماعي و الدراسي .

2/ رسالة لنيل درجة ماجستير مقدمة من طرف الطالب **لونيس علي** سنة 1995 تحت عنوان

أثر الاختلاط الجنسي على تماسك جماعة العمل أجريت بمعهد علم النفس و علوم التربية بجامعة قسنطينة، حيث شملت الدراسة عينة تضم 180 فرد.

وتمحورت إشكالية الدراسة حول التساؤلات التالية:

- هل جماعة العمل المختلطة تمتاز بتماسك أعضائها أكثر من جماعة الرجال فقط وجماعة النساء فقط

- هل غالبية الأفراد المنتمين إلى جماعة العمل المختلطة لهم اتجاه ايجابي نحو عمل المرأة؟

- هل أن تماسك الجماعة المهنية يعتمد على ضرورة وجود المرأة؟

- هل أن أغلب أفراد العمل لهم ميل وتفضيل للتعامل مع الجنس الآخر في الوسط المهني؟

ويمكن تلخيص نتائج الدراسة فيما يلي:

- تتميز الجماعة المختلطة في ميدان العمل بتماسك أعضائها أكثر من جماعة الذكور فقط أو جماعة الإناث فقط.

- أن أغلب أفراد الجماعة المختلطة يتميزون بالاتجاه الايجابي نحو عمل المرأة.

- أن أغلب أفراد الجماعة المختلطة لهم ميل للعمل مع الجنس الآخر.

6-2/ دراسات أجنبية:

1/ دراسة "نيكول موسكوني **nicole mosconi**": والتي نشرتها في كتاب تحت عنوان

:الإختلاط في التعليم الثانوي: الإشتباه الخاطئ : **la mixité dans l'enseignement**

secondaire: un faux semblant سنة 1989.

وقد تمت دراسة الباحثة داخل ثانوية متعددة الاختصاصات عامة وتقنية، حيث تناولت المراحل

التاريخية التي مرت بها ظاهرة الإختلاط بين الجنسين في نظام التعليم الفرنسي.

و تمحور هدف هذه الدراسة حول فهم مدلول فكرة الإختلاط من وجهة نظر الفاعلين الأساسيين في العلاقة البيداغوجية من أساتذة وتلاميذ من خلال النظام الإجتماعي ككل. و قامت الباحثة في دراستها باستخدام تقنيتي المقابلة و الإستبيان من أجل الحصول على المعطيات الميدانية وهذا كما يلي:

- قامت بمجموعة من المقابلات مع الأساتذة و التلاميذ معتمدة على سؤال محوري و هو "هل تفضل أن تدرس في قسم مختلط أو غير مختلط؟ ولماذا؟"
- استخدمت استبيان لأساتذة التعليم الثانوي، ولتلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- اعتمدت الباحثة على منهج التحليل الإكلينيكي، حيث قامت بتأويل بياناتها بالرجوع إلى الرغبة اللاشعورية التي تؤثر على الإختلاف بين الجنسين.

أما فرضيات البحث فقد انحصرت في دراسة العلاقة المعقدة بين الأدوار المؤسساتية و الأدوار الجنسية وكيف تتبادل حسب المراكز و الجنس، فيما يخص الأساتذة فتفترض الباحثة أن هناك علاقة بين الدور المؤسسي للأستاذ ودوره الجنسي كذكر، كما تفترض أيضا أن هناك صراعا بين هذا الدور المؤسسي و الدور الجنسي للأنتى كأستاذة. أما فيما يخص التلاميذ فتفترض أن تكون العلاقة عكسية حيث يوجد صراع بين جنس الذكر و دوره المؤسسي كتلميذ من جهة، ولا يوجد صراع بين الدور الجنسي للأنتى ودورها المؤسسي كتلميذة هذا من جهة أخرى.

وتتلخص نتائج البحث الميداني للباحثة "نيكول موسكوي" فيما يلي:

- تبين للباحثة أن نظام الإختلاط بين الجنسين يميل إلى تجاهل و انعدام الإختلاف بين الذكور و الإناث.
- أن العلاقة البيداغوجية تحاول أن تتجاهل أو ترفض على الأقل واقع الذاتية الجنسية للأفراد المندمجين في العلاقة البيداغوجية، فرغم الإختلاط فإن جماعة القسم تبقى مرتبطة و منتظمة حول مفهوم "الذكر الحيادي Le Masculin Neutre".
- تعتقد الباحثة أن النظام المدرسي المختلط يرتبط بمبتغيات أساسية أخرى و هي الدفاع ضد الاندفاعات الشهوانية و العدوانية.

- أن مظاهر الإختلاط بين الجنسين يمكن تفسيرها إلى الصراعات اللاشعورية للأفراد و التي تعود للصراعات الإجتماعية التي مر بها المجتمع عامة، و التي تفرض سيطرة الرجال على النساء، و بالرغم مما استطاع نظام الإختلاط في التعليم تحقيقه من مساواة بين الذكور و الأنثى كحق فردي و إمكانية تحرر النساء، إلا أن هذا النظام قد حافظ على مظهر خفي لنظام سيطرة الذكور على الإناث بحيث انه يميل إلى رفض الاختلافات الجنسية بين الأفراد ويميل أيضا إلى اختصار هذا الإختلاف في وحدة و ذاتية جنس واحد هو الذكر فقط.

2/ دراسة "ميشال فيز **Michel Fize**": نشرت سنة 2003 في كتابه: " فخ الإختلاط المدرسي **Les Pièges de la mixité scolaire** "، دراسة أجريت حول ظاهرة التعليم المختلط في فرنسا.

حيث تناول في كتابه جذور التعليم المختلط في أوروبا بصفة عامة وفرنسا بصفة خاصة، كما تعرض لمختلف الأفكار المؤيدة و المعارضة لفكرة الإختلاط في نظام التعليم لبعض الباحثين بتبيان حجج كل فريق.

كان الهدف من الدراسة التعرض لمختلف الآراء و الأفكار المبنية حول موضوع الإختلاط في التعليم و تبيان الآثار الإيجابية و السلبية.

وقد اعتمد بالدرجة الأولى على رصد نتائج مختلف الدراسات و المقالات المشورة في الجرائد التي تناولت الموضوع في أوروبا إضافة للمقابلات التي أجريت مع التلاميذ و الأساتذة و الأولياء.

انطلق ميشال فيز من سؤال محوري وهو " هل يمكن اعتبار الإختلاط كقاعدة أساسية للنظم المدرسي؟ و مكسب لا يمكن التشكيك في صحة نتائجه؟ و عمود للمدرسة العمومية؟" أما الإشكالية فتمحورت حول تساؤلات أساسية هي:

- إلى أي مدى يخضع الإختلاط لانتقادات الرأي العام؟
- إلى أي مدى يمكن دعم و تأييد هذه الانتقادات؟
- إلى أي مدى يمكن للواقع الإحاطة بحجج المؤيدين و المعارضين للاختلاط في التعليم المدرسي؟

وقد خلصت الدراسة إلى أن نظام التعليم المختلط يدعم اللامساواة بين الجنسين على عكس ما يتصوره دعاة النظام المختلط، و أن الفرق في التحصيل بين الإناث و الذكور في المواد العلمية يرجع لتصور المعلمين لإمكانيات كلا الجنسين، حيث يرى المعلمون أن الذكور أعلى إمكانية من الإناث في المواد العلمية وأقل مهارة في المواد الأدبية.

و هذا التصور يتجسد من خلال تصرفات لا واعية يعمل على ترسيخ هذه الفكرة في ذهن كل من الذكور و الإناث مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي. ومن النتائج التي توصل إليها ميشيل في أن الإختلاط بين الجنسين في التعليم يؤدي إلى ارتفاع ظاهرة العنف خاصة التحرش الجنسي مما يؤثر على التحصيل.

ونجد من هذه الدراسات دراسات أخرى أجنبية تمت للموضوع بصلة منها:

دراسة فيديريكو **Fidirico** سنة 1971 والتي تمحورت حول توافق الجنسين في المدارس الثانوية وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق بين المدارس المختلطة وغير المختلطة حيث أن التوافق يكون أكبر بين الإناث والذكور الدارسين بالثانويات المختلطة.

دراسة كورنيلسون **kornelson** سنة 1973 حول التحصيل الدراسي والتوافق الاجتماعي في المدارس المختلطة وغير المختلطة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فوارق بين التلاميذ المختلطين في التوافق الاجتماعي.

الباب الأول

الدراسة النظرية

الفصل الأول

الإختلاط في الوسط

المدرسي

1/ تمهيد:

يعيش الإنسان في مجتمع يزدهم فيه بغيره من الناس، وهو في حاجة إلى التفاعل معهم و الاتصال بهم، هذا ما يجبره على الاختلاط بهم. في حين أن الجنس البشري يتكون من جنسي الذكور و الإناث، ما يعني أن الإنسان يدخل في علاقات مباشرة أو غير مباشرة مع الجنس الآخر. وتعد المؤسسات التربوية من بين المؤسسات التي نجد فيها الاختلاط بين التلاميذ (بنات، بنون) سواء داخل الأقسام أو في الساحات.

وعليه نحاول في هذا الفصل الإشارة إلى ظاهرة الاختلاط بين الجنسين في المجال التربوي في الدول العربية و الغربية، وكذا آثاره الاجتماعية في ميدان التربية و التعليم و موقف الإسلام منه.

2/ نظام التعليم المختلط في الدول العربية:

1-2/ الاختلاط في نظام التعليم المصري :

ذكر حسن كمال " أن أول مدرسة مصرية لتعليم الفتيات أنشئت عام 1873 و هي مدرسة " السيوفية " بعد ذلك أنشئت مدرسة " القرية " ثم ضمت المدرستان ضمن مدرسة واحدة و أطلق على المدرسة الجديدة اسم " المدرسة السنية للبنات " و التي خرجت منها أول مظاهرات نسائية مصرية في ثورة 1919.

و أول من فتح المجال للتعليم المختلط في مصر ارتبط بالدعوة لتحرير المرأة، و تحديدا بتاريخ الحملة الفرنسية التي حملت معها الأفكار التي تدفع المرأة للتحرر و التمرد، كما أن الدعوة للتعليم المختلط ارتبطت بمحملها بمسيرة الحركة النسائية في مصر، و المتمثلة في الدعوة لتعليم النساء و سفورهن، حيث أنشئت في مصر أول مدرسة أجنبية للبنات سنة 1835 على يد (ليدز) و هو انجليزي¹.

¹ - حسن (كمال) : التعليم كان و مازال مختلط بحركة التحرر النسائي، مجلة المجلة، الشركة السعودية للأبحاث، الرياض

و لتعزيز الدعوة إلى التعليم المختلط ظهرت موجة من المطبوعات النسائية بدأت عام 1892 كمجلة الفتاة، الفردوس، كما أصدر اتحاد النساء المصريات عام 1925 مجلة " المصرية " كما أصدرت رابطة فتيات النيل مجلة " المرأة الجديدة " .

و لقد لقي هذا الاتجاه تديعما من السلطة السياسية آنذاك، و قد عرفت المدارس الإعدادية نظام الاختلاط لأول مرة سنة 1955، حيث طبق كتجربة نموذجية. و في عام 1970 قررت بعض مدارس القاهرة التي تطبق نظام الاختلاط إغائه و الفصل نهائيا بين الطلاب و الطالبات.

و هذا نتيجة ظهور حملة قومية يقودها رجال التعليم في مصر ضد الاختلاط في المدارس الإعدادية و الثانوية، محذرين من خطورة الأمر لا سيما في سن المراهقة، و هذا بعد أن ظهرت بعض الانحرافات الأخلاقية بين الطلاب و الطالبات في المدارس المشتركة.

كما ظهرت و برزت العديد من الرؤى المضادة للاختلاط باعتباره نموذج يحمل الكثير من الأفكار المضادة للإسلام، كتصور أن هذا الأخير مصدر قهر للمرأة.

و ما زال نظام التعليم في مصر اليوم يتضارب بين مؤيد و معارض، نتيجة للتراعات القائمة بين دعاة التحرر خاصة التحرر النسائي، و كونه مطلب يحقق المساواة، و بين المحافظين في المجتمع المصري كون هذا النظام يتصادم مع المبادئ الإسلامية إضافة لخلق العديد من المشاكل الاجتماعية.

2-2/ الاختلاط في نظام التعليم السعودي:

أهم ما يميز التجربة السعودية عن باقي دول العالم هو عدم الاختلاط في التعليم و الفصل بين البنين و البنات، مما جعلها توضع تحت مجهر الدراسة من طرف الدول الغربية التي تدرس فعالية عدم الاختلاط و مدى نجاعة هذا النظام¹.

¹ الخريف (بدر): حالات نادرة للاختلاط فرضتها ظروف البدايات الصعبة ، مجلة المحلة، الشركة السعودية للأبحاث

إلا أن هذا لا ينفى وجود حالات نادرة و تاريخية للاختلاط فرضتها الظروف الصعبة لا سيما في القرى، حيث كان التعليم يتم في الكتاتيب، أما المدارس الحكومية فكانت خاصة بالبنين دون البنات، بينما عرف افتتاح مدارس لتعليم البنات تأخراً، مما دفع العديد من الأولياء إلى تعليم بناتهم بالاستعانة ببرامج الذكور، و تدريسهن في البيت، ليتعداه بعد ذلك إلى طرق أبواب مدارس الذكور و إلحاق بناتهم بها مجبرين بذلك مديري المؤسسات.

و هكذا شهد التعليم نظام مختلط بطرق غير رسمية نظراً لإلحاح الأهالي ، و نشير إلى أنه و حتى في العاصمة الرياض فتحت أول مدرسة حكومية لتعليم البنات قبل 45 عاماً فقط، لكن هذا لا ينفى بعض الجهود التي كانت تمارس في الخفاء لتعليم الإناث، كإنشاء " مدرسة البنات الفلاحية " سنة 1932 و المدرسة التابعة لمؤسسة الثقافة الجامعية التي جمعت ما لا يقل عن 400 تلميذة و مدرسة الخوجة بالمدينة المنورة¹.

تتبني الدولة السعودية نظام عدم الاختلاط أولاً انطلاقاً من قواعد دينية بتحذير الشريعة الإسلامية من الاختلاط بين الجنسين بشكل عام، و لا سيما في سن المراهقة أي يكون التهيج لدى الأولاد و البنات كبيراً خاصة في هذا العصر الذي تطبعه الفضائيات و الانترنت بشكل خاص. و ثانياً من منطلق أكاديمي هو أن التحصيل العلمي في المدارس غير المختلطة ظروفه أحسن فلا ينشغل الأولاد بالبنات و لا التحرش بهن، و لا في التنافس الذي قد يؤدي إلى الصراع مما يضعف التحصيل العلمي لدى الجنسين.

¹ - الخريف (بدر): حالات نادرة للاختلاط فرضتها ظروف البدايات الصعبة ، مجلة المجلة، الشركة السعودية للأبحاث

2-3/ الإختلاط في نظام التعليم الجزائري :

شرعت الجزائر المستقلة في تطبيق سياسة ديمقراطية التعليم على الجنسين، ففتحت لهما مجالا واسعا للالتحاق بالمدارس و مواصلة التعليم بكل مراحلها، و مسألة الإختلاط في الواقع هي ضرورة فرضتها التطورات السريعة التي شملت جميع المجالات، رغم التناقضات و المعطيات الثقافية للبيئة الجزائرية التقليدية، و من خلال هذا المبحث سنتطرق إلى النظام التعليمي الجزائري، بعرض موجز لمرحلتين ما قبل الاستعمار يليها مرحلة الاستقلال و كيفية تبني نظام التعليم المختلط.

2-3-1/ مرحلة ما قبل الاستعمار:

كان التعليم قبل مجيء الاستعمار يتم في الزوايا و الكتاتيب و المساجد، حيث كان يتعلم بها أبناء الجزائريين اللغة العربية و حفظ القرآن ، و اعترف الجنرال " فاليزي " عام 1934 أن وضعية التعليم في الجزائر كانت جيدة قبل التواجد الفرنسي، لأن كل الجزائريين تقريبا يعرفون القراءة و الكتابة، إذ تنتشر المدارس في أغلبية القرى و المداشر¹. و هذا ما يؤكد فعلا درجة المستوى التعليمي الذي كان سائد في الجزائر، ففي مدينة الجزائر كانت بكل مسجد مدرسة، يجري فيها التعليم مجانا².

2-3-2/ مرحلة الاستعمار:

منذ دخول الاحتلال الفرنسي للجزائر عمل على تحويل الزوايا و المساجد إلى ثكنات عسكرية و كنائس بهدف القضاء على التعليم و تجهيل الفرد الجزائري و طمس الشخصية العربية الإسلامية و في الفترة الممتدة ما بين 1882-1892 شهد التعليم الحكومي الفرنسي بالجزائر توسعا كبيرا

¹ - Robert (C.) et autres : Les algériens musulmans et la France ; Presse universitaire de France Paris ; 1968, p 318.

² - زوزو (عبد الحميد): نصوص و وثائق في تاريخ الجزائر المعاصر (1830-1900)، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر 1985، ص206.

ابتداء من التعليم العالي، و كان الهدف من ذلك تعليم لغة قومهم و قواعدها، كما أن الكثير من أبناء الجزائريين كانوا يتركون المدرسة بسبب الفقر، إضافة إلى أن التعليم لم يكن إجباري و استمرت الأوضاع كذلك إلى مرحلة ما بعد الاستقلال.

2-3-3 / مرحلة ما بعد الاستقلال :

بعد جلاء المستعمر الفرنسي من كامل التراب الوطني اتخذت الحكومة الجزائرية الفتية العديد من الإجراءات من أجل إصلاح المنظومة التربوية، خاصة و أن الاستعمار خلق نسبة أمية تتجاوز 90 % من أفراد الشعب الجزائري¹. فعملت على إدماج العديد من المدارس التابعة لجمعية علماء المسلمين للقطاع الحكومي حيث بلغت نسبة التمدرس سنة 1966 بالمستوى الابتدائي 52 % و فيما يلي جدول رقم (1) يبين عدد المتدربين سنة 1973 بالمستوى الابتدائي لكل من البنين و البنات.

جدول رقم (1) : يبين عدد المتدربين سنة 1973.

الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
العدد	1364647	874099	2238746

المصدر : زرهوني (محمد) : التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال، موفم للنشر، ص50.

من خلال الجدول يتبين لنا بوضوح أن هناك تفاوت كبير بين عدد الذكور و الإناث المتدربين حيث أن عدد الذكور يفوق عند الإناث.

¹ - العلوي (محمد الطيب): المدرسة الأساسية خصائصها و غاياتها، مجلة التربية، وزارة التربية الوطنية، العدد 1، جانفي فيفري ، 1982 ، ص11.

كان نظام التعليم في الجزائر قبل الإصلاح يضم ثلاث مستويات هي التعليم الابتدائي و التعليم المتوسط و التعليم الثانوي.

3/ نظام التعليم المختلط في الدول الغربية:

لقد اخترنا الحديث عن نظام التعليم المختلط في فرنسا و ألمانيا باعتبارهما من بين البلدان القلائل التي عممت نظام التعليم المختلط، أما باقي البلدان الغربية، فقد حافظت على جزء من التعليم غير المختلط كما هو سائد الآن في كل من كندا و استراليا و السويد و ايرلندا و غيرها من البلدان الغربية الأخرى.

3-1/ الإختلاط في نظام التعليم الفرنسي :

3-1-1/ في النصف الثاني من القرن 19 :

تم فيها الاعتراف بحق الإناث في التعليم الثانوي من طرف الجمهورية الفرنسية الثالثة بواسطة قانون (كميل سي Comill See) حيث أعطى هذا القانون دفعا جديدا لحق تعليم الإناث. إلا أن الهدف من تمديد مدة التعليم للفتاة إلى مرحلة التعليم الثانوي لم يختلف عن سابقه، و هو إعداد الفتاة للحياة الأسرية، لأن مصير كل فتاة هو الزواج و تكوين أسرة، و هذا ما صرحت به اللجنة الإدارية لتعليم الإناث سنة 1889: « إن من فضيلة ثانويتنا للإناث، أنها لا تكونن للحصول على وظائف و إنما تكون أمهات العائلات للقيام بالمهام التربوية »¹. و عليه فهذه اللجنة تعتبر شهادة التعليم الثانوي لقب شرفي للفتاة لا يجوزها للدخول للجامعة.

أما عن محتوى البرنامج، فقد كان هناك اختلاف بين برنامج الإناث و الذكور، بحيث شمل برنامج الذكور إضافة للعلوم تدريس اللغات كاللغة الإغريقية و اللاتينية، بينما برنامج الإناث فقد

¹- Mosconi (Nicole) : la mixité dans l'enseignement secondaire un faux semblant, Paris , PUF ; p 28.

اقتصر على التعليم الأدبي المرتكز على اللغة الفرنسية و اللغات الأجنبية فقط، باعتبار الطابع العلمي هو من اختصاص الذكور.

و من هنا نصل إلى نموذج المرأة في التعليم الثانوي كان نموذجاً تقليدياً يحدد مصير المرأة في الأدوار الاجتماعية التالية: الزوجة و الأم، يشترط بها الخضوع التام للرجل في إطار العائلة و فكرة تعليم المرأة قائمة على ضرورة مساعدة الأبناء في دراستهم، من منطلق حق إنساني ديمقراطي يحقق المساواة. و استمر الوضع كذلك حتى الحرب العالمية الثانية التي كانت نقطة تحول في العديد من المجالات، فحصلت العديد من التطورات في الوضع، نتيجة مطالبة ثانويات البنات بتحسين نوعية الدراسة، و استجابة لذلك تم تحضير أنواع من البكالوريا في بعض المؤسسات، كما تم إدماج بعض الفتيات ضمن الأقسام النهائية بثانويات خاصة بالذكور لتحضير شهادة البكالوريا نظراً لنقص الإمكانات، كما تم تنصيب عدد من الأساتذة النساء تحاشياً للدخول في الجدل الذي تثيره فكرة أساتذة رجال لتدريس الإناث بالتوازي مع فكرة الانفصال بين الجنسين في التدريس.

كما تم سنة 1894 إدراج ضمن برنامج تعليم الإناث المواد التالية: الرياضيات، العلوم الطبيعية و الفيزيائية، إضافة للغات¹، و هكذا تكون نوع من الحراك الاجتماعي للنساء.

كما شكلت الحرب العالمية نقطة تحول في ميدان تعليم النساء، فالأوضاع الاجتماعية التي تمخضت عن الحرب العالمية أحدثت تغيير في وضعية المرأة نتيجة ذهاب الرجال لساحة القتال.

و في سنة 1924 ظهر المرسوم الوزاري (ليون برار L.Berard) حيث سعى لتحقيق المساواة بين الذكور و الإناث عن طريق توحيد أوقات الدراسة و ساعات التدريس و كذا البرنامج²، إلا أنه و رغم ذلك ظل مبدأ الانفصال بين الجنسين في نظام التعليم محافظ عليه.

¹ - Mosconi (Nicole) : op , cit , p 34.

² - Ibid , p 35.

3-1-2/ بعد الحرب العالمية الثانية :

تم فتح أقسام مدرسية للجنسين في مؤسسة واحدة و هذا نظرا للصعوبات الاقتصادية و الاجتماعية الناجمة عن الحرب، كما تم فتح مؤسسات ثانوية " نموذجية " خصصت لتجريب المناهج البيداغوجية في إطار الاختلاط.

و تقول " نيكول مسكوني " إلى عام 1957 لم يتم نظام الاختلاط في لم يتم نظام الاختلاط في فرنسا إلا تحت دعاوى النقص الحاصل في الإطارات التعليمية (المدرسين و المدرسات) و النقص في المباني المدرسية و مع رفض دخول الجهة المعنية في النقاشات الحادة مع الأطراف التي كانت ترفض حينها بقوة هذا النظام التعليمي المختلط، متخوفة بذلك من انعكاسات الفروق الطبيعية بين الجنسين لم يكن هناك وسيلة لتجنب النقاش الأخلاقي الراض للاختلاط سوى الحديث عن غياب الخصوصية الجنسية بين الطلاب و الطالبات. و من أن حلم التلاميذ كان إيجاد علاقات صداقة و زمالة متبادلة¹.

نستنتج من ذلك أن هذا النوع من التعليم لقي اعتراضات، لاعتبارات أخلاقية، و كانت حجة مؤسسي هذا النظام هو تغطية النقص في الهياكل و الإمكانيات المادية و البشرية، مستبعدين في ذلك إدخال الاختلاط بدوافع إيديولوجية.

و استمر هذا النظام قائم بتعليمه وزارية و بدون قرار من السلطة التشريعية. و بعد نقاشات حادة تم توحيد المدرسة العليا لتكوين المدرسات (Fontenay aux rose) بالمدرسة العليا لتكوين المدرسين (Saint-Claud) سنة 1981. و بعدها في سنة 1982 أصدرت السلطة السياسية الفرنسية قرارا يتعلق بالاختلاط في التعليم و ذلك تحت شعار تطبيق مبدأ الديمقراطية²،

¹ - Mosconi (Nicole) : op , cit , p 16.

² - Fize (m) : op , cit , p 78.

أي ضمان التساوي في الفرص و الحظوظ بين الإناث و الذكور و السعي لتغيير الذهنيات لكي يتم القضاء على كل تمييز ضد النساء.

3-2/ الإختلاط في نظام التعليم الألماني :

تعود البدايات الأولى للتعليم النسائي في ألمانيا لأوائل العصور الوسطى و بالتحديد في القرن الثامن حيث أقيمت أول أديرة نسائية، و التي كانت تقوم فيها الراهبات بتعليم أنفسهن بعض العلوم الدنيوية مثل الحساب، القواعد و الهندسة و الفلك و الموسيقى، و بعد ذلك بدأت الأديرة في استقبال النسوة المرموقات في المجتمع و بنات رجال النبلاء اللائي كن يتلقين التعليم من الراهبات.

أما نساء و بنات الفقراء كن يقبلن فقط للعمل كخدمات في الأديرة، و كان المحتوى التعليمي ينصب حول تعليم القراءة و الكتابة و الأعمال النسائية الهامة كالخياطة و الحياكة إضافة للتعليم الديني.

و لم يتوقف طموح فتيات و نساء رجال البلاط على هذا التعليم، بل كن يسعين لتعلم العلوم و الفنون الدنيوية مثل الأدب العالمي و خاصة الأدب الفرنسي و الموسيقى، مما لم تستطع القيام به فتمت الاستعانة بالمدرسين الفرنسيين، بحيث كانت الفتيات تتلقين الدروس في البلاط فكان بذلك تعليم مميز للطبقة الارستقراطية¹.

3-2-1/ في بداية القرن 20 :

و تحت ضغط الحركة النسائية البرجوازية الصاعدة، بدأ الإختلاط يدخل المرحلة الثانوية في فترة حكومة قايمار (1913-1933)، إلا أن نظام الإختلاط تراجع بعض الخطوات للوراء أثناء فترة الحكم النازي لألمانيا (1933-1945).

¹ - همام (سيد): التوقعات الإيجابية لم تتحقق، مجلة المعرفة، العدد 139، نوفمبر، 2006، الموقع الإلكتروني:

3-2-2/ بعد الحرب العالمية الثانية :

أدخلت ألمانيا الشرقية نظام الإختلاط مرة ثانية في مدارسها سنة 1945، أما في المدن الكبرى مثل (برلين) و (بريمن) و ولاية (هيسن) فكانت البداية في الخمسينات و في فترة الستينات بدأ النظام يعم كل المدن فكان الهدف الأساسي هو تحقيق المساواة بين الذكور و الإناث¹. و من خلال ما تعرضنا له فيما يخص تاريخ النظام التعليمي المختلط سواء في فرنسا أو ألمانيا نلاحظ تقارب كبير بينهما، لا سيما فيما يخص الهدف من تعليم الفتاة، الذي كان لا يتجاوز حدود جدران البيت.

و كذا وجود فروق بارزة في البرامج المستعملة لتدريس الإناث، و البرامج الخاصة بتدريس الذكور، حيث شملت الأولى على الدراسات الأدبية و الشؤون المتزلية، في حين اقتصرت الثانية المجالات العلمية و الأدبية.

و لقد ارتبط نظام الإختلاط بالحركات التحررية النسوية لا سيما في فرنسا، و كان الهدف من قيامه هو تحقيق الشروط المدعمة لمبدأ المساواة بين الجنسين و الديمقراطية في التعليم، و اعتماده كقاعدة تربوية تهدف إلى محو الفوارق و تحقيق المساواة في مجال التعليم بين الذكور و الإناث.

أما في باقي البلدان الغربية الأخرى و التي عملت على نهج سياسة الإختلاط المدرسي، فالحال لم يكن مغاير، فلقد اعتمده إما استجابة لدواع اقتصادية أعقبت الحرب العالمية الثانية، أو استجابة لقرارات سياسية و أيديولوجية لم تعتمد على أي أساس من التجربة العلمية أو الضرورة التربوية كما أن للاستعمار الغربي يد في التعليم المختلط، حيث تقول الدكتورة " كريستين مايرز " : « لم يكن للفتيات الالتحاق بالجامعة في اسكتلندا إلا تلبية للاحتياجات التي فرضها التوسع الإمبراطوري البريطاني، حيث أن الحاجة في بعض البلدان المستعمرة و المتمسكة بأعرافها الدينية كالهند مثلا

¹ - همام (سيد): التوقعات الإيجابية لم تتحقق، مجلة المعرفة، العدد 139، نوفمبر، 2006، الموقع الإلكتروني:

كانت ترفض أن تعالج النساء من طرف أطباء ذكور، لذا عملت الجامعة على فتح أبوابها أمام الفتيات من أجل تخريج طبيبات و مدرسات للعمل في هذه المستعمرات البريطانية»¹.

4/ خصائص نظام التعليم في الجزائر :

و بعد هذه النظرة الخاطفة لنظام التعليم في الجزائر، و من خلال أهداف الإصلاح التربوي نصل إلى أن نظام التعليم بعد الاستقلال أصبحت تميزه خصائص و سمات بعد فتح مجال التعليم لكل أطفال، و دون تمييز بين الذكر و الأنثى، و بين الغني و الفقير لا سيما مع إجبارية التعليم و مجانيته، و فيما يلي سنستعرض أهم هذه الخصائص :

4-1/ تعليم مجاني للجميع :

و هذا انطلاقا من مرحلة الحضانة إلى مرحلة التعليم العالي، كما تكفلت الدولة بدفع منح لأطفال المناطق الصحراوية، و للطلبة الفقراء في المرحلتين المتوسطة و الثانوية، و هذا مساعدة من الدولة و تشجيعا منها على طلب العلم².

4-2/ تعليم إجباري :

تبتت الدولة قانون إجبارية التعليم في مرحلة التعليم الأساسي، و هذا من أجل ضمان الحد الأدنى من التعلم للفرد تحاشيا لانتشار الجهل و الأمية، كما أن ترك التلاميذ لمقاعد الدراسة بعد (09) سنوات تمكنه من اكتساب مهارات و تأهله للالتحاق بمراكز التكوين المهني لاستقبال الحياة العلمية.

¹ - Fize (m) : op , cit , p 25 .

² - تركي (رابح): أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990، ص389.

4-3/ تعليم حكومي خاضع للدولة :

قطاع التعليم هو ملك للدولة، و هذا ما تنص عليه المادة 10 للأمرية المرقمة (35-76) المتعلقة بتنظيم التربية و التكوين في الجزائر " إن النظام التربوي الوطني من اختصاص الدولة و لا يسمح بأي سيادة فردية أو جماعية خارج إطارها المحدد لهذا الأمر"¹.

4-4/ تعليم مختلط :

لقد سبق و ذكرنا أن التعليم في الجزائر إجباري لكل طفل دون تمييز بين فتى أو فتاة، مما جعل مجال التعليم مفتوح على مصراعيه لأبناء الجزائريين ذكورا و إناثا بانتهاج نظام التعليم المختلط ابتداء من المراحل الأولى للتعليم و حتى المراحل العليا دون استثناء، كما تشمل الإختلاط السلك التربوي بكامله، إدارة و أساتذة، إلا أن هذا لا ينفي وجود بعض المؤسسات التربوية غير المختلطة الخاص بالإناث أو الخاصة بالذكر من بقايا النظام الذي كان سائد قبل الإصلاح، و يقول "رابح تركي" : « القاعدة العامة هي أن الأغلبية الساحقة من مدارس و مراكز، و معاهد التعليم في الجزائر يجري فيها التعليم المختلط بين البنين و البنات و يصدق ذلك على سائر مراحل التعليم و يسري الإختلاط بين الجنسين حتى في مجال تكوين إطارات التعليم من معلمين و إداريين »².

و عموما فإن الجزائر هي في طريق توحيد النظام بتطبيق سياسة الإختلاط في التعليم، حيث أنها قامت مؤخرا بادماج العديد من المؤسسات التربوية الخاصة بالإناث و الذكور.

¹ - الجريدة الرسمية، العدد 33، السنة 1976، ص 513.

² - تركي (رابح)، مرجع سابق، ص 389.

و قد تعود أسباب تبني الجزائر لسياسة الإختلاط في التعليم إلى :

اعتقاد السلطات التربوية في الجزائر بأن الإختلاط في التعليم بين الجنسين يحقق ديمقراطية التعليم حيث تتاح فرص متكافئة للجنسين، إضافة لتجسيد وحدة التكوين و التوجيه العلمي و التربوي للبنين و البنات، و لمناطق الريف و الحضر¹.

إن سياسة البلاد في السبعينيات كانت قائمة على النظام الاشتراكي الذي يفرض مشاركة المرأة و الرجل في الحياة الاجتماعية، و كذا إخراج المرأة من الانزواء الذي عاشته إبان الفترة الاستعمارية.

و بالرغم من انتهاء الجزائر مبدأ الإختلاط في التعليم و تحقيقه صدى في وسط المجتمع نتيجة مجال التعليم للمرأة، إلا أنه لقي المعارضات من جانب بعض الأسر الجزائرية، و هذا راجع لخصائص المجتمع الجزائري التقليدي المحكوم بالعادات و التقاليد التي ترفض فكرة الإختلاط انطلاقا من الأسرة، و هذا ما تعرضنا له سابقا في فصل التنشئة الاجتماعي، الأمر الذي دفع هؤلاء الآباء لحرمان بناتهم و نسائهم من التعليم بتاتا أو عدم السماح لهن من مواصلة التعليم في بعض المراحل العليا خوفا عليهن من الاحتكاك و مخالطة مجتمع الذكور².

و لكن بعد التغيرات الاجتماعية الحاصلة في الأسرة الجزائرية، لا سيما نمو التعليم حيث أصبح هذا الأخير بالنسبة للمرأة بمثابة المخرج من أجل تطوير وضعيتها، مما أثر على دورها الاجتماعي أصبح مشكل الإختلاط في التعليم في مجتمعنا الجزائري غير مطروح، و أصبح شيء طبيعي فرضته القوانين.

¹ - لعويصة (عمر): أثر الإختلاط الجنسي على التحصيل العلمي و الذكاء و التوافق النفسي لطلبة المرحلة الثانوية، معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة قسنطينة، 1996، ص 113.

² - تركي (رابح) : مرجع سابق، ص 346.

و بالرغم من هذا التغير الفكري، فهذا لا يلغي التمسك الثقافي و الديني للمجتمع الذي يعمل
دوما على المحافظة على المرأة ضمن مجتمع مختلط.

5/ الأثر الاجتماعي للاختلاط في التعليم :

5-1/ تشجيع العلاقات بين الجنسين :

من آثار الاختلاط تشجيع العلاقات بين الفتى و الفتاة منها ما أدت إلى قيام علاقة شرعية و هي
الزواج و منها ما انتهت بعلاقة غير شرعية محرمة.

و في دراسة أجريت بألمانيا، أحصى عدد المراهقات الحوامل من مدارس مختلطة و من مدارس
بدون اختلاط و من مدارس إسلامية هناك فوجد في الغالب أن النسبة في المدارس المختلطة وصلت
إلى 57 % و المدارس غير المختلطة قدرت بنسبة تقارب 5 % و انعدمت هذه النسبة في المدارس
الإسلامية، كما أسفرت الدراسة عن تديني مستوى التحصيل في المدارس المختلطة بالنسبة للمدارس
غير المختلطة¹، و هذا يعود إلى عدم التركيز على الناحية الدراسية في المدارس المختلطة و الاهتمام
بالجنس الأخر.

أما في مصر و هو بلد عربي طبيعته الاجتماعية تقارب طبيعة مجتمعنا باعتباره بلد إسلامي
لوحظ تفشي ظاهرة الزواج العرفي و الزواج السري، الذي يتم بورقة يوقع عليها الزوجان و يشهد
عليهما اثنان من زملائهما، و أحيانا بدون ورقة و يتم الاكتفاء بتسجيل شريط بصوت الطالبين
و هما يعلنان زواجهما، و سجل المركز القومي للبحوث الاجتماعية و الجنائية بالقاهرة في تقرير له
أن هناك توسع طلابي كبير في تلك الممارسات و أكد التقرير أن 90 % من هذه الزيجات السرية
تنتهي بعد سنوات الدراسة، و ربما بعد أشهر من تلك العلاقة بالفراق، أو بهروب الزوج أو بعدم
اعترافه بالجنين، مما يدخل الفتاة في طرق أخرى للانحراف.

¹ - مناع جمعة (مها) آثار التعليم المختلط، مجلة المعرفة، العدد 135، 2006، الموقع الإلكتروني :

كما أدلى الدكتور " أحمد المجدوب " أستاذ بالمركز التونسي أنه تم اكتشاف 15 حالة حمل من بين حالة زواج عرفي في مدرسة ثانوية واحدة، و أكد أن 80 % من حالات الزواج العرفي تنتمي إلى مرحلة التعليم الثانوي، أما في الجامعات فهي تعدت 17 % و في سنة 1998 تم اكتشاف 11 ألف حالة زواج عرفي في جامعات القاهرة و عين شمس و الإسكندرية¹.

و من نتائج الاختلاط في تونس أن نسبة كبيرة من الزيجات تتم بعد تعرف الزوجين على بعضهما أثناء الدراسة، لذلك فهو أمر عادي، و بالعكس فهو يعمل على توحيد مناطق البلاد من خلال علاقة النسب مما يؤدي للوحدة الوطنية بعدما كانت في عهد سبق تعاني من العشائرية².

و عليه فسياسة الاختلاط قد تنحو منحى إيجابي في العلاقة بين الجنسين و قد تنحو منحى سلبي و تتخذ طريقا للانحراف.

5-2/ العنف الجنسي :

أدى الاختلاط في التعليم إلى ظهور قدر متزايد من العنف و العدوانية في علاقات الأولاد و البنات في الإطار المدرسي، و خاصة في سن المراهقة و هذا ما أبرزته الدراسة الأسترالية التي ضمت 19 مركز بحث و التي ذكرناها سابقا.

فالاختلاط لم يحقق النتائج المرجوة منه على الإطلاق، فلم تؤد تجارب الاختلاط إلى بروز علاقات أكثر توازنا وفقا لمبادئ الاحترام المتبادل و المساواة بل العكس، و تقرير لوزارة التربية الوطنية الفرنسية نشر في مارس 2003 تم تسجيل 1400 حالة اعتداء أو عنف ذات طابع جنسي في المدارس التكميلية الفرنسية البالغ عددها 7859 مدرسة خلال موسم دراسي واحد

¹ - كمال (حسن): التعليم كان و مازال مختلط بحركة التحرر النسائي، مجلة المجلة، الشركة السعودية للأبحاث، الرياض

30 أبريل 2005 الموقع الإلكتروني WWW.Majala.net

² - علوش (حفيفة): الاختلاط مكسب حضاري، مجلة المجلة، الشركة السعودية للأبحاث، الرياض 30 أبريل 2005

الموقع الإلكتروني WWW.Majala.net

(2001-2002)¹. و هذا ما يعكس نظرة مؤيدي فكرة الاختلاط، فالفتيات في المدارس المختلطة أصبحن أكثر عرضة و بشكل متزايد للنشاطات الجنسية و العنف الذكوري بمختلف أشكاله، سواء لفظي أو جسدي².

و يقول السيد " نيكول بيلوبيه فرييه Nicole Billoubet frier " المكلف بهذا الملف في أكاديمية تولوز أن الأرقام المذكورة أعلاه ليست سوى الجزء الظاهر، و أن واقع التحرشات و المضايقات ذات الطابع الجنسي تعمل على إعاقة السير الطبيعي للتعليم و نجاح العملية التربوية في المدارس و الجامعات و أفاد أن أغلب الدراسات أثبتت أن معظم الذكور الراسبون يتميزون بطابع العنف، كما أظهرت نفس الدراسات أن هذا العنف بنسبة 30 % عنف لفظي 5 % عنف جسدي و 1 % يظهر في شكل ابتزاز بالسلاح الأبيض. و أشارت الدراسات أن العدد الأكبر من حالات العنف يتم في المؤسسات المدرسية خاصة بالإعداديات و الثانويات³.

كما نشرت صحيفة (L'express) أن عدد الرسائل التي تلقتها من خلال الخط الهاتفي لمحاربة العنف و المتضمن معالجة مشكلات الشباب سنة 2000 هي 4000 رسالة شكلت نسبة الرسائل التي أشارت لتعرض أصحابها لضغط جنسي داخل المدرسة 41 %⁴.

بين الباحث " روش Roche " أن وجود أعداد متزايدة من النساء في السلك التعليمي كمدرسات و مربيات يلعب دور سلمي في قدرة الذكور على التحصيل و خاصة في فترة المراهقة مما يخلق لديهم ردود فعل عدوانية اتجاه الإناث بسبب عقدة النقص التي تتولد لديهم حيال سلطة المعلمات و حيال تفوق الإناث و تفضيلهن في أحيان كثيرة من قبل المدرسين و المدرسات لأنهن

¹ - Fize (Michel) : op , cit , p125.

² - Nicole (Billoubet) : Op , , cit .

³ - Fize (Michel) : op , cit , p.157.

⁴ - Ibid , p.p 249-269

لسن أكثر خوفا فحسب بل أكثر انضباطا و انصياعا للقوانين، و بالتالي فهن أقل إثارة للمشاكل من زملائهم الذكور.

و يعتبر " ميشال فيز Fize Michel " ظاهرة العنف الجنسي في المدرسة بدراسة علماء الاجتماع التي أظهرت أن الاختلاط بين الطلاب و الطالبات يؤدي إلى تحريك العامل الجنسي في الذهنية الطلابية، و من ثم فإن على حد تعبيره " الحرب الجنسية " أصبحت واقعا ملاحظا في المرافق التعليمية، حيث أصبحت هذه المعركة شيء مألوف¹.

و يضيف بقوله لقد اعتقدنا و لفترات طويلة أن اختلاط الطلاب بالطالبات في المدارس يحمل قيمة إيجابية ذاتية، و لن ينتج عنه التعايش السلمي و تهذيب أخلاق الطلبة، و من ثم تحرير العقليات و انتشار الأفكار المدافعة عن حقوق المرأة سوف يدفعان إلى مزيد من الانسجام و الرقي الاجتماعي لكن تبين أن الحقيقة هي عكس ذلك تماما بالرغم من أن الاختلاط بالمدارس لا يؤدي دائما إلى الصراع أو العنف فإن هذا التعايش بين الطلاب و الطالبات ينم عن حساسية بالغة لم يتم الإفصاح عنها حتى الآن، و لا أحد الآن يجهد السلوكيات السلبية للطلاب اتجاه الطالبات، و هذا الانحدار الأخلاقي لا يقتصر فقط على الطلبة المعوزين بل حتى أولئك المنحدرين من الأحياء الراقية².

أما " كلود زيدمان Claude Zidman " فيقول: « لا يؤدي الاختلاط بالضرورة إلى إيجاد علاقات منسجمة و ودية، فانتشار الاعتداءات اتجاه المرأة و التي لم تعد تحتاج إلى بيان يؤكد سيطرة السلوكيات الجنسية السلبية »³.

¹ - Fize (Michel) : op , cit , p.113.

² - Ibid , p.114

³- Zidman (Claude) : La mixité à l'école primaire , l'Harmattan , Paris , 1996 , p 105.

فحسب ما توصلنا إليه من خلال القراءات فإن ظاهرة العنف بالمدارس المختلطة ترجع لأسباب عديدة تؤثر بصفة كبيرة على الذكور أكثر من الإناث.

فاعتبار النجاح المدرسي هو السبيل للنجاح في الحياة المهنية و بناء مكانة اجتماعية، فعدم قدرة الطالب على الحصول على نتائج جيدة التي هي جزء من الأجزاء التي يرى فيها تحقيق لذاته يدفع المراهق لإثبات ذاته بصفة أخرى كالعنف مثلاً.

كما ينبثق العنف عند الذكور نتيجة نجاح الإناث المدرسي الذي يفوق الذكور، مما يولد شعور لدى الذكور بانحطاط مكانتهم الاجتماعية أمام الإناث، فيجدون من السلوكات الاجتماعية منفذ لإثبات هويتهم الذكورية، إضافة إلى أن عدم حصولهم على نقاط جيدة ينتج عنه ردود فعل سلبية سواء ضد الأستاذ أو الذكور الضعفاء بالنسبة لهم أو اتجاه الإناث، و هناك أسباب أخرى يتولد منها العنف تعود للنظام التعليمي في حد ذاته مثل كثافة عدد التلاميذ في الأقسام.

و نقص الاهتمام و الاعتبار من الأولياء و المعلمين و غياب الحوافز الاجتماعية التي تمد من دافع التلميذ للدراسة، كانتشار البطالة مما يجعله يتساءل عن ضرورة التعليم.

و بصفة عامة فتقافة المدرسة يعتبرها المراهق ثقافة مناقضة لثقافته باعتبارها ثقافة جامدة السلوكات فيها مقيدة و مكممة بمعايير لا يمكن تجاوزها، و إن حدث ذلك فالنتيجة هي العقاب أما ثقافته فهي تعتمد على الحركة و الحيوية، مما يجعل المراهق يقوم بسلوكات غير محتملة تناقض نظام المدرسة.

كما ينشأ العنف عند الفرد بطريقة عقوبة نابعة من الحياة اليومية التي يجيها المراهق سواء في الأسرة أو من الشارع و كذا من تأثير وسائل الإعلام التي عادة ما تساهم في تفاقم هذه الظاهرة من خلال ما تبثه من برامج تدعم العنف ضد المرأة، مما يجعل هذا السلوك بالنسبة للفرد لا سيما للمراهق طبيعي لا انحرافي.

5-3/ اللامساواة بين الجنسين :

لقد كان من بين أهداف نظام التعليم المختلط تحقيق المساواة بين الجنسين، فبدل أن يحتزل نظام الاختلاط الفروق الاجتماعية بين الجنسين التي تتجلى من خلال الدور و المكانة، فهو على العكس عززها، حسب المختصين، فالاختلاط لا يدعم المساواة بين الجنسين و لا المساواة في الفرص. و يعلل الأكاديمي و عالم الاجتماع " كلود زيدمان " من كون الاختلاط لا يؤدي بالضرورة إلى المساواة بقوله: « رغم أن الطلاب و الطالبات يتم تدريسهم بشكل جماعي و في نفس المؤسسة التعليمية، إلا أن توجهاتهم الدراسية تختلف و لا يقطعون نفس المسار التعليمي، فالنساء و الرجال لا يؤدون نفس الوظائف و لا يسلكون نفس التخصصات المهنية »¹. فهنا " كلود زيدمان " يشكك في مصداقية نظام التعليم المختلط.

و يضيف " ميشال فيز " بقوله: « إنه من المستحسن تحقيق العدل بدلا من المساواة لأن الاختلاط المدرسي لم يحقق المساواة بين الطلاب و الطالبات، ناهيك عن تحقيق تكافؤ الفرص »². و يتحقق مبدأ العدل حسب " أندري جيوفاني " باحترام الاختلافات البيولوجية التي تجعل من الرجل و المرأة و الولد و الفتاة أشخاصا منسجمين في علاقة تكاملية، و يتيح لهم الفرصة بذلك لإبراز طاقاتهم كل حسب مواصفاته الخاصة³.

6/ آراء حول التعليم المختلط:

6-1/ آراء الأساتذة :

- الاتجاه الأول و هو يؤيد فكرة الاختلاط باعتبار أنه يزيل تلك الحواجز التي وضعتها الأسرة الجزائرية بين الذكر و الأنثى.

¹ - Zidman (Claude) : op , cit , p220

² - Fize (Michel) : op , cit , p.

³ - عطا الله (منير): مدارس للبنات فقط، جريدة دليلك، الرياض، 2006/07/05.

كما أن التعليم في جو يسوده الإختلاط بين الجنسين يزيل الفوارق الاجتماعية التي تتسم بالسلطة الذكورية، فعلى العكس فالتعليم يجعل من التحصيل هو الفارق بين الذكور و الإناث و يجعل التمييز سيد الموقف و هو التفوق الدراسي.

و الإختلاط بالنسبة لهم يولد نوع من الاحترام المتبادل في علاقة الذكر بالأنثى، و العلاقة بين الجنسين لا تعالج بإقامة حواجز بينهما بل العكس فكل المشاكل تأتي نتيجة الانفصال و تجاهل كل جنس للآخر.

و من أمثلة هذه المشاكل الصعوبة في التكلم مع أفراد الجنس الآخر، و المثير للانتباه أن هذا الاتجاه مثله الأغلبية من أساتذة اللغات.

أما البعض فسبب اتجاههم نحو هذا الرأي هو اعتقادهم بأن الإختلاط يحقق نوع من الهدوء و الانضباط داخل القسم و يستدلون في ذلك بتجربتهم الشخصية في ميدان التعليم فعند جلوس الفتاة بجانب فتاة و ذكر بجانب ذكر فنلاحظ ظاهرة التشويش و الكلام في القسم. و إن كانت تتم بصفة خفية عند البنات أكثر من الذكور. أما في وضعية الجلوس فتاة بجانب ذكر، فهذه الوضعية تحقق الانضباط و الهدوء داخل القسم مما يحقق التوازن داخل القسم مما ييسر عملية التعليم.

و يضيف أصحاب هذا الاتجاه أن وجود الذكور و الإناث بقسم واحد يثير عملية التنافس بينهم مما يعطي حيوية داخل القسم و التلاميذ على الدراسة و بالتالي يرتفع مردودهم العلمي.

- أما الاتجاه الثاني في الرأي فيمثلته الأساتذة الراضين للاختلاط بسبب أن الإختلاط في المراحل الدراسية و خاصة الإعدادية و الثانوية يشكل خطرا على الطلاب، لأنهم في هذه المرحلة من العمر " المراهقة " لا يكونون مهئين كما ينبغي للتمييز بين الخطأ و الصواب. و تفاديا لكل ما قد يحصل

داخل القسم أو المؤسسة التربوية من تصرفات و حركات غير لائقة تؤثر على سير العملية التعليمية مما ينعكس على مردود التلميذ العلمي¹.

كما يضيف الأساتذة أنه لا يجب أن ننسى مرحلة التعليم المتوسط هذه تقابلها مرحلة عمرية مهمة و هي مرحلة المراهقة، و التي نشهد فيها علاقات كثيرة بين الجنسين غالبا ما تتم خفية عن الأولياء مما يتطلب مراقبة شديدة لأن مسؤولية التلميذ لا تخص الأسرة فقط و إنما المؤسسة المدرسية إدارة و معلمين. خصوصا و إننا في عصر يزدحم بوسائل الاتصال الحديثة كالانترنت و الهاتف النقال مما ييسر عملية الاتصال و يشجعها علاوة عن وسائل الإعلام الغربية من خلال الفضائيات التي تقوم بنشر ثقافات مغايرة لثقافتنا العربية الإسلامية، مما قد يؤثر على سلوك المراهق و يدخله في صراعات و متاهات توجه تفكيره نحو أشياء لا تمت لمجال التعليم يصله، فينعكس ذلك على أدائه العلمي و اهتمامه الدراسي و اهتمامه الدراسي، و كل هذا نحن في غنى عنه إذا ما اتبعنا و انتهجنا مبدأ الانفصال لا الاختلاط. و من جهة أخرى يرى مؤيدو اتجاه الانفصال من الأساتذة أنه على مستوى سير الدروس، فعدم تواجد البنين و البنات معا يفسح المجال لإلقاء الدروس بجرية نظرا لاحتواء بعض المواد على دروس قد تثير حرج الجنسين و عدم استيعاب الدروس بشكل أفضل، و مثل هذا الرأي خصوصا أساتذة العلوم الطبيعية و العلوم الشرعية و أضاف الأساتذة أن عدم الاختلاط ييسر التعامل مع القسم حسب خصوصية الجنسية.

و نستنتج مما سبق أن الأساتذة يمثلون اتجاهين متضارين أما من يؤيد الاختلاط بدافع تحقيق المساواة بين الجنسين و فرض الفتاة لمكانتها الاجتماعية من خلال التعليم بجانب الفتى، و بسبب أن المناخ المختلط يعني الحيوية و النشاط من خلال المنافسة البناءة التي تساهم في تحسين مردودية التلميذ. أما الثاني فهو ضد الاختلاط بدواعي أخلاقية التي تحدد طبيعة العلاقة بين الجنسين في ظل

^{1/} - بوسبيعة نوال: تأثير الاختلاط بين الجنسين على التحصيل الدراسي (دراسة سوسولوجية: المحددات السوسولوجية لأساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية. 2006، ص 122.

الدين الإسلامي، و التي قد يتجاوزها الطلاب نظرا لنقص نضجهم، بحكم مرحلة المراهقة من جهة و تواجدهم في محيط مختلط مغربي من جهة أخرى، مما ينعكس على أدائهم العلمي لانشغالهم عن الدراسة بأمور أخرى. إضافة إلى أن المحيط المختلط قد يعيق سير الدروس نظرا لطبيعتها. و تجدر الإشارة هنا إلى أنه و من خلال حوارنا مع الأساتذة كانت هناك ملاحظة هامة و هي أنه و بالرغم من الاختلاط الموجود بالمؤسسة الدراسية إلا أن كيفية جلوس التلاميذ داخل القسم لا توحى بذلك فالفتيات يجلسن بجانب فتيات و ذكور يجلسون بقرب الذكور و هذا ما يدل على تأثير التربية الأسرية في سلوك الطفل و نقلها و ممارستها ضمن المحيط المدرسي.

كما لاحظ بعض الأساتذة أنهم سعوا للقضاء على الحواجز أو الحصول على الهدوء في القسم بين الجنسين بتغيير كيفية الجلوس، بوضع ذكر بجانب أنثى فلو حظ في البداية رفض و عدم تقبل من كلا الجنسين إلا أنه و بعد مرور ثلاث أسابيع على الأكثر يلاحظ تجاوب بين الجنسين، مما يزيد من عدم الاهتمام و اللامبالاة بالدرس، و هذا قد يكون دليل آخر لتأثير الاختلاط على عملية التعلم¹.

6-2/ آراء الأولياء :

و من خلال بعض المقابلات التي أجريناها مع أولياء التلاميذ في المرحلة الثانوية، التمسنا اتجاهين مختلفين لدى الأولياء الأول الاتجاه المؤيد للاختلاط و الثاني الاتجاه المعارض له، و هذا بعد طرح السؤال التالي عليهم: ما رأيكم في نظام التعليم المختلط و تأثيره على العلاقات بين الذكور و الإناث ؟

¹- بوسبيعة نوال: مرجع سابق، ص124

6-2-1 / اتجاه المؤيدين:

يرجع تأييد هؤلاء الأولياء للاختلاط في النظام التعليمي باعتباره ضرورة لمسايرة التغيرات الاجتماعية الحاصلة على جميع المستويات " السياسية، الاقتصادية، الثقافية " هذا من جهة، و من جهة أخرى فاختلاط الرجل بالمرأة أصبح اليوم في كل مكان " العمل، النقل " لذلك فهم يجدون في الاختلاط المدرسي نوع من التربية التي توجه العلاقة بين الذكر و الأنثى نحو مزيد من الاحترام المتبادل من أجل إقامة نوع من التقارب الفكري، و إحلال نوع من التفاهم، و بالتالي فالاختلاط يساهم في تحسين العلاقة بين الجنسين لأن مصير كل منهما هو الحياة الزوجية التي تفرضها الطبيعة الاجتماعية. فلماذا الانفصال قبل ذلك، و يضيف لذلك أصحاب هذا الاتجاه أن الاختلاط يزيل تلك الحواجز التي فرضتها الذهنية التقليدية للأسرة الجزائرية بين الذكر و الأنثى، و جعلت من الذكر ذو مكانة اجتماعية أعلى من الأنثى — مما يساهم في تعزيز اللامساواة الاجتماعية بينهما.

إضافة لذلك فتأييدهم للاختلاط نابع من ثقافتهم في تربية أبنائهم، إلا أنه و بالرغم من تمثيل هؤلاء لفكر يتميز بنوع من التحرر، و من خلال طرحنا لسؤال حول مدى تقبلهم لفكرة صداقة الفتى للفتاة و بالخصوص حول صداقة ابنهم و ابنتهم للجنس الآخر، أبدى الأولياء رفض لهذا النوع من الصداقات خاصة في مرحلة المراهقة و يعود هذا لتخوفهم من تطور العلاقة بينهما، مما يقود إلى نتائج قد تكون غير محددة و إنما الأکید تشكل خطورة على كل منهما، إلا أنهم لا يرفضوا صداقة الفتى للفتاة في المحيط المدرسي من أجل التعاون في الدراسة لأن ذلك يعمل على تحسين مستواهم الدراسي.

و عليه فهذا النوع من الآباء قد يعزو مبدأ التربية الحديثة التي لا تقوم على مبدأ الفصل بين الجنسين و تحقيق المساواة بينهما، و الذي يعتبر نوع من التحرر الفكري، لكن لا يتجاهل هذا

الاتجاه الأخطار التي قد تنجم من تطور العلاقة بين الجنسين نتيجة ملازمة الجنسين لبعضهما على إثر علاقة الصداقة.

نلاحظ أن هذا الاتجاه يتسم بنوع من الازدواجية في الرأي مما قد ينعكس على تربية الأبناء و في توجيه أفكارهم و يصيبها بالتذبذب في تصور علاقة الذكر بالأنثى.

6-2-2/ اتجاه المعارضين :

توقفت حجج هؤلاء الأولياء عند المشاكل التي نجمت عن ظاهرة الإختلاط بشكل عام و في التعليم بشكل خاص. هذه المشاكل التي لم تكن بارزة في وقت مضى و لم يشهدها مجتمعنا الجزائري سابقا.

فقد أصبح الإختلاط شيء طبيعي بالنسبة للأفراد إلى درجة أصبحت فيها العلاقات بين الجنسين تشكل ضرورة و الحياد عنها انحراف و تخلف لا سيما في سن المراهقة، فبالنسبة للتلاميذ أصبحت بمثابة مغامرة تستحق الخوض فيها، مما قد يقودهم للوقوع في أخطاء أخلاقية نتيجة لنقص الرقابة الأسرية خاصة و أن الكثير من النساء هن عاملات في عصرنا الحالي.

و يضيف هؤلاء الأولياء أن التعليم المختلط هو حتمية اجتماعية عليهم و ليس اختيار و تفاديا لأي نوع من المشاكل أو الانحرافات التي قد يقع فيها الأبناء نتيجة هذا الواقع المعاش لجأ إلى الرقابة لمحاولة معرفة أصدقائهم في المحيط المدرسي، و تتبع نتائجهم الدراسية، لأن اهتمام المراهق في هذا السن بإقامة علاقات صداقة مع الجنس قد يؤثر سلبا على نتائجه الدراسية كونه يقوده إلى أمور أخرى. كما يسعى هؤلاء الأولياء دوما لحث أبنائهم على الدراسة لأنها السبيل الوحيد لتحقيق مكانة جيدة سواء للفتى أو الفتاة بالرغم من كل شيء¹.

¹/ بوسبيعة نوال: مرجع سابق، ص 125.

و من الأسباب أيضا التي علل بها الأولياء توجههم هذا هي أسباب ثقافية دينية، أما الأولى فهي تعود لكون الاختلاط لا يتماشى و تقاليدنا و ثقافتنا الأصلية التي ترسم حدود علاقة الرجل بالمرأة انطلاقا من الفضاء الأسري، علاوة على أنه نابع من الثقافات الغربية لا العربية.

أما الأسباب الدينية فهي التي تعزو للدين الإسلامي الذي يحذر من تمادي و تشجيع العلاقة بين الرجل و المرأة مما يوصل للحرام، بالرغم من أن التعلم فريضة على كل مسلم و مسلمة¹.

و منه نصل إلى أن رأي الأولياء في الاختلاط و على غرار المعلمين ذو اتجاهين مؤيد و رافض أما الأول فيرى في الاختلاط تعميق للمساواة بين الإناث و الذكور و يساهم في تحسين العلاقة بين الذكر و الأنثى بإزالة الحواجز التي فرضتها الذهنية التقليدية للأسرة الجزائرية، كما أنه لا يشكل إعاقة للمسار التقليدي بل العكس فقد يكون مصدر للتعاون بين الجنسين لتحقيق مستوى أفضل في الدراسة علاوة على أنه لا يشكل إشكالا على علاقة البنت و الولد، لأن ذلك يعود لتربية كل منهما بالرغم من رفض دعاة هذا الاتجاه لإقامة علاقات صداقة بين الفتى و الفتاة، أما الاتجاه الثاني فيرى في الاختلاط حتمية اجتماعية يجب مسايرتها لكن بتشديد الرقابة الأسرية على الأبناء تحاشيا للانحرافات و محافظة على الأبناء ، خاصة الفتاة لأنها تحمل شرف الأسرة على عاتقها.

و من خلال الاتجاهين نستنتج أن هناك رقابة اجتماعية قد تبدو خفية في الاتجاه لكنها جلية في الاتجاه الثاني مما يشير إلى محافظة الأسرة الجزائرية على قيمها و معاييرها التي تضبط علاقة الرجل بالمرأة بالرغم من كل التحولات الاجتماعية.

7/ الإسلام و الاختلاط بين الجنسين:

قبل التعرض إلى موقف الإسلام من الاختلاط بين الجنسين في المجال التعليمي نعطي نظرة حول موقف الإسلام من الاختلاط في الحياة الاجتماعية و العلاقة بين الجنسين.

¹- بوسبيعة نوال: مرجع سابق، ص 126.

7-1/ الإسلام و الاختلاط في الحياة الاجتماعية:

لقد أقام الإسلام ضوابط و قواعد تحدد طبيعة العلاقة بين الجنسين و هذا " بهدف إقامة مجتمع نظيف لا تهاج فيه الشهوات في كل لحظة. فعمليات الاستثارة المستمرة تنتهي إلى سعار شهواني لا ينطفئ و لا يرتوي، و إبقاء الدافع الفطري الميق بين الجنسين يتجه سلبيا " ¹.

و الشروط التي ضببت علاقة الرجل بالمرأة في الإسلام هي :

1- التزام المرأة بحجابها.

2- عدم الخلوة.

3- غض البصر.

و هذا مصداقا لقوله تعالى: {قُلْ لِلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ وَيَحْفَظُوا فُرُوجَهُمْ ذَلِكَ أَزْكَى لَهُمْ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا يَصْنَعُونَ، وَقُلْ لِلْمُؤْمِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَارِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا... } ².

لقد ألزم الإسلام حدود هذه العلاقة بشروط و هذا تفاديا لأي انحرافات قد يقع فيها الفرد خاصة الشاب، و حذر من أي إخلال بهذه الشروط و عدم تطبيقها مبينا ما قد ينجم عنها من سلوكات محرمة في الدين الإسلامي أخطرها " الزنا "، واضعا عقوبة صارمة لكل علاقة بين الجنسين خارج الإطار الشرعي و هو الزواج و ذلك مصداقا لقوله: « الزانية و الزاني فاجلدوا كل واحد منهم مائة جلدة و لا تأخذكم بهما رأفة في دين الله إن كنتم تؤمنون بالله و اليوم الآخر و ليشهد عذابهما طائفة من المؤمنين » ³.

¹ - سيد قطب : ظلال القرآن ، دار الشروق ، القاهرة، 1982، ص 251.

² - القرآن الكريم ، سورة النور ، الآيتان 30-31.

³ - القرآن الكريم ، سورة النور ، الآية 02.

إن هذا النص يحمل تحريم صريح، فالإسلام لم يغفل مشكلة الانحرافات المتعلقة بالجنسين و حذر من خطر هذه الآفة، و محافظة على توازن المجتمع و الأفراد و ضبط العلاقة بين الذكر و الأنثى، و تفاديا لكل المشاكل حث على التمسك بالشروط المذكورة أعلاه.

7-2/ الإسلام و الاختلاط في ميدان التعليم:

إن أول آية نزلت على رسول الله صلى الله عليه و سلم: « اقرأ باسم ربك الذي خلق »¹. و هذا دليل قاطع على أهمية طلب العلم في الدين الإسلامي، و قد رفع الله تعالى من منزلة طالب العلم بقوله جل جلاله: « قل هل يستوي الذين يعلمون و الذين لا يعلمون »². بحيث لم يفرق بين الذكر و الأنثى تبعا لقوله صلى الله عليه و سلم: " العلم فريضة على كل مسلم و مسلمة" فهذه إشارة قوية لوجوب التعلم للذكر و الأنثى دون تمييز بينهما.

أما عن مسألة الاختلاط بين الجنسين في مجال التعليم فلم تأت هناك نصوص صريحة سواء في القرآن أو من السنة النبوية الشريفة، مما جعل الفصل في الأمر صعب، علاوة عن غياب اجتهادات العلماء في دراسة الظاهرة مراعاة المبادئ الإسلامية من جهة و التطورات الاجتماعية و الحضارية و الثقافية التي فرضت علينا هذا الواقع.

لكن ثبت عن النبي صلى الله عليه و سلم أنه كان يعلم النساء أمور دينهن و الأخلاق الفاضلة³.

أما في العصور الماضية فمعطيات مجتمعاتها تختلف عن معطيات مجتمعنا اليوم. ففي العصر الجاهلي لم يكن التعليم إجباريا على الفتاة، إضافة إلى أنه لم يكن التمييز بالتشعب مثلما هو الحال اليوم.

¹ - القرآن الكريم ، سورة العلق ، الآية 01.

² - القرآن الكريم ، سورة الزمر ، الآية 09.

³ - عنتر (نور الدين): ماذا عن المرأة، دار الفكر، دمشق، بدون تاريخ، ص 32.

ففي وقت مضى كان التعليم يتم بالكتاتيب مختلطا فأثارت هذه جدل، فهناك من عارض و على رأسهم " القابسي " و هو أحد علماء القرن العاشر اهتم بالتربية و التعليم حيث يقول : " من صلاحهم و من حسن النظر لهم، لا يخلط بين الذكور و الإناث " ¹.

و إذا أصبح التعليم المختلط اليوم ضرورة فرضتها مقتضيات العصر، و باعتبار التعليم ضرورة و فرض على كل مسلم و مسلمة فلا بد من التمسك بالضوابط الشرعية للدين الإسلامي و هي ارتداء الحجاب بالنسبة للفتاة، و غض البصر و تفادي الخلوة بين الجنسين، بتقنين علاقات الصداقة لضمان سلامة الأبناء نفسيا و اجتماعيا و حتى دراسيا.

¹ - الأهواني (فؤاد أحمد): نظرا للتعليم في رأي القابسي، دار الأحياء، القاهرة، ص 362.

خلاصة:

ارتبط نظام التعليم المختلط في الدول الغربية بالحركات التحررية النسوية، و كان الهدف من إقامته هو تحقيق الشروط المدعمة لمبدأ المساواة بين الجنسين و الديمقراطية في التعليم، و اعتماده كقاعدة تربوية تهدف إلى محو الفوارق و تحقيق المساواة في مجال التعليم بين الذكور و الإناث هذا و قد اعتمدت بعض الدول الغربية سياسة الاختلاط استجابة لدواع اقتصادية أو لقرارات سياسية إيديولوجية و لم تعتمد على أي أساس من التجربة العلمية أو الضرورة التربوية.

أما في البلدان العربية فالتعليم المختلط لم يكن لقناعة و إنما بسبب عدم وجود العدد الكافي من الطلاب و الطالبات، أو لإدماج مفهوم النظام الاشتراكي و الذي يدعو بمشاركة المرأة للرجل في كل الميادين، في مصر بدعوى تحرير المرأة نظرا لنقص عدد الطلاب، في حين تعتبر السعودية البلد الوحيد ضمن الدول العربية الذي تبني سياسة عدم الاختلاط انطلاقا من قواعد دينية.

أما في الجزائر فقد تبنت الاختلاط في التعليم تطبيقا لسياسة ديمقراطية التعليم و لإتاحة فرص متكافئة لكلا الجنسين، إضافة لتجسيد وحدة التكوين و التوجيه العلمي للبنين و البنات في المناطق الريفية و الحضرية.

إن القسم المختلط يتميز بديناميكية تفرض سلطة الذكور، و عدم قدرة الإناث على فرض أنفسهن أمامهم، و هذه السلطة مدعمة بسلطة الأستاذ، من خلال معاملته المتميزة بين الذكور و الإناث، و هذا ما يبرر تكريس العلاقات الاجتماعية التي تعطي للذكر مكانة و تقديرا أعلى من مكانة و تقدير الأثني.

أما من الناحية الاجتماعية فالتعليم المختلط أدى إلى بروز ظواهر اجتماعية كتشجيع العلاقات بين الجنسين، مما أدى إلى تفشي ظاهرة العلاقات اللاشعرية، العنف الجنسي و الزواج العرفي، تعزيز اللامساواة بين الجنسين التي يحفزها النظام الاجتماعي من خلال الدور و المكانة.

الفصل الثاني

التربية البدنية

1/ تمهيد:

يعد النشاط الرياضي بشتى ألوانه و قواعده عنصرا فعلا في إعداد الفرد السليم و الوصول به إلى أسمى المراتب، وذلك من خلال تزويده بمختلف المهارات و الخبرات الحركية. و تنمية معارفه و قدراته البدنية التي تمكنه من التأقلم و التكيف مع المجتمع. إن وجود التربية البدنية و الرياضية ضمن برامج المنظومة التربوية ليس من باب الصدفة، وإنما نتيجة لما تحمله من أهداف و ما تؤديه من مهام نبيلة لتلبية رغبات المراهق من خلال ممارسته للنشاط الرياضي داخل المؤسسات التعليمية. و ما ينعكس به على جوانبه النفسية و الاجتماعية و العقلية.

2/ مفهوم التربية البدنية و الرياضية :

التربية البدنية و الرياضية جزء من التربية العامة تهدف إلى نفس الأهداف التي تهدف إليها التربية العامة، لذلك سنتطرق إلى تعريف التربية بصفة عامة.

3/ تعريف التربية :

كلمة التربية من الكلمات المتداولة كثيرا في الحياة العامة بين الناس و يقصدون بها معاني متعددة و مختلفة كل حسب اختصاصه و حسب نظرته إليها و تعريفها واسع و شامل و يختلف من بلد إلى آخر و يتغير بتغير الأزمنة و الجماعات البشرية.

3-1/ لغة: جاء في لسان العرب ربا الشيء زاد ونما و أربيته تُميتُه، وجاء في القرآن الكريم " يربي الصدقات " أي يزيدها، وربوت في بني فلان نشأت فيهم.¹

والتربية في اللغة العربية من فعل ربي الرباعي أي غذى الولد وجعله ينمو، وربى الولد هذبه فأصلها ربا يربو أي زاد ونما إذا فالتربية معناها التنمية، التهذيب و الزيادة.²

3-2/ إصطلاحا: إذا كان المعنى اللغوي لكلمة التربية متفق عليه تقريبا فإن المعنى الاصطلاحي للكلمة عرف تفسيرات متباينة.

¹ - ابن منظور: لسان العرب، مجلد 14، دار صادر بيروت، 1968، ص 23

² - تركي رابح: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1982، ص 34.

جاء في قاموس علم النفس أن : التربية هي فن تطوير الصفات البدنية الخلقية والعقلية لشخص ما. الهدف من التربية هو جعل الطفل يتلاءم مع فلسفة المجتمع.¹ فالتربية في الاصطلاح تفيد معنى التنمية. وهي تتعلق بكل كائن حي النبات والحيوان والإنسان ولكل منها طرائق خاصة لتربيته.

وتربية الإنسان تبدأ في الحقيقة قبل ولادته ولا تنتهي إلا بموته، وهي تعني باختصار أن نهيء الظروف المساعدة لنمو الشخص نموا متكاملا من جميع النواحي الشخصية والعقلية والخلقية والجسمية والروحية، أي أن التربية ما هي إلا تهيئة ظروف تتاح فيها الفرص لأن نوجه كل مقومات التربية التي تجعلنا ننشئ الأشخاص صغارا وكبارا تنشئة سليمة من النواحي الخلقية والجسمية والعقلية والروحية². وهي كذلك عبارة عن طريقة يُتوصل بها إلى نمو قوى الإنسان الطبيعية والعقلية والأدبية. فينطوي تحتها جميع ظروف التعليم والتهديب التي من شأنها إنارة العقل وتقويم الطبع، وإصلاح العادات.³

وقد اختلف العلماء والمربون في إعطاء تعريف واحد جامع للتربية، ويمكن الإشارة إلى بعض التعاريف:

فيقول " هيل " عن التربية: " أنها تلك العملية التي تحفظ الصحة البدنية والقوة الجسمية للطفل وتمكنه من السيطرة على قواه العقلية والجسمية، وتزيد في سرعة إدراكه، وحدّة ذكائه، وتعوده سرعة الحكم ودقته، وتقوده على أن يكون رقيق الشعور، ويؤدّي واجباته بذمة وضمير".⁴ ويرى " ستالوزي " أحد قادة التربية في سويسرا أن : " التربية هي تنمية قوى الطفل تنمية ملائمة".⁵

¹ - norbert sillamy :op ,cit p 415.

² - تركي رايح: مرجع سابق، ص 35

³ - تركي رايح: مرجع سابق، ص 32-33

⁴ - عضاضة، مرجع سابق، ص 116

⁵ - آدم محمد سلامة، حداد توفيق: علم النفس للطفل للطلبة، المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية، الجزائر، 1973

نستنتج من خلال التعاريف السابقة أن التربية هي مجموعة من العمليات التي يتعرض لها الفرد والتي تشمل التغيير في النواحي الجسمية والعقلية والحلقية والوجدانية بهدف تطويرها وتكييفها مع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه الفرد.

وانطلاقاً من أن التربية تهتم بتربية الإنسان من جميع النواحي ومنها الناحية البدنية والتي أصبحت تشغل اهتمام المجتمعات الحديثة، حيث ظهر مصطلح وميدان التربية البدنية للدلالة على هذا الاهتمام، وهذا يجعلنا نتساءل عن مكانة هذا النوع من التربية في المجتمع وللإجابة على ذلك يجب توضيح العلاقة بين التربية والتربية البدنية والرياضية .

4/ علاقة التربية البدنية والرياضية بالتربية العامة :

التربية و التربية البدنية و الرياضية مفهومان متداخلان منذ القدم. فحسب "علاوي" فلقد كانت و مازالت التربية العامة تتضمن "التربية البدنية" فكانت التربية عند الإنسان الأول تتم بتربية أبناء أسرته "تربية بدنية" بغرض إشباع حاجاتهم الأولية للبقاء على قيد الحياة، و في العصور القديمة عند تكتل الأسر في قبائل و دويلات أصبح الهدف من التربية إعداد الجند للدفاع عن الحمى، أو لغزو جاراتها من القبائل و كانت وسيلتها في ذلك التربية البدنية أو التدريب البدني¹.

و لقد جاء الربط بين مفهوم التربية و التربية البدنية و الرياضية بعد أن توصل علماء النفس و التربية في بحوثهم بالسعي إلى محاولة التوصل إلى أنسب الطرق التي تساهم في زيادة حصيلة الفرد و تزويده بالخبرات و اتضح أن ذلك يتحقق عن طريق الأنشطة الرياضية لذا كان "للتربية البدنية" دورها وأهميتها في تربية الفرد بحيث ينشأ نشأة طيبة، فأصبحت الصلة التي تربط بين الغرض و التطبيق، أي بين التربية و التربية البدنية مقرونين ببعض تحت عنوان "التربية البدنية" و أصبح ارتباطها واضحاً جلياً متفقين في الغرض و المعنى² واكتسب تعبير " التربية البدنية " معنى جديد بعد إضافة كلمة التربية إليه فكلمة بدنية تشير إلى البدن و هي كثيراً ما تستخدم في الإشارة إلى صفات بدنية مختلفة كالقوة البدنية، النمو البدني، الصحة البدنية و المظهر الجسماني، وهي تشير إلى البدن

¹ - حسن علاوي : مرجع سابق، ص20-21.

² - علي بشير الفاندي، إبراهيم رحومة زايد، فؤاد عبد الوهاب ، المرشد الرياضي التربوي، طرابلس، 1983، ص14.

كمقابل للعقل، وعلى ذلك فحينما تضاف كلمة التربية إلى كلمة بدنية نحصل على تعبير "تربية بدنية".

و المقصود بها: تلك العملية التربوية التي تتم عند ممارسة أوجه النشاط التي تنمي وتصون جسم الإنسان ، فحينما يلعب الإنسان أو يسبح أو يمشي أو يياشر لون من ألوان النشاط البدني الذي يساعده على تقوية جسمه و سلامته فإن عملية التربية تتم في نفس الوقت¹.

فالتربية البدنية تعد جزءا من التربية العامة و مظهرا من مظاهرها العملية الكلية، و هي تهتم بالعقل و الجسم و الصحة البدنية قصد سعادة الفرد و المجتمع و هي تساعد على إعداد الفرد و المواطن الصالح الملتزم بدنيا و عقليا، و ترمي إلى التوافق بين القوى العقلية و الخلقية و البدنية². إذا فهي جزء بالغ الأهمية من عملية التربية العامة و هي ذلك الجزء الحيوي من التربية فعن طريق برنامج للتربية لبدنية موجه توجيهها صحيحا يكتسب الأطفال المهارات اللازمة لقضاء وقت فراغهم بطريقة مفيدة و ينمون اجتماعيا، و هي تساعد في بناء مجتمع قوي متماسك³.

إذا فالتربية البدنية تعد ميدانا خصبا من ميادين التربية العامة لأنها تحقق أهداف على مختلف النواحي الجسمية و النفسية و الاجتماعية في نفس الوقت. و هذا ما جعل جميع الشعوب تهتم بها في إعداد البرامج التربوية لأبنائها .

5/ التربية البدنية و الرياضية:

5-1/ لمحة تاريخية:

من خلال استعراض تاريخ الحضارات القديمة تبين لنا أن النشاط البدني للإنسان كان منصبا بشكل أساسي على الكفاح بحثا عن الأكل، و في العصر الحجري كما دلت الآثار اصطدم إنسان الكهوف مع الحيوانات المفترسة و عاش معها في صراع طويل، إذ لجأ إلى استخدام الحجارة و صنع منها بعض الأدوات التي تمكنه من الصيد، فكان أولا و أخيرا يعتمد على قوته العضلية.

¹ - تشارلز بيوتشر: أسس التربية البدنية، ترجمة حسن معوض، كمال صالح، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1964، ص33.

² - محمد عوض بسيوي، فيصل ياسين الشاطع: نظريات و طرق التربية البدنية، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1992 ص11.

³ - تشارلز بيوتشر: مرجع سابق، ص44.

و عندما تطورت الجماعات البشرية أكثر و أصبحت قبائل دوت الصرخة الرومانية القديمة القائلة "الويل للمغلوب" حيث أن الدمار و البطش و الإبادة كانت تلحق بالشعوب المغلوبة : لذلك اهتمت القبائل بالذود عن حياضها و عملت على تدريب أبنائها تدريبا قاسيا يضمن لهم المقاومة و الصراع ثم النصر .

و في مراحل أخرى حاول الإنسان ترويض الحصان و استمر (عصر الحصان) حوالي ثلاثة آلاف عام ثم بعد ذلك فرضت الخدمة العسكرية الإلزامية عند بعض الشعوب و كان يرافقها تدريبات عسكرية بدنية و جسدية قاسية. لذلك فقد كان هدف الإنسان الأول هو البحث عن القوة بكافة أشكالها، ليضمن بقاءه، من قوة، جري، رمي، صراع، قفز، سباحة، مبارزة و ركوب الخيل، فكان الشيء الأساسي في بنيته هو قوته العضلية، فاستعان بوسائل الطبيعة و سخر الحيوانات لخدمته.

و تطورت القبائل لتصبح شعوبا و دولا، و ضمن هذا التطور الذي حققه الإنسان لم ينس أن يكون نائب البحث عن وسائل القوة انطلاقا من حرصه على حب الحياة¹.

إذا فالنشاط البدني كان موجودا منذ ظهور الإنسان على الأرض باعتباره الوسيلة الأولى للعيش والبقاء، وظل يتطور من زمن لآخر ليأخذ اصطلاحات مختلفة حسب الأهداف التي يرمي إليها.

6/ مفهوم التربية البدنية والرياضية:

إن هناك العديد من المصطلحات والتعاريف المختلفة للتربية البدنية والرياضية عند العلماء. فمصطلح التربية البدنية حسب **D.Zimmerman** ظهر في عصر النهضة و لم يستعمل إلا في النصف الثاني من القرن الثامن عشر وكان يخص " مجموع الانشغالات العائلية والمدرسية في الاهتمام بالجسم من الناحية الصحية " ثم استبدل هذا المصطلح تدريجيا بتعبير الجمناز بفضل العسكري " **Amoros** "².

¹ - فايز مهنا: التربية الرياضية الحديثة ، دار الاطلس للدراسات و الترجمة و النشر، 1987، ص9-11-12.

² - zimmerman (D) : question et repense, 4ed, les editions ESF, paris, 1981, p13

ويعتقد "فندر زواج Vananderz wage" أن التربية البدنية تعبيرا تتصل جذورها بشكل عام مع بدايات القرن العشرين مشيرا إلى أن الوثائق والأدبيات التي تمت مراجعتها تؤكد أن هذا التعبير وجد طريقه للمؤلفات في حدود عام 1900.

وقد تبلور مفهوم التربية البدنية في إطار الحدود الزمنية للقرن العشرين فيما أطلقت عليه حينئذ "التربية البدنية الحديثة" معبرا عن دمج التدريب البدني "Physical training" مع كل من الجمباز والرياضة "Sport" والمسابقات الرياضية "Athletics"¹.

وقد عرفت التربية البدنية بطرق مختلفة " فالبعض يراها مرادفا لمفاهيم مثل اللعب، التمرينات الألعاب، وقت الفراغ، الترويح، الرياضة، المسابقات الرياضية، الرقص، لكن هذه المفاهيم جميعها في الواقع تعبر عن أطر وأشكال الحركة متضمنة في المجال الأكاديمي الذي يطلق عليه اسم (التربية البدنية والرياضية)².

وفي هذا الصدد يرى "بسيوني والشاطي" انه : " استخدم مصطلح للتربية البدنية والرياضية كتعبير عن حركة الإنسان المنظمة إما من الناحية التربوية في مؤسسات التكوين وهذا ما يعبر عنه "بالتربية البدنية" أم في نطاق التنافس بين الأفراد والجماعات وهو ما يعبر عنه بالرياضة "Sport"³.

غير أن هذا الاصطلاح "ت، ب، ر" بهذا المعنى يعاني غموضا وأزمة هوية وحسب (بارلوباس) يرجع سبب ذلك إلى اختلاف مفاهيم المدارس الفكرية بين علماء التربية البدنية في البلدان المختلفة. ولصعوبة تحديد أبعاد وموضوعها الذي يميز كمادة لها خصوصياتها من جهة أخرى⁴. ولقد تعددت الاتجاهات في حصر مفهوم التربية البدنية، فقد عرفت الأنظمة حسب الفلسفية والإيديولوجية.

¹ - أمين أنور الخولي : أصول التربية البدنية والرياضية، المهنة والإعداد المهني دار الفكر العربي، مصر، 1996، ص332.

² - أمين أنور الخولي : نفس مرجع سابق، ص29.

³ - محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي: مرجع سابق، ص6-7.

⁴ - Parlcbas (p) : la multiplicité des techniques enseignées en EPS, va-t-elle a l'eneontre de la diseipline ? 4ed et les éditions ESF paris, 1981, p41

" فالدول الاشتراكية تدعوا إلى وضع نظام موحد للتربية البدنية وذلك من أجل توحيد قوى المجتمع نحو تحقيق الأهداف الاشتراكية¹ .

ففي الإتحاد السوفياتي والدول الاشتراكية سابقا تعرف كما يلي : " عملية توجيه للنمو البدني والقوام للإنسان باستخدام التمرينات البدنية والتدابير الصحية وبعض الأساليب الأخرى، بغرض إكتساب الصفات البدنية والمعرفية والمهارات والخبرات والتي تحقق متطلبات أو حاجات الإنسان التربوية² .

أما في الدول الرأسمالية نجد أن المؤسسات التي تحكم المجتمع تهتم بالتربية البدنية بقدر ما تقدمه من فوائد:

ومن عائد بالطرق المباشرة وغير المباشرة لرفع المستوى الصحي والإنتاجي للشغل أوقات الفراغ³ إذا نلاحظ أن كلا الفلسفتين الرأسمالية تهتم بتحقيق الفرد المتكامل من جميع النواحي العقلية، البدنية والنفسية الاجتماعية .

وقد عرفها (ت، ب، ر) كل من "ويست ، بوتشر، **1990 Wucst et Bucher**" بأنها " العملية التربوية التي تهدف إلى تحسين الأداء الإنساني من خلال وسيط هو الأنشطة البدنية المختارة لتحقيق ذلك⁴ .

وكذلك عرفت التربية البدنية حسب الموضوع الخاص بها: وقد انقسم العلماء إلى قسمين الأول يرى أن موضوعها البدن أو الجسم إذ يذهب (M Bernard) إلى أن الجسم وحده المكان الذي تتم فيه العملية التربوية فهو يقوم بهذه العملية وهو المقصود والمستفيد من هذه التربية.⁵ وباعتبار التربية البدنية تستخدم الجسم بشكل واضح في العملية التربوية اتجه المفكرون في الميدان إلى البحث عن هويتها أو مفهومها بالاعتماد على مفهوم الجسم كموضوع المؤسس يخص مادة التربية البدنية ويميزها عن غيرها من المواد الأخرى.¹

¹ - عويس مسعد: الثقافة البدنية للطفل، دار الفكر المعاصر، القاهرة، 1979، ص12.

² - محمود عوض بسيوي، فيصل ياسين الشاطي : مرجع سابق، ص17.

³ - عويس مسعد: مرجع سابق، ص15.

⁴ - أمين أنور الخولي : مرجع سابق، ص35.

⁵ - Michel « bernard » éducation physique: Edition csprit , France, 1975, p738.

ويوجه لهذا التيار بعض النقد في ذلك هو : " أن مفهوم الجسم يظهر في كثير من الميادين الأخرى غير ميدان التربية البدنية، فالطبيب والحلاق وكل مهنة تهتم بجمال الجسم يظهر الجسم في مركز انشغالهم"² .

أما التيار الثاني فيرى أن مفهوم التربية البدنية يركز على الحركة فيقول : " **J. Leboulche** " أنه "يكفي تحليل الاختبارات البدنية التي تستخدم في الامتحانات لمعرفة أن فعالية العمل الجسمي تقاس عن طريق نتيجة الأداء الحركي"³ .

فكل النشاطات البدنية والرياضية فردية كانت أو جماعية، سواء كانت في حصة رياضية أو حصة تربية بدنية فهي ترتبط بعامل مشترك هو الحركة⁴ .

غير أن مصطلح الحركة يبقى واسع الاستعمال مما يفقده المصادقية كمفهوم مركزي للتربية البدنية، حيث تستعمله هذه الأخيرة في عملية التربية كما تستخدمه الرياضة في اكتساب التقنيات الحركية بهدف الوصول إلى النتيجة.⁵ فأهداف التربية البدنية ليست الحركة في حد ذاتها وإنما الطفل الذي يتحرك، فليست التقنية هي التي تجلب الانتباه، بل ما وراء ذلك "الفعل الحركي" من دوافع وإدراك تفاعلات حركية مع الآخرين، فالحتوى الأساسي لحصة، ت، ب، ر هو التركيز على شخصية الفرد الذي يقوم بالعملية وما تعبر عنه خلال الحركة وليس الاهتمام بشكل الفعل الحركي⁶ . ويرى p. parlebas كذلك أن التربية البدنية هي عبارة عن ممارسة تدخل و تضفي تأثيرا على السلوكات الحركية للممارسين حسب المعايير التربوية المحددة.

إضافة إلى ما سبق هناك تيار ثالث يرى أن المفهوم التربية البدنية يعرف حسب الأهداف التي تريد الوصول إليها .

¹ - Lamour(h) : traité thématique de pédagogie de PEPS, édition vigot , paris, 1986, p35.

² - Parlebas (p) : op cit : 1981, p43.

³ - Leboulche(J) : l'éducation psychomotrice a l' école élémentaire, cdition E,S,F Paris, p14.

⁴ - Parlebas (p) : op cit : 1981, p43.

⁵ - Parlebas (p) : activités physiques et éducation motrice, ed Revue E P S, paris, 1976, p27.

⁶ - Parlebas (p) : op cit : 1981, p43-44

فهناك من يرى أن الهدف اكتساب التقنيات المتعددة والوصول إلى النتيجة الرياضية مهملين بذلك الشخص الذي يقوم بالعملية. فهم يهتمون بنوع الأداء، ووجهتهم تميل نحو الرياضة ويعتبرون التربية البدني كمرحلة تحضيرية للطفل للاندماج فيما بعد في الوسط الرياضي¹. وكذلك هناك من يرى أنها جزء من التربية العامة، إذ يعرفها كوسيكي، كوزليك أنها « جزء من التربية العامة هدفها تكوين المواطن بدنيا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا بواسطة عدة ألوان من النشاط البدني المختار لتحقيق هذا الهدف »².

فأصحاب هذا الاتجاه يرون أن التربية البدنية أشمل من الرياضة وأن هذه الأخيرة ما هي إلا وسيلة لتحقيق التربية البدنية.

يتضح مما سبق أن التربية البدنية تشمل جميع التعاريف السابقة، وهي عبارة عن التربية عن طريق مختلف ألوان النشاط البدني في إطار تربوي والتي تتيح للإنسان إشباع حاجياته الحركية والعقلية والاجتماعية والعاطفية.

7/ أهداف التربية البدنية والرياضية :

اهتم الإنسان من قديم الأزل بجسمه وصحته ولياقته وشكله كما تعرف عبر تطور ثقافته المختلفة على فوائد ممارسة الأنشطة البدنية والرياضة من جميع النواحي الشخصية (البدنية، النفسية الاجتماعية) وقد ذكر الفاندي في هذا الخصوص أن ممارسة التربية البدنية والرياضية شكل منظم بأهداف بغرض الوصول للتنمية مدارك الفرد من جميع نواحي شخصية باعتبار أن الإنسان عبارة عن وحدة متكاملة عقلا وجسما ووجدانا³.

ومن هنا نجد أن أهداف التربية البدنية مستمدة من أهداف التربية العامة وتختلف حسب أهداف وفلسفة المجتمع، لذلك لجأت إليها الشعوب واهتمت بها كوسيلة تربوية فعالة.

¹ -Parlebas (p) : contribution a un lexique comment en science de l'éducation motrice , ed : ENSEP, paris, 1991, p51

² - أمين الخولي: مرجع سابق ، ص 35.

³ - علي بشير الفاندي، إبراهيم رحومة زيدا، فؤاد عبد الوهاب: مرجع سابق ، ص 15.

وفي هذا الصدد يعتقد كل من " ويست، بوتشر " أن الأهداف المحددة للتربية البدنية والرياضية هي التي توضح لنا إلى أين نسير وما نأمل في تحقيقه¹.

وللتربية البدنية والرياضية عدة أهداف عامة تسعى إلى تحقيقها هي :

1-7/ التنمية البدنية :

يعبر عن إسهام التربية البدنية والرياضية في الارتقاء بالأداء البدني والوظيفي للإنسان. فتهدف التربية البدنية إلى توفير الصحة عن طريق النمو السليم للبنية العضوية بحيث تسعى إلى شفاء العاهات وكل النقائص التي قد يبيدها أو يتعرض لها الفرد من ولادته أو قد يتعرض لها أثناء نموه². وقد ذكر " الخولي " أن هذا الهدف حقيقة مؤكدة حيث أن تنمية الأجهزة الوظيفية بطريقة ملائمة وتشغيلها على نحو مناسب من شأنه أن يجعل ويضفي الحيوية مع الجهد المبذول.

وبذلك تتضمن التنمية البدنية قيما تصلح لأن تكون أغراضا للتربية البدنية والتي تتمثل فيما يلي:

- اللياقة البدنية

- القوام السليم الخالي من العيوب والانحرافات .

- التركيب الجسمي المتناسق الجسم الجميل.

- السيطرة على البدانة والتحكم في وزن الجسم³.

2-7/ التنمية المعرفية :

يتناول المعرفية العلاقة بين ممارسة النشاط البدني والرياضي وبين القيم والخبرات والمفاهيم المعرفية التي يمكن اكتسابها من خلال ممارسة هذا النشاط.

ويهتم الهدف المعرفي بتنمية المعلومات والمهارات المعرفية، فالمعرفة المرتبطة بالأنشطة الرياضية في مجملها كفيلة بمعاونة الفرد على عقلنة ممارسته للرياضة والنشاط البدني، وإضفاء المعنى عليها بحيث يجب أن تستثير هذه الأنشطة التفكير وتعمل على توظيف المعرفة الحركية البدنية في حل مشكلات الإنسان نحو المزيد من تكييف الفرد مع بيئته ومجتمعه وعلى الرغم من أن الطبيعة الحركية البدنية تطغى بشكل عام على برنامج التربية البدنية والرياضية إلا أن بنية المعرفة الخاصة بها

¹ - أمين الخولي: مرجع سابق، ص 101.

² - لحر عبد الحق: مرجع سابق، 1993، ص 23.

³ - أمين أنور الخولي : أصول ت.ب.ر الفلسفة، المدخل، التاريخ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1996، ص 130-131.

والتي تستقي مبادئها ومفاهيمها من مختلف العلوم والإنسانيات وغيرها، قادرة على تثقيف الفرد والعمل على تنمية الجوانب المعرفية والفكرية في شخصيته¹.

7-3/ التنمية النفسية :

يعبر هذا الهدف عن مختلف القيم والخبرات والانفعالات الطبيعية والمقبولة، والتي يمكن أن تكسبها برامج التربية البدنية والرياضية للمشاركين فيها، وهذا لتكوين الشخصية الإنسانية المتزنة التي تتصف بالشمول والتكامل وتأثير الأنشطة البدنية والحركية في إطارها التربوي على الحياة الانفعالية للفرد يتغلغل إلى أعماق مستويات السلوك، حيث لا يمكن تجاهل المغزى الرئيسي لجسم الإنسان ودوره في تشكيل سماته الوجدانية والعاطفية .

فممارسة التربية البدنية تتيح للإنسان التخفيف من التوتر والضغط وبالتالي يسعى إلى نشاط يتيح له اللذة وتحقيق الذات وتأكيد ما يناسب مختلف القدرات والمهارات والمعارف والاهتمامات .
فقد أوضح " جوردون geordon " أن النشاط الحركي ومقدرة الطفل على أداء واجبات وأفعال حركية اعتمادا على نفسه من العوامل الأساسية في تحقيق ذاته.

كما أوضحت دراسات " واتسن وجونسن watson et johnson " أن الأفراد الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو أجسامهم يتصفون بارتفاع تقدير الذات².

7-4/ التنمية الاجتماعية :

تعد التنمية الاجتماعية أحد الأهداف المهمة والرئيسية في التربية البدنية، فالأنشطة الرياضية تتسم بثناء المناخ الاجتماعي ووفرة العمليات والتفاعلات الاجتماعية التي تمد الممارس بعدد كبير من القيم والخبرات الاجتماعية المرغوبة والتي تنمي الجوانب الاجتماعية في شخصيته وتساعد في التنشئة الاجتماعية والتكيف مع المعايير الاجتماعية والأخلاقية للمجتمع. وتساهم التربية البدنية في تحقيق القيم الاجتماعية التالية :

- التعاون

- الروح الرياضية

¹ - أمين أنور الخولي : مرجع سابق ، ص 159-164.

² - أمين أنور الخولي : مرجع سابق ، ص 166 حتى 169.

- تقبل الآخرين

- تنمية المكانة الإجتماعية وأنماط السلوك الاجتماعي المقبولة¹.

وكذلك فالتربية البدنية والرياضية تهدف إلى : " الإنقاص من الأعباء الاجتماعية التي تنتج من المرض أو الحوادث أو العجز عن العمل و الشيخوخة المبكرة وهي من الوسائل التي تساهم في سد أوقات الفراغ² ".

مما سبق يتضح أن التربية البدنية لها منافع وإيجابيات ليس فقط على الجانب البدني الصحي ولكن كذلك على الجوانب النفسية والمعرفية والاجتماعية، فهي تهدف في جوهرها إلى تحقيق مطالب النمو الخاصة بالفرد والمجتمع من خلال تشكيل وتكوين شخصية الفرد المتزنة من جميع النواحي وأهدافها لا تخرج عن نطاق أهداف التربية العامة.

إن مفهوم وأهداف التربية البدنية والرياضية يتغير من زمن لآخر كما أنه يتغير بتغير المجتمعات والدول لذلك سنتعرض فيما يأتي إلى مفهومها وأهدافها في الجزائر.

8/ التربية البدنية والرياضية في الجزائر:

منذ فجر التاريخ و الجزائر في صراعات بسبب الاستعمار تارة والتراعات الداخلية تارة أخرى وهذا ما جعل أهلها يمارسون أنواع من الأنشطة البدنية والحربية وهكذا ورث الجزائر سجلا حافلا بهذه النشاطات وما زاد في إثرائه هو الفتح الإسلامي، حيث أقبل سكان الجزائر على الثقافة الإسلامية زيادة على ما يملكون من ثقافات، هذا ما ساهم في التربية الشاملة للفرد من جميع نواحيه وأولوا للتربية البدنية مكانة عظيمة من خلال تشبعهم بقيم وتعاليم الإسلام، حيث اهتم الإسلام بالممارسة البدنية الرياضية حيث جاء في القرآن الكريم: {وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِّن قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهَبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَآخَرِينَ... }³.

وكان النبي - صلى الله عليه وسلم - يحث المسلمين على ممارسة الرياضة والاهتمام بقوة أجسامهم إذ يقول - صلى الله عليه وسلم - « المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن

¹ - أمين أنور الخولي : مرجع سابق ، ص 169-170-171.

² -

³ - القرآن الكريم : سورة الأنفال الآية 60 .

الضعيف وفي كل خير¹ » وقال كذلك - صلى الله عليه وسلم - « رحم الله امرؤا أراهم من نفسه قوة »².

وكان الخليفة الراشد عمر بن الخطاب - رضي الله عنه- يقول : « علموا أبناءكم السباحة والرماية وركوب الخيل »³.

ويذكر الشيخ محمد الغزالي أن عناية الإسلام بالتربية البدنية تنبع من عنايته بجسم الإنسان فهو لا يزكي الروح والعقل على حساب حرمان الجسد وضعفه وذلك لأن الجسم السليم هو الذي يتحمل تكاليف العمل و مشاق الجهاد وتحسين الاستمتاع بما في الحياة من جمال وزينة⁴ فممارسة الأنشطة البدنية والرياضية في الإسلام مرتبطة بالأهداف العامة للدولة الإسلامية .

وهكذا كانت الممارسة في الجزائر جد متطورة ومتنوعة حتى بداية الاحتلال الفرنسي 1830 حيث أخذ المستعمر في طمس كل ما له علاقة بالشخصية العربية الإسلامية ودمج ثقافته الاستعمارية، وبعد الاستقلال حولت الدولة الجزائرية وضع قوانين للممارسة الرياضية في إطار مقوماتها، غير أنها وجدت نفسها تستنبت ذاتها من القوانين الفرنسية، وهذا ما سنتعرض إليه فيما يأتي :

فقد ذكر الأستاذ " حسين روبي " أنه إبان الاستعمار الفرنسي كانت الرياضة تقتصر على أبنائه وفتنة قليلة من الجزائريين وهؤلاء كانوا يستغلون أسوأ استغلال، فالرياضة آنذاك كانت تسير وفق مبدئين هما: اللامساواة والاستغلال، وكان قانون 1901 الفرنسي المتعلق بالجمعيات الرياضية الوثيقة الرسمية الأساسية في ذلك الوقت⁵.

¹ - عبد الله ناصح علوان: تربية الأولاد في الإسلام، شركة شهاب، الجزائر، ج1، 1989، ص123، الحديث برواية مسلم.

² - عبد الله ناصح علوان : المرجع السابق، ص123، الحديث برواية ابن إسحاق وابن هشام.

³ - فايز مهنا : مرجع سابق، ص 26.

⁴ - أمين أنور الخولي : مرجع سابق، ص 46 .

⁵ - Roubi (H) : de la loi de 1901 Sur les associations Sportives et eelles de 1989 relative a l'organisation et ou développement de Système nationale de Physique et Sportive , Revue Scientifique de l' E,P,S, vol A, N° 1. Université d' Alger, 1993, p24 .

ومع انطلاق الثورة التحريرية توقفت كل النشاطات البدنية والرياضية والتحق الرياضيون بصفوف جيش وجبهة التحرير الوطني، وفي سنة 1956 أنشأ فريق جبهة التحرير الوطني لكرة القدم وأوكلت له مهام توعية الرأي العام العالمي بالقضية الجزائرية¹.

وبعد الاستقلال عندما بدأت أفكار جديدة في الظهور تتحدث عن حركة رياضية وطنية بقي قانون (1901) هو الذي يقود الحركة الجماعوية في الجزائر، وحتى النصوص الرسمية الصادرة فيما بعد تنبثق في كثير من الأحيان من التشريعات الفرنسية الخاصة بالمجال الرياضي².

وتعد سنة 1976 منعطفًا حاسمًا في تاريخ التربية والبدنية والرياضية حيث أدرجت في النصوص التشريعية للجمهورية الجزائرية وهي :

- الميثاق الوطني 1976.

- قانون التربية البدنية والرياضية لسنة 1976.

وستعرض لذلك فيما يأتي :

9/ التربية البدنية في النصوص الرسمية :

9-1/ الميثاق الوطني 1976:

لقد اهتم المشرع في الميثاق الوطني اهتمامًا كبيرًا بالتربية البدنية والرياضية حيث يعتبر أن " التربية البدنية والرياضية للشباب و للشعب بصفة عامة تعتبر شرطًا ضروريًا لصيانة الصحة وتحسينها وتعزيز القدرة على العمل ورفع مستوى المقدرة الدفاعية للأمة³."

ما يمكن ملاحظته حول مكانة التربية البدنية والرياضية في الميثاق الوطني هو " أن التربية البدنية والرياضية تظهر كسند وركيزة للنمو، لكنها لا تعرف كشرط أساسي لهذا النمو، هذا من جهة ومن جهة أخرى نلاحظ أن التكوين في التربية البدنية والرياضية هو موضوع أهمل لعدم فعالية السياسة الرياضية، وعلى العموم فإن الميثاق الوطني لم يطرح مسألة مكانة ودور التربية البدنية والرياضية في النظام الشامل للتربية والتكوين بطريقة علمية وأهداف بيداغوجية محددة بدقة، هذا

¹ - لحر عبد الحق : المرحلة التاريخية للتربية البدنية والرياضية بالجمهورية الجزائرية ، المجلة العلمية للثقافة البدنية والرياضية ، المدرسة العليا لأساتذة التربية البدنية والرياضية ، العدد 01 مستغانم ، 1995 ، ص 35.

² - Roubi (H) . op cit . p25.

³ - الميثاق الوطني 1976 ، ص 185-186.

ويمكن أن نشير أيضا إلى أن تعريف الرياضة والتربية البدنية كما جاء في الميثاق الوطني غامض ويقودنا مرة ثانية إلى الإشكالية التقليدية للعلاقة بين الرياضة والتربية البدنية¹.

9-2/ قانون التربية البدنية والرياضية (1976) :

في هذا القانون تجلت المبادئ العامة لسياسة الجزائر في التربية البدنية والرياضية. ويحتوي هذا القانون على عدة محاور أساسية منها :

* القواعد العامة للتربية البدنية في الجزائر.

* تعليم التربية البدنية وتكوين الإطارات.

ففي ما يخص القواعد العامة للتربية البدنية يحتوي القانون 76- 81 المؤرخ في 1976/10/23. " التربية البدنية هي عامل إدماج وتكوين وتربية في الجهاز التربوي الشامل وهي حق وواجب لكل المواطنين، تنظم نشاطات التربية البدنية في جميع القطاعات الوطنية منها الإنتاجية والتربوية وحتى العسكرية وعلى كل الأشخاص المساهمة فيها².

أما ما يخص تعليم التربية البدنية وتكوين الإطارات :

فالتربية البدنية مادة تعليمية في قطاع التكوين والتعليم (المنظومة التربوية) وإلزامية في الامتحانات والمسابقات أما محتوى البرنامج، والمدة الزمنية للتعليم والتكوين تتحدد من طرف وزارة الرياضة والوزارات الأخرى المعنية بهذا الأمر³.

وتعرف التربية البدنية والرياضية في الجزائر " كنظام تربوي عميق كالاندماج بالنظام التربوي الشامل وتخضع لنفس الغايات التي تسعى التربية إلى بلوغها والرامية إلى تكوين الإنسان والمواطن والعامل الاشتراكيين بما لديها من مزايا " (قانون 1976).

وينتظر من التربية البدنية والرياضية في النظام التربوي الشامل أن تحقق الأهداف التالية :

¹ - Ben Toumi (A) : L'image du corps dans la relation pédagogique en E.P.S (Aproche psycho-socio analytique en situation de conflit culturel) , Thèse de doctorat d'état, Alger : 1988, p97.

² - لحر عبد الحق : مرجع سابق ، 1995 ، ص 39-40.

³ - بسيوني - الشاطي : مرجع سابق ، 1992 ، ص 25.

9-2-1/ من الناحية البدنية :

تحسين قدرات الفرد الفيزيولوجية والنفسية من خلال تحكم أكبر في البدن وتكييف السلوك مع البيئة، وذلك بتسهيل تحويلها بواسطة تدخل ناجح ومنظم تنظيما عقليا .

9-2-2/ من الناحية الاقتصادية :

إن تحسين الصحة الفردية وما تكتسبه من ناحية المحرك النفساني أمر يزيد من قدراته على مقاومة التعب، إذ يمكنه من استعمال القوة المستخدمة في العمل استخداما محكما، فإنه يؤدي بذلك إلى زيادة المردودية الفردية والجماعية في عالم الشغل الفكري واليدوي .

9-2-3/ من الناحية الاجتماعية والثقافية :

فإن التربية البدنية والرياضية تجعل القيم الثقافية والخلاقية التي توجه أعمال كل مواطن وتساهم في تعزيز الوثام الوطني، مدخرة الظروف الملائمة للفرد لكي يتعدى ذاته في العمل وتنمية روح الانضباط والتعاون والمسؤولية، والشعور بالواجبات المدنية، كما أن التربية البدنية ترقى إلى التخفيف من التوترات التي تشكل المصدر خلافات بين أفراد ومجموعة واحدة أو بين المجموعات التي تنتمي إلى هيئة اجتماعية واحدة ميسرة بذلك إقرار علاقات إنسانية أكثر انفتاحا .

وعلاوة على ذلك فإن التربية البدنية والرياضية إذا ما تصورناها كما مصدر للانفراج والإثراء الثقافي، و توفر للشباب والكبار على حد سواء فرصة استخدام أوقات فراغهم استخداما مفيدا مع تفضيلها لجوانب الانشراح والتنمية البدنية والعقلية في استخدام هذه الأوقات¹ .

9-2-4/ من الناحية العلمية :

النظام الوطني للثقافة البدنية والرياضية من خلال هدفه ومناهجه الخاصة، يوجب الاندماج في حقل اهتماماته الرئيسية التطور العلمي وتكنولوجيا الرياضة، مساهما بذلك في المعرفة الجيدة للإنسان وحركته والارتقاء به إلى مستوى النتائج الرياضية² .

¹ - بسيوني - الشاطي : مرجع سابق ، 1992 ، ص 25.

² - Ben toumi , op cit , p 98 – 99.

إن ما يمكن استنتاجه أن فترة السبعينات تميزت بظهور الاهتمام الرسمي بالتربية البدنية والرياضية وإبراز مكانها في النظام التربوي الوطني وأهدافها إلا أن تطبيق هذه القوانين لم يرق إلى المستوى المطلوب حيث يرى (**BEN TOUMI**) أنه :

" مكنت الوسائل والجهود المبذولة منذ تنفيذ هذا القانون من الحصول على بعض الجوانب الايجابية، وخصوصها فيما يتعلق بتنظيم الممارسة الرياضية المدرسية، البلدية الجامعية، وكذلك تأكيد دور وصلاحيات كل هيئة، غير أن هذا لا يمنع وجود بعض النقائص التي تتخلص فيما يلي :

- الخلط بين مفاهيم، التربية البدنية، الثقافة البدنية، الرياضة ... إلخ.
- بيان كثرة الأهداف واختلافها مع غموضها وعدم دقتها، مما يجعل تنفيذ هذه الأهداف دون تحقيق.

- عدم التطابق بين الأهداف المقصودة مع الوسائل التي تملكها المؤسسات المعنية.
- غياب منهجية علمية للتربية البدنية والرياضية علما أنه يوجد في التصورات الحالية للتربية البدنية عدة اتجاهات ومدارس على المستوى العالمي، فقانون التربية البدنية والرياضية تنقصه الدقة والتوافق مقارنة مع نموذج محدد ودقيق¹ .

وبعد هذا القانون وفي سنة « 1981 » ظهرت التعليمات الرسمية تبين المبادئ العامة لتنظيم تعليم التربية البدنية والرياضية، حيث تتبع في المدارس الثانوية هدف ثلاثي :

- اكتساب الصحة.

- النمو الحركي، مساعدة التلاميذ على إدراكه لجسمه ووعيه به، وكذا تحسين الصفات النفس حركية، التوافق النفس حركي .

- التربية الاجتماعية للشباب : وتتم عن طريق تحسين ومعرفة الذات والتحكم في سلوكاته الذاتية فهم وتقبل القواعد والقوانين.

يقوم تنظيم تعليم التربية البدنية والرياضية على المعطيات الأكثر حداثة للعلوم الإنسانية ويقترح إدماج الخبرات لتكون على اتصال مباشر مع التطور العصري للظاهرة التربوية وبعد ذلك ومع

¹ - Ben toumi , op cit , p 100 .

التطورات السياسية في البلاد بعد 1988 صدر قانون لمسايرة التطورات الجارية وخاصة في مجال التربية البدنية والرياضية وهو :

9-3/ قانون تنظيم المنظومة الوطنية للثقافة البدنية والرياضية لسنة 1989 :

صدر هذا القانون في 15 فيفري 1989 ويتعلق هذا القانون بـ :

المادة 1: يحدد هذا القانون مبادئ تنظيم المنظومة للثقافة البدنية والرياضية ووسائل تطويرها وكذا الوسائل المنوطة بها.

المادة 2 : تعتبر هذه المنظومة مجموعة من الممارسات المدرجة في سياق دائم التطوير، منسجم ومندرج في المحيط السياسي، الاقتصادي، الاجتماعي والثقافي التي تراعي القيم الإسلامية.

وتهدف المنظومة الوطنية للتربية البدنية والرياضية من خلال المادة الثالثة إلى المساهمة في :

* تفتح شخصية المواطن بدنيا وفكريا.

* تربية الشباب.

* المحافظة على الصحة.

* إثراء الثقافة الوطنية بإنتاج القيم الثقافية والمعنوية.

* التحسين المستمر لمستوى النخبة لضمان التشريف دوليا.

وقد صنف هذا القانون الممارسة الرياضية الجديدة إلى أربعة محاور هي :

1- الممارسة التربوية الجماهيرية.

2- الممارسة الترويحية الجماهيرية.

3- الممارسة التنافسية.

4- الممارسة الرياضية النخبوية.

وتجلت بذلك أربعة مفاهيم وهي : التربية، الترويح، المنافسة والرياضة¹.

وفيما يخص النظام التربوي، فممارسة النشاط البدني والرياضي، منظمة على حسب المؤسسات ما قبل المدرسة، المدرسية، الجامعية، وفي الوسط المهني الاجتماعي، وتمثل هذه الممارسة في تعليم كل فئة من العمر التربية البدنية والرياضية المكيفة مع خصائصها البيومورفولوجية، النفسية، والنفس

¹ - لحر عبد الحق : مرجع سابق ، 1995 ، ص 43-46 .

اجتماعية. ويذهب دون ذكر ما إذا كان هذا النوع من الممارسة يشكل حق كل مواطن كما جاء في التعليمات الرسمية¹ فمن ملاحظة محتوى هذا القانون نجد تعريف النشاط البدني والرياضي السابق قد ألغي، فبعدما كان عميق الاندماج بالنظام الشامل للتربية الوطنية وحق تكفله الدولة لكل مواطن " أصبح " ممارسة إضافية " *pratique complementaire* " كما وقد فهم هذا القصد بعض مسؤولي المؤسسات التربوية في الوقت الراهن كمرادف لتعبير " اختياري *Facultatif* " ² .

والملاحظ أن أوجه التشابه والاختلاف بين قانوني 76 و 89 هو أن المبادئ الأساسية بقيت لكن بالمقابل قانون 1989 هو دعوة صريحة من طرف الدولة لتخليها عن قطاع التربية البدنية والرياضية ولو جزئيا والاكتفاء بالتسيير³. و لإخفاء نقائص المرسوم 1989. 03 الذي أظهر صعوبات عند تطبيقه على أرض الواقع أصدر مرسوم جديد في 1995.

4-9/ مرسوم فيفري 1995 :

يتعلق هذا المرسوم بتوجيه وتنظيم، وتطوير النظام الوطني للثقافة البدنية والرياضية، يعرف الممارسة حسب طبيعتها، شدتها التي تسعى لتحقيقها، وهكذا فهي تميز :

- التربية البدنية والرياضية.

- النشاط البدني الرياضي الإبداعي.

- رياضة المنافسة.

- رياضة النخبة والمستوى العالي.

فيما يتعلق بالتربية البدنية والرياضية فالمادة (5) من هذا المرسوم توضح أن التربية البدنية والرياضية تشكل سند أساسي في تطوير النظام الوطني للثقافة البدنية والرياضية، وهي مدمجة في نظام التربية وتتمثل أساسا في التعليم الذي يشارك في وقاية وتحسين وتقييم القدرات النفس حركية للطفل والشباب في الوسط التربوي، وما قبل المدرسي على حسب مؤسسات التربية والتكوين، مراكز الرعاية للأشخاص المصابين، وكذلك الهيئات التي تهتم بالأشخاص المعوقين .

¹ - Ben toumi , op cit , p .101

² - Roubi (11) : op cit , p 29 .

³ - لحر عبد الحق : مرجع سابق ، 1995 ، ص 47 .

وجاء في المادة (6) أن تعليم التربية البدنية والرياضية يشكل مادة مدمجة وإجبارية في برامج وامتحانات التربية والتكوين .

إن لهذا المرسوم الفضل في إعطاء التربية البدنية والرياضية مكانة هامة في نظام التربية الوطنية. فهو يدمج هذه المادة في مستوى المعاهد التربوية، ويجعلها إجبارية مقارنة مع القوانين والتعليمات السابقة نلاحظ أن هذا المرسوم (02.95) وضع محتوى حصص التربية البدنية والرياضية، وأهدافها البيداغوجية بكثير من المعقولية .

ونظرا لحدثة تنفيذه يصعب توجيه أي نقد لهذا المرسوم مقارنة مع الواقع، ونطمح أن تعرف النصوص الرسمية بوضوح محتوى حصص التربية البدنية والرياضية، وكذا نطمح أن تكون البرامج مناسبة ولازمة لمختلف مراحل التكوين .

إن غياب البحوث العلمية القيمة، وكذلك نقص الاختصاصيين ذوي الكفاءة في المادة جعل المشرع يتبنى قوانين ونصوص تنبثق في كثير من الأحيان من التشريع الفرنسي، الذي لا يمت بصلة إلى معتقدات وتقاليد المجتمع الجزائري، هذه التبعية أحدثت قوانين سطحية ومحاولات أولية سواء في الشكل أو المضمون .

إن برنامج التربية البدنية ينبغي حسب وجهة نظرنا أن يكون مصمم من طرف فريق من الباحثين والممارسين ذوي كفاءة ومتعددي الاختصاص من أجل تنسيق الجهود في جميع مستويات التكوين وإدخال مناهج جديدة وعلمية تمكن من إخراج التربية البدنية من ركودها¹ .

إن هذا النقد للنصوص التشريعية الرسمية في ميدان التربية البدنية والرياضية مستمد من واقع ممارسة هذه المادة في بلادنا، من حيث مكانتها في المجتمع الذي ينظر إليها نظرة إجحاف وما يعكس ذلك معاناة الأستاذ مقارنة مع زملائه في المواد الدراسية الأخرى .

فالتربية البدنية ما زالت تعاني الإهمال الواضح والذي يتجلى في نقص المناصب المالية ونقص أو انعدام الوسائل والتجهيزات في معظم المؤسسات التربوية عبر الوطن ... وكل هذه المشاكل تؤثر في نوعية الممارسة داخل الحصص.

¹ - Ben toumi , op cit , p 102.

10/ درس التربية البدنية والرياضية :

10-1/ مفهوم درس التربية البدنية والرياضية :

يعتبر درس التربية البدنية والرياضية الوحدة الصغيرة في البرنامج الدراسي، فالخطة العامة لمناهج التربية الرياضية تشمل أوجه النشاط الذي يمارسه الطلبة حيث يكتسبوا من خلال هذه الأنشطة المهارات والخبرات الحركية بالإضافة إلى كسب الكثير من المعارف والمعلومات. لكن المناهج الشامل العام لا يمكن تدريسه لأنه لا يساعد التلاميذ على استيعاب واكتساب كل المهارات المتعددة دفعة واحدة، لذا تم تقسيم المناهج العام إلى مناهج منفرد لكل سنة دراسية وهذه المرحلة لم تكن تحليلية بقدر يكفي لتدريسها، وبالتالي جزئت إلى أقسام أصغر حتى وصلنا إلى وحدة التدريس أو وحدة اكتساب المهارات الحركية وهذه الوحدة هي الدرس اليومي للتربية البدنية والرياضية.

فالدرس اليومي يعتبر حجر الأساس في كل مناهج للتربية البدنية والرياضية ولكي يصبح هذا الدرس ناجحا ويحقق غرضه في البرنامج العام يتوقف على التحضير الجيد للدرس وإعداده وإخراجه وبالمقابل لا بد من مراعاة حاجات الطلبة وميولهم ورغباتهم¹.

11/ موضع الدرس في الجدول المدرسي:

لدرس التربية البدنية والرياضية مكانة هامة في الجدول المدرسي، حيث تضاربت الآراء حول توقيت حصة التربية البدنية والرياضية حتى يتسنى للتلاميذ القيام بأنشطة حركية تساعدهم على مواصلة اليوم الدراسي بكل همّة ونشاط. بينما البعض الآخر يرى لأن تكون حصة التربية البدنية والرياضية في وسط الجدول المدرسي وهذا لإعطاء الفرصة للتلاميذ لكسر وتيرة اليوم المدرسي بنشاط يسمح لهم لمواصلة اليوم المدرسي، وما زال لحد السلعة توقيت الحصة لمادة التربية البدنية يمثل المشاكل الرئيسية للقائمين على تنظيم الجدول المدرسي فأحيانا تكون حصة التربية البدنية والرياضية في أول نهار وأحيانا تدرس الحصة في آخره. وحتى يؤدي درس التربية البدنية وظيفته على الوجه المطلوب لا بد من مراعاة النقاط الآتية:

-عدم إجراء درس التربية البدنية بعد تناول الوجبات الغذائية الرئيسية.

¹ - أمين أنور الخولي: الرياضة و المجتمع، مجلة عالم المعرفة، العدد 216، 1992، ص 147.

-تفادي تقديم الدرس للتلاميذ وهم في حالة جوع أو انتظار لتناول الطعام.

-يفضل أن يجرى درس التربية البدنية والرياضية للصغار في بداية اليوم المدرسي على ان يتميز بجانب الترويجي.

-من الأفضل إجراء الدرس في بداية اليوم المدرسي أو في وسطه.

- من الأفضل أن لا يجرى الدرس في نهاية الجدول المدرسي¹.

12/ موقع التربية البدنية و الرياضية في المنظومة التربوية:

إن للرياضة المدرسية في المنظومة التربوية مكانة هامة، وبعد تربوي معترف به وتسمى على ذلك كل من وزارتي التربية الوطنية ووزارة الشبيبة والرياضة إلى ترقية كل المستويات وإلى تسخير كل الوسائل الضرورية لتوسيع الممارسة الرياضية و المنافسات في أوساط التلاميذ، إن هذه العملية يمكن أن تساهم بقسط وافر في تحقيق هذه الغاية، وعلى كافة المسؤولين المعنيين اتخاذ الإجراءات اللازمة التي من أجلها يمكن تجسيد الأهداف المتوخاة من هذه العملية المشتركة ميدانيا، ومما أعطى نفسا جديدا لممارسة الرياضة في الأوساط المدرسية، ومما قررته وزارة التربية الوطنية في مقالها حول إجبارية ممارسة الرياضة في المدرسة حسب التعليم رقم 95-09 بتاريخ 25 فيفري 1995 من خلال المادتين 5 و6.

وبعد تعليم التربية البدنية والرياضية كمادة مدرجة وإلزامية في برامج و امتحانات التربية والتكوين، كما تضمنت الدولة وتؤمن تطوير التربية البدنية والرياضية².

13/ مهام التربية البدنية و الرياضية في جمهورية الجزائر الديمقراطية:

تعتبر التربية البدنية في جمهورية الجزائر الديمقراطية نظام تربوي عميق الاندماج بالنظام التربوي الشامل وتخضع لنفس الغايات التي تسعى التربية إلى بلوغها والرامية إلى الرفع من شأن وتكوين الإنسان والمواطن .

وفي هذا الإطار تؤدي التربية البدنية والرياضية ثلاث مهام :

¹ - محمود عوض بسيوي، فيصل ياسين الشاطي، مرجع سابق، ص 96.

² - أمين أنور الخولي: الرياضة و المجتمع، مرجع سابق، ص 147.

13-1 / من الناحية البدنية:

- تهتم التربية البدنية بتحسين قدرات الفرد الفيزيولوجية و النفسية المحركة، لتسييرها من خلال تحكم أكبر في البدن.

- تكيف السيرة مع البيئة، وذلك بتسهيل تحويلها بواسطة تدخل ناجح منظم تنظيما عقلايا.

13-2 / من الناحية الاقتصادية:

حيث تهتم التربية البدنية والرياضية بتحسين صحة الفرد، وهذا ما يزيد من قدراته على مقاومة التعب، إن تمكن الفرد من استعمال القوة المستخدمة في العمل استخداما محكما، وهذا ما يؤدي إلى زيادة المردودية الفردية والجماعية في عالم الشغل الفكري واليدوي.

13-3 / من الناحية الاجتماعية والثقافية :

- تصنع التربية البدنية والرياضية القيم الثقافية والخلاقية التي توجه أعمال المواطن، كما تساهم في تعزيز الوثام الوطني مهياً الظروف الملائمة للفرد كي يتعدى ذاته في العمل وتنمية روح الانضباط والتعاون والمسؤولية، والشعور بالواجبات المدنية وقد تعددت مهام التربية البدنية إلى التخفيف من التوترات التي تشكل مصدر خلافات بين أفراد ومجموعة واحدة أو بين المجموعات التي تنتمي إلى هيئة اجتماعية واحدة .

- كما تهتم التربية البدنية والرياضية بتوفر فرصة استخدام واستغلال أوقات الفراغ بالنسبة للشباب والكبار على حد سواء استخداما مفيدا مع تفصيلها لجوانب الانشراح والتنمية البدنية والعقلية.

- وتعتبر التربية البدنية والرياضية عامل في تجنيد الجماهير الشعبية من أجل الدفاع لمكاسب الثورة كما تعتبر عنصرا للسلام في العالم وذلك بتدعيمها للتضامن والتفاهم والتعاون على المستوى الدولي.

- ومن خلال هذه الدراسات لمهام التربية البدنية والرياضية في جمهورية الجزائر الديمقراطية نجد أنها تشبه إلى حد كبير للمهام العامة الدولية للتربية البدنية والرياضية¹.

¹ - محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي: مرجع سابق، ص 25.26.

14/ أهمية حصة التربية البدنية والرياضية للمراهقين:

تظهر أهمية التربية البدنية والرياضية كمادة مساعدة ومنشطة ومكيفة للشخصية ونفسية المراهق لكي تتحقق له فرص اكتساب الخبرات والمهارات الحركية التي تزيد رغبة وتفاعلا في الحياة فتجعله يتحصل على القيم التي يعجز المتزل على توفيرها له وتقوم بصقل مواهبه وقدراته البدنية أن تهتم بدل أن تقف عائق لذلك، ولا يأتي ذلك إلا بتكيف ساعات الرياضة داخل وخارج الثانوية لأنها تشغل الوقت الذي يحس فيه المراهق بالملل والضجر والقلق وعندما يتعب المراهق نفسه عضليا يستسلم للراحة والنوم بدل أن يستسلم للكسل والخمول ويصبح وقته فيما لا تحمد عقباه حتى لا يستعيد نشاطه الفكري والدراسي بعد ذلك وبما أن التربية البدنية والرياضية بصفة عامة هي جزء متكامل من التربية العامة وميدان هدفه تكوين المواطن اللائق من الناحية البدنية كأحد أوجه الممارسات يحقق أيضا هذه الأهداف وعلى مستوى المدرسة فهو يضمن النمو الشامل والمتزن للتلاميذ ويحقق احتياجاتهم البدنية مع مراعاة المرحلة السيئة للتلميذ، حيث عدم الانتظام في النمو إن هذا النمو يكون سريعا من ناحية الوزن والطول حيث تستطيع حصة التربية البدنية والرياضية أن تخفف من وطأة المشكلة العقلية عند ممارسة المراهق للنشاط الرياضي المتعدد ومشاركته في اللعب النظيف واحترام حقوق الآخرين، يستطيع المربي أن يحول بين الطفل والاتجاهات غير المرغوب فيها والتي تكون سلبية كالغيرة مثلا، ومن هذا نرى أن باستطاعة التربية البدنية والرياضية أن تساهم في تحسين الصحة العقلية وذلك بإيجاد منفذ سليم للعواطف وخلق نظرة متفائلة جميلة للحياة وتنمية حالة أفضل من الصحة الجسمية والعقلية¹.

¹ - بوفلحة غياث: أهداف التربية وطرق تدريسها، د.م.ج. الجزائر، 1985، ص 37.

خلاصة:

تعد التربية البدنية و الرياضية أحد المواد الأساسية في البرامج الدراسية المقررة في جميع المراحل التعليمية، وهذا نظرا لفائدتها على النواحي الجسمية أو العقلية أو النفسية أو الاجتماعية، في حين كان يُنظر للتربية البدنية على أنها هي الرياضة أو الجري لمجرد الترفيه عن النفس. وقد زاد الاهتمام بالتربية البدنية لحاجة المجتمعات الحديثة إليها، نظرا للفوائد الجلية كإكتساب الصحة الجيدة والسعي إلى تحقيق أعلى مستوى من التوافق النفسي والاجتماعي، حتى صارت إحدى المواد الدراسية الإجبارية في المنظومة التربوية، باعتبار أن المواد الدراسية الأخرى تُعنى بتنمية الجوانب الفكرية و العقلية، و التربية البدنية تكمل دورها في تنمية الجوانب البدنية، حيث لا يعقل الاهتمام بجانب دون آخر، وهذا ما يمثل القول: " العقل السليم في الجسم السليم " .

و قد مرت التربية البدنية كميدان تربوي ضمن المنظومة التربوية بعدة مفاهيم و تعاريف اختلفت فيما بينها من غامضة و مبهمة إلى مبسطة و واقعية أكثر بما ستحققه، وان اختلفت هذه التعاريف في شكلها إلا أنها تجمع على أهمية التربية البدنية على صعيد الأفراد أو الجماعات.

الفصل الثالث

التفاعيل الإجتماعي

1/ تمهيد :

يعتبر الإنسان من الكائنات الحية التي تحتاج إلى مساعدة الآخرين أثناء مراحل حياته هذا الذي يفرض عليه القيام بمجموعة من العلاقات مع أفراد مجتمعه حتى يتسنى له تبادل المصالح معهم واكتساب معارف وخبرات جديدة تسهل له الاندماج داخل المجتمع ولعب الدور المنوط به، حتى يستطيع أن يقدم الخدمة لنفسه ولمجتمعه، ويكون فردا فاعلا في مجتمعه آخذا المكانة التي تتناسب وإمكاناته.

و في الميدان التعليمي الأكاديمي نجد التفاعل داخل القسم الدراسي يتمثل في شكل صداقات بين التلاميذ، أو الأخذ و الرد مع الأستاذ، من خلال الأداء الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية.

2/ التنشئة الاجتماعية و العوامل المؤثرة فيها:

يفسر ابن خلدون¹ قول الحكماء أن الإنسان مدني بطبعه، و بأنه لا بد له من الاجتماع الذي هو المدنية في اصطلاحهم، و يرى أن اجتماعية الإنسان راجعة إلى:

1- أن الإنسان خلق و ركّب على صورة لا تصح حياتها و لا بقاؤها إلا بالغذاء. إلا أن حياة الفرد غير قاصرة على تحصيل حاجاته من الغذاء. و يضرب ابن خلدون مثلا بأنه لو تناول الإنسان حيا خالصا فإنه يحتاج إلى آلات متعددة و صنائع كثيرة، فلا بد له من الاجتماع بعدد كبير من أبناء جنسه لتحصل القدرة له و لهم، فيحصلوا بالتعاون قدر الكفاية من حاجته بل أكثر منها بأضعاف.

2- كذلك يحتاج الإنسان إلى الدفاع عن نفسه و لذلك يستلزم الاستعانة بأبناء جنسه، فالفرد عاجز عن الدفاع عن نفسه ضد عدوانية الحيوانات المفترسة، و لهذا عوضه الله عن ذلك بالفكر و اليد.

فالاجتماع ضروري للنوع الإنساني و إلا لم يكتمل وجودهم و ما أراد الله من إعمار العالم بهم و استخدامه إياهم.

¹ - محمد أحمد بيومي ، تاريخ التفكير الاجتماعي ، مصر ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1998 ، ص118.

3- ثم إن هذا الاجتماع إذا حصل للبشر و تم عمران العالم بهم فلا بد من وازع يدفع بعضهم عن بعض لما في طبائعهم الحيوانية من العدوان و الظلم، و يكون هذا الوازع واحد منهم يكون له عليهم الغلبة و السلطان و اليد الظاهرة، حتى لا يصل أحد إلى غيره بعدوان، و هذا هو معنى الملك.

«الفرد يولد غير قادر على ممارسة أي شيء، و لا معرفة أي شيء في واقعه المعاش، و تتولى التربية من خلال الوعي العام لدى الفرد بالحياة ، و الكون و العالم تطبيعه مع البيئة المحيطة، إلا أن هذه العملية لا تتم في فراغ، و لكن في إطار زماني و مكاني محدد، فهناك بشر و حياة، و وجود الحياة بمعناها الأيكولوجي و الاجتماعي و النفسي شرط أساسي لعمليات التنشئة الاجتماعية»¹.
فالإنسان كائن « اجتماعي ثقافي يعيش في مجتمع، و هو لذلك يجد نفسه مرتبطا بعلاقات متعددة و متشابكة مع الآخرين، و أنه يخلق الثقافة التي تؤثر بدورها في حياته في المجتمع»².

2-1/ تعريف التنشئة الاجتماعية:

يمكن تعريف التنشئة الاجتماعية « بأنها عملية تعلم و تعليم و تربية ، تقوم على التفاعل الاجتماعي و تهدف إلى اكتساب الفرد (طفلا، فمراهقا ، فراشدا ، فشيخا) سلوكا و معايير و اتجاهات مناسبة لأدوات اجتماعية معينة، تمكنه من مسانرة جماعته و التوافق الاجتماعي معها و تكسبه الطابع الاجتماعي و تيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية»³.
و يمكن أن نصف هذه العملية بأنها عملية اجتماعية أساسية، تعمل على تكامل الفرد في جماعة اجتماعية معينة عن طريق اكتسابه لثقافة الجماعة، و دوره فيها ، و مدى حياته . لذلك فإنها تتعدد مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي من أهمها : الأسرة ، و المدرسة ، و جماعة الأقران

¹ - محمود فتحي عكاشة - محمد شفيق زكي ، مدخل إلى علم النفس الاجتماعي ، مصر ، المكتب الجامعي الحديث الأزرابطة ، الإسكندرية ، 1997 ، ص39.

² - محمد عاطف غيث ، علم الاجتماع ، مصر ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1993 ، ص 106.

³ - حامد عبد السلام زهران ، علم النفس الاجتماعي ، ط5 ، مصر ، عالم الكتب ، عين شمس القاهرة ، 1984 ، ص 243.

ووسائل الإعلام التي تؤثر في الفرد و تكسبه شخصيته الاجتماعية، و يتحول من ثم إلى كائن اجتماعي¹.

أما التنشئة الاجتماعية في نظر **مواري** بأنها: « العملية التي يتم من خلالها التوفيق بين دوافع الفرد الخاصة و بين مطالب و اهتمامات الآخرين، و التي تكون متمثلة في البناء الثقافي الذي يتعرض له الفرد، فتبدأ عملية التنشئة منذ الطفولة و تستمر طوال حياة الإنسان »².

و يرى **بول** أن التنشئة الاجتماعية لها مفهومين:

– **الأول** : محدد يتصل بعملية التعليم الاجتماعي للأطفال ، حيث يقوم بغرس قيم و معايير الجماعة لدى الناشئين.

– و **الثاني** : شامل حيث يمتد من محيط الأطفال و مجاهم ، إلى محيط و مجال الراشدين ، حيث يتم غرسها للقيم و المهارات و المعايير من ناحية ، و ربطهم بالجماعة الاجتماعية الجديدة بالدرجة التي تمكن من التوافق الاجتماعي من ناحية أخرى³.

و ترى **جالينج** أن التنشئة الاجتماعية عملية ذات بعدين متكاملين :

– **الأول** : يتمثل في العملية التي يدخل بها الفرد الخبرة الاجتماعية في مجاله ، ليتمكن من فهمها و التوافق معها.

– **الثاني** : هي تلك العمليات التي تمارس فيها النظم الاجتماعية تأثيرها على الأفراد الذين يتفاعلون بصورة إيجابية معها عن طريق أنشطة متعددة ليكتسب الفرد مقومات شخصية⁴.

يشير **محمد شفيق** إلى أن التنشئة الاجتماعية : « هي تفاعل اجتماعي في شكل قواعد للتربية و التعليم يتلقاها الفرد في مراحل عمره المختلفة منذ (الطفولة حتى الشيخوخة) من خلال علاقته بالجماعات الأولية (الأسرة – المدرسة – الجيرة – الزملاء...) و تعاونه تلك القواعد و الخبرات

¹ - احمد زايد، فاطمة القليبي، عايدة فؤاد، فاتن احمد علي، طلعت لطفي، منى الفروناني، آمال عبد الحميد، عالية حبيب، الأسرة و الطفولة (ط01، دار المعرفة العلمية، الإسكندرية، 1998)، ص181.

² - محمود فتحي عكاشة - محمد شفيق زكي ، مرجع سابق ، ص 41.

^{2/3} - محمود فتحي عكاشة، محمد شفيق زكي، مرجع سابق ، ص42، 43.

³ - المرجع نفسه ، ص43

اليومية التي يتلقاها في تحقيق التوافق الاجتماعي مع البناء الثقافي المحيط به من خلال اكتساب المعايير الاجتماعية و تشرب الاتجاهات و القيم السائدة حوله ¹.

و في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد يمكن أن نشير إلى طورين أساسيين هما :

الطور الأول : التكيف الاجتماعي : أي تكيف الفرد مع الظروف الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية، وفقا لدوره الاجتماعي و المعايير الاجتماعية و السائدة ، و هذه العملية تحوي جملة من الخصائص تميز عملية التكيف و هي المرونة، الاستمرارية، و التغيير. فهي عملية فردية و اجتماعية.

الطور الثاني : التعبئة الداخلية : و تتمثل في إدخال المعايير و الظروف الاجتماعية إلى العالم الداخلي للإنسان ، و لا يتصور أن الفرد يذوب في البيئة الاجتماعية ، بل هو يتفاعل معها كوحدة كلية مستقلة ².

و هي : « عملية تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد ، و هي عملية استدخال ثقافة المجتمع في بناء الشخصية. و هي عملية تطبيع المادة الخام للطبيعة البشرية في النمط الاجتماعي و الثقافة . و هي عملية اكتساب الإنسان صفة الإنسانية ، و هي عملية تحويل الكائن الحيوي (البيولوجي) إلى كائن اجتماعي ³ .

2-2/ مؤسسات التنشئة الاجتماعية:

و يقصد بها العوامل المؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية ، حيث أن الأطفال لا يعيشون في فراغ لأنهم يقابلون أناسا مثل والديهم، و قرنائهم، و أقاربهم، و معلمهم، و كذلك تتسع دائرة تفاعل الفرد مع الغير، و تزداد معها رغباته و مطالبه و يتعدى نطاقها البيولوجي إلى نطاقها النفسي و الاجتماعي .

فانتقاله من المنزل إلى الشارع، و احتلاطه بأبناء الجيران و جماعة الأصدقاء، ثم ينتقل إلى المدرسة و جماعاتها المتباينة، فإنه يكتسب مزيدا من العادات و التوقعات السلوكية و المعاني و الرموز و الاتجاهات و القيم.

³ - حامد عبد السلام زهران ، علم النفس الاجتماعي ، ط5 ، مرجع سابق ، ص243.

كما أنه بانتقال الطفل من المنزل إلى المدرسة و المجتمع، يزداد اندماجه في الجو الثقافي للمجتمع و تلعب هذه المؤسسات دورا كبيرا في إكسابه القيم الدينية للمجتمع و يزداد تجاوبه الاجتماعي لأساليب إشباع حاجاته و مطالبه البيولوجية و النفسية و الاجتماعية و الروحية. و في هذا الفصل من الدراسة نتناول أهم وسائل التنشئة الاجتماعية و التي تشمل الأسرة و المدرسة و جماعة الرفاق و وسائل الإعلام... الخ.

2-2-1/ الأسرة:

من المعروف أن الأسرة هي النواة الأولى لبناء المجتمع، و هي الوحدة الأساسية للتنظيم الاجتماعي. و تعتبر الأسرة كذلك « جماعة اجتماعية و دائمة، و نظام اجتماعي رئيسي و ليست الأسرة أساس وجود المجتمع فحسب بل هي مصدر الأخلاق و الدعامة الأولى لضبط السلوك و الإطار الذي يتلقى فيه الإنسان أول دروس الحياة الاجتماعية»¹.

فالأسرة إذن بمثابة: « الوحدة الأساسية التي يقوم عليها هيكل المجتمع و على الصورة التي تكون عليها الأسرة من الأسرة من القوة أو الضعف يكون المجتمع. و لقد اهتم الدين الإسلامي بالأسرة لأنها تعتبر اللبنة الأولى التي يقوم عليها البناء السليم للمجتمع ، و اهتم التشريع الإسلامي بالأسرة اهتماما كبيرا ، و يعدها النواة التي تنبثق منها جميع العلاقات البشرية، و يعطيها من العناية و رعاية الحقوق و الحرص على حمايتها من التفكك و الانحلال ما لم تعطه شريعة أخرى»².

و بهذا يكون الدين الإسلامي قد أكد تقديره لمكانة الأسرة و أهمية دورها الفعال في بناء المجتمع السليم.

أولاً: مفهوم الأسرة :

لقد تعددت التعريفات حول مفهوم الأسرة، و اتجهت إلى إبراز الارتباط المستمر بين الرجل و المرأة، و ما يترتب عنه من إنجاب للأولاد و رعايتهم.

¹ - سناء الخولي ، الأسرة والحياة العائلية ، مصر ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1999 ، ص37.

² - عبد الفتاح تركي موسى ، البناء الاجتماعي للأسرة ، مصر المكتب العلمي للنشر و التوزيع ، 1998 ، ص12.

« و يذهب مفكرون آخرون إلى أن لفظ الأسرة بالمعنى العلمي الاجتماعي ينبغي أن يكون مقصوراً على الرابطة الاجتماعية التي تتألف من الزوج و الزوجة و الأبناء و التي تضم بالإضافة إليهم بعض الأقارب »¹.

فالأسرة إذن « جماعة من الأفراد يربطهم الزواج و الدم أو التبني ، يؤلفون بيتاً واحداً و يتفاعلون سوياً و لكل دوره المحدد كزوج أو زوجة ، أب و أم ، أخ و أخت ، مكونين ثقافة مشتركة »².

و يبين القرآن الكريم هذا الارتباط في قوله سبحانه و تعالى : { وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ }³.

فالأسرة إذن لا تتم إلا بالزواج، كما جاء في الآية الكريمة السابقة التي تعبر الأصل في هذا « و الأسرة عبارة عن مؤسسة اجتماعية تنبعث عن ظروف الحياة، و هي ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري ، و يتحقق ذلك بفضل اجتماع كائنين لا غنى لأحدهما عن الآخر ، و هما الرجل و المرأة و الاتحاد الدائم المستقر بين هذين الكائنين هو الأسرة »⁴.

و مهما تعددت التعاريف فإنها تتفق في أن الأسرة هي الوحدة الأساسية في بناء المجتمع ، و هي أهم جماعة أولية فيه ، بحيث أنها مدرسة الأجيال في جميع مراحل نموهم ، فمسؤولية الأسرة هي التربية السليمة و القوام الجيد ، و البعد عن الانحراف ، و هذا يعني أن الأسرة تعد المدرسة الأولى في بناء شخصية أفرادها.

ثانياً: دور الأسرة و أهميتها في التنشئة الاجتماعية :

من المعروف أن للأسرة دوراً هاماً في التنشئة الاجتماعية، و تعد أولى الجماعات التي ينتمي إليها الطفل و أشدها صلة به، فهي الخلية الأولى للمجتمع التي يعتمد عليها في تربية الأطفال و حسن تنشئتهم و تهذيب سلوكهم، ليصبحوا أفراداً صالحين في المجتمع.

¹ - نفس المرجع السابق، ص15.

² - عبد الهادي الجوهري ، معجم علم الاجتماع ، مصر ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية 98-1999 ، ص16.

³ - سورة الروم الآية : 21.

⁴ - أحمد يحيى عبد الحميد ، الأسرة و البيئة ، مصر ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 1998 ، ص7.

ولهذا يرى عبد الفتاح تركي موسى أن «تربية الطفل في العصور الإسلامية تبدأ في الأسرة التي كانت مسؤولة عن تربيته منذ ولادته و في السنوات المبكرة من عمره، و الإسلام يبين أن الطفل يولد معدا بإمكانات طبيعية تمكنه من أن يدرّب و يتعلم»¹.

و خير ما نستدل به قوله تعالى في كتابه العزيز : {وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ }²
و في قوله صلى الله عليه و سلم : (كل مولود يولد على الفطرة ، فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه)³.

فمن الآية و الحديث النبوي سالفه الذكر، نستنبط الدور الكبير و الهام الذي يعني به الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية السليمة التي تصون للفرد كرامته و تهذب سلوكاته و تجعله فردا صالحا في مجتمعه.

و يرى منير المرسي سرحان الأسرة أنها «مؤسسة اجتماعية تمثل الجماعة الأولى للفرد فيتعلم فيها كيف يتعامل مع الآخرين في سعيه لإشباع حاجاته و تحقيق مصالحه من خلال تفاعله مع أعضائها و أن التنشئة الاجتماعية المبكرة للطفل تكون داخل أسرته فتتشكل أنماط سلوكه، و تتطور شخصيته المتمركزة حول ذاته إلى شخصية اجتماعية»⁴.

ثالثا: وظائف الأسرة :

إن للأسرة علاقة وطيدة بالفرد منذ فجر حياته الأولى، فهي تعتبر أولى المؤسسات التربوية و هي أول وسط يتلقى فيه الطفل اللغة، و العادات، و آداب السلوك و قواعد الدين، و العرف . فهي تقوم بأهم وظيفة و هي التنشئة الاجتماعية إلى جانب الوظائف الأخرى.

و ما يلاحظ أن الأسرة في تطور ووظائفها منذ العصور القديمة حتى العصر الحديث ، قد تطورت من الاتساع و الكبر إلى الضيق و الصغر. ففي العصور القديمة كانت الأسرة تقوم بكل شيء

¹ - عبد الفتاح تركي موسى ، التنشئة الاجتماعية ، مصر ، المكتب العلمي للنشر و التوزيع ، الإسكندرية ، 1998 ، ص66.

² - سورة النحل، الآية78.

³ - الإمام الجليل ابن كثير ، تفسير القرآن الكريم ، ط7 ، دار الأندلس للطباعة و النشر و التوزيع ، 1985، ص290.

⁴ - منير المرسي سرحان ، في اجتماعيات التربية ، ط3 ، بيروت ، دار النهضة العربية ، 1981 ، ص181.

و ذلك بالقدر الذي تقتضيه حاجاتها، و قد كانت الأسرة هيئة تشريعية تضع الشرائع و ترسم الحدود و تمنح الحقوق و تفرض الواجبات، و كانت هيئة تربوية. فهي التي كانت تضع قواعد العقيدة و تفصل أحكامها.

و هي التي كانت تضع النظم الخلقية و تميز بين الخير و الشر، و الفضيلة و الرذيلة، و ترسم مقاييس الأخلاق.

و كانت هيئة اقتصادية تشرف على شؤون التوزيع و الاستهلاك ، و الاستبدال الداخلي و كانت تعمل جاهدة على أن تكفي نفسها بنفسها.

و قد ظلت الأسرة الإنسانية محتفظة بهذه الوظائف الواسعة إلى عهد قريب. و لكنها نتيجة لزيادة التخصص، و تعقد المجتمع الحديث و النمو المستمر في التنظيمات، أصبح الفرد لا ينتج لنفسه و لأسرته كما كان يفعل سابقا، و إنما ينتج للمجتمع، و يستهلك من إنتاج غيره.

و من هذا تتجلى الوظيفة الحقيقية للأسرة في كونها تقوم بتربية الأطفال من الناحية الجسمية و العقلية، و تهيئ وسائل إعدادهم للحياة المستقبلية، و تلقن للطفل لغة قومه، و تنشئه مطبوعا على عاداتها و تقاليدها، و تكيف الأعضاء الجدد بثقافة المجتمع، و تنتج أعضاء جدد للمجتمع¹.

و من خلال ما تقدم نستطيع أن نلمح إلى ما أشار إليه عبد الواحد وافي أن للأسرة وظائف عديدة لا يستطيع أن يشاركها فيها أحد خاصة الوظائف التربوية فهي تعتبر:

1- العامل الوحيد للحضانة و التربية المقصودة في المراحل الأولى للطفولة ، و لا تستطيع أي مؤسسة أخرى أن تسد مكان الأسرة في هاته الشؤون.

2- يقع على الأسرة قسط كبير من واجب التربية الخلقية و الوجدانية و الدينية في جميع مراحل الطفولة بل في المراحل التالية لها كذلك.

3- و بفضل الحياة في الأسرة يتكون لدى الفرد الروح العائلية و العواطف الأسرية المختلفة و تنشأ الاتجاهات الأولى للحياة الاجتماعية المنظمة².

¹ - عبد القادر لقصير ، مرجع سابق ، ص 66 ، 67.

² - عبد الفتاح تركي موسى ، مرجع سابق ، ص 34.

و من خلال هذا يتبين لنا ان للأسرة وظائف عديدة و أساسية في المجتمع تتمثل في وظائف تربية و دينية و اقتصادية، و تناسلية، و ترفيهية، و نفسية اجتماعية.

2-2-2/ المدرسة:

فضلا على ذلك فإن التربية في محيط الأسرة تتداخل و تتشابك مع أشكال أخرى من التربية مثل التربية السكانية، و التربية البيئية، و التربية الجنسية، و التربية الحياتية، و التربية السياحية، و التربية الصحية... الخ. و هذه كلها صور مختلفة للتربية، لها أهميتها و ضرورتها في إعداد الفرد من مختلف المراحل العمرية عبر عمليات التنشئة الاجتماعية في الأسرة (التربية غير الرسمية) و التربية الرسمية عن طريق المدرسة، و كذلك لوسائل التربية الأخرى، كالمسجد، جماعة الرفاق، و وسائل الإعلام المكتوبة و المسموعة و المرئية... الخ.

و في مستهل هذا الحديث سنتطرق إلى الدور الذي تلعبه المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية من خلال كافة المنظمات و الهيئات الرسمية المنوط بها إعداد النشء، بداية من مرحلة الطفولة و حتى المرحلة الجامعية من خلال احتواء المناهج الدراسية في مختلف المراحل التعليمية بالجرعات التربوية المناسبة.

فالمدرسة إذن في نظر **عبد السلام زهران** هي : « المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظائف التربية، و نقل الثقافة المتطورة، و توفير الظروف المناسبة للنمو، جسديا، و انفعاليا و اجتماعيا »¹.

و المدرسة في نظر **رشاد صالح دمنهوري** : « أن المدرسة تدعم القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع، و ذلك من خلال مناهجها الدراسية، و تعمل على إكساب التلاميذ بعض الأساليب السلوكية الاجتماعية السوية، و تعلم بعض المعايير و الأدوار الاجتماعية »².

و لقد أصبحت المدرسة في العصر الحديث مؤسسة رسمية ذات كيان مستقل و أهداف و مسؤوليات محددة، تهدف إلى إعداد أفراد المجتمع للحياة الاجتماعية، و الإسهام الفعال في تقدم مجتمعهم و تطويره. و المدرسة في نظر **إبراهيم ناصر** هي : « بناء أساسي من أبنية المجتمع و أعمدته

¹ - حامد عبد السلام زهران ، علم النفس الاجتماعي، ط4 ، عالم الكتب القاهرة ، 1977 ، ص226.

² - رشاد صالح دمنهوري ، التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي، مصر، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 1995 ، ص37.

أوجدتها لتقوم بتربية أبنائه، و تنشئتهم، و صبغهم بصبغة مستظلة و مسترشدة بالفلسفة و النظم التي رسمها و حددها بدقة متناهية ، تتأثر بكل كبيرة و صغيرة تجري في هذا المجتمع و تخضع للدوافع و المواقف السائدة فيه و المسيرة له ¹.

فالمدرسة إذن هي مؤسسة تربوية اخترعها الإنسان من أجل أن تتولى تربية النشئ الجديد. و هي الأداة التي ينتقل بها الفرد من تقوقعه حول الذات إلى حياة التمرکز حول الجماعة. و هي كذلك الوسيلة التي يصبح من خلالها الفرد إنسانا اجتماعيا، و عضوا عاملا في المجتمع.

والمدرسة « هي المؤسسة المتخصصة التي أنشأها المجتمع لتربية و تعليم الصغار نيابة عن الكبار الذين شغلتهم الحياة، و تعقد و تراكم التراث الثقافي » ².

و هي في نظر بول مترو : « ضرورة اجتماعية و لجأت إليها المجتمعات لإشباع حاجات نفسية و تربوية عجزت الأسرة عن تأديتها لتعقد الحياة و تطورها » ³.

أولا: دور المدرسة و أهميتها في التنشئة الاجتماعية:

مما لا شك فيه أن عملية التنشئة الاجتماعية تبدأ من الطفولة، و تستمر مع الإنسان طوال حياته و لقيامها تتأثر بعدة عوامل ذكر منها: الأسرة، المدرسة، جماعة الرفاق، دور العبادة، النوادي و وسائل الإعلام، و غيرها من الوسائط التي يتفاعل معها الإنسان و يكتسب منها المهارات و المعارف و القيم، و يتعلم من خلالها الأدوار الاجتماعية التي يتوقعها منه المجتمع، و من هذا يمكن أن نبرز الدور الهام الذي تلعبه المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية.

« فالمدرسة باعتبارها أحد الوسائط الخاصة بالتنشئة الاجتماعية ليست هي أول مؤسسة تقوم بهذا الدور، بل تعتبر الأسرة هي المؤسسة الأولى التي تقوم بالتنشئة الاجتماعية للطفل منذ مولده و لذلك فإن المدرسة تقع عليها مسؤوليتين، المسؤولية الأولى هي الاستمرار في عملية التنشئة الاجتماعية التي بدأت في الأسرة، و المسؤولية الثانية هي إعادة التنشئة الاجتماعية، حيث تعمل

¹ إبراهيم ناصر ، علم الاجتماع التربوي ، ط2 ، بيروت ، دار الجيل ، 1996 — ص 71.

² المرجع السابق ، ص 72.

³ بول مترو ، المرجع في تاريخ التربية ، مترجم ، مصر ، مكتبة النهضة المصرية القاهرة ، دون تاريخ ، ج1 ، ص 18.

على إحلال معايير و اتجاهات و قيم معينة محل معايير و اتجاهات و قيم اكتسبها الطفل في مرحلة سابقة على الالتحاق بالمدرسة»¹.

و يضيف أحمد مصطفى خاطر أن: « المدرسة تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية لتلاميذها عن طريق بذل الجهود لإشباع حاجات التلاميذ، و ذلك من خلال تهيئة بيئة تربوية تتمثل فيها برامجها التعليمية و الاجتماعية و الترفيهية كأنشطة تربوية متكاملة، و ذلك عن طريق الأداء الصحيح لدورها التربوي التعليمي»².

و من هذا فإنه إذا كانت المدرسة تسهم بعملية التربية ، فإن الهدف الأول من عمليات التربية يشير إليه سيد عويس « هو الإسهام في عملية التنشئة الاجتماعية و التي تعني صياغة الفرد في قالب جديد يدرك عن طرق قيمه الحياة الاجتماعية»³.

فالمدرسة إذن تتضمن تعليم المهارات، و اكتساب المعلومات، من خلال عمليات تربوية تهدف إلى إعداد الطفل للتصرف وفقا للأدوار التي يقوم بها العضو الراشد في المجتمع. و لم يعد دور المدرسة في عصرنا الحالي مقتصر على نقل التراث الثقافي، بل نقول أن دورها اتسع ليشمل المساهمة في تشكيل الحياة الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية في المجتمع.

و في هذا يؤكد محمد لبي النجيجي في قوله : « أن المدرسة لا يقتصر عملها على إعداد الجيل الصغير للاشتراك في حياة الجماعة و التكيف معها، و لكن أيضا هذا الإعداد يتضمن القدرة على تجديد هذه الحياة و على تطعيمها بالدم الجديد الذي يبعث فيها الحركة و النمو، و على هذا الأساس تستجيب المدرسة لمطالب التغير الاجتماعي و تحدياته في المجتمع الذي تعيش فيه، و تعمل في الوقت نفسه على أن تكون رائدة لهذا التغير الاجتماعي و مبشرة به و موجهة له عن طريق هذا الجيل الصغير الذي تعده وتشكله»⁴.

¹ - أحمد مصطفى خاطر - محمد بهجت جاد الله كشك، الممارسة المهنية الاجتماعية في المجال التعليمي ، ط1، مصر ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 1999 ، ص56.

² - المرجع السابق، ص 57.

³ - سيد عويس، الخدمة الاجتماعية و دورها الثقافي في المجتمع الاشتراكي المعاصر، مصر، دار المعارف القاهرة، 1966 ص 256.

⁴ - محمد لبيب النجيجي ، الأسس الاجتماعية للتربية ، مصر ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1978 ، ص 90.

ثانيا: وظائف المدرسة :

إن المدرسة بوصفها إحدى المؤسسات التربوية ، تعتبر وحدة بنائية في أنساق المجتمع. و أصبح لزاما عليها أن تكمل ما بدأتها الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية ، و هذا ما نستنبطه من تسمية الوزارة الوصية على هاته المؤسسات الهامة ألا و هي وزارة التربية الوطنية. فلا تقتصر وظيفة المدرسة على نقل المعرفة و التراث و الثقافة. بل تقوم بعملية التربية كوظيفة أساسية تسبق العملية التعليمية. و هذا ما أشار إليه **أحمد مصطفى خاطر** في قوله : « و على ذلك، فإن الوظيفة الحالية للمدرسة ليست مجرد عملية التعليم و تزويد الطلاب بألوان المعرفة، و لكن بجانب ذلك الإيهام في عملية التربية أو التنشئة الاجتماعية، و هي بالفعل مؤسسة تربوية في المقام الأول لأن الطفل يقضي بها أغلب و جل سنوات عمره و خاصة في مرحلة السنوات الأولى من العمر و التي لها بالغ الأثر في تكوين شخصية الفرد و تعديل سلوكه »¹.

و لقد لخص **منير المرسي سرحان** وظائف المدرسة في ثلاث نقاط هامة و هي :

« أ- تبسيط التراث و خبرات الكبار و تقديمها في نظام تدريجي يتفق و قدرات الأفراد، و هكذا يتدرج الطفل في تعليمه من البسيط إلى المركب، و من السهل إلى الصعب، و من المحسوس إلى المجرد.

ب- تنقية و تطهير التراث الثقافي، و خبرات الكبار مما يفسد نمو الطفل و يؤثر في تربيته تأثيرا سلبيا.

ج- توفير بيئة اجتماعية أكثر اتزاناً من البيئة الخارجية، مما يؤثر في تنشئة التلميذ و تكوين شخصيته تكويناً يمكنه من التفاعل و التكيف مع المجتمع و من العمل على تطويره »².

و كذلك نلخص ما جاء به **إبراهيم ناصر** في العناصر التالية لوظائف المدرسة:

1- تنمية شخصية الطفل من جميع جوانبها الجسدية، العقلية، الفكرية، الاجتماعية، العقائدية و النفسية.

¹ - أحمد مصطفى خاطر، الخدمة الاجتماعية - نظرة تاريخية - مناهج الممارسة - المجالات، مصر، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، 1998، ص 419-420.

² - منير المرسي سرحان، مرجع سابق، ص 196/197.

- 2- نقل التراث الثقافي للطفل بالتسلسل و بما يناسب عمره.
 - 3- الاحتفاظ بالتراث الثقافي، و العمل على تسجيل كل جديد، و إضافته إليه، و نقله من جيل إلى آخر.
 - 4- تبسيط التراث الثقافي و تقديمه بما يناسب قدرات التلاميذ و مراحل نموهم.
 - 5- تطهير التراث الثقافي من الشوائب و العيوب، و الاحتفاظ به نقيا صافيا أصيلا، ليتلقاه النشء الجديد.
 - 6- إتاحة الفرصة للأفراد للاتصال بالبيئة الأكبر، و تطلعه على ثقافات مختلفة، و تجارب جديدة و معارف كثيرة، و مجالات عديدة، و بيئات متعددة.
 - 7- عرض المشكلات التي تقابل التلاميذ سواء كانت مشاكل اجتماعية أو نفسية، جماعية أو فردية، و طرق حلها أو الابتعاد عنها و تفاديها.
 - 8- العمل على توفير بيئة اجتماعية أكثر توازنا و اتزاناً من البيئة الخارجية.
 - 9- تنشئة و تكوين شخصية الأفراد تكويناً اجتماعياً و نفسياً يرضى عنه المجتمع¹.
- 2-2-3/ جماعة الأقران:

يقول المثل : " الطيور على أشكالها تقع "

- و من هذا فإن جماعة الرفاق أو الأقران تقوم بدورها في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد فهي تؤثر في معايير الاجتماعية، و يمكن له القيام بأدوار متعددة لا تيسر له خارجها.
- ولقد لخص حامد عبد السلام زهران أثر جماعة الرفاق في عملية التنشئة الاجتماعية فيما يلي :
- 1- نمو الشخصية بصفة عامة، و اكتساب نمط شخصية الجماعة.
 - 2- المساعدة في النمو الجسمي عن طريق ممارسة الهوايات، و النمو الاجتماعي عن طريق أوجه النشاط الاجتماعي و تكوين الصداقات و النمو الإنفعالي عن طريق المساندة الانفعالية و نمو العلاقات العاطفية في مواقف لا تتاح في غيرها من الجماعات.
 - 3- تكوين معايير اجتماعية، و تنمية الحساسية و النقد نحو بعض المعايير العامة للسلوك.
 - 4- القيام بأدوار اجتماعية جديدة مثل القيادة.

¹ - ابراهيم ناصر، مرجع سابق، ص 80/78.

- 5- نمو الولاء للجماعة ، و المنافسة مع جماعات أخرى.
- 6- تنمية اتجاهات نفسية نحو الكثير من موضوعات البيئة الاجتماعية.
- 7- المساعدة على تحقيق أهم مطالب النمو الاجتماعي ، و هو الاستقلال و الاعتماد على النفس.
- 8- إتاحة فرصة التدريب و التجريب على الجديد و المستحدث من معايير السلوك.
- 9- إتاحة فرصة تقليد سلوك الكبار في جو سمح.
- 10- إتاحة فرصة السلوك بعيدا عن رقابة الكبار.
- 11- إتاحة فرصة تحمل المسؤولية الاجتماعية.
- 12- تصحيح التطرف أو الانحراف بين أعضائها.
- 13- إشباع حاجات الفرد في الانتماء و المكانة.
- 14- إكمال الفجوات و ملاءم التغييرات التي تتركها الأسرة و المدرسة في معلومات الطفل ، خاصة في النواحي الجنسية¹.

2-2-4/ المسجد:

لا تتكون شخصية الطفل من فراغ، إذ أنه لا يترك دون تربية أو توجيه أو تأديب، فيتلقاه أصحاب السوء، و تتلقفه الغرابة، و تقوده إلى الانحراف أو الجريمة، و ساء ذلك من مصير. و لكي يتسنى للمربين المشتغلين بالوعظ و الإرشاد النجاح في مهمتهم العظيمة كان لزاما أن تجتذب البراعم الصغيرة إلى البيئات الصالحة كي تنبت نباتا حسنا. و ليس هناك مكانا أشرف و أنبل و أفضل من المسجد مستقرا و مقاما، إذ تتوفر به جميع الشروط اللازمة للتنشئة الاجتماعية و النفسية السليمة. و هذا ما جاء في قول عبد الفتاح مرسى موسى أن: « المسجد بما تشمل عليه جنباته من هدوء و خشوع ينقل هذه السمات إلى وجدانيات الطفل و الشاب و الكهل، فتدخل في أنفسهم و شائج المحبة، و إلى قلوبهم الأمن و السكينة، و إلى عقولهم الأمل و الثقة في الله تعالى»².

¹ - حامد عبد السلام زهران ، علم النفس الاجتماعي ، ط5 ، ص 261-262.

² - عبد الفتاح تركي موسى، التنشئة الاجتماعية منظور إسلامي، مرجع سابق، ص 196.

– الدور التربوي للمساجد:

إن المساجد كمؤسسات اجتماعية دينية هامة ذات دور تربوي واضح، تتجلى في العناصر التي أشارت إليها سميرة أحمد السيد و نلخصها كالاتي:

1- التأكيد على القيم المركزية المستمدة من الدين الإسلامي الحنيف ، و التي تعتبر أساسية لاستقرار المجتمع و تماسكه.

2- مساعدة الأفراد عندما يمرون بأزمات، أو تواجههم مشكلات. فيكونون بحاجة إلى سماع رأي الدين كي يشعر الفرد بالراحة النفسية أو يتقبل النتائج مستعينا بالصبر ، فتهداً نفسه و يستعين بالموعظة الحسنة ، في التغلب على الأزمات و مواجهتها.

3- التقريب بين الأفراد، و تقوية الصلة بينهم، بما يخدم الصالح العام لقوله تعالى:

{.. وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ }¹

ربط الفرد بمجتمعه، و توعيته بمشكلاته ، و حثه على الإسهام الفعلي في النهوض به².

و خير ما نشير إليه في هذا الصدد قوله صلى الله عليه و سلم : (إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ)³. فالإسلام جاء ليهدب الروح، و يرقى بالنفس إلى أعلى المراتب، فيصلح الفرد و من ثم يصلح المجتمع.

2-2-5/ المجتمع:

إن لكل مجتمع ثقافته الخاصة التي تميزه عن غيره من المجتمعات الأخرى. و الثقافة تمثل حصيلة كل ما تعلمه أفراد مجتمع معين. و بذلك تتضمن نمط معيشتهم، و أساليبهم الفكرية، معارفهم معتقداتهم، مشاريعهم، اتجاهاتهم و قيمهم، و الأساليب السلوكية التي يستخدمونها في تفاعلهم مع بعضهم البعض. و المجتمع هو المؤسسة الأوسع من الأسرة و المدرسة، فإذا كانت الأسرة كما تقدم

¹ – سورة المائدة، الآية: 02.

² – سميرة أحمد السيد ، علم اجتماع التربية ، ط1 ، مصر ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1999 ، ص 94-95.

³ – الشيخ محمد الغزالي ، مرجع سابق ، ص 8.

سابقا الخلية الأولى للمجتمع، فإن المدرسة هي المؤسسة الثانية و الخلية الأكبر لأن الذي يهمننا هنا في التنشئة الاجتماعية هو جعل الطفل مخلوقا اجتماعيا.

و لقد أشار إدوارد تايلور أن : « الثقافة هي ذلك الكل المعقد الذي يحتوي على المعرفة و المعتقدات و الفن و الأخلاقيات و القانون و العادات و غير ذلك من القدرات و السلوك الشائع الاستخدام الذي يكتسبه الإنسان كعضو في المجتمع »¹.

و تشير سميرة أحمد السيد إلى أن : « الثقافة بمعناها الاجتماعي تكون مشتركة بين أفراد المجتمع الواحد، و لا يمكن أن يمتلكها فرد واحد أو حتى عدد قليل من الأفراد، و باعتبارها مشتركة بين أفراد المجتمع تعني أنهما متفق عليها و مستخدمة في المجتمع »².

و من خلال ما تقدم نستطيع أن نستخلص أن الثقافة هي العادات و التقاليد التي تعارف عليها أفراد المجتمع. و هي تتضمن كذلك الأفكار و المعتقدات و القيم الخاصة بأفراد الجماعة، متمثلة في خبراتهم، و أدبهم الشعبي، و أساطيرهم، و أمثالهم الشعبية، و غير ذلك من المعتقدات التي يؤمنون بها نتيجة لمعيشتهم في مجتمع معين.

فالثقافة إذا في نظر عبد السلام زهران هي : « مجموع ما يتعلم و ينقل من نشاط حركي و عادات و تقاليد و قيم و اتجاهات و معتقدات، تنظم العلاقات بين الأفراد، و أفكار و تكنولوجيا و ما ينشأ عنها من سلوك يشترك فيه أفراد المجتمع »³.

2-2-6/ وسائل الإعلام:

تعتبر وسائل الإعلام المسموعة و المرئية و المكتوبة عاملا هاما من عوامل التنشئة الاجتماعية و ذلك من خلال ما تنشره و ما تقدمه من معلومات و حقائق، و أخبار و وقائع و أفكار و آراء لتحيط الناس علما بموضوعات معينة من السلوك بمساعدة الأفراد في فهم البيئة التي يعيشون فيها. و لقد تطورت وسائل الإعلام في عصرنا الحديث. فأصبحت تقدم المعلومات الجديدة حول مشاكل الساعة. و تستطيع تقديم العلم و المعرفة، و تطبيق النظريات العلمية، و خاصة بعد تقديم التكنولوجيا في معظم نواحي الحياة.

¹⁻² - سميرة أحمد السيد ، مرجع سابق ، ص 116-117.

³ - حامد عبد السلام زهران ، علم النفس الاجتماعي ، ط5، مرجع سابق، ص251.

و لقد أشار خيرى الخليل الجميلي إلى وظيفة الإعلام في ميدان العلاقات العامة، حيث يقول: « لما زاد تقدم المجتمع، أصبح الإعلام أكثر و أشد وجوه التعاون و التفاهم بين الجماهير و الهيئات المختلفة، و بين هذه الهيئات و الأخرى الموجودة في المجتمع. و لتحقيق هذا التفاهم لا بد أن يفهم أفراد المجتمع ما يجري من أحداث ليصدروا أحكامهم، و من ثم تأتي أهمية وجود معلومات لديهم من الدقة و الكفاية، حيث تمكنهم من إصدار أحكام يترتب عليها تقدم المجتمع»¹.

أما أثر وسائل الإعلام في عملية التنشئة الاجتماعية فلنخصها في النواحي التالية التي أشار إليها عبد السلام زهران و هي :

- 1- نشر معلومات متنوعة في كافة المجالات تناسب كل الأعمار.
- 2- إشباع الحاجات النفسية مثل الحاجة إلى المعلومات و التسلية و الترفيه و الأخبار و المعارف و الثقافة العامة. و دعم الاتجاهات النفسية، و تعزيز القيم و المعتقدات أو تعديلها و التوافق مع المواقف الجديدة.
- 3- تيسير التأثير بالسلوك الاجتماعي في الثقافات الأخرى بما تقدمه من أفلام و غيرها². و يتوقف تأثيرها في عملية التنشئة الاجتماعية في نظر عبد السلام على مايلي :
- 1- نوع وسيلة الإعلام المتاحة للفرد.
- 2- ردود فعل الفرد لما يتعرض له من وسائل الإعلام حسب سنه.
- 3- خصائص الفرد الشخصية، و مدى ما يحققه من إشباع لحاجاته.
- 4- درجة تأثر الفرد بما يتعرض له من وسائل الإعلام.
- 5- الإدراك الانتقالي حسب المستوى الاجتماعي الاقتصادي، و المستوى الثقافي الذي ينتمي إليه الفرد.
- 6- ردود الفعل المتوقعة من الآخرين إذا سلك الفرد وفق ما تقدمه وسائل الإعلام.
- 7- مدى توفر المجال الاجتماعي الذي يجرب فيه الفرد ما تعلمه من معايير، مواقف و علاقات اجتماعية، و ما تقمصه من شخصيات¹.

¹ - خيرى خليل الجميلي ، الاتصال و وسائله في المجتمع الحديث ، مصر ، المكتب العلمي للكمبيوتر و النشر و التوزيع ، الاسكندرية ، 1998 ، ص174.

² - حامد عبد السلام زهران ، علم النفس الاجتماعي ، ط5، مرجع سابق ، ص 263.

3/ ديناميكية الجماعة:

« يستخدم هذا المصطلح على العمليات التي تتم في الجماعات و نتائج هذه العمليات، كما تطلق بالتحديد في التجريب على الجماعات بالأسلوب الذي بدأه كيرت لوين: أي جماعة هي ديناميكية لأنها في حركة دائمة و تغير مستمر. كما أنها قد تتعرض للنمو أو الاضمحلال»².

و يمكننا تعريف ديناميكية الجماعة بأنها: « ذلك الفرع من علم النفس الاجتماعي الذي يبحث في تكوين الجماعات التي تقوم بتوجيه نفسها، و التغيرات التي تطرأ بشكل أوتوماتيكي، و لكن بمجهود الجماعة في سبيل حل مشاكلها و إشباع حاجاتها ...

فالجماعة الديناميكية في عملية مستمرة في إعادة بنائها للتخفيف من التوترات و إبعاد الصراع و حل المشاكل المشتركة بين الأعضاء»³.

و نضيف تعريفا آخر لديناميكية الجماعة لمؤسسها هو كارت لوين (1945) - و هو صاحب تيار فكري أثر كثيرا في سيكولوجية الجماعات المصغرة - حيث رأى أن: « التفاعلات بين الأفراد تلعب أساس التأثيرات الاجتماعية، و سلوك الفرد ينتج من علاقته بمحيطه، التي هي علاقة إيجابية أو سلبية، فديناميكية الجماعة مؤسسة على فكرة تداخل الأفراد في الجماعة، و البحث في ديناميكية الجماعة يتطور فيما بعد من طرف علماء النفس الذين يرون أن الجماعة عبارة عن مخبر أين تؤسس عناصر البناء الاجتماعي»⁴.

و منه نستطيع أن نقول: أن ديناميكية الجماعة كمجال علمي لها مجموعتين مختلفتين:

1 - مجموعة الظواهر النفسية الاجتماعية: التي تحدث في الجماعات المصغرة، و كذلك القوانين التي تحكم هذه الظواهر.

¹ - المرجع السابق، ص 263-264.

² - سعد جلال، علم النفس الاجتماعي الاتجاهات التطبيقية المعاصرة، مصر، منشأة المعارف بالاسكندرية، دون تاريخ ص 207.

³ - سعد جلال، علم النفس الاجتماعي الاتجاهات التطبيقية المعاصرة، مرجع سابق، ص 208.

⁴ - Abdou Bouchenak Khelladi , La dynamique des groupes, connaître et gérer un group restreint, 1^{er} éd, formation permanente en sciences humaines , mai 1997 , p 04.

2- **مجموعة المناهج:** التي تؤثر على الشخصية عن طريق الجماعات، و كذلك التي تجعل الجماعات المصغرة تنشط في إطار التنظيمات الاجتماعية الواسعة:

- كلنا معنيون بالجماعات، و حياة الجماعات. فنحن ننتمي لها و نكونها، و ندخل بصفة أو بأخرى في حياة الجماعات و التفاعلات النفسية الاجتماعية الناتجة.

- العمل في جماعة لا يتطلب الكثير من القدرات و المهارات، و لكن تسيير جماعة يوجب امتلاك معارف و خصائص و مميزات و قدرات و تجارب و كذلك استعمال مناهج أساسية للتمهين¹.

3-1/ تعريف الجماعة:

نسمي «جماعة مجموعة مبنية من الأفراد و موجهة في نفس الهدف، و هذه الجماعة تعرف من التفاعلات و الروابط بين أفرادها، و ينتج منها وحدة الجماعة و وعي الأفراد بانتمائهم لهذه الجماعة»².

في حين يرى إيدوارد لامبر أن الجماعة عبارة عن « جملة أفراد صغيرة نسبيا، تحوي أشخاص تجمعهم أهداف مشتركة واعية و محددة و محفزة لما لها من ارتباط القيم بهم و بتوقعاتهم، كما تجمعهم علاقات عميقة و متماثلة دون أدنى تحيز، و لا رفض لبعض الأفراد المنتسبين للجماعة دون نسي عامل العشرة، التراث المشترك و الإنتماء لنفس الماضي، بتاريخه و مغامراته و ذكرياته»³.

و يعرفها علي سليمي على أنها: « عدد من الأفراد يتصلون ببعضهم بشكل منتظم، و بأسلوب مباشر غالبا خلال فترة من الزمن، و يتميز هؤلاء الأفراد بإدراكهم بأنهم يكونون جماعة مختلفة عن غيرها من الجماعات الأخرى»⁴.

و يذهب محمد علاوي و سعد جلال إلى: « أن الجماعة عبارة عن فردين أو أكثر يسلكون طرقا تبعا لمعايير مشتركة و لكل منهما دور في الجماعة يؤديه مع تداخل هذه الأدوار بعضها مع بعض، و السعي لتحقيق هدف مشترك، و يقوم هذا كله على ما يسمى بعملية التفاعل بين الأعضاء»¹.

^{1/2} - I bid , p 03. 04

³ - Limbos Edward, les problèmes humains dan les groupes, paris, librairies techniques, 1980, p 08.

⁴ - علي السليمي، العلوم السلوكية في التطبيق الإداري، مصر، دار المعارف، القاهرة، 1971، ص 278.

و يعرفها **حامد زهران** حيث يقول أن: « الجماعة وحدة اجتماعية تتكون من فردين أو أكثر بينهم تبادل و علاقة صريحة. و لكل فرد دوره الاجتماعي و مكانته فيها، و تتميز بوجود مجموعة من المعايير و القيم الخاصة بها التي تحدد سلوك الأفراد لتحقيق هدف مشترك، و يقوم هذا كله على ما يسمى بعملية التفاعل بين الأعضاء»².

حيث نرى من خلال التعريفين أن **علاوي و حامد زهران** قد اتفقا كثيرا من خلال تعريفها للجماعة على أنها وحدة اجتماعية متكونة من فردين أو أكثر، مع وجود معايير و قيم اجتماعية تربطهما، و تحدد سلوك أفرادها لتحقيق مصير مشترك، و أهداف و مصالح واحدة يتحركون دائما لتحقيقها.

3-2/ أنواع الجماعات:

هناك أنواع من الجماعات :

* الجماعات الأولية.

* الجماعات الثانوية.

* الجماعات الرسمية.

* الجماعات اللارسمية.

3-2-1/ الجماعات الأولية:

هي الجماعات المصغرة أو الجماعات المحددة العدد، و العلاقات في هذه الجماعات تكون مباشرة بين الأعضاء، ووجهها لوجه، و كل الأعضاء يتعارفون، و تختلف الجماعات الأولية حسب محورين:

1- الجماعات الأولية الطبيعية و غير الطبيعية.

2- الجماعات الأولية المؤقتة و الدائمة.

1- * - **الجماعات الطبيعية:** هي الجماعات الأولية التي من خصائصها العلاقات العاطفية التلقائية المغروسة في الوجود الطبيعي و الفعلي للجماعة مثل: الجيرة، الحي، جماعة الأقران.

¹ - خير الدين علي عويس - عصام الهلالي، الاجتماع الرياضي، ط1 ، مصر، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997 ص 238.

² - محمد علاوي - سعد جلال، علم النفس التربوي الرياضي، ط7 ، مصر، دار المعارف الجامعية، 1972، 429.

* - الجماعات غير الطبيعية: وهي الجماعات التي تكون مصطنعة، و من خصائصها أن تجمعها يكون خارج نطاق إرادة الأفراد مثل: جماعة الرحلة، جماعة التحزب، جماعة التكوين أو التمهين.

2- * - الجماعات الأولية أو الدائمة: من خصائصها أن تواجهها يستمر فترة طويلة مثل: الأقسام المدرسية جماعة الطلاب، جماعة الأقران.

* - الجماعات الأولية المؤقتة: هي محددة في الوقت، ليس لها تأثير كبير على الأفراد مثل: جماعات المناقشات جماعة الاجتماعات، جماعة العلاج النفسي¹.

3-2-2/ الجماعات الثانوية:

نتحدث عن الجماعات الكبيرة، أو الجماعات غير المحددة في العدد، و العلاقات في هذه الجماعات تكون عامة و غامضة، و الاتصال يكون غير مباشر، حيث يكون بواسطة أفراد آخرين و الأفراد يخضعون لقوانين و قواعد، مثل: مدرسة، مصنع، مدينة، تنظيم، مؤسسة... الخ.

« إنها أصناف من الناس يتقيدون بنظام أخلاقي معين، ومقاييس سلوكية أخلاقية، تحدد طبيعياً تفاعلهم الواحد بالآخر. لكن في هذا النوع من العلاقات الرسمية تعتمد على التعاقد أكثر من العواطف و الانفعالات السيكولوجية² ».

و من هنا نستطيع أن نوضح الفرق بين هذين النوعين من الجماعات، فالجماعة الثانوية تتميز بكون حجمها و العلاقات بين أفرادها تكون عامة و غامضة، لأنها تمثل نوعاً من النظام المقيد أي أنهم يخضعون لقواعد و قوانين مضبوطة، و مقيدين بنظام أخلاقي، و مقاييس سلوكية معينة تحدد طبيعة تفاعلهم فأهم ميزة لها هي العلاقات الرسمية، على خلاف الجماعة الأولية التي تتميز بصغر حجمها و بالعلاقات العاطفية التلقائية المغروسة في الوجود الطبيعي و الفعلي للجماعة. و منه فإن العلاقات الاجتماعية التي تربط أعضائها تمثل نوعاً من الضبط الاجتماعي و الأخلاقي، و ذلك لحفظ الأمن و الاستقرار لهم. و بالتالي فهي « جماعة تجمع بين أفرادها أواصر الصداقة، و الحب، و المعرفة الشخصية، و تربطهم ببعضهم علاقات مباشرة و وثيقة، كما تتوافر فيها

¹ - Abdou Bouchenak , Op.cit , p 05-06.

² - دونكال ميتشال، معجم علم الاجتماع، ترجمة إحسان محمد الحسن، ط2، بيروت، دار الطليعة، 1974، ص 109.

علاقة الوجه للوجه و الاتصال الشخصي بين أعضائها. و فيها يسود الحب و الانصياع لمعايير الجماعة حيث تكون لها قدرة تطبيق القواعد الضابطة في سياسة ثواب و عقاب وفقا لسلوك أفرادها»¹.

3-2-3/ الجماعة الرسمية:

تعتبر الجماعة الرسمية، الجماعة التي تتشكل وفق إطار رسمي، كجماعة مؤسسات الدولة مثلا و منه فإنها : « جماعة تتكون في المنظمات الرسمية لتحقيق أهداف معينة ترتبط بمصلحة تلك المنظمة . و يتم إنشاؤها بمقتضى قرار من سلطة رسمية أو قانون ، و فيها يحدد دور كل فرد وفقا لطبيعة وظيفته كما يبدو فيها تقسيم العمل بشكل أكثر وضوحا و يظهر ذلك في تماشي أهداف الجماعة مع أهداف المنظمة الاجتماعي، و في توزيع اختصاصاتها، فضلا عن خصائصها البنائية المعينة التي تحدد طبيعة الاتصال بين الأفراد داخلها سواء من ممثلي السلطة الأعلى مركزا أو المرؤوسين من أعضائها»².

3-2-4/ الجماعة اللارسمية:

تعتبر الجماعة اللارسمية جماعة تنشأ من الاختلاط المستمر لمجموعة من الأفراد و لمدة طويلة كجماعة الأقران مثلا. فهي « جماعة تتكون داخل المنظمة الاجتماعية بشكل تلقائي نتيجة لتواجد أفراد في مكان لمدة طويلة و هي تجمع أفرادا معينين في ترابط اجتماعي، و علاقات إنسانية من أجل إرضاء و إشباع حاجاتهم المختلفة و قد تتعدد هذه الجماعات داخل المنظمة الواحدة، كما أنها قد تكون مؤقتة أو عابرة و لا يتحدد لها غالبا اسم معين، كما لا ترتبط بتقسيم العمل، أو توزيع الأدوار، أو تحديد وظائف الأفراد و الاختصاصات في المؤسسة، كذلك لا يكون الاتصال بين أفرادها مرتبط بتسلسل رئاسي معين، أو اتجاه مقنن»³.

و يذكر حسن عادل مفهوم الجماعة اللارسمية على هذا النحو: « تكون الجماعات غير الرسمية اتفاق باطني و شعور ضمني بين أفراد المجموعة على اتخاذ مسلك واحد بغرض تحقيق هدف جماعي هو حماية مصلحتهم المشتركة و تأمين مستقبلهم»⁴.

و من خلال هذين التعريفين السابقين نستطيع أن نقول أن الجماعات اللارسمية تنشأ و تتكون على أساس:

¹ - محمود فتحي عكاشة - محمد شفيق زكي، مرجع سابق، ص 26.

² - محمود فتحي عكاشة - محمد شفيق زكي، مرجع سابق، ص 27.

³ - محمود فتحي عكاشة - محمد شفيق زكي، مرجع سابق، ص 27.

⁴ - حسن عادل، الأفراد في الصناعة، مصر، دار الفكر العربي، القاهرة، 1982، ص 463.

أ- المصلحة المشتركة.

ب- الهدف المشترك.

ج- مصير واحد و شعور متفق و ضمني بين الأفراد.

4/ التفاعل الاجتماعي:

4-1/ التفاعل الاجتماعي داخل القسم:

يمتاز كل صف مدرسي بخصائص نوعية، تمكن المربين من الحديث عن الشخصية، و عن اختلاف المدرسين، أو التلاميذ، أو المادة الدراسية. فأبي صف مدرسي يشكل بنية اجتماعية تتأثر بعدد من العوامل أهمها: - الصف - عدد التلاميذ - و التكوين النفسي الاجتماعي للصف الذي تحددها خصائص التلاميذ، و أنماط التواصل اللفظية و غير اللفظية المستخدمة أثناء النشاط، و تتأثر عملية التفاعل بين المدرس و التلاميذ بعدد من العوامل، بعضها يتعلق بشخص المدرس، الأمر الذي يشير إلى أثر شخصية المدرس في تحديد سلوك تلاميذه، و يلعب التفاعل بين التلاميذ و بعضهم البعض دورا في التفاعل الصفّي نظرا لأهمية جماعة الأقران و آثارها في النمو النفسي و المعرفي لأفراد الجماعات ، دون أن ننسى الشروط البيئية المختلفة الخاصة بالتلميذ¹.

و بالإضافة إلى كل الخصائص المعرفية و غير المعرفية التي يتمتع بها المدرس و التلميذ. نشير إلى المعرفة، و الاهتمامات، و الاتزان، و المودة، و الحماس، و المعاملة الإنسانية. فإن السلوك التفاعلي السائد في القسم يتأثر تأثيرا كبيرا بالأنشطة الرياضية في وقت الفراغ، و التي هي موضوع دراستنا و هذا ما وصل إليه كولمان **COLMAN** بعد دراسة شملت طلبة المدارس الثانوية « أنهم يكونون نظاما قيما خصوصا بهم يتركز حول القدرات الرياضية و القيادية الاجتماعية، و أن الأفراد الذين لا يمتلكون أية مهارة في إحدى هاتين الناحيتين يستبعدون بشكل عام من الجماعة»².

¹ - حيمود أحمد ، مرجع سابق، ص 107-108.

² - محمد عماد الدين اسماعيل ، النمو في مرحلة المراهقة ، ط 1 ، الكويت ، دار القلم ، دون تاريخ ، ص 86.

4-2/ مظاهر التفاعل الاجتماعي:

إن العمليات الاجتماعية تقوم في أساسها على عملية التفاعل. و هو ما يطلق عليه اسم العملية الاجتماعية فحينما يعمل البشر بغرض الوصول إلى هدف مشترك فإن سلوكهم هذا يطلق عليه بالتعاون، و حينما يقف الواحد منهم ضد الآخر فيمكن أن يطلق على هذا السلوك بالصراع. و منه نخلص إلى نموذجين أساسيين في التفاعل الاجتماعي و هما: التعاون و يقود إلى الوحدة و التناقض الذي يقود إلى عدم الوحدة، حيث أن التعاون يظهر في العلاقات المحددة، بينما يبدو التناقض في حالة البعد الاجتماعي الذي يتمثل في شكلين أساسيين هما الصراع و التنافس. و من البديهي أن يكون ثمة اتصال سواء بين الأفراد أو بين الجماعات، يتم بشكل عفوي تلقائي و لا يتم على شكل أوامر و نواهي. فيخضع الفرد لمعايير الجماعة و حاجاتها فقط و هذا ما يطلق عليه بالتكيف الاجتماعي.

4-2-1/ التعاون:

لا يستطيع المرء أن يعيش منعزلاً. و لذا فالتعاون أو بالأحرى المعونة المتبادلة سمة ضرورية للحياة الإنسانية، فالتعاون إذن هو « التفاعل الذي يوجد بين فردين أو أكثر بحيث يعملان معا من أجل تحقيق غايات و أهداف مشتركة و تحقيق مصالح معينة له »¹. و لقد حاول كولي وصف وظيفة التعاون في الآتي: « يظهر التعاون حينما يلحظ البشر أن لهم اهتماما عاما، و أن لهم في الوقت نفسه وظيفة عامة و ضبط ذاتي، بغية الوصول إلى الاهتمام عن طريق فعل متوحد، و يقبلون وحدة الاهتمام، و نوع التنظيم، على أنهما حقيقتين جوهريتين في التوفيق للوصول إلى هذه الغايات »².

فالتعاون عبارة عن تفاعل في حدود فهم عام للحاجات الإنسانية. و يعني ذلك العمل سويا بغية غايات مشتركة من ناحية، و من ناحية أخرى يعني الوحدة. و خير دليل على ما تقدم ما جاء في

¹ - عبد الله محمد عبد الرحمان، علم الاجتماع النشأة و التطوير، مصر، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، 1999 ص 209.

² - غريب سيد أحمد، علم الاجتماع و دراسة المجتمع، مصر، دار المعارف الجامعية، الأزاريطة، 1998، ص 58.

الآية الكريمة لقوله تعالى: {قَالَ مَا مَكَّنِّي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا} ¹.

4-2-2 / التنافس:

يعتبر التنافس شكلا من أشكال التفاعل بين شخصين أو أكثر، جماعتين أو أكثر يتنافسون للحصول على نفس الأشياء، و الموضوعات، و الخدمات في نفس الوقت. و هذا ما ذهب إليه محمد عبد الرحمان حين رأى أنه: « عملية تقوم بين طرفين من الأفراد أو الجماعات أو المجتمعات بهدف تحقيق هدف معين يسعى إليه الطرف الآخر » ².

و عليه فهو شكل جوهره المقاومة الاجتماعية، و أساسه رغبات الناس الثابتة لمنايع غير كافية و نلاحظ أنه يتجسد بصورته الإيجابية في الممارسة الرياضية، أين يتجسد التنافس التزيه و التنظيف و من جراء هذا يقف المرء في مواقف تنافس عديدة حتى يوضح مكانه في النسق الاجتماعي. و لذا يعد التنافس أساس البناء الاجتماعي.

و لقد بين سير هنري مين **SIRHENRY MINE**: « أن التنافس يظهر في الحياة الحديثة كخاصية لها ، و لهذا فهو يعتبره اكتشافا حديثا نسبيا نظرا لتعقد الحياة ، و كثرة مطالبها ، و عدم كفاية تلك المطالب و الحاجات » ³.

4-2-3 / الصراع:

هو عبارة عن تفاعل. بمعنى أنه المقاومة للحصول على نفس الأشياء و الخدمات، و هو من أخطر العمليات الاجتماعية، لأنه يعبر عن احتجاج أو نضال القوى الاجتماعية. و لذا يعتبر أساس التنافس السلبي، **فمظفر شريف** عالم النفس الاجتماعي يعرض ذلك بقوله: « في المنافسة فإن نجاح إحدى الجماعات يعني فشل الأخرى و قد يدعو ذلك إلى صراع الجماعة داخليا أو صراعها مع الجماعات الأخرى. و إذا كان ثمة مسافة اجتماعية بين الجماعات فالعلاقة بين الأشخاص أو الجماعات في حالة الصراع تكون من أجل ارتقاء كل منها و لربما تتوحد الجماعات الداخلية

¹ - سورة الكهف، الآية: 95.

² - عبد الله محمد عبد الرحمان ، مرجع سابق، ص 211.

³ - غريب سيد أحمد ، مرجع سابق ، ص 60.

في الصراع إذا ما توحد هدفها حيث يحتم عليها القانون و لربما يكون الصراع فعلياً أو غير فعلي¹.

أما محمد عبد الرحمان فيعرفه على أنه: « عبارة عن عملية اجتماعية تنشأ بين طرفين يوجد بينهما تعارض في المصالح و الأهداف، و يسعى كل منهم لتحقيق مصالحه و أهدافه مستخدماً كافة الوسائل و الأساليب كانت مشروعة أو غير مشروعة، أو يعترف بها أحد الأطراف أو عدمه². فهو إذن المظهر المتطرف للمنافسة الحرة و المشروعة.

4-2-4/ التكيف الاجتماعي:

يعتبر التكيف وسيلة للتقريب بين الأفراد، بحيث يخلق لهم جواً من التلاؤم و الانسجام أي أنه: « عملية من العمليات الاجتماعية التي تيسر توجيهات أو سلوك الجماعة و الأفراد و تهدف إلى تحقيق نوعاً من الملائمة و الانسجام بينهم و بيئتهم الاجتماعية عموماً³.

و للتكيف عدة مظاهر سنبرزها في تعريف محمد شفيق زكي حيث يقول: « يحدث التكيف بين زوجين مختلفين، أو دارسين، أو زميلين متباعدين أو جارين متنافرين، و يتم التكيف إما بالعنف أو بالإقناع أو بالتوفيق. و من مظاهر ذلك الاستسلام - تقريب وجهات النظر - الوساطة - التحكيم - التسامح - التنازل - التبرير... الخ⁴.

إذن فهو سلوك معتاد للفرد من أجل تأقلمه مع بيئته و مجتمعه إذ هو: «التغير الذي يطرأ تبعاً لضرورات التفاعل الاجتماعي، و استجابة لحاجة المرء إلى الانسجام مع مجتمعه، و مسابرة العادات و التقاليد التي تسود هذا المجتمع⁵.
احتمالات وجود الجماعة و الفرد.

1 - المرجع السابق، ص 60.

2 - عبد الله محمد عبد الرحمان، مرجع سابق، ص 210.

3 - عبد الله محمد عبد الرحمان، مرجع سابق، ص 210.

4 - محمد شفيق زكي، الإنسان و المجتمع مقدمة في السلوك الإنساني و مهارات القيادة و التعامل، مصر المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، 1997، ص 28-29.

5 - أسعد رزق، موسوعة علم النفس، ط 1، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، 1997، ص 88.

5/ الحياة الاجتماعية بين المدينة و الريف:

لقد أدى تزايد التوجه نحو سكنى المدن وما تمخض عنه من نتائج مختلفة إلى ضرورة الاهتمام بدراسة الحياة الاجتماعية في المدينة المعاصرة وفهم المتغيرات التي تؤثر فيها وفحص مدى قدرة المدن الحالية على الارتقاء بساكنيها ضمن جدلية العلاقة بين الإنسان وبيئته . حيث ميز العلماء والباحثون ، على أساس البيئة التي تعيشها الجماعات ، بين نمطين من الحياة الاجتماعية (حياة المدينة وحياة الريف) ، وما يتبع ذلك من اختلاف في طبيعة الحياة الاجتماعية وشكل التفاعل الاجتماعي في كل منهما ، لذا فقد خضعت الحياة الاجتماعية في النمطين إلى البحث والمقارنة ، وأسهب بعض المختصين في ذكر ميزات وعيوب كل نمط والمفاضلة بينهما ، حيث توصف العلاقات في الريف بأنها عميقة وتتم وجها لوجه ، وهناك شبه اتفاق على وصف الحياة الاجتماعية فيه بالتماسك وقوة الروابط إلا أن الاختلاف والتضارب يأتي عند تقويم الحياة في المدينة ، حيث تتراوح بين ممتدح لتلك الحياة ومستاء يلصق بها شتى الأوصاف والنعوت .

والحقيقة التي يجب تأكيدها في البداية أن الحياة الاجتماعية عموما وحياة مجتمع المدينة على وجه الخصوص ليست بالأمر السهل تحديده ، إذ لا يوجد اتفاق على شكل محدد لها، ولا يمكن القول بصلاحيه نمط معين للإنسانية دون سواه ، وليس بمقدور أي من العلماء والمفكرين والباحثين تحديد حياة اجتماعية بإطار معين والادعاء بأنها تصلح لكل مدينة أو لكل مجتمع ، ومصدر الصعوبة يعود إلى أن المجتمع الإنساني عبر مراحل تطوره ومسيرته قدم نماذج متعددة وصياغات مختلفة للحياة تنسجم مع خصوصية المجتمعات ضمن السياق العام للزمان والمكان .

والمدينة باعتبارها شكلا متقدما للتجمع البشري قد صاغت نمطا للحياة يتماشى مع أساسها الاقتصادي وهيكلها العمراني وطبيعة النظام السياسي والديني ، يعد نمطا جديدا ومغايرا لما هو شائع في المجتمعات القروية السابقة ، ولكن على الرغم من ذلك ظلت المدينة في كثير من جوانب الحياة الاجتماعية فيها مجرد قرية كبيرة أو امتداد لحياة القرية ، وقد أسهم الموقع لقرية من القرى

تمتلك مواصفات قرية رائدة بتأهيلها لتصبح مدينة تلقي بظلمها على القرى المحيطة بها وتكون بمثابة نواة للنشاطات التجارية والسياسية¹.

¹ / نجم الكنان، الحياة الاجتماعية في المدينة وجدوى المعالجات العمرانية

<http://:swidge.jeeran.com/geography/archive/2009/4/843350.html>

خلاصة:

« الإنسان بطبعه اجتماعي. لا يمكنه أن يعيش معزولا عن بني جنسه، و تواجدته في المجتمع يفرض عليه أن يقوم بمجموعة من العلاقات مع أفراد مجتمعه حتى يتسنى له تبادل المصالح معهم فإذا انعدم هذا التبادل بين أعضاء جماعة ما فإنهم يظلون معزولين مهما كانت الشروط المادية».¹

فتشكل شبكة العلاقات المتداخلة الناجمة عن التفاعل الاجتماعي تمثل نوعا من نظام اجتماعي تلتئم فيه النشاطات الصفية جميعها. و يتأثر هذا التفاعل بالبنية الصفية، و بالتفاعل بين المدرس و التلميذ و تفاعل التلاميذ فيما بينهم. بالإضافة إلى الظروف البيئية المحيطة بهم.

و في الجماعة المدرسية يكون التلاميذ علاقات فيما بينهم تكون أساسا لعملية التفاعل الاجتماعي، فجماعة القسم تشكل وحدة اجتماعية يتم فيها التفاعل الاجتماعي بصفة مستمرة و دائمة و تتحدد فيها مكانة الأفراد، خاضعين لقوانين سيرها و معايير تنظيمها من أجل تحقيق أهداف جماعية معينة، و من أهم مزايا الجماعة تلبية الحاجات النفسية و الاجتماعية و إبعاد الأفراد عن التهميش و الإقصاء. « فالجماعة إذن مؤسسة صحية تكون بمثابة القناة الفاعلة التي تسمح للفرد المنتمي لها تحقيق ذاته و تقويمها عنها، و توظيف إمكانياتها توظيفا اجتماعيا بناء».²

فهذا النظام الاجتماعي تلتئم فيه النشاطات الصفية المتنوعة، و يدرك فيه كل فرد الدور المنوط به لنستطيع بذلك الوصول إلى التفاعل الإيجابي الذي من مظاهره الصداقة و الاتحاد القائم على الإخلاص، فتكون العلاقات موحدة، و تكون غاية في ذاتها لأنها دليل القوة الاجتماعية، و نبتعد عن التفاعل السلبي الذي يقوم على عنصر الاختلاف و عدم التوافق و الذي من مظاهره الصراع و المعارضة و هي من عوامل الهدم في الحياة الإنسانية.

¹ - سابا غانا، مبادئ في علم النفس الاجتماعي، ترجمة أبو عبد الله غلام الله، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1983 ص 20.

² - حيمود أحمد، مرجع سابق، ص 107.

الفصل الرابع

المراهقة

1/ تمهيد:

النمو هو عملية مستمرة و متصلة. ومرحلة المراهقة ليست مستقلة بذاتها. و إنما هي تتأثر بما مر به الطفل من خبرات في المرحلة السابقة. و لأن النمو الجنسي الذي يحدث في المراهقة من شأنه أن يؤدي إلى تغيير في سلوكيات الأفراد المراهقين، و التي تتمثل أساسا في الرغبة الجامحة للقاء الجنس الآخر، و إلى التمرد على أسلوب الحياة بصفة عامة , و الرغبة في إثبات الذات .

كما تناولنا مفهوم الذات لدى المراهق، لأنه يعكس نظرة المراهق لنفسه في المحيط الاجتماعي بصفة عامة، و المدرسي بصفة خاصة، هذا المحيط الذي يؤثر على نوعية العلاقات التي تربط الفتيان و الفتيات في سن المراهقة بالبيئة الأسرية و المدرسية .

2/ المراهقة طبيعتها و خصائصها:

المراهقة مرحلة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان ضمن أطواره المختلفة، التي تتسم بالتجديد المستمر و الترقى في معارج الصعود نحو الإنسان الرشيد هذا الانتقال الذي يختلف من فرد لآخر، و من بيئة إلى أخرى، لذلك كانت ثمة خصائص معينة لهذه المرحلة، وأنواع مختلفة من شأنها خلق العديد من المشاكل للفرد المراهق.

2-1/ تعريف المراهقة :

2-1-1/ لغة:

يأتي اشتقاق المراهقة في اللغة العربية من الفعل رهاق، و رهاق الغلام فهو مراهق إذا قارب الاحتلام، و المراهق الغلام الذي قارب الحلم، و جارية مراهقة ويقال: جارية راهقة و غلام راهق وذلك ابن العشرة إلى إحدى عشرة¹.
وجاء في تاج العروس التعريف اللغوي للمراهقة كالتالي: " رهاق الغلام ، مراهقة : قرب الحلم فهو مراهق و الجارية مراهقة وذلك ابن العشرة إلى إحدى عشرة² ."

¹ - ابن منظور: لسان العرب، ط1، المجلد التاسع، دار صادر، 1992، ص 130.

² - محي الدين أبي الفيض السيد، محمد مرتضى الحسيني: تاج العروس من جواهر القاموس، المجلد الثاني عشر، دار الفكر بيروت، 1994، ص 185.

أما أصلها في اللغة اللاتينية فهي من كلمة **adolescence** والتي تعني التدرج نحو الرشد بكافة أوجهه¹.

2-1-2 / اصطلاحاً:

يقول **عبد الرحمن العيسوي** "أنها فترة تسودها مجموعة من التغيرات التي تحدث في نمو الفرد الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، وفيها يحدث كثير من التغيرات العقلية والجسمية². ويرى **ستانلي** أنها أي المراهقة فترة عواصف وتوتر وشدة وتكتنفها الأزمات النفسية، وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبة التوافق. أما **دورفي روجرز** فيقول: "أنها فترة نمو جسدي وظاهرة اجتماعية ومرحلة ذهنية كما أنها فترة تحولات نفسية عميقة³.

و تعرف المراهقة على أنها مرحلة انتقالية تجمع بين خصائص الطفولة و سمات الرجولة هي انتقالية لأن المراهق يسعى للانتقال من الطفولة المعتمدة على الكبار، محاولاً ولوج باحات الاستقلال الذاتي⁴.

كما تعرف على أنها فترة نمو شامل ينتقل خلالها الكائن البشري من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، وتمتد في العقد الثاني من حياة الفرد من 13 إلى 19 سنة أو قبل ذلك بعام أو عامين⁵.

و عليه فالمراهقة هي عملية بيولوجية، اجتماعية، تربوية، وجدانية ودينامكية تتميز بتحولات جسمية و تطور في فكر الطفل ليصل إلى حد التفكير في المسؤولية الاجتماعية والتغيرات النفسية كالحاجة إلى تأكيد الذات إضافة إلى ظهور بعض الدوافع كالدافع الجنسي

1 - عبد القادر طه فرج: معجم علم النفس و التحليل النفسي، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، ص 408.

2 - عبد الرحمن العيسوي: سيكولوجية المراهق و المسلم المعاصر، دار الوثائق، الكويت، 1987، ص 22.

3 - ميخائيل إبراهيم أسعد: مشكلة الطفولة و المراهقة، ط2، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1991، ص 225.

4 الجسماني (عبد العلي): سيكولوجية الطفولة و المراهقة وخصائصها الأساسية، الدار العربية للعلوم، لبنان، ط1، 1981 ص 169.

5 محول مالك (سليمان): علم نفس الطفولة و المراهقة، مطابع مؤسسة الوحدة، سوريا، 1981، ص 205.

مثلا. ومنه فالمراهقة هي فترة معقدة من التحول و النمو، تحدث فيها تغيرات عضوية و نفسية و ذهنية واضحة تجعل منها فترة ذات خصائص معينة.

2-2 / خصائص المراهقة :

تتميز مرحلة المراهقة بمجموعة من الخصائص نحصرها في ثلاث محاور أساسية هي:

2-2-1 / الخصائص الجسمية :

تشير المراهقة إلى تلك الفترة التي تبدأ من البلوغ الجنسي حتى الوصول إلى النضج، حيث تظهر قفزة سريعة في النمو طولا و وزنا، تختلف بين الذكور و الإناث حيث:

- يزداد النمو الجسدي عند البنات بشكل ملحوظ أكثر مما يكون عليه الأمر عند البنين في أوائل المراهقة، بينما يكون النمو الجسدي عند البنين أكبر مما هو عند البنات في مراحل المراهقة المتأخرة
- نمو الأعضاء الجنسية و ظهور المميزات الجنسية الثانوية حين أن أولى المميزات الجنسية الثانوية تشمل ظهور شعر العانة و تحت الإبطين، الذي يعود إلى نشاط الغدد الداخلية التي تبدأ بإفراز الهرمونات الجنسية .
- بروز النواهد و ظهور العادة الشهرية عند الفتيات و تنمو الأعضاء التناسلية الخارجية عند الذكور¹.
- يتغير صوت المراهق فيصبح أكثر عمقا و خشونة نتيجة توسع الحبال الصوتية على عكس الفتاة التي يظل صوتها من النمط الطولي إلى أكثر رقة و نعومة.

2-2-2 / الخصائص النفسية:

تعتبر المراهقة في إطار الحياة العامة حياة مليئة بدخول تجارب جديدة، و باكتشاف العلاقات الإنسانية المؤثرة في نمو الشخصية.

¹ مصباح (عامر): مرجع سابق، ص 181.

فالمراهق يسعى بوجدانه و شعوره لبلوغ مرتبة الرشد، بصورة لا شعورية الناتجة عن التغيرات الفسيولوجية التي وضعته بين عالمين، عالم الطفولة و عالم الكبار، كونها فترة مشبعة بالإحساس .

و القوى العميقة في الفرد تكتنفها مجموعة من العواطف و الانفعالات لا سيما الأزمات النفسية التي يسودها المعاناة و الإحباط و الصراع و القلق و صعوبات التوافق، فيظهر على المراهق اندفاع نفسي نحو تحقيق رغبات ذاتية تدفعها قوى داخلية كالرغبة في الحرية.

وذلك خلافا للطفل الذي يطبعه العجز، لكن لا تلبث هذه الحرية أن تكبلها قيود تحول دون تحقيق ذلك، و المتمثلة في قواعد ثابتة محددة للسلوك و الشروط الملزمة التي تفرض على المراهق الخضوع لمعايير المجتمع وقيمه.

فمثلا: المراهق و رغم الرغبة الجنسية لديه إلا انه مجبر على الخضوع لقوة الضمير التي غرست لديه من قبل الأسرة خلال سنوات ما قبل المراهقة، فالمسؤولية و الاستقلالية التي يبحث عنها المراهق لتكوين شخصيته و ذاته تعترضها قوى اجتماعية، تعمل على كبح حركة المراهق نحو تحقيق فرديته، يجعل المراهق في صراع نفسي .

و لا بد من أن نشير هنا إلى أن للأبوين الأثر الكبير في حياة الأبناء، فتمسك الوالدين بزمام الأمور وقوة الكبح و الإبقاء على الناشئ متصلاً بهما أمر يصعب على المراهق اتخاذ القرارات بحزم و دون تردد، و هنا يشتد صراع المراهق، و تزداد حيرته بين الاستجابة لاستقلالته من جهة، و اعتماده على الاتكالية من جهة أخرى .

ومنه فان التغير الفسيولوجي و المحيط الاجتماعي، وبصفة عامة مستويات النمو يشهدها الفرد المراهق قد تكون مصدر قلق و منبع اضطراب له.

2-2-3 / الخصائص الاجتماعية:

- تتميز مرحلة المراهقة بخصائص اجتماعية أساسية يمكن إجمالها فيما يلي:
- تتزايد العلاقات الاجتماعية للفرد من الطفولة إلى المراهقة، وهذا رغبة منه لاكتساب مكانة اجتماعية و توسيع شبكة علاقاته إلى مجال أوسع من مجموعة أقرانه لإبراز الذات

- الأمر الذي يكسبه دور جديد يتطلب تغيير جذري في الدور الذي اعتاد عليه في مرحلة الطفولة .
- البحث عن الاستقلالية وهذا بمقاومة أي سلطة تحد من قدرة المراهق على تأكيد ذاته.
 - التطبيع الاجتماعي على نطاق فئة الأقران، ظاهرة لها دلالتها في عملية النمو، وهذا نظراً لما لهذه المجموعة من تأثير على سلوك الفرد.
 - فقد يتخلى هذا الأخير عن كامل حقوقه، واهتماماته وقيمه سعياً منه للحصول على تقبل فئة الأقران له، وهذا ما يشكل ضرباً من الاستسلام و تحقير لذات.
 - إن الضغوط الاجتماعية تؤثر على تفكير المراهق، وفي اتخاذ قراراته وهذا جراء محاولته إقامة تطابق بين تفكيره وسلوكه مع المعايير الاجتماعية، ومسيرة ميولاته وحاجاته و النظام الاجتماعي على تحقيق التوافق الاجتماعي.

3/ أشكال المراهقة:

يقول عبد الرحمن العيسوي " إن المراهقة تختلف من فرد إلى آخر ومن بيئة جغرافية إلى أخرى ومن سلالة إلى أخرى، كذلك تختلف باختلاف الأنماط الحضارية التي يترتب في وسطها المراهق، فهي في المجتمع البدائي تختلف منها في المجتمع المتحضر، وكذلك تختلف في مجتمع المدينة عنها في المجتمع الريفي، كما يختلف من المجتمع المترمت الذي يفرض كثيراً من القيود و الأغلال على نشاط المراهق عنها في المجتمع الحر الذي يتيح للمراهق فرص العمل و النشاط، وفرص إشباع الحاجات و الدوافع المختلفة"¹.

إن مرحلة المراهقة ليست مستقلة بذاتها استقلالاً تاماً، وإنما تتأثر بمراحل سابقة من حياة الطفل و خبراته، لأن عملية النمو هي عملية مستمرة و متصلة. لقد أسفرت العديد من التجارب على أن النظم الاجتماعية الحديثة التي يعيش فيها المراهق، هي المسؤولة عن حدوث أزمة المراهقة، والنمو الجنسي ليس من شأنه أن يؤدي بالضرورة إلى حدوثها، وعليه نجد للمراهقة أشكال :

¹ - عبدالرحمن العيسوي : المسلم المعاصر، الهيئة المصرية العامة، 1980، ص 77 .

3-1/ مراهقة سوية (مراهقة متوافقة):

وهي مراهقة خالية من المشاكل و الصعوبات تتميز بالاعتدال و الهدوء النسبي وقلة التوترات و الانفعالية الحادة، و الاتزان العاطفي و الاعتدال في الخيال و أحلام اليقظة، مما يحقق للفرد توافق نفسي و اجتماعي. وهذا الشكل من المراهقة ناتج عن الظروف الاجتماعية المستقرة و المعاملة الأسرية السمحة التي تتسم بالحرية و الفهم و احترام رغبات المراهق، و توفير جو الاختلاط بالجنس الآخر في حدود الأخلاق و الدين¹. تعزيز عملية الاتصال بين الوالدين و الابن المراهق لخلق جو من الثقة و الصراحة المتبادلة مما يشعر المراهق بتقدير والديه .

العلاقات الجيدة التي تربط المراهق بجماعة أصدقائه، لاسيما داخل المحيط المدرسي الذي يشجعه على التفوق و النجاح المدرسي. إضافة لتأثير المكانة الاجتماعية و الاقتصادية للمراهق، فهذا الأخير لدى اكتشافه للمكانة الاجتماعية و الاقتصادية لأسرته، وانتمائه الطبيعي الذي ينتج عن تقسية المجتمع إلى فئات اجتماعية و اقتصادية .

ينشأ لديه نوع من التعصب الفئوي، و الذي يعبر أساسا عن مشاعر الفرد واتجاهاته الايجابية نحو فئة الانتماء الميسورة الحال وذات المستوى الاقتصادي المرتفع . ممارسة الرياضة و النشاطات الثقافية للانخراط عن الدوافع الجنسية الغريزية.

3-2/ المراهقة الانسحابية المنطوية :

حيث ينسحب المراهق من مجتمع الأسرة و من مجتمع الأقران ويفضل الانعزال و الانفراد بنفسه، لينطوي على ذاته متأملا فيها وفي مشاكله، ماض في ذلك بصفة سلبية، ليسودها الاكتئاب و التردد و الخجل و الشعور بالنقص، متجها إلى التزعة الدينية المتطرفة، باحثاً عن الراحة النفسية فيها فاقتدا النظام الاجتماعي الذي يعيش فيه².

¹ عبد السلام زهران (حامد) : الطفولة و المراهقة ، عالم الكتب ، مصر ، ط 5 ، 1990 ص 438 .

² الجسماني (عبد العلي) : مرجع سابق ، ص 115 .

وغالبا ما تنشأ عن هذه الحالة من المراهقة نتيجة للاضطرابات الأسرية، و المعاملة غير السليمة للمراهق فالتدليل الزائد و القسوة المفرطة يؤديان إلى شعور المراهق بالاعتماد على الآخرين في حل مشكلاته، لكن طبيعة المرحلة تتطلب منه أن يستقل عن الأسرة و يعتمد على نفسه، فتزداد حدة الصراع لديه و يلجأ إلى الانسحاب من العالم الاجتماعي و الانطواء و الخجل .

علاوة على المستوى الاقتصادي و الاجتماعي الضعيف الذي يثير لديه مشاعر النقص لتقدير ذاته .

3-3/ المراهقة العدوانية المتمردة :

حيث يتسم سلوك المراهق فيها بالعدوان على نفسه وعلى غيره من الناس و الأشياء والانحرافات الجنسية، العناد، التمرد و السخط على الأسرة والمدرسة وعلى أي سلطة قائمة عليه، الشعور بالظلم و نقص التقدير إضافة للتأخر المدرسي .

يحاول المراهق الانسلاخ من مواقف ورغبات الوالدين كوسيلة للتأكيد واثبات تفرده وتميزه، وهذا يستلزم معارضة سلطة الأهل، فهو يعتبر أي سلطة فوقية أو أي توجيه إنما هو استخفاف يحط من قدراته العقلية التي أصبحت موازية لقدرات الراشد، واستهانة بروحه النقدية التي تدفعه لتمحيص الأمور كافة، وبالتالي تظهر لديه سلوكيات التمرد و المكابرة و العناد و التعصب والعدوانية وحدة الطباع .

ومن أهم العوامل التي تزيد من هذه العدوانية، التربية القاسية و المتسلطة و صرامة القائمين على المراهق، ودفعه وحثه على الدراسة بطريقة ملحة وعنيفة.

دون أن يغفل المستوى الاقتصادي المنخفض الذي من شأنه التأثير على نفسية المراهق كما قد يكون تأخر النمو الجنسي و العاهات الجسمية سببا في ذلك، هذا و أثناء دراسة أجراها صموئيل مغاريوس سنة 1957 لأشكال المراهقة و العوامل المتحكمة في تحديد أشكالها، حيث شملت الدراسة عينة من طلبة في كلية التربية، و إضافة إلى أشكال المراهقة

المذكورة أعلاه، استخلص شكل آخر وهو المراهقة المنحرفة¹. وقد حددت سماتها بالانحلال الخلقى، الانهيار النفسي الشامل، الجنوح و السلوك المضاد للمجتمع، الانحرافات الجنسية سوء الأخلاق و الاستهتار و البعد عن المعايير الاجتماعية في السلوك .

أما العوامل التي تؤدي لها فهي :

- قلة الرقابة الأسرية .
- المرور بصدمات عاطفية عنيفة و الفشل الدراسي.
- الصلابة و القسوة الشديدة في معاملة المراهق، و تجاهل رغباته و ميولات و حاجات نموه.
- سوء الحالة الاقتصادية و الشعور بالنقص.

كما أضاف الباحث أنه يمكن أن تنتقل من شكل مراهقة إلى أخرى تبعا لتغيير الظروف و العوامل المؤثرة، و أكد أيضا أن السلوك الإنساني مرن، مما يسمح بتعديله².

4/ المراهقة المبكرة:

لقد تم تناولنا للمراهقة المبكرة على وجه الخصوص باعتبارها المرحلة التي توافق مرحلة التعليم المتوسط وهذا بالتعرض لمظاهر المراهقة المبكرة، للاقتراب أكثر من شخصية التلميذ المراهق لا سيما و أن الانتقال من مرحلة التعليم الابتدائي إلى التعليم المتوسط يؤدي بالتلميذ المراهق إلى الشعور بالنضج و الاستقلال .

4-1/ النمو الفسيولوجي و الحركي :

أهم مظاهر هذا النمو قلة ساعات النوم بالنسبة للمراهق، و ارتفاع ضغط الدم لديه مع انخفاض نسبة الأوكسجين المستهلكة، أما حركات المراهق فتصبح أكثر توافقا و انسجاما. كما نلاحظ استباق البنات للبنون من حيث نمو القوة و العضلات و المهارات الحركية ليتفوقوا عليهم بعد ذلك، وهذا طبقا للطبيعة الفيزيولوجية التي تفرض قوة بنية الرجل على

¹ عبد السلام زهران (حامد): الطفولة و المراهقة، مرجع سابق، ص 438 .

² نفس المرجع ، ص 440.

المرأة .

إن النمو الجنسي السوي للمراهق وقوة جسمه ومهاراته الحركية وحسن مظهره الخارجي له أهمية في التوافق الاجتماعي و اكتساب شعبية خاصة مع أعضاء الجنس الآخر.

4-2/ النمو العقلي:

تتم في أثناء المرحلة زيادة الفعاليات العقلية المتنوعة للمراهق، فتقوي قابليته للتعلم و التعامل مع الأفكار المحررة وإدراك العلاقات وحل المشكلات، و باكمال النمو العقلي تظهر لديه قدرات خاصة وقدرات لغوية كموهبة استعمال الجمل، وهذه القدرات تكتمل بنمو الذكاء حيث تزداد سرعة التحصيل وينمو الإدراك و التذكر و التعرف على حل المشكلات و كيفية التحليل و التركيب¹. حيث يقول (هولند **Holand**) أن الابتكار يظهر خاصة في حالة المراهقين الأكثر استقلالاً و ذكاءاً أو أصالة في التفكير و الأعلى في مستوى الطموح². كما وجد كل من (بوستون **Pouston**) و (مدنيك **Mednik**) أن المراهقين المبتكرين يتميزون بحب الاستطلاع و البحث عن مثيرات جديدة³. وتجدر الإشارة إلى أن المراهق في هذه المرحلة من النمو يميل نحو الكتابات الأدبية التي يخط من خلالها مطامحه ومشاكله ومشاعره و أفكاره، مما يدل على علامات النمو العقلي و النمو الانفعالي و النمو الاجتماعي لديه .

يساعد النمو العقلي للمراهق و التفوق و الابتكار على ظهور الاعتزاز بالذات و بالمقابل فإن التأخر العقلي و الفشل في الدراسة يشعره بالنقص لان التفوق الدراسي يعتبر نقطة بالغة الأهمية بالنسبة له، فالفكرة التي يكونها المراهق عن قدراته العقلية تؤثر على الصعيد النفسي فكلما اقتربت هذه الفكرة من الصحة كلما تمكن من تحقيق ذاته و المبالغة في قوة قدراته العقلية تضعه أمام صعوبات كبيرة نتيجة ارتفاع طموحه بما لا يوافق قدراته. و الاستهانة بقدراته العقلية يؤدي إلى انخفاض مستوى طموحه، مما يؤدي في كلتا الحالتين إلى الفشل

¹ جامعة دمشق : علم النفس التربوي ، مارس 2005 ، ص 56 .

² عبد السلام زهران (حامد) : مرجع سابق، ص 476 .

³ نفس المرجع ، نفس الصفحة .

و الرسوب. فيكون مفهوم سلبي عن ذاته مما يقيدته ويعوق تقدمه ونموه العقلي و يشنت تفكيره.

فالنمو العقلي لدى المراهق يتحدد في إطار مرجعي فردي جماعي من خلال مستوى الطموح لديه ومدى تأثير المحيط الاجتماعي في الرفع من هذا المستوى لا سيما الوالدين ومدى شعوره وتقييمه لذاته من جهة، ومستوى النمو الانفعالي من جهة أخرى.

4-3/ النمو الانفعالي :

إن للتحويلات الهرمونية و التغيرات الجسدية في مرحلة المراهقة تأثير قوي، حيث يرافق هذا النمو العضوي نشاط فطري غريزي من نوع آخر، حيث تتحرك العواطف و المشاعر في مجال جديد تاركة آثار على طبيعة وسلوك المراهق، من العلامات البارزة في هذه المرحلة سرعة التبدل العاطفي مما يجعل الانفعالات قوية، حيث تتطور مشاعر الحب و تتضح الميل نحو الجنس الآخر حيث يميل المراهق في البداية إلى مجموعة محدودة من أفراد الجنس الآخر ثم إلى واحد فقط¹.

وتكمن الفروق بين الجنسين على مستوى النمو الانفعالي أن البنات أكثر اندماجا من البنين في عالم الخيال، و البنين أكثر ميلا إلى التعبير عن مشاعر القلق و التوتر و الغضب و إلى العنف سواء الجسدي أو اللفظي، و في هذا الصدد يقول (مورييس دبس): " إن الإناث تنجذب إلى الحب مبكراً وأن عاطفة الحب لدى الإناث هي أخصب مما لدى الذكور بكثير " ².

والنمو الانفعالي يؤثر على مظاهر النمو الأخرى و على شخصية المراهق، لان الانفعالات تؤثر في الحالة العقلية للفرد و تحدد سلوكه أيضاً .

¹ العيسوي (عبد الرحمن) : مرجع سابق، ص 46 .

² فخري (ناديا) : مرجع سابق، 48.

4-4/ النمو الاجتماعي:

يحاول المراهق في هذه المرحلة من النمو توسيع شبكة علاقاته الاجتماعية رغبة منه في تحقيق التكيف الاجتماعي و تعزيز الثقة بالذات، و التصرف وفق الشعور بالدور و المكانة من خلال الميل إلى مسايرة الجماعة ، بتنمية الإحساس بالموودة و تنمية روح التعاون و تحرير المنافسة ذات المآرب الذاتية، وإحالتها إلى منافسة جماعية تذوب في ثناياها روح الأنانية الفردية. يظهر الشعور بالمسؤولية بمحاولة حل المشكلات عن طريق الحوار و النقاش مع الآباء و الزملاء و احترام آرائهم و المحافظة على توحيد الجماعة.

الميل للانضمام في جماعات مختلطة و اختيار الأصدقاء لتكوين جماعة الرفاق، اهتماماتها تشبع حاجاته الشخصية و الاجتماعية، كالحاجة إلى الانتماء و تحقيق الأمن بهدف تكوين أفضل وسط اجتماعي .

استبدال السلطة الأسرية بسلطة جماعة الرفاق بحثاً عن الاستقلالية الشخصية و الابتعاد عن الرقابة الأسرية .

حب الزعامة الاجتماعية و العقلية و الرياضية و حب الظهور قصد تحقيق الاعتراف الاجتماعي، خاصة في نظر أقرانه، حيث يعمل جاهداً على التحلي بخصائص الزعامة مما يجعل أقرانه يفتخرونه كقائد لهم في تفاعلهم الاجتماعي. التفكير في الزواج و تكوين أسرة مما يؤدي به إلى الاختلاط مع الجنس الآخر و محاولة جلب انتباهه بشتى الطرق و الوسائل فيقوم بالكثير من السلوك للبروز، لا سيما في المجال الدراسي، لأن النجاح الدراسي و كما سبق ذكره يعتبر نقطة بالغة الأهمية لدى المراهق حيث يشعر من خلال تفوقه بتحقيق ذاته .

تؤثر المكانة الاجتماعية و الاقتصادية و الجنس و الدين و نوع التعليم على اتجاهات المراهق الأخلاقية و نمو شخصيته و قد وجد كل من (كاتز و روتر **Katz et Rotter**) سنة 1965 أن تأثير الأمهات على اتجاه إناثهن أقل من تأثير الآباء¹.

¹ عبد السلام زهران (حامد): مرجع سابق، ص 252 .

كما درس (توماس و ليفسون **Tumas et Livson**) اتجاهات المراهقين نحو السلطة في المنزل و المدرسة و الصداقة، فوجد أن البنات يملن إلى قبول السلطة بدرجة أكبر من البنين كما أسفرت البحوث على أن الآباء المتسلطين يميلون إلى القسوة في تنشئة أبنائهم وهؤلاء بدورهم يميلون إلى الشدة مثل آبائهم¹.

و الشخصية المتسلطة تميل بالاتصاف والجمود و عدم التسامح وعدوان ظاهر نحو الجماعات الخارجية، لكن تختلف درجة التعصب و التسلط من فرد لآخر حسب الثقافة التي نشأ فيها الفرد . وفي هذه المرحلة يميل المراهق إلى تقييم التقاليد القائمة على ضوء المشاعر و الخبرات الشخصية. إن الفروق بين الجنسين في هذا الجانب من النمو تتميز بنوع من التماثل بينهما فسلوك المراهق يتغير تدريجياً انعكاساً لصورة الوضع البيئي الذي يحيط به، مما يثير الانتباه لما يطرأ على شخصيته من تغيرات في علاقاته الاجتماعية، و محاولته محاكاة الوسط الجديد في سلوكه. حيث يمتاز التعامل في مرحلة المراهقة بحب الظهور و احتلال الموقع الذي يجعل منه فرد محط اهتمام الوسط. وعلى كل فسلوك المراهق الاجتماعي ينبع من التقاليد وما يتشربه من قواعد أخلاقية يستقبلها بالثواب أو العقاب و بالتقليد وتفكير تأملي تحت تأثير كبير للأسرة و المدرسة على حد سواء.

4-5/ النمو الجنسي :

إن مرحلة المراهقة ذات طبيعة اجتماعية وبيولوجية لا يمكن تجنبها و لا تحاشيها، و تأثيرها لا يقتصر على الجسد فقط بل يشتمل كل جوانب الشخصية الأخرى .

يتميز الدافع الجنسي عند المراهق بقدر كبير من القوة، مما يفقد الفرد التوازن الذي كان ينعم به قبل بلوغه، حيث يشتد التناقض بين قوة و منطق الحاجة الجديدة و بين الوسائل و الطرق المقبولة اجتماعياً لإشباعها و مواجهة متطلباتها، فتزداد بذلك الانفعالات الجنسية و يؤكد العلماء أن أهم ما يشغل بالغ المراهقين هو :

¹ عبد السلام زهران (حامد): مرجع سابق، ص 252 .

- التفكير في الجنس، الاهتمام بالجنس الآخر و كثرة المناقشات في المسائل الجنسية و الإكثار من القراءات و المشاهدات الجنسية.
- أحلام اليقظة التي تدور حول الموضوعات الجنسية.
- خشية المراهقين من عدم قدرتهم على التوفيق بين دوافعهم الجنسية والقواعد و المبادئ الدينية و الأخلاقية.

يتأثر النمو الجنسي أو بعبارة أخرى السلوك الجنسي لدى المراهق بنوع المجتمع الذي يعيش فيه، و الحالة الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية له و التكوين النفسي لكل جنس و كذا الاتجاه الديني.

فالتعاليم الدينية و المعايير الاجتماعية و القيم الأخلاقية تفرض قيودا كبيرة على السلوك الجنسي للفرد المراهق بضبط النفس مما يثير الصراع في نفس المراهق.

5/ مفهوم الذات عند المراهق :

يقوم المراهق بتجميع هويات مختلفة لتحديد ذاته، فهو يقوم بتقليد و محاكاة من الشخصيات الهامة في حياته كالوالدين، الأصدقاء، المعلمين... الخ وهذا ما يسميه (ايريكسون **Erikson**) بأزمة الهوية نتيجة تجميع هويات مختلفة قد يكون بعضها متناقض . كما أشار (مديسون **Madison**) سنة 1963 إلى أن أزمة الهوية تقع عندما يشعر المراهق انه غير قادر على القيام بأدوار معينة في حياته¹ . أما (كينستون **Kenniston**) سنة 1965 يرى أن مشاكل الهوية تنتج عن عبور الهوية بين الطفولة والبلوغ، بينما يكون المراهق في مناخ اجتماعي منفصل عن الاثنين مما يجعل المراهق في حالة عدم ثبات داخلي² .

6/ أبعاد الذات عند المراهق:

يمر المراهق خلال اثباته لذاته بمراحل مختلفة وهي أربع :

¹⁻² روبرت (واطسون)، هنري كلاي (ليندرجين): سيكولوجية الطفل المراهق، ترجمة: عزت مؤمن (داليا)، مكتبة مدبولي مصر 2004، ص 624 .

أ/ **الذات كأساس:** ويقصد بها نظرة الفرد المراهق لذاته و الصورة التي يكونها عنها بالنظر إلى قدراته و قابلياته و استعداداته ودوره و مكانته في محيطه الاجتماعي.

ب/ **الذات المؤقتة أو الانتقالية:** وهنا يكون إدراك المراهق لذاته متذبذب و حالته النفسية تنتقل من حالة إلى أخرى، و تتصف بعدم الثبات و الاتزان حيث تنطوي هذه التقلبات على ما يكون قد تعرض له من مؤثرات ايجابية كانت أو سلبية، ونتيجة تصادم دوافعه الداخلية بالدوافع الخارجية، وفي هذه المرحلة يكون المراهق أكثر انغماسا بمشاكله الداخلية مما ينقص من إنتاجيته و يؤثر على تحصيله .

ج/ **الذات الاجتماعية:** تتأثر نظرة المراهق بما يكونه من انطباع عن معتقدات الآخرين اتجاهه فإذا رأى أن الآخرين راضين عنه تمثلت له ذاته بالاجيائية و العكس صحيح. فصورة المراهق لذاته في هذا البعد نابعة من مسايرة التبعة الاجتماعية، إلا أن القبول الاجتماعي للمراهق ليس تام التأثير على شخصيته.

د/ **الذات المثالية:** وهي تعكس طموح و رغبات المراهق المستقبلية إلا أن هذه الذات معلقة بمستوى طموح المراهق و قدراته الجسمية والعقلية و المعرفية و النفسية و الاجتماعية، فإذا كان هدف المراهق أبعد ما يمكن تحقيقه فهذا قد يصيبه بالإحباط. لذلك فانه في هذه الفترة قد ينتاب المراهق عدم الراحة والطمأنينة.

7/ تقدير الذات :

ينمو الوعي بالذات من خلال مرحلة الطفولة ويشير تقدير الذات إلى حكم الفرد على أهمية الشخصية، أي هو التقييم العام لدى الفرد لذاته من خلال الخصائص الشخصية والعقلية والاجتماعية والانفعالية و الأخلاقية و الجسدية .

وقد أجريت العديد من الدراسات حول تقدير الذات حيث توصل (**كوبر سميث** **Cooper Smith**) من خلال دراسة أجراها سنتي 1967 - 1968 أن التلاميذ ذوي تقدير ذات مرتفع أكثر نجاحا اجتماعيا وعلميا، أما ذوي تقدير الذات المنخفض يشعرون بالنقص وعدم الثقة وغير متحمسين ومكتئبين، أما ذوي تقدير الذات المتوسط كانوا أكثر

اعتمادا على القبول الاجتماعي من القبول العلمي¹. ويرى كوبر سميث ان الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقدير الذات و أعطى أربعة محددات لتقدير الذات هي: النجاح الطموح، التفاعل و القيم .

واتجاه المراهق إزاء ذاته يتأصل إلى حد بعيد بنظرة الآخرين نحو أيام طفولته المبكرة حيث يؤكد (زيلر Ziller) أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في إطار المرجع الاجتماعي... فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فان تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقسيم الفرد لذاته².

وقد دلت دراسة " حامد زهران " (1966 – 1967) والتي تمحورت حول مفهوم الذات و علاقته بالإرشاد النفسي للمراهقين، يوجد فروق بين الجنسين حيث تعمل الإناث على إثبات ذاتها من خلال التحصيل الدراسي، ومراعاة الآخرين، و الاهتمام بأفكارهم، أما الذكور فبرزت لديهم قوة الأنا والثقة بالنفس .

كما أبرزت عدة دراسات وجود تقدير ذات أعلى عند الذكور من الإناث، وهذا ناتج عن الاختلاف و اللامساواة بين الذكور و الإناث في العائلة، الذي لا يساعد الفتاة على بناء تقدير ذات ايجابي باعتبار أن المجتمع يقدم النموذج الذكوري كنموذج النجاح و التفوق و القيمة الاجتماعية .

8/ تأثير الأسرة على شخصية المراهق:

8-1/ تأثير الوالدين على شخصية المراهق:

يتجلى أثر الأسرة على المراهق في اتجاهات شتى فاعتباره لذاته إنما يترسخ و يتوحد من خلال الاتجاهات الايجابية التي يبديها أفراد أسرته إزاءه ، وتؤثر الأساليب التي يمارسها الآباء في معاملتهم لأبنائهم على تكوينهم النفسي و الاجتماعي .

¹ روبرت (واطسون)، هنري كلاي (ليندرجين): مرجع سابق، ص. 307 .

² محمد علي أبو حامد (صالح): مرجع سابق، ص 174 .

فالمراهق يميل تقمص ونمذجة سلوك الآخرين، الذين يتركون أثرا فيه خاصة الوالدين. فعادة ما يميل الذكر إلى تقمص شخصية الأب وتميل الأنثى إلى تقمص شخصية الام .

فالهيمنة المفرطة و الحماية الزائدة التي تفرضها الأسرة على المراهق ومنعه من الاستقلال بسلوكه، كمنعه من تكوين صداقات و إقامة علاقات مع الآخرين أو من الاشتراك في الرحلات المدرسية¹. تجعل من المراهق شخصا اتكاليا يعتمد على الآخرين و لا يستطيع مواجهة المشكلات .

كما بينت الدراسات أن ميل المراهق إلى التهرب من المدرسة أحيانا، و الاتجاه إلى الكذب و السرقة وغيرها من أنواع السلوك المتصف بالجنوح، إنما يعزى إلى عدم هيمنة الأبوين وإهمالهما له و الافتقار لحناهما و توجيهاتهما، وقد ينجم هذا الإهمال عن انفصال الوالدين أو عملهما وكذا نتيجة كثرة الأبناء². و خلاصة فان هذا الإهمال ينشأ أطفال غير مستقرين انفعاليا و كثيري النشاط، ويهدف سلوكهم هذا إلى جذب انتباه الآخرين.

ويشكل الأهل المتسلطون سلوك الطفل المراهق حسب مقاييس ثابتة من السلوك، بحيث تعتبر الطاعة لهم مقياس محدد، علاوة عن العقاب الجسدي من أجل منع الانحراف، ومن شأن هذا الأسلوب في التعامل أن يحفظ من قدرة الطفل على التحكم في بيئته وتقديره لذاته ويعرضه لمشاكل سلوكية كتعاطيه للمخدرات، وإقامة علاقات مع الجنس الآخر نظرا لتطلعه إلى الاستقلالية بغية تحمل المسؤولية، و الرغبة العميقة في التخلص من الارتباطات الأسرية وغالبا ما تكون هذه الصراعات بين الآباء و الأبناء صامتة لكنها تظهر في شكل سلوكيات³.

¹ أحمد النبال (مايسته): التنشئة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002، ص 55 .

² كونجر (جون) وآخرون: سيكولوجية الطفولة و الشخصية، ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة وجابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، مصر، ص. ص 473 - 474 .

¹ Chiland (C) : L'enfant , la famille, l'école, PUF, 1989.p 441 .

8-2/ الترتيب بين الإخوة:

الصراعات التي تحدث في الأسرة لا تنشأ فقط من تباين وجهات النظر بين الآباء و الأبناء وإنما تنتج أحيانا من طبيعة العلاقات القائمة بين الإخوة والأخوات التي يغلب عليها أحيانا طابع الغيرة والحسد، نتيجة ضن الإخوة أن هناك تمييز فيتعامل الآباء معهم. رغم حرص الأبوين على عدم التمييز و التفضيل بينهم. إلا أن هذا لا ينفي أبدا أن بعض الآباء يصدر عنهم التمييز بين الأولاد والميل لأحد دون الآخر أو الجنس دون الآخر، مما يولد مشاعر الحقد و الكراهية بين الإخوة وقد يرجع هذا التمييز إلى التفوق في الدراسة أو حسب المظهر أو قوة الشخصية.

وقد أعطى علماء النفس اهتماما كبيرا في السنوات العشر الأخيرة لترتيب الطفل بين إخوته وتأثيره على الاختلاف السلوكي. بحيث أظهرت البحوث أن الطفل له اكبر قدر من العناية من الذين ولدوا بعده .

كما أشار (زاجوك **Zajoc**) سنة 1970 أن المولود الأول يحصل على نسبة ذكاء أعلى بالنسبة للإخوة الآخرين، لأنه يحصل على اهتمام متزايد بدراسته، إضافة إلى أن الأم تبدي تعبيرات من الحب و التعاطف لطفلها الأول، كما أن هذا الأخير يركض إلى أمه خلال الفترات الفاصلة بين الاختبارات، ويعتمد كثيرا على مساعدة الأم في دراسته ¹.

أما (لاوزا و بروفي **Laosa et Brophy**) وخلال دراستهما حول الترتيب الميلادي و الإبداع عند المراهق وجدوا أن المقاييس الإبداعية أشارت أن المواليد الأوائل عادة ما يكونوا متفوقين شفويا و يميلون لأن يكونوا أكثر شهرة بين الأولاد الآخرين ².

وأشارت الاستطلاعات إلى أن المواليد الأوائل لديهم القدرة على قيادة إخوتهم من الجنس الآخر و القدرة على تحمل المسؤولية. إلا أنهم أكثر ميلا للغضب و اقل تجاوبا مع مدح

¹ نفس المرجع ، ص. 445 / 448 .

² روبرت (واطسون)، هنري كلاي (ليندرجين): مرجع سابق، ص 449 .

وتعاطف الآخرين¹.

ومن خلال ما سبق ذكره نصل إلى أن إدراك المراهق لذاته ينطوي على إدراكه للعلاقات التي تصله بمحيطه الاجتماعي، لا سيما تلك التي تربطه بمحيطه الأسري أولاً، باعتباره منهل التنشئة الاجتماعية الأول الذي يستمد منه قيمته واتجاهاته، وبالمحيط المدرسي ثانياً كونه ثاني مصدر للتنشئة بما يمارسه من تطبيع وتأثير على سلوك المراهق من خلال جماعة الأقران المدرسية من جهة، و المعلمين والمسؤولين الإداريين من جهة أخرى.

ويتمازج هذه العلاقات الأسرية و المدرسية مع طبيعة المراهق لا بد من ولادة سلوكيات هي نتاج لذلك التداخل النفسي و الاجتماعي على حد سواء .

9/ تأثير المدرسة على شخصية المراهق:

إن سياسة المدرسة التربوية لها دور حاسم في تشكيل اتجاهات المراهق، فالرقابة المشددة و البرامج البعيدة عن اهتمامات المراهق تطمس حب التلميذ للمدرسة بصفة خاصة و التعليم بصفة عامة.

فالتربية من أجل الإحضاع و الطاعة العمياء التي يلزمها النظام الداخلي للمدرسة بواسطة الإداريين و المدرسين تثير لدى المراهق مشاعر الغضب و النقمة تجاه النظام المدرسي.

يبين علماء التحليل النفسي أن المراهقين الطلاب ينقلون ما يشعرون به من نقمة و غضب تنطوي عليها جوانحهم ليفرغوا شحناتهم على المدرس فكثيراً ما تتعرض السلطة المدرسية و المدرس للنقد. ويرى المدرسون أن السلوك السلي للمراهق يرجع في أساسه إلى تعويض عن فقدان العطف الذي يفتقر إليه المراهق سواء في الماضي (الطفولة) أو في الحاضر المراهقة².

و كثيراً ما يلجأ الأساتذة إلى مبدأ العقاب لتعديل سلوك المراهق، وغالباً ما يكون هذا

¹ نفس المرجع، ص 449 .

² - فياض (منى): الطفل و التربية المدرسية في الفضاء الأسري و الثقافي، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2004، ص 263 .

العقاب سلبي نظرا لاستعمال أساليب بعيدة عن التربية ن كالشتم، الطرد، الضرب ... الخ مما يخلق التوتر النفسي لدى المراهق و يجعله ينفر من المدرسة و يجعله دوما متخوف من فرض العقوبة.

وقد يلجأ بعض الأساتذة لفرض عقوبات صارمة على الطلبة مجرد هفوة، ويتغاضون عن آخرين رغم ارتكابهم لأخطاء جسيمة ن مما يبرز عدم العدل والإنصاف في تطبيق العقوبات.

10/ تأثير جماعة الأقران على شخصية المراهق:

10-1/ تعريف جماعة الأقران :

تبت العديد من التعاريف لمجموعة الأقران منها " أنها مجتمع تلقائي لم يقم احد بتنظيمه و لم توضع له القواعد أو التقاليد أو القوانين، وهو مجتمع نابع من حاجة نفسية اجتماعية حقيقية¹."

و يشير الكندري إلى أن مصطلح الرفاق يعبر عن الأطفال الذين يتشابهون في نفس المستوى الاجتماعي و الاقتصادي و التعليمي².

ومنه فان جماعة الرفاق و الأقران هي جماعة تضم أفراد يشتركون في الحاجات النفسية و الاجتماعية من ميول و اهتمامات و طموحات فحياة أي جماعة لا يعتمد على قوانين معينة وإنما يتأثر بالتنظيم الاجتماعي كمكان السكن أو الدراسة أو العمل أو المستوى الاقتصادي.

10-2/ خصائص مجموعة الأقران :

إن التفاعل بين المراهقين يشكل جزءا هاما من حياتهم ويمثل كل تفاعل يقوم به المراهق مدرك جديد حول ذاته، لا سيما في خضم التغيرات الفسيولوجية و البيولوجية و الانفعالية بحيث تتحدد شعبية المراهق بين بقية أقرانه من خلال أسلوب تعامله مع الناس بصورة مرنة

¹ - أسعد يوسف (ميخائيل): الشباب و التوتر النفسي، مكتبة غريب، ب.م.ب.س.، ص 91 .

² محمد علي أبو حامد (صالح): مرجع سابق، ص 267 .

أو جامدة، خضوعية أو تسلطية ومدى الإحساس بالانتماء الاجتماعي أو الاقتراب مما يترك أثرا على شخصيته .

أ. إدراك الذات الشعبية :

إن التلاميذ في مرحلة المراهقة واعين بالمميزات الذهنية و العضوية حيث تتعرف فئة الأقران على أعضائها طبقا لسماهم البارزة، سواء جسمية أو عقلية، وإدراك فئة الأقران للطالب تعكس له صورته على ذاته، وانطلاقا من ذلك يكتسب مكانة اجتماعية بينهم تتطابق وقيمهم. وسمات الفرد أيضا وبالرغم من أن القيم تختلف و تتغير تبعا للجنس و الطبقة الاجتماعية، إلا أن بعض السمات تقود دوما الشعبية و المكانة الرفيعة بين الأصدقاء، وأخرى تقود دوما إلى الرفض و المكانة الاجتماعية الوضيعة.

وأشارت دراسات إلى أن سمات الأولاد الشعبيين بين أقرانهم هي أنهم وديين، اجتماعيا و فاعلين في الجماعة و يخضعون دوما لمعايير الجماعة، كما يمتازون بحسن التكيف و يرضى الأهل عنهم على عكس الفئة الثانية وهم التلاميذ غير الشعبية المتصفين بالهزل و الانسحاب و عدم التكيف سواء في البيت أو المدرسة¹ .

كما أشارت دراسات أخرى إلى أ المراهقين الأكثر شعبية لديهم علاقات اجتماعية متعددة كونهم يمتلكون أفضل الطرق لتكوين صداقاتهم وهذا النوع من المراهقين غالبا ما يكون بعيدا عن أحلام اليقظة² .

كما لا يجب إهمال تأثير الخصائص الجسمية، فعادة ما يكون قوي البنية أكثر جاذبية من النحيف.

ب. الفردية والخضوع :

إن التلميذ المتين الثقة بذاته يكون له نمط تفاعلي مرن مع الآخرين، يمكنه من التعايش مع عدد متباين من الناس دون أن يمس ذلك بفرديته المتميزة وخصوصيته.

¹ مصباح (عامر): مرجع سابق، ص 225 .

¹ - روبرت (واطسون)، هنري كلاي (ليندرجين): مرجع سابق، ص 553 .

يزداد تأثير فئة الأقران على المراهق بازدياد الوقت الذي يقضيه معهم، لا سيما داخل المدرسة التي لها الحجم الساعي الأكبر من حياة التلميذ من جهة، وضعف ارتباط المراهق بأهله من جهة أخرى.

" و باعتبار جماعة الأقران مجتمع مصغر و تنظيم اجتماعي يتكون من قادة و أتباع، يتلقى القادة الطاعة من أتباعهم بشكل تلقائي ... ومن خلال هذا السلوك تؤثر الجماعة على سلوك أعضائها وتغير اتجاهاتهم، وتقوم بشتى أنواع الأنشطة الاجتماعية، كما أن الأفراد في بعض الأحيان يندفعون إلى الطاعة من أجل إنجاز الهدف أو العمل في راحة وتبادل الأفكار و إشباع الحاجات¹.

ج. الانتماء و الاغتراب:

إن طبيعة العلاقات التفاعلية بين المراهقين تحدد مدى انتماء أو اغتراب كل واحد منهم عن الجماعة.

و للتعاطف و الحساسية الاجتماعية دورهما في التجاذب الاجتماعي، انطلاقاً من السمات الشخصية كقاعة أساسية للصدقة التي تسهم في توفير الإحساس بالانتماء، ويتبلور هذا الإحساس بازدياد نشاطات المراهق و مساهمته الفعالية داخل الجماعة. أما إحساس الفرد المراهق بالاغتراب غالباً ما ينشأ نتيجة رفضه للقيم الاجتماعية السائدة و عجزه عن أداء ادوار ذات أهمية، و التي تشعره بتقديره لذاته . وغالباً ما تؤدي الأهداف المشتركة بين أعضاء جماعة الأقران إلى تعزيز الارتباط الفتوي كرجبة التلاميذ مثلاً للنجاح في شهادة البكالوريا مما يدفعهم إلى مساعدة بعضهم البعض و تكثيف جهودهم فينمو الإحساس بالانتماء.

10-3/ عوامل الانتماء إلى جماعة الأقران:

إن حاجة المراهق للانتماء هي التي تقوده إلى الانضمام إلى جماعة الأقران، و يتوقف انتماء الفرد للآخرين على مجموعة من العوامل الاجتماعية و النفسية تتداخل فيما بينها.

² - مصباح (عامر): مرجع سابق، ص 231 .

أ. عامل السن :

عادة ما يميل المراهق إلى إقامة علاقة مع أترابه، أي الذين لهم نفس سنه أو يقاربه، وذلك لأن كل مرحلة عمرية لها طبيعتها وخصائصها من حيث السلوك والتعامل، وهذا لتقارب الاهتمامات والميول فيتحقق بذلك الانسجام وتستمر الجماعة.

ب. عامل الجنس :

الميل الاجتماعي للوفاق يتم من خلال الاهتمامات المشتركة، وكذلك الاحتكاك بالجنس الآخر، حيث يؤكد (زازو Zazzo) أن المراهقين يبحثون عن الأنا الآخر بنسبة 46 % عند الصبيان و 36 % عند الإناث¹. حيث يتجه الذكور إلى رفقة الجنس الأنثوي لرهافة إحساسهن، أما البنات فيبحثن عن الذكور لأنهم يحملون لهن الأمن، ومن هنا تبدأ الجاذبية الجنسية.

إلا أنه في مجتمعاتنا العربية غالباً ما يتجه كل فرد نحو عناصر جنسية وهذا الأمر ناتج عن المعايير الاجتماعية والقيم التي تضبط السلوك خاصة بين الجنسين علاوة على نظرة المجتمع ككل للشخص المرافق للجنس الآخر².

أما العلاقة بين الذكور والمراهقين فغالباً ما تكون قائمة على أساس الصداقة، حيث يلعب كل واحد دور المساعد لرفيقه، وكذا العمل على اكتشاف آراء رفاقهم كما تطبع هذه العلاقات نوع من التنافس والعدوانية والحماسية والتي تتغلغل داخل الجماعة دون شعور من خلال مختلف البيئات التي يتواجد فيها المراهق، كالحي، المدرسة، والنوادي الرياضية ... الخ.

¹- Zazzo (P): Psychologie différentielle de l'adolescence , Paris, PUF, 1965, p. 105 .

¹ - فياض (منى): مرجع سابق ، ص. 226 .

ج. الطبقة الاجتماعية و المستوى الاقتصادي:

لقد لاحظ الباحثون أن هناك معايير تؤثر على انسحاب الجماعة، غالباً ما تكون هذه المعايير تتطابق و معايير الأسرة و المجتمع¹، حيث يلعب المستوى الاقتصادي و الاجتماعي للطفل دور في اختيار الأصدقاء و تحديدهم. بما يوافق مستواهم الاقتصادي و الاجتماعي فالمستوى الاقتصادي المتردي قد يعرض الفرد للحرج أمام أصدقائه، فرغم رغبته في تكوين علاقات صداقة معهم، إلا انه لا يعلم كيف يصل إلى ذلك نتيجة شعوره بالنقص، و الاعتقاد بأنه سيتعرض للإهانة فيكون لديه شعور بالرفض من الطرف الآخر.

د. الميول و الاهتمامات الاجتماعية:

إن التشابه و التوافق في الميول و اهتمامات المراهقين يعمل على توطيد العلاقة بينهم و تغذية الثقة و تعزيز الروابط من اجل تحقيق الأهداف المناط الوصول إليها. وإشباع احتياجاتهم و ميولهم، فكلما توحدت الأهداف تعزز انتماء الفرد للجماعة فالشخص ذو الميول الرياضية يبحث عن الأشخاص ذوي نفس الاهتمام.

هـ. المكان الجغرافي :

إن المكان الجغرافي كالحلي أو المنطقة يعتبر ثاني رابطة تجمع الأفراد بعد البيت.

10-4/ تأثير جماعة الأقران على المراهق:

تعتبر جماعة الأقران بالنسبة لعلماء النفس المجموعة المرجعية التي يرجع إليها الطفل سلوكه و حكمه (رفض المجموعة للفرد يعتبر نوع من العقاب و قبوله فيها يعتبره مكافأة). فالمعايير الاجتماعية لمجموعة من الأقران تؤثر على سلوكه بارزة في الحركات و اللغة المستعملة و المعتقدات و التصرفات، و من خلال تفاعله مع أقرانه يتعلم ثقافة مجتمعه و قيمه، و يطور قدراته و مهارات التفكير كما يكتسب اللغة المناسبة للتفاعل و التواصل مع العناصر البشرية

² - الرحاوي محمد (عودة): علم النفس للطفل، دار زهران للنشر و التوزيع، الاردن، ط 1، 1993.

في البيئة¹.

وقد بينت الدراسات عن سلوك المجموعات، أن للفرد في الجماعة صعوبة في الانحراف عن المعايير الاجتماعية، حتى ولو علم أنها خاطئة فهذه المعايير المتولدة ضمن الجماعة تؤثر بشكل عادي على سلوك الأفراد دون أن يكونوا واعين لذلك². كما أشارت الدراسة السابقة أن رغبات الطفل في الانحراف عن المعايير الاجتماعية تتأثر بالثقافة التي ينتمي إليها السلوك النموذجي الذي يقوم بملاحظته، حيث أن الأطفال تحت ظروف الإثارة سواء كانت اجتماعية أو طبيعية تجعلهم أكثر اندفاعا.

وفي دراسة قام بها (سعد سليمان) بهدف التعرف على جماعة الأقران في تدعيم التوجهات الاستقلالية و السلوك القيادي لدى عينة من المراهقين والتعرف على العلاقة بين التوجهات الاستقلالية و السلوك القيادي لديهم، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب المراهقين المتوجهون نحو الأقران، و المتوجهون نحو الوالدين، وكذلك في مؤشرات مقياس الاتجاه نحو السلوك القيادي لصالح المراهقين المتوجهين نحو الأقران³.

فالمراهق سيدخل سلوك الآخرين و يتبناه دون شعور وبصفة تلقائية عن طريقه عملية النمذجة، لأن جماعة الرفاق لا تملك سلطة قهرية على الفرد، و السلوك النموذجي الذي يمكن أن يقلد تحت تأثير التدعيم الاجتماعي أو العقاب الاجتماعي أو التقييم الاجتماعي الذي عادة ما يتم عن طريق الملاحظة و النقد، كما توفر جماعة الرفاق التغذية لأفرادها مما يؤدي إلى التطبيع الاجتماعي.

¹ - بلفيس (أحمد) و مرعي (توفيق) : الميسر في سيكولوجية اللعب، دار الفرقان للنشر و التوزيع ، الاردن، 1982، ص 103 .

² - روبرت (واطسون)، هنري كلاي (ليندرجين): مرجع سابق ، ص 535 .

³ - الظريف سعد (محمد) و سليمان (عبد الرحمن) : دور جماعة الاقران في تدعيم التوجهات الاستقلالية والسلوك القيادي لدى المراهقين، مجلة الخدمة الاجتماعية، العدد 37، 1992، ص 55 .

10-5/ السلوك الاجتماعي لجماعة الأقران:

كل عملية تفاعل اجتماعي بين الأفراد تنتج عنها سلوكيات مختلفة باختلاف المواقف التي يتعرض لها الفرد، و عملية التفاعل بين جماعة الأقران تفرض على الفرد استجابات وفقاً لطبيعته النفسية و سماته الشخصية وأهم السلوكيات ضمن هذه الجماعة هي :

أ/ المسايرة:

وهي محاولة الفرد التصرف وفق قواعد الجماعة ونظامها، سواء كان متقبل لتلك القواعد و المعايير أم لا، و يعرفها (لندال دافيد) على أنها " نوع من التعديل و التغيير في السلوك و الاتجاهات تنشأ من جراء ضغط الجماعة الحقيقي و المتغير على أفرادها " ¹. حيث يرى الباحث أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على عملية المسايرة . مدى قدرة الجماعة على التحكم و ضبط أعضائها سواء بإرغامهم أي بالفرض أو العقوبات . مدى قدرة الجماعة على مراقبة الأفراد المنتمين إليها من خلال إدراك اتجاهاتهم و ملاحظة سلوكهم. عندما تتفوق المصلحة العامة للجماعة على المصلحة الفردية نتيجة تحقيق مستوى عالي من الاندماج و الانسجام بين أفرادها.

ب/ الطاعة والانقياد :

من أهم ظواهر التفاعل الاجتماعي القيادة، فكل جماعة اجتماعية لها قائد يسيرها سواء كان ذلك بطريقة علنية أو ضمنية، و القائد هو الذي يؤثر في توجيه نشاط الجماعة و مدى إنتاجها و الروح السائدة بين أفرادها، بحيث يسير العمل القيادي في اتجاهين متعاكسين تأثير القائد على الجماعة و تأثير الجماعة على القائد. وفي مقابل القيادة نجد عملية الطاعة، فالمقاد يتبع أسلوب الخضوع للقائد، و بتجميع كلتا العمليتين نجد أن هذا السلوك ككل متكامل، يهدف إلى تحفيز عملية التعاون، و توجيه طاقات الجماعة و استخدامها إلى أقصى درجة ممكنة من الكفاية الإنتاجية، و المتمثلة في تحقيق الأهداف المشتركة

¹ لندال (دافيد): مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب وآخرون، دار هاكجر و هير للنشر، 1980، ص 758 .

و تلبية الحاجات و الميول. و السلوك القيادي المقرون بالطاعة لا يمثل دور اجتماعي فحسب بل تفاعل اجتماعي نشيط مؤثر¹.

ج/ الانسحاب و الانكفاء:

كما يؤدي الشعور بعدم الراحة و الانسجام لدى المراهق داخل جماعة الأقران إلى التخلي عنها و الانسحاب منها كنتيجة لعدم التوافق النفسي و الاجتماعي و عدم القدرة على التكيف مع البيئة و يبحث عن جماعة أخرى أي تتناسب و مواقفه و ظروفه كما انه قد يلجأ إلى الجنس الآخر وذلك تحت ضغط عدم الشعور بالإشباع النفسي و الاجتماعي و كذلك الشعور بالفشل و الكراهية من طرف زملائه².

وفي بعض الأحيان يلجأ الطفل إلى طريقة أخرى وهي الانكفاء على التحصيل الدراسي لتعويض الإخفاق في المجالات الأخرى. وبذلك يطرد الطفل أوهام الفشل و الإحباط³.

د/ المنافسة:

هي عملية مستمرة ودائمة حيث أن الأفراد لا يشعرون أحيانا أنهم يتنافسون. و تعتبر المنافسة عامل من عوامل التقدم و التغيير.

فكلما يلجأ أفراد الجماعة إلى التعاون من أجل انجاز هدف ما، فإنهم يلجؤون إلى المنافسة بينهم خاصة إذا كان الأمر يتعلق باستظهار قوى أو مهارات معينة. ويرتبط هذا السلوك بظاهرة الشعبية داخل جماعة الرفاق. و يعتبر الفشل في المنافسة وبناء العلاقات مع أعضاء الجماعة مخاطرة كبيرة في التعاون مع الجماعة، وإقرار تأييدهم وقبولهم الاجتماعي.

¹ عبد السلام زهران (حامد): مرجع سابق، ص 216 .

² مصباح (عامر): مرجع سابق ، ص 232 .

³ حسن (محمود): الاسرة ومشكلاتها، دار النهضة العربية، بيروت، 1981، ص 252 .

هـ/ العدوانية والفروق بين الجنسين:

يشير العدوان إلى مجموعة اتجاهات التي تتميز بالغضب و التوتر و الكره و الغيرة اتجاه الآخرين وهناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى العدوانية منها:

* الرفض الاجتماعي من قبل جماعة الأقران للفرد، مما يثير الحقد لدى المراهق ويؤدي به إلى سلوكيات غير اجتماعية، كالاعتداء عليهم سواء لفظياً أو جسدياً.

* تمثله لنموذج الجماعة التي ينتمي إليها، و التي يتشرب منها هذا السلوك بطريقة تلقائية لا شعورية .

هذا و إضافة لما ذكر أعلاه و كما سبق الذكر فان من خصائص جماعة الرفاق الرغبة في إبراز الذات و اكتساب الشعبية، وإذا لم يتسن للمراهق تحقيق ذلك اتجه نحو السلوك العدواني لطلب الأنظار و استقطاب اهتمام المحيط، لا سيما زملاء الدراسة و خاصة أمام الجنس الآخر. وقد أجمع العلماء أن هناك اختلاف بين الجنسين فيما يخص السلوك العدواني حيث أثبتت دراسة (ماکوبي و جاکلين **Maccoby et Jaklin**) سنة 1974 انه في مقابل فتاة نجد عشرة (10) ذكور ذوي سلوك عدواني، كما درس كل من (أريس و سيابل **Harres et Siabel**) سنة 1975 الطريقة التي يتصرف بها كل جنس بعد الخضوع لفترة من الإثارة الانفعالية، فتبين أن الاستثارة الانفعالية تؤدي إلى الحالة العدائية للذكور و تعطيل العداء عند الإناث¹.

¹ - روبرت (واطسون)، هنري كلاي (ليندرجين): مرجع سابق، ص 547 .

خلاصة:

المراهقة هي مرحلة انتقالية تتميز بتحولات وديناميكية، لها ثلاث خصائص أساسية هي: خصائص جسدية، خصائص نفسية، و خصائص اجتماعية.

لما كانت مرحلة المراهقة مرحلة ليست مستقلة بذاتها، فهي تتأثر بمراحل سابقة من حياة الطفل و خبراته، وهي تتقو لب في ثلاث أشكال، متوافقة، منطوية و عدوانية (متمرده).

ونلاحظ في خضم هذه المرحلة فروق بين الجنسين، حيث تؤثر هذه الفروق على مستوى النمو الانفعالي، وعلى شخصية المراهق ومظاهر النمو الأخرى، لأن الانفعالات تؤثر على الحالة العقلية للفرد و تحدد سلوكه أيضاً.

إن سلوكات المراهق وانفعالاته ذات طبيعة اجتماعية يسعى من خلالها إلى إثبات مكانته الاجتماعية، بتوسع شبكة علاقاته الاجتماعية و الميل للانضمام في جماعات مختلطة و غير مختلطة لتكوين جماعة الرفاق، محاولا الظهور ضمنها، وحب اكتساب الزعامة الاجتماعية داخلها و جلب الانتباه لتحقيق الاعتراف الاجتماعي و يعتبر النجاح الدراسي نقطة بالغة الأهمية، حيث يشعر المراهق من خلال هذا النجاح بتحقيق ذاته .

وباعتبار المسألة الجنسية حاجة ضرورية، فالمراهق ينتقل من خلال هذه المرحلة من الجنسية الذاتية إلى الجنسية الغيرية، وهذا بتوجه عاطفته نحو أفراد الجنس الآخر.

هذا السلوك الجنسي لدى المراهق يتأثر بنوع المجتمع الذي يعيش فيه، أي بالتعاليم الدينية و المعايير الاجتماعية و القيم الأخلاقية التي تفرض قيود على هذا السلوك، مما يثير نوع من الصراع في نفس المراهق لأن المراهقة هي الميلاد النفسي و الظهور الأول الحقيقي للطاقة الجنسية، مما يعطي للأسرة و المدرسة الدور الكبير في مجال التربية الجنسية للمراهق، وهذا من أجل بناء سلوك سوي للأبناء، و تقنين العلاقة بين الجنسين لا سيما داخل المؤسسة التربوية، أين يتم الاحتكاك بشكل كبير بينهما. لأن التفاعل بين المراهقين يشكل جزء هام من حياتهم.

ويمثل كل تفاعل يقوم المراهق مدرك جديد حول ذاته، ومن خلال هذا المدرك تتحدد مكانة المراهق الاجتماعية بين جماعة أقرانه، خاصة و أنها المجموعة المرجعية لسلوكه.

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

الفصل الأول

المعالجة الإحصائية

1/ تمهيد:

يرجع مصطلح: " منهجية (Méthodologie) إلى أصل يوناني تحت مصطلح (Logos) ويعني علم طريقة البحث؛ ويرجع مصطلح: منهج (Méthode) أيضا إلى أصل يوناني تحت مصطلح: Odos، ويعني الطريقة التي تحتوي على مجموعة القواعد العلمية الموصلة إلى هدف البحث¹ ."

وعليه فإن " منهجية البحث تعني مجموعة المناهج والطرق التي تواجه الباحث في بحثه، وبالتالي فإن وظيفة المنهجية هي جمع المعلومات، ثم العمل على تصنيفها وترتيبها وقياسها وتحليلها من أجل استخلاص نتائجها والوقوف على ثوابت الظاهرة الاجتماعية المدروسة² ."

إن هدف الدراسة الحالية هو محاولة تشخيص دور الاختلاط في الوسط المدرسي بمقارنة منطقتي الحضر و الريف ، فان الإجراءات الميدانية تضمنت الخطوات التالية:

2/ منهج الدراسة:

يعرف المنهج " بأنه عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه³ ". حيث أن طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهج المتبع، و انطلاقا من موضوع دراستنا الحالي (دور الاختلاط في حصة التربية البدنية على التفاعل الاجتماعي) الذي يتناول دراسة نفسية اجتماعية، فان المنهج الوصفي الدراسة المسحية هي الملائمة لطبيعة الموضوع، كما يمكن من خلاله وضع تصور حول دور الاختلاط على التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ الطور المتوسط مقارنة بين المدينة و الريف.

¹- Modleime grawits :lexique des sciences sociales ; éd dalloz,6éme edition, paris,1994,p 265.

²- فريديريك معتوق، معجم العلوم الاجتماعية، انجليزي-فرنسي-عربي، اكاديميا، بيروت، 1998، ص 231.

³ - mourice angers initiation , pratique a la methodologie des sciences humaines, éd. Casbah,alger/CEC-Quebec, 1996,p 58.

3/ مجتمع وعينة الدراسة:

3-1/ مجتمع الدراسة:

هو مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية، و " لكي يكون البحث مقبولا وقابلا للإيجاز، لابد من تعريف مجتمع البحث الذي نريد فحصه، وأن نوضح المقاييس المستعملة من أجل حصر هذا المجتمع⁴؛ ومجتمع دراستنا يتكون من مجموعة تلاميذ من الطور المتوسط يمثلون منطقتي الحضر و الريف.

3-2/ العينة:

تعتبر جزء من الكل، بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد من المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع لتجرى عليها الدراسة تمثيلا صادقا، وبما أن مجتمع الدراسة متجانس (تلاميذ الطور المتوسط) فقد اعتمد الباحث على عينة عرضية . بلغ عددها 180 تلميذا (عدد ذكور الحضر هو 45 تلميذ و عدد إناث الحضر هو 45 تلميذة و عدد ذكور الريف هو 45 تلميذ و عدد إناث الريف هو 45 تلميذة).

4/ متغيرات الدراسة:

4-1/ المتغير المستقل:

وهو المتغير الذي يتحكم فيه الباحث، وهو في هذا البحث الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية.

4-2/ المتغير التابع :

وهو النتيجة عن المتغير التابع ، وفي البحث هو التفاعل الاجتماعي.

⁴ / موريس أنجوس، مرجع سابق، ص 85.

4-3/ المتغيرات المشوشة:

وهي جميع المتغيرات التي تؤثر في سير العمل، وقد تم ضبط هذه المتغيرات على النحو التالي:

- اختيار التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية.
- تحديد المناطق الحضرية والريفية بشكل متوازن.
- ضرورة اختيار العينة من حي واحد أي التقارب الجغرافي والاجتماعي بين أفراد العينة.
- اختيار الأقسام بشكل منتظم أي أن العينة يدرسون في نفس المستوى.

5/ أداة الدراسة:

على ضوء أهداف البحث وطبيعة الدراسة، ولأجل اختبار فرضيات البحث والوقوف على مدى تحققها قمنا بتكييف مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال خارج المنزل (الأطفال العاديون و ذوو الاحتياجات الخاصة) حتى يتماشى وطبيعة العينة المدروسة والمجتمع الجزائري.

5-1/ الصورة الأولية للمقياس:

على ضوء المعلومات المستقاة من بعض البحوث والكتب والمقاييس التي عالجنا وتطرقنا إلى موضوع التفاعل الاجتماعي، تم وضع الصورة الأولية للأداة، والتي تكونت من مقياس يحتوي على 32 عبارة؛ وقد روعي في صياغة العبارات ما يلي:

- ✓ أن تكون العبارات واضحة ومفهومة.
- ✓ أن لا تشمل العبارة أكثر من معنى.
- ✓ تجنب العبارات المركبة.

5-2/ عرض القائمة على الأساتذة المحكمين:

عرضت الصورة الأولية للأداة على عدد من الأساتذة في قسم التربية البدنية والرياضية وهم على التوالي: بن تومي عبد الناصر، بوخراز رضوان، قصري ناصر، عطاء الله أحمد؛ وذلك لإبداء الرأي في محاور المقياس، ومدى صلاحية ومناسبة العبارات الموضوعية لقياس التفاعل الاجتماعي لدى الفئة المدروسة؛ وكذا إضافة بعض العبارات والبنود التي من شأنها إثراء المقياس؛ حذف أو تعديل بعض العبارات والبنود الغير مناسبة؛ وقد أسفرت العملية على جملة من الملاحظات أخذت بعين الاعتبار حيث تم إجراء بعض التعديلات المناسبة والمتمثلة في:

❖ تعديل صياغة التعليمات.

❖ التعديل في صياغة بعض العبارات لتتواءم مع التعليمات وتشمل العبارات رقم 4/ 9/7

.25/17/15/14/10

6/ أدوات جمع البيانات:

6-1/ وصف أداة القياس:

بناءً على الخطوات السابقة الذكر تكونت الصورة النهائية للأداة من جزأين مقسمة كما يلي:

أ- الجزء الأول:

ويجوي هذا الجزء البيانات الشخصية الخاصة بالتلاميذ والتي تشمل: (الجنس؛ المنطقة).

ب- الجزء الثاني:

ويحتوي هذا الجزء مقياس التفاعل الاجتماعي؛ ويتكون من 32 عبارة موزعة على ثلاثة (03)

محاور؛ وفيما يلي جدول يشرح المقصود من هذه المحاور وعلى ما تشمله هذه المحاور من عبارات.

جدول رقم (01):

شرح المحاور الخاصة بالمقياس مع ذكر عدد العبارات.

الرقم	اسم المحور	عدد العبارات	ويشتمل على
01	الإقبال الاجتماعي	11	إقبال الطفل على الآخرين و تحركه نحوهم و حرصه على التعاون معهم و الاتصال بهم و التواجد وسطهم.
02	الإهتمام أو الانشغال الاجتماعي	11	الانشغال بالآخرين و السرور لوجوده معهم و وجودهم معه، و العمل جاهدا على جذب انتباههم و اهتمامهم نحوه و مشاركتهم انفعاليا.
03	التواصل الاجتماعي	10	القدرة على إقامة علاقات جيدة و صداقات مع الآخرين و الحفاظ عليها. و الاتصال الدائم بهم و مراعاة قواعد الذوق الاجتماعي العام في التعامل معهم.

وتتوزع عبارات مقياس التفاعل الاجتماعي على ثلاثة (03) محاور كالتالي:

جدول رقم (02): توزيع العبارات على محاور مقياس التفاعل الاجتماعي

م	المحاور	أرقام العبارات
1	الإقبال الاجتماعي	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11.
2	الإهتمام أو الانشغال الاجتماعي	12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22.

7/ صدق الأداة: Validity

ويعد أحد أهم الشروط الواجب توفرها في أدوات القياس، وهو من أهم معايير جودة الاختبار؛ وتعرفه أنستازي Anastasi (1990)، " إن صدق الاختبار يعني ما الذي يقيسه الاختبار وكيفية صحة هذا القياس؛ ويعرفه ليندكويست Lindquist (1951) هو الدقة التي يقيس بها الاختبار ما وُضِعَ من أجله⁵ ". ويقبل الصدق على أساس معاملات الارتباط التي تشير إليه؛ ومن أجل التأكد من صدق الأداة اتبع الباحث أكثر من وسيلة لتقنين معامل صدق المقياس وهي كالتالي:

أ- الصدق الظاهري: Face Validity

يشير هذا النوع من الصدق إلى ما إذا كان المقياس يبدو كما لو كان يقيس أو لا يقيس ما وضع من أجل قياسه؛ ويدل هذا النوع من الصدق على المظهر العام للمقياس كوسيلة من وسائل القياس.

ب- صدق المضمون أو المحتوى: Content Validity

هو قياس مدى تمثيل الاختبار لنواحي الجانب المقاس عن طريق تحليل عناصر المقياس تحليلاً منطقياً لتحديد الوظائف، والجوانب الممثلة فيه، ونسبة كل منها إلى المقياس بأكمله؛ ويعتمد هذا الصدق على مدى تمثيل الاختبار للمواقف التي يقيسها، هذا وقد اعتمد الباحث على ما يلي لتقنين هذا النوع من الصدق:

- ✓ المراجع العلمية والدراسات السابقة.
- ✓ حكم الخبراء والمتخصصين (أساتذة من معهد التربية البدنية و الرياضية ومعهد علم النفس من حملة شهادة الدكتوراه.

⁵ - محمد نصر الدين رضوان: مدخل إلى القياس في التربية البدنية و الرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة مصر 2006، ص 177.

ج- الصدق الذاتي: Intrinsic Validity

ويقصد به الصدق الداخلي للاختبار، وهو عبارة عن الدرجات التجريبية للاختبار منسوبة للدرجات الحقيقة الخالية من أخطاء القياس؛ ويقاس عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الأداة⁶؛ وبما أن معامل ثبات المقياس يساوي: 0.88، فإن معامل الصدق الذاتي يكون كالتالي

$$\text{معامل الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{معامل الثبات}}$$

$$0.93 = \text{الصدق الذاتي}$$

د- صدق التكوين الفرضي: Construct Validity

هو تحليل مدى ظهور الدرجات الاختبار في ضوء المفاهيم السيكولوجية، واستخدام الباحث الاتساق الداخلي (Internal Consistency)، ويؤدي هذا النوع إلى الحصول على تقدير للصدق التكويني للاختبار، ويكون باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).

وتم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات محاور المقياس الثلاثة و الدرجة الكلية للمحور من جهة؛ وحساب معاملات الارتباط بين درجات كل المحاور والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى.

⁶ - نصر الدين رضوان: مرجع سابق، ص 216.

7-1/ معامل ارتباط عبارات محور الإقبال الاجتماعي بالدرجة الكلية للمحور:

جدول (03): معامل ارتباط عبارات المحور الأول.

ن = 40

الارتباط	العبارات	رقم
0.40 **	يمكنك إقامة علاقات صداقة تقليدية مع أقرانك (أصدقائك)	1
0.47 **	تشارك مع أقرانك في اللعب و الأنشطة المختلفة	2
0,78 **	تفضّل أن تكون بمفردك معظم الوقت	3
0,72 **	تسمح حواراتك مع الآخرين بالحديث عن نفسك فقط	4
0.68 **	تتمتع بشعبية كبيرة بين أقرانك	5
0.42 **	تبدو ودودا تجاه الآخرين	6
0,72 **	إذا لم تحصل على ما تريد فانك تغضب	7
0,44 **	تشكر من يقدم لك خدمة أو يساعدك على أداء شيء ما	8
0,53 **	تتشبث (تتمسك) بلباس الآخرين للتواصل معهم	9
0,66 **	تتهرب من الحوار مع أقرانك	10
0,44 **	تشعر بالاستمتاع عند وجودك مع أقرانك	11

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (03) أن معامل ارتباط درجة كل عبارة من عبارات المحور الأول (الإقبال الاجتماعي) بالدرجة الكلية للمحور ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 حيث بلغ أقصى معامل ارتباط **0,78** عند العبارة رقم (03): "تفضّل أن تكون بمفردك معظم الوقت" وبلغ أدنى معامل ارتباط **0.40** ، عند العبارة رقم (01): "يمكنك إقامة علاقات صداقة مع أقرانك (أصدقائك)"، عند مستوى دلالة 0.01 .

7-2/ معامل ارتباط عبارات محور الانشغال الاجتماعي بالدرجة الكلية للمحور:

جدول (04): معامل ارتباط عبارات المحور الثاني.

ن = 40

الارتباط	العبارات	رقم
0.73 **	تعمل على جذب اهتمام وانتباه المحيطين بك	12
0.61 **	تحاول أن تكسب ود أقرانك	13
0,75 **	لا تنظر في عيني من يتحدث إليك	14
0,72 **	تتجنب أي شكل من أشكال التعامل مع الآخرين	15
0.47 **	تعتذر عندما ترتكب أي خطأ تجاه الآخرين	16
0.52 **	تُعبّر عن حالة الفرح بشكل واضح	17
0.80 **	تتجنب التعاون مع الآخرين ما لم يطلب أحد منك ذلك	18
0.77 **	لا تتضايق من وجودك مع الآخرين أو وجودك بمفردك	19
0.48 **	تتعاطف مع وجهات نظر و مشاعر الآخرين	20
0.63 **	تهتم و تنشغل كثيرا بإجراء حوار مع أحد أقرانك	21
0.63 **	حركة و نشاط الآخرين حولك تشعرك بالإزعاج	22

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (04) أن جميع عبارات محور الانشغال الاجتماعي ذات علاقة إرتباطية دالة بالدرجة الكلية للمحور عند مستوى دلالة 0.01، حيث بلغ أقصى معامل ارتباط **0.80** عند العبارة رقم (18): "تتجنب التعاون مع الآخرين ما لم يطلب أحد منك ذلك"؛ و بلغ أدنى معامل ارتباط **0.47** عند العبارة رقم (16): "تعتذر عندما ترتكب أي خطأ تجاه الآخرين". عند مستوى دلالة 0.01 .

7-3/ معامل ارتباط عبارات محور التواصل الاجتماعي بالدرجة الكلية للمحور:

جدول (05): معامل ارتباط عبارات المحور الثالث.

ن = 40

الارتباط	العبارات	رقم
0.51 **	تقبل على الألعاب الجماعية	23
0.57 **	تحب القيام بالمهام التي تشترك فيها مع بعض أقرانك	24
0,52 **	تفهم تعابير الوجه بشكل صحيح	25
0,56 **	لا تهتم بفرح أقرانك أو حزنهم	26
0.58 **	تدعو أقرانك لمشاركتك في النشاط الذي تقوم به	27
0.49 **	عندما يوجه أحد الأصدقاء اللوم إليه فانك لا تغضب من ذلك	28
0.60 **	تخشى الآخرين و تخاف منهم و تحاول الإبتعاد عنهم	29
0.50 **	تسرك التفاعلات و الأعمال التعاونية أو المتبادلة مع الآخرين	30
0.48 **	تدرك الإيماءات كالإشارة باليد و حركة الرأس للتعبير عن الرفض أو الموافقة مثلا	31
0.55 **	تغضب و تجري بعيدا عندما يقترب منك شخص آخر	32

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (05) أن جميع عبارات محور التواصل الاجتماعي ترتبط ارتباطا دالا بالدرجة الكلية للمحور عند مستوى دلالة 0.01 ، حيث بلغ أقصى معامل ارتباط **0.60** عند العبارة رقم(29): "تخشى الآخرين و تخاف منهم و تحاول الإبتعاد عنهم" . وبلغ أدنى معامل ارتباط **0.48** عند العبارة رقم(31): " تدرك الإيماءات كالإشارة باليد و حركة الرأس للتعبير عن الرفض أو الموافقة مثلا " . عند مستوى دلالة 0.01 .

4-7 / حساب الاتساق الداخلي بين درجات كل المحاور (03) والدرجة الكلية لمقياس التفاعل الاجتماعي:

جدول (06): الاتساق الداخلي بين درجات كل محور والدرجة الكلية للمقياس.

ن = 40

رقم	العبارات	معامل الارتباط
1	الاقبال الاجتماعي	0.91**
2	الانشغال الاجتماعي	0.94**
3	التواصل الاجتماعي	0,85**

** دالة عند مستوى 0.01

تم حساب قيمة معاملات الارتباط بين محاور القائمة والدرجة الكلية للقائمة، و يتبين من الجدول رقم: (06) أن قيمة معامل الارتباط بين محاور القائمة والدرجة الكلية للقائمة تراوحت ما بين 0.85 - 0.94 وجميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى معنوية 0.01 مما يشير إلى التجانس (التناسق) الداخلي للقائمة، وأن محاور القائمة تقيس التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ الطور المتوسط، وأن جميع قيم الاتساق الداخلي (معاملات الارتباط بين أبعاد القائمة والدرجة الكلية) دالة إحصائياً.

8 / ثبات الأداة: Reliability

ويعني أن الدرجات التي يتم الحصول عليها دقيقة وخالية من الخطأ، وهذا يعني أنه في حالة تطبيق نفس أداة القياس (الاختبار أو المقياس) على نفس الفرد أو الشيء أي عدد من المرات بنفس الطريقة والشروط، فإننا سوف نحصل على نفس القيمة في كل مرة؛ ونظراً لتعدد تطبيق الاستبيان مرتين على نفس العينة تم حساب معاملات ثبات أداة جمع البيانات باستخدام:

8-1/ معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach :

أعد كرونباخ معادلته المعروفة بمعامل ألفا (∞) (Coefficient Alpha) لتقدير الاتساق الداخلي للاختبارات والمقاييس متعددة الاختيار، أي عندما تكون احتمالات الإجابة ليست صفراً أي ليست ثنائية البعد (محمد نصر الدين رضوان ، 2006، ص 139، 138).
بلغ ثبات مقياس التفاعل الاجتماعي $\text{Alpha} = 0.88$.

8-2/ التجزئة النصفية: Split Half Method

أ/ مفتاح المقياس:

لا	أحيانا	نعم	الخيارات
00	01	02	الدرجة

هذه الطريقة من أكثر طرق تقنين معامل الثبات شيوعاً في البحوث النفسية، حيث تعكس مدى

التماسك والترابط بين نصفي المقياس، وتم استخدام معادلة سبيرمان براون **Spearman**

Braown ، لتصحيح معامل نصف ثبات المقياس للحصول على معامل ثبات للمقياس ككل.

بلغت قيمة معامل الثبات لمقياس التفاعل الاجتماعي $\text{Spearman Braown} = 0.83$.

واستنتجنا من دراسة معاملي الصدق والثبات (الصدق تراوح ما بين 0.85- 0.94

و الثبات ما بين 0.83-0.88) نستطيع القول أن هناك دلالة إحصائية بين كل عبارات المحور

والدرجة الكلية للمحور الذي يمثلها، كما أن كل محاور المقياس الثلاثة مرتبطة مع الدرجة الكلية

للمقياس؛ كما يتميز المقياس بدرجة مقبولة من الثبات؛ وبالتالي نستطيع الحكم على أن المقياس

يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، مما يفيد بإمكانية الاعتماد عليه لقياس التفاعل

الاجتماعي لدى تلاميذ الطور المتوسط.

9/ الإجراءات التنفيذية والإدارية للدراسة الميدانية:

- ✓ تم إعداد أداة الدراسة وتحضيرها للتطبيق الميداني (إلغاء العبارات غير المرتبطة، إعادة كتابة وتوزيع العبارات على المقياس).
- ✓ تم توزيع مقياس التفاعل الاجتماعي بطريقة عشوائية على مجموعة من تلاميذ الطور المتوسط ؛ بواسطة الطالب الباحث وعدد من زملاء و الأساتذة وهم على التوالي: جرعوب عبد الرحمن، شنوفي الطاهر، غزال علي، وذان عبد الله، في الطور المتوسط.
- ✓ تم تطبيق أداة البحث بطريقة موحدة في كل المناطق المدروسة، وطلب من التلاميذ الإجابة على جميع عبارات المقياس بعد شرح التعليمات.
- ✓ استغرقت فترة توزيع وجمع المقياس حوالي 21 يوما ، بدءاً من 25 أبريل 2009 إلى غاية 14 ماي من نفس السنة.
- ✓ تم توزيع حوالي (200) مقياس من طرف الطالب ومساعديه، استعيد منها (193) مقياس؛ كانت الصالحة منها لغايات الدراسة (180) مقياس، أما البقية استبعدت من التحليل لكونها غير مستكملة (إجابة ناقصة).

10/ أسلوب التحليل والمعالجة الإحصائية :

بعد مرحلة التطبيق تم تفرغ بيانات في الحاسب الآلي بغرض تحليلها ومعالجتها عن طريق البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS Statistical Package for Social Science)، وهذا من أجل مناقشة الفرضيات في ضوء أهداف البحث، وقد استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

- ◀ حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson؛ لدراسة العلاقات بين التفاعل الاجتماعي للتلاميذ؛ والارتباطات بين عبارات محاور المقياس (الصدق).
- ◀ حساب معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach؛ ومعاملات الارتباط في تقنين وتحديد الخصائص السيكومترية لأداة البحث (الثبات).

◀ اختبار "ت" T-test للتعرف على دلالة الفروق بين درجات تلاميذ الطور المتوسط لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

◀ اختبار "ت" T-test للتعرف على دلالة الفروق بين درجات تلاميذ الطور المتوسط لمتغير المنطقة (حضر، ريف).

◀ حساب النسب المئوية لتكرار إجابات التلاميذ على عبارات مقياس التفاعل الاجتماعي.

◀ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وذلك للتعرف على درجة التفاعل الاجتماعي بين تلاميذ الطور المتوسط.

الفصل الثاني

عرض و تحليل النتائج

1/ تمهيد:

يهدف هذا الفصل إلى عرض النتائج كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها بعد تطبيق أداة البحث على العينة المدروسة، ونسعى من خلال هذا الفصل إلى استعراض الخصائص الشخصية والتنظيمية لأفراد عينة الدراسة؛ وكذا عرض مختلف النتائج في إطار التحقق من صحة الفرضيات المصاغة في البحث.

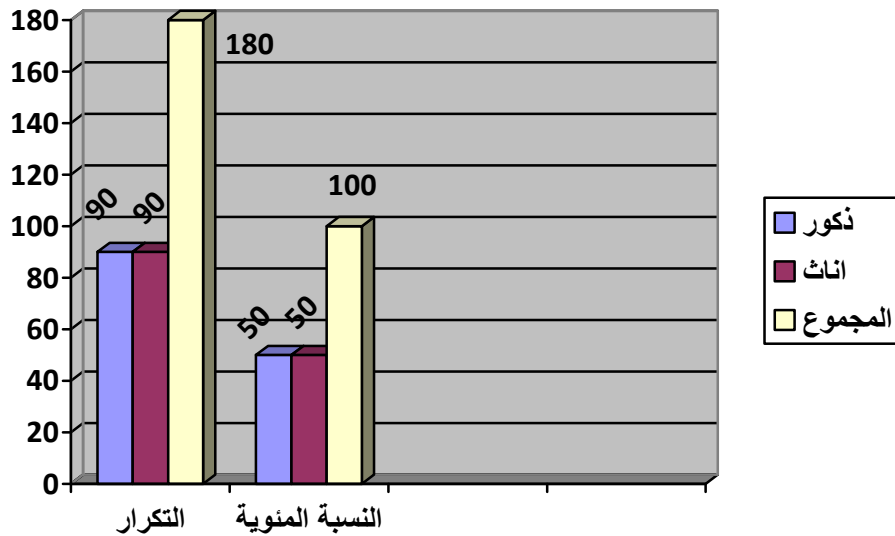
2/ الخصائص الشخصية والتنظيمية لأفراد عينة الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية متغيرين (02) تصف خصائص عينة الدراسة، يقترض أن لها تأثير بالغ الأهمية على التفاعل الاجتماعي؛ وفيما يلي استعراض موجز لتوزيع أفراد العينة حسب الصفات الديمغرافية المدروسة، وتكشف المعطيات الواردة في الجدول رقم (07) عن توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية وذلك على النحو التالي:

بالنظر إلى الجدول (07) يلاحظ أن نسبة 50% من أفراد العينة من الذكور، تقابلها نسبة 50% من الإناث. مجموع 90 ذكرا و 90 أنثى.

النسبة المئوية	التكرار	الجنس
50	90	ذكور
50	90	إناث
100	180	المجموع

الجدول رقم 07: الخصائص الشخصية والتنظيمية لأفراد عينة الدراسة

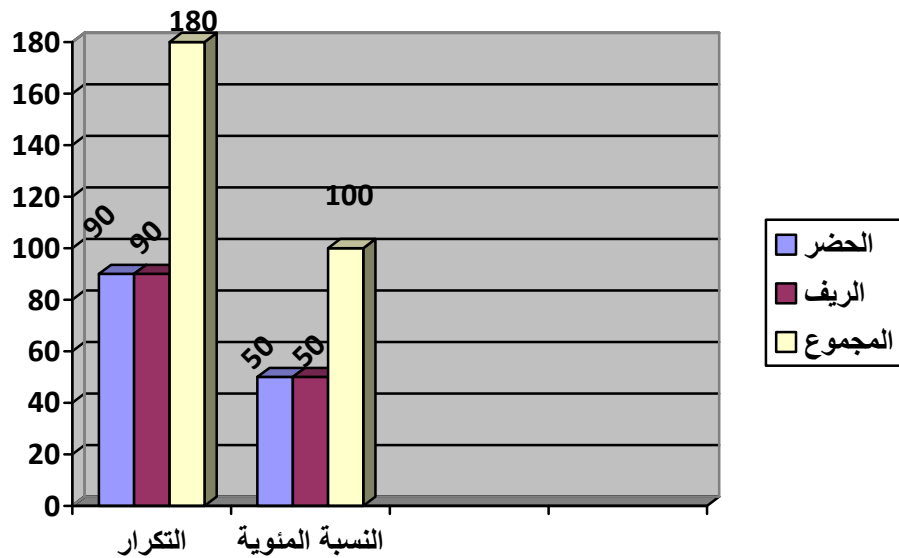


مدرج بياني رقم (01): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

أما متغير منطقة الدراسة (الحضر والريف) فبالنظر إلى الجدول (08) يلاحظ أن نسبة 50% من أفراد العينة من الحضر. بمجموع 90 فردا وتشمل الجنسين معا 45 ذكرا و 45 أنثى. و نسبة 50% منها كذلك هي من الريف، و تمثل 90 فردا وتشمل 45 ذكرا و 45 أنثى

النسبة المئوية	التكرار	المنطقة
50	90	الحضر
50	90	الريف
100	180	المجموع

الجدول رقم 08: الخصائص البيئية لأفراد عينة الدراسة



مدرج بياني رقم (02): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المنطقة

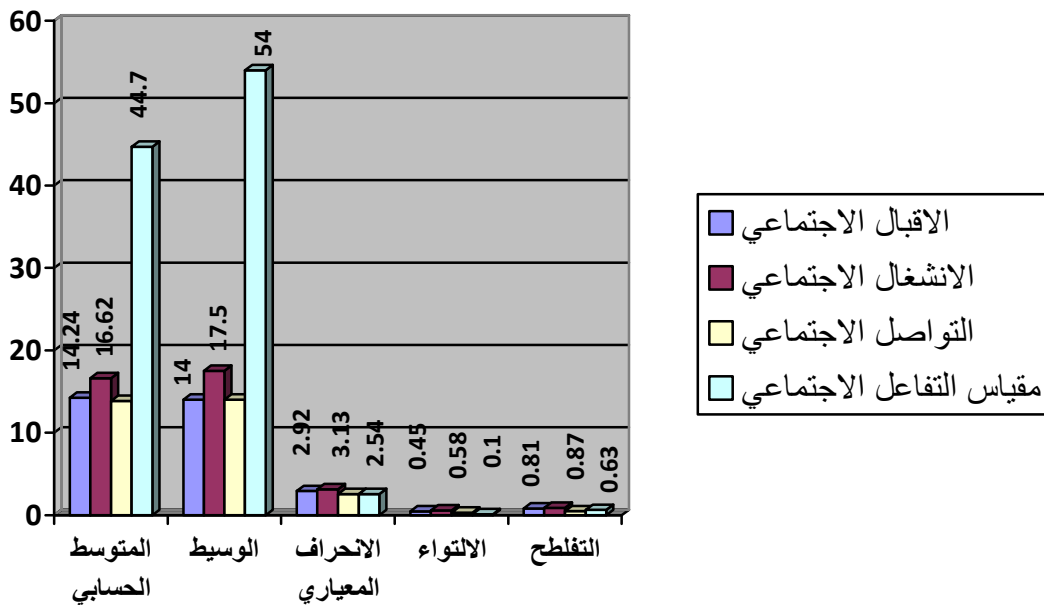
3/ الخصائص الإحصائية لتوزيع درجات مقياس التفاعل الاجتماعي:

يبين الجدول رقم: (09) الخصائص الإحصائية لتوزيع درجات مقياس التفاعل الاجتماعي ويتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية تكاد تكون مساوية دوماً للوسيط؛ كما أن القيم الصغيرة لمعاملات الالتواء والتفلطح وقربها من الصفر مؤشراً على إعتدالية التوزيعات، وأنها قريبة إلى التوزيع الطبيعي؛ وما يمكن استخلاصه من التحاليل السالفة الذكر أن عينة الدراسة تنتمي إلى مجتمع ذو توزيع اعتدالي أو قريب من الاعتدال.

جدول (09): الخصائص الإحصائية لتوزيع درجات مقياس التفاعل الاجتماعي

ن = 180

المتوسط الحسابي	الوسيط	المعياري	الانحراف	الالتواء	التفطح	الإحصاءات المخاور	رقم
14.24	14.00	2.92	2.92	0.45	0.81	الإقبال الاجتماعي	11
16.62	17.50	3.13	3.13	0.58	0.87	الانشغال الاجتماعي	2
13.86	14.00	2.54	2.54	0.30	0.47	التواصل الاجتماعي	3
44.70	45.00	2.54	2.54	0.10	0.63	الدرجة الكلية لمقياس التفاعل	



مدرج تكراري رقم (03): الخصائص الإحصائية لتوزيع درجات مقياس التفاعل الاجتماعي

4/ الفرضية الأولى:

للتحقق من صحة الفرضية والتي تشير انه يوجد فرق دال إحصائيا بين ذكور المناطق الحضرية و ذكور المناطق الريفية وبين إناث المناطق الحضرية وإناث المناطق الريفية لصالح قاطني المناطق الحضرية في التفاعل الإجتماعي.

تم استخدام اختبار "ت" لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة، ويبين الجدول رقم (10)، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الذكور والإناث على المقاييس الفرعية الثلاثة لمقياس التفاعل الاجتماعي.

جدول رقم(10): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الجنسين في مستويات التفاعل الاجتماعي.

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

ن = 180

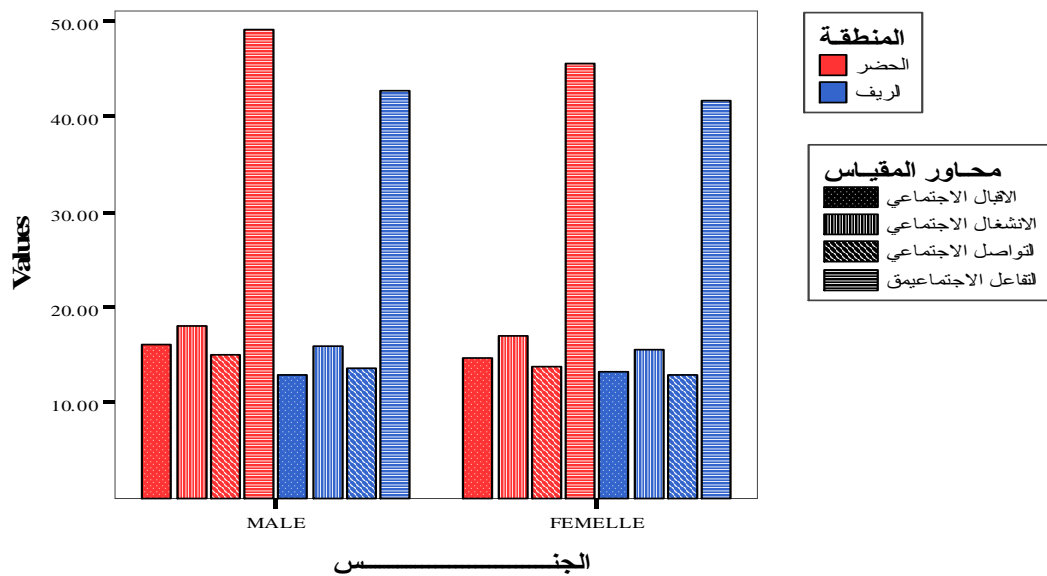
* دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05

البيان الإحصائي				محاور المقياس																																																																	
مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المنطقة	المحاور	الجنس																																																														
0.001**	4.63	3.26	16.02	90	الحضر	الإقبال الاجتماعي	ذكور																																																														
		2.97	12.98		الريف			0.001**	2.97	2.76	17.98	الحضر	الانشغال الاجتماعي	3.58	15.98	الريف	0.01*	2.55	3.38	15.11	الحضر	التواصل الاجتماعي	1.87	13.64	الريف	0.001**	3.87	8.35	49.07	الحضر	مقياس التفاعل الاجتماعي	7.46	42.60	الريف	0.001**	3.41	2.26	14.76	90	الحضر	الإقبال الاجتماعي	إناث	2.00	13.22	الريف	0.04*	2.11	2.53	16.89	الحضر	الانشغال الاجتماعي	3.12	15.62	الريف	0.04*	2.12	1.32	13.80	الحضر	التواصل الاجتماعي	2.63	12.87	الريف	0.01*	2.73	5.40	45.44	الحضر	مقياس التفاعل الاجتماعي
0.001**	2.97	2.76	17.98		الحضر	الانشغال الاجتماعي																																																															
		3.58	15.98		الريف			0.01*	2.55	3.38	15.11	الحضر	التواصل الاجتماعي	1.87	13.64	الريف	0.001**	3.87	8.35	49.07	الحضر	مقياس التفاعل الاجتماعي	7.46	42.60	الريف	0.001**	3.41	2.26	14.76	90	الحضر	الإقبال الاجتماعي	إناث	2.00	13.22	الريف	0.04*	2.11		2.53	16.89		الحضر	الانشغال الاجتماعي	3.12	15.62	الريف	0.04*	2.12	1.32	13.80	الحضر	التواصل الاجتماعي	2.63	12.87	الريف	0.01*	2.73	5.40	45.44	الحضر	مقياس التفاعل الاجتماعي	7.49	41.69	الريف				
0.01*	2.55	3.38	15.11		الحضر	التواصل الاجتماعي																																																															
		1.87	13.64		الريف			0.001**	3.87	8.35	49.07	الحضر	مقياس التفاعل الاجتماعي	7.46	42.60	الريف	0.001**	3.41	2.26	14.76	90	الحضر	الإقبال الاجتماعي	إناث	2.00	13.22	الريف	0.04*	2.11		2.53	16.89		الحضر	الانشغال الاجتماعي	3.12	15.62	الريف		0.04*	2.12		1.32	13.80	الحضر	التواصل الاجتماعي	2.63	12.87	الريف	0.01*	2.73	5.40	45.44	الحضر	مقياس التفاعل الاجتماعي	7.49	41.69	الريف											
0.001**	3.87	8.35	49.07		الحضر	مقياس التفاعل الاجتماعي																																																															
		7.46	42.60		الريف			0.001**	3.41	2.26	14.76	90	الحضر	الإقبال الاجتماعي	إناث	2.00	13.22	الريف	0.04*	2.11		2.53	16.89		الحضر	الانشغال الاجتماعي	3.12	15.62	الريف		0.04*	2.12		1.32	13.80	الحضر	التواصل الاجتماعي	2.63		12.87	الريف		0.01*	2.73	5.40	45.44	الحضر	مقياس التفاعل الاجتماعي	7.49	41.69	الريف																		
0.001**	3.41	2.26	14.76		90	الحضر				الإقبال الاجتماعي	إناث																																																										
		2.00	13.22			الريف		0.04*	2.11				2.53	16.89		الحضر	الانشغال الاجتماعي	3.12	15.62	الريف		0.04*	2.12		1.32	13.80	الحضر	التواصل الاجتماعي	2.63		12.87	الريف		0.01*	2.73	5.40	45.44	الحضر		مقياس التفاعل الاجتماعي	7.49		41.69	الريف																									
0.04*	2.11	2.53	16.89			الحضر				الانشغال الاجتماعي																																																											
		3.12	15.62			الريف		0.04*	2.12				1.32	13.80		الحضر	التواصل الاجتماعي	2.63	12.87	الريف		0.01*	2.73		5.40	45.44	الحضر	مقياس التفاعل الاجتماعي	7.49		41.69	الريف																																					
0.04*	2.12	1.32	13.80	الحضر		التواصل الاجتماعي																																																															
		2.63	12.87	الريف			0.01*	2.73	5.40	45.44			الحضر	مقياس التفاعل الاجتماعي		7.49	41.69	الريف																																																			
0.01*	2.73	5.40	45.44	الحضر		مقياس التفاعل الاجتماعي																																																															
		7.49	41.69	الريف																																																																	

عرض و تحليل النتائج

يتضح من الجدول رقم (10)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للمقياس، عند مستوى دلالة 0.01 و 0.05 على التوالي؛ ونجد أن قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 على محاور مقياس التفاعل الاجتماعي؛ كما يتبين من نتائج الجدول أن الفروق تميل لصالح الذكور بمتوسط حسابي يقدر بـ 49.07، أي أن ذكور الحضر أكثر تفاعلاً اجتماعياً مقارنة بذكور الريف؛ كما يتبين كذلك من نتائج الجدول أن الفروق تميل لصالح إناث الحضر بمتوسط حسابي يقدر بـ 45.44، أي أن إناث الحضر أكثر تفاعلاً اجتماعياً مقارنة بإناث الريف.

الاحصاء: المتوسط الحسابي للجنس



من الشكل البياني يمكن أن نستنتج أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور الحضر وذكور المناطق الريفية وهي لصالح ذكور المناطق الحضرية، وبين إناث المناطق الحضرية وإناث المناطق الريفية، وهي لصالح المناطق الحضرية في مقياس التفاعل الاجتماعي.

5/ الفرضية الثانية:

للتحقق من صحة الفرض القائل هناك فرق دال إحصائياً بين ذكور الحضر و إناث الحضر لصالح الذكور، و فرق دال إحصائياً بين ذكور الحضر و إناث الريف لصالح الذكور، وهناك فرق دال إحصائياً بين ذكور الريف و إناث الحضر لصالح إناث الحضر، ولا يوجد فرق دال إحصائياً بين ذكور الريف و إناث الريف في التفاعل الاجتماعي.

تم استخدام اختبار "ت" لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة، و يبين الجدول رقم (10)، المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات منطقة الحضر و الريف على المقاييس الفرعية الثلاثة لمقياس التفاعل الاجتماعي.

أولاً: هناك فرق دال إحصائياً بين ذكور الحضر و إناث الحضر لصالح الذكور

جدول رقم (11): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المناطق (الحضر، الريف) في مستويات التفاعل الاجتماعي.

ن = 90

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05

البيان الإحصائي				محاور المقياس			
مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	المحاور	المنطقة
0.03*	2.14	3.26	16.02	45	ذكور	الإقبال الاجتماعي	الحضر
		2.26	14.76				
0.05*	1.95	2.76	17.98				
		2.53	16.89				
0.02*	2.42	3.38	15.11				
		1.32	13.80				
0.02*	2.44	8.35	49.07				
		5.40	45.44				

نقبل الفرضية البديلة بوجود فرق دال إحصائيا بين ذكور الحضر و إناث الحضر لصالح الذكور عند مستوى الدلالة 0.05 على محاور المقياس، كما هو مبين في الجدول رقم 11 الذي يشير إلى أن الفروق تميل لصالح الذكور بمتوسط حسابي 49.07 ، في حين نجد أن المتوسط الحسابي للإناث هو 45.44 . وعليه نستنتج انه يوجد فرق دال احصائيا في مقياس التفاعل الاجتماعي بين ذكور وإناث المناطق الحضرية و هو لصالح ذكور الحضر.

ثانيا: هناك فرق دال إحصائيا بين ذكور الحضر وإناث الريف لصالح الذكور

جدول رقم(12): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المناطق (الحضر، الريف) في مستويات التفاعل الاجتماعي.

ن = 90

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01

البيان الإحصائي				محاور المقياس						
مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	المحاور	المنطقة			
0.001**	4.91	3.26	16.02	إناث 45	ذكور 45	ذكور	الإقبال الاجتماعي	الريف والريف		
		2.00	13.22			إناث				
0.001**	3.79	2.76	17.98			إناث	ذكور		ذكور	الانشغال الاجتماعي
		3.12	15.62						إناث	
0.001**	3.51	3.38	15.11			إناث	ذكور		ذكور	التواصل الاجتماعي
		2.63	12.87						إناث	
0.001**	4.41	8.35	49.07			إناث	ذكور		ذكور	مقياس التفاعل الاجتماعي
		7.49	41.69						إناث	

الجدول رقم 12 الذي يشير إلى أن الفروق تميل لصالح ذكور الحضر بمتوسط حسابي 49.07 في حين نجد أن المتوسط الحسابي لإناث الريف هو 41.69 .

ومن خلال هذا الجدول نستنتج انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور الحضر وإناث الريف لصالح ذكور الحضر في مقياس التفاعل الاجتماعي. مما يعني أن حصة التريبة البدنية و الرياضية أثرت بشكل ايجابي على التفاعل الاجتماعي عند عينة الحضر ذكور.

ثالثا: هناك فرق دال إحصائيا بين ذكور الريف و إناث الحضر لصالح إناث الحضر.

جدول رقم(13): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المناطق (الحضر، الريف) في مستويات التفاعل الاجتماعي.

ن = 90

* دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05

البيان الإحصائي					محاور المقياس			
مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	المحاور	المنطقة	
0.001**	3.19	2.97	12.98	45	ذكور	الإقبال	الحضر والريف	
		2.26	14.76			الاجتماعي		
0.17	1.39	3.58	15.98		45	ذكور		الانشغال
		2.53	16.89					الاجتماعي
0.65	0.45	1.87	13.64		45	ذكور		التواصل
		1.32	13.80					الاجتماعي
0.04*	2.07	7.46	42.60		45	ذكور		مقياس التفاعل
		5.40	45.44					الاجتماعي

الجدول رقم 13 الذي يشير إلى أن الفروق تميل لصالح إناث الحضر بمتوسط حسابي 45.44 ، في حين نجد أن المتوسط الحسابي لذكور الريف هو 42.60 .

ومن خلال هذا الجدول نستنتج انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور الريف وإناث الحضر لصالح إناث الحضر في مقياس التفاعل الاجتماعي. مما يعني أن حصة التربية البدنية و الرياضية أثرت بشكل ايجابي على التفاعل الاجتماعي عند عينة الحضر إناث.

رابعا: لا يوجد فروق دالة إحصائية بين ذكور الريف و إناث الريف.

جدول رقم(14): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المناطق (الحضر، الريف) في مستويات التفاعل الاجتماعي.

ن = 90

البيان الإحصائي				محاور المقياس						
مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	المحاور	المنطقة			
0.65	0.46	2.97	12.98	45	45	ذكور	الإقبال الاجتماعي	الريف		
		2.00	13.22			إناث				
0.62	0.50	3.58	15.98			إناث	45		ذكور	الانشغال الاجتماعي
		3.12	15.62						إناث	
0.11	1.61	1.87	13.64			45	45		ذكور	التواصل الاجتماعي
		2.63	12.87						إناث	
0.56	0.58	7.46	42.60			45	45		ذكور	مقياس التفاعل الاجتماعي
		7.49	41.69						إناث	

من خلال الجدول رقم 14 و الذي يوضح المقارنة بين ذكور و إناث الريف في مقياس التفاعل الاجتماعي و جدنا أن قيمة "ت" المحسوبة 0.58 هي أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 و التي قدرت ب 1.98 و بالتالي فان الفرق بين الجنسين ذكور وإناث الريف فرق غير دال إحصائيا.

ومن خلال هذا نستنتج أن حصة التربية البدنية و الرياضية لم تؤثر على التفاعل الاجتماعي عند الإناث و الذكور في الناطق الريفية.

الفصل الثالث

مناقشة النتائج

1/ تمهيد:

يتضمن هذا الجزء استنتاجات و مناقشة نتائج الدراسة التي سبق عرضها في الفصل السابق لمدى صحة نتائج فرضيات البحث، ونسعى إلى تفسير النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة، ومقارنتها بالدراسات السابقة لمعرفة مدى اتفاقها أو تعارضها معها.

2/ استنتاجات الدراسة:

- نستنتج أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور الحضر وذكور المناطق الريفية وهي لصالح ذكور المناطق الحضرية، وبين إناث المناطق الحضرية وإناث المناطق الريفية، وهي لصالح المناطق الحضرية في مقياس التفاعل الاجتماعي.

- نستنتج أنه يوجد فرق دال إحصائياً في مقياس التفاعل الاجتماعي بين ذكور وإناث المناطق الحضرية وهي لصالح ذكور الحضر.

- نستنتج انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور الحضر وإناث الريف لصالح ذكور الحضر في مقياس التفاعل الاجتماعي. مما يعني أن حصة التربية البدنية و الرياضية أثرت بشكل ايجابي على التفاعل الاجتماعي عند عينة الحضر ذكور.

- نستنتج انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور الريف وإناث الحضر لصالح إناث الحضر في مقياس التفاعل الاجتماعي. مما يعني أن حصة التربية البدنية و الرياضية أثرت بشكل ايجابي على التفاعل الاجتماعي عند عينة الحضر إناث.

- نستنتج انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور و إناث المناطق الريفية، هذا يعني أن حصة التربية البدنية و الرياضية لم تؤثر على التفاعل الاجتماعي عند الإناث و الذكور في المناطق الريفية.

- نستنتج أن لعامل الاختلاط في حصة التربية البدنية و الرياضية دور ايجابي في التفاعل الاجتماعي عند ذكور و إناث المناطق الحضرية.

- نستنتج أن لعامل الاختلاط في حصة التربية البدنية و الرياضية ليس له دور ايجابي في التفاعل الاجتماعي عند ذكور و إناث المناطق الريفية.

- نستنتج أن للبيئة أثر في التفاعل الاجتماعي عند الذكور و الإناث.

3/ مناقشة فرضيات البحث:

3-1/ فيما يتعلق بالفرضية الأولى:

كشفت الدراسة إلى أن هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05 على التوالي بين ذكور المناطق الحضرية و ذكور المناطق الريفية لصالح المناطق الحضرية في التفاعل الاجتماعي، وهذا ما نصت عليه الفرضية الأولى في شطرها الأول، و أن هناك فرق دال إحصائيا بين إناث المناطق الحضرية و إناث المناطق الريفية لصالح المناطق الحضرية في التفاعل الاجتماعي. وهذا ما نصت عليه الفرضية الأولى كذلك في شطرها الثاني. وعليه و بناء ما توصلت إليه نتائج الدراسة نجد انه قد تحقق الفرض الأول القائل بوجود فرق دال إحصائيا بين ذكور المناطق الحضرية و ذكور المناطق الريفية و فرق دال إحصائيا بين إناث المناطق الحضرية و إناث المناطق الريفية لصالح المناطق الحضرية في التفاعل الاجتماعي. ويرجع الباحث ذلك لأسباب:

* كبر المدينة و هو ما يحتم على الفرد الاختلاط والتفاعل مع الآخرين حتى وان كانوا أجنب عليه، وهذا ما يشير إلى صعوبة الحياة في المدينة و بساطتها في الريف، حيث انه كلما كبر الحجم العمراني للمدينة زادت احتياجات الفرد وهذا ما أشار إليه ابن خلدون بان حياة الإنسان قائمة بالحاجة إلى آلات متعددة وصناعات كثيرة، وعليه لا بد له من الاجتماع بعدد كبير من أبناء جنسه لتحصل القدرة له لهم. وهذا بعكس الريف الذي تتميز فيه الحياة بالبساطة.

* يسكن المدينة أناس يأتون من عدة مناطق من الوطن، وهذا ما يولد اختلاطا ينجم عنه امتزاج العديد من الثقافات الأجنبية بالثقافة المحلية. بعكس الريف الذي يبقى متمسكا بعاداته و تقاليده.

3-2/ فيما يتعلق بالفرضية الثانية:

- أشارت الدراسة إلى أن هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين ذكور الحضر وإناث الحضر لصالح الذكور في التفاعل الاجتماعي.

وهذا ما يتفق مع دراسة "نيكول موسكوني **nicole mosconi** " والتي نشرتها في كتاب تحت عنوان: الإختلاط في التعليم الثانوي: الإشتباه الخاطيء : *la mixité dans l'enseignement secondaire: un faux semblant* سنة 1989.

و تمحور هدف هذه الدراسة حول فهم مدلول فكرة الإختلاط من وجهة نظر الفاعلين الأساسيين في العلاقة البيداغوجية من أساتذة وتلاميذ من خلال النظام الإجتماعي ككل. و قامت الباحثة في دراستها باستخدام تقنيتي المقابلة و الإستبيان من أجل الحصول على المعطيات الميدانية.

وخلصت نتائج البحث الميداني للباحثة "نيكول موسكوفي" في أن مظاهر الإختلاط بين الجنسين يمكن تفسيرها إلى الصراعات اللاشعورية للأفراد و التي تعود للصراعات الاجتماعية التي مر بها المجتمع عامة، و التي تفرض سيطرة الرجال على النساء، و بالرغم مما استطاع نظام الإختلاط في التعليم تحقيقه من مساواة بين الذكور و الأنثى كحق فردي و إمكانية تحرر النساء، إلا أن هذا النظام قد حافظ على مظهر خفي لنظام سيطرة الذكور على الإناث بحيث أنه يميل إلى رفض الاختلافات الجنسية بين الأفراد و يميل أيضا إلى اختصار هذا الإختلاف في وحدة و ذاتية جنس واحد هو الذكر فقط.

- أشارت الدراسة إلى أن هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين ذكور الحضر و إناث الريف لصالح ذكور الحضر في التفاعل الاجتماعي.

- أشارت الدراسة إلى أن هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين ذكور الريف و إناث الحضر لصالح إناث الحضر في التفاعل الاجتماعي.

- أشارت الدراسة إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين ذكور الريف و إناث الريف في التفاعل الاجتماعي.

وهذا ما اتفق مع دراسة الباحث عمر لعويوة أجريت سنة 1996 بمعهد علم النفس وعلوم التربية بجامعة قسنطينة تحت عنوان أثر الإختلاط الجنسي على التحصيل العلمي و الذكاء و التوافق النفسي لطلبة المرحلة الثانوية.

حيث أجريت الدراسة على طلاب السنة الثانية ثانوي موزعين على ثلاثة ثانويات، الأولى خاصة بالإناث، الثانية بالذكور أما الثالثة فكانت مختلطة، حيث ضمت العينة 207 من بينهم 98 ذكر و 109 أنثى، موزعين على شعبي علوم طبيعة و حياة الاقتصاد و التسيير

وقد توصلت الدراسة إلى أن الاختلاط بين الجنسين ضعيف الأثر في المؤسسة التربوية قياسا بعوامل أخرى كتأثير الجو الأسري.

و بناءا ما توصلت إليه نتائج الدراسة نجد انه قد تحقق الفرض الثاني القائل بوجود فرق دال إحصائيا بين ذكور الحضر و إناث الحضر لصالح الذكور، و فرق دال إحصائيا بين ذكور الحضر وإناث الريف لصالح الذكور، وهناك فرق دال إحصائيا بين ذكور الريف و إناث الحضر لصالح الإناث، وليس هناك فرق دال إحصائيا بين ذكور الريف وإناث الريف في التفاعل الاجتماعي. ويرى الباحث أن ذلك راجع لأسباب:

- النظام السائد في الريف يعتمد على الحفاظ على العادات و التقاليد، و لا زال يُعامل فيه بنظام القبائل و العشائر، وينظر فيه للاختلاط على أنه منافي لتعاليم الدين و خروج عن العادات و التقاليد، وهذا ما ينعكس على تربية التلاميذ بأخذ نظرة سلبية عن الاختلاط.
- انغلاق أصحاب الريف على أنفسهم وعدم المحاولة للانفتاح على المدينة و مساهمة المدينة الحديثة.
- المصاهرة في الريف تكون بالزواج من الأقارب فقط وهذا ما ينجم عنه تفاعل اجتماعي محدود.

خلاصة:

حاولت دراستنا الحالية الكشف عن دور الاختلاط في حصة التربية البدنية و الرياضية على التفاعل الاجتماعي عند تلاميذ الطور المتوسط من خلال متغيرات الدراسة المتمثلة في الجنس و المنطقة .

وبعد تحليل و إثراء متغيرات البحث نظريا وتطبيق مقياس التفاعل الاجتماعي، وبعد جمع البيانات و معالجتها إحصائيا تم عرضها و تحليلها و مناقشتها بالاعتماد على ما تناولناه في الجانب النظري و على ما توفر لنا من دراسات سابقة أو مشاهمة توصلت نتائج دراستنا إلى ما يلي:

- أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور الحضر وذكور المناطق الريفية وهي لصالح ذكور المناطق الحضرية، وبين إناث المناطق الحضرية وإناث المناطق الريفية، وهي لصالح المناطق الحضرية في مقياس التفاعل الاجتماعي.

- أنه يوجد فرق دال إحصائيا في مقياس التفاعل الاجتماعي بين ذكور وإناث المناطق الحضرية وهي لصالح ذكور الحضر.

- أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور الحضر وإناث الريف لصالح ذكور الحضر في مقياس التفاعل الاجتماعي. مما يعني أن حصة التربية البدنية و الرياضية أثرت بشكل ايجابي على التفاعل الاجتماعي عند عينة الحضر ذكور.

- أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور الريف وإناث الحضر لصالح إناث الحضر في مقياس التفاعل الاجتماعي. مما يعني أن حصة التربية البدنية و الرياضية أثرت بشكل ايجابي على التفاعل الاجتماعي عند عينة الحضر إناث.

- أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور و إناث المناطق الريفية، هذا يعني أن حصة التربية البدنية و الرياضية لم تؤثر على التفاعل الاجتماعي عند الإناث و الذكور في المناطق الريفية.

- أن لعامل الاختلاط في حصة التربية البدنية و الرياضية دور إيجابي في التفاعل الاجتماعي عند ذكور و إناث المناطق الحضرية.

- أن لعامل الاختلاط في حصة التربية البدنية و الرياضية ليس له دور إيجابي في التفاعل الاجتماعي عند ذكور و إناث المناطق الريفية.

- أن للبيئة أثر في التفاعل الاجتماعي عند الذكور و الإناث.

** فإذا أجرينا ترتيبا لتفاعل التلاميذ في حصة التربية البدنية و الرياضية نجد في المرتبة:

الأولى: ذكور الحضر.

الثانية: إناث الحضر.

الثالثة: ذكور و إناث الريف معا.

اقتراحات:

انطلاقاً من الدراسة النظرية التي قمنا بها و النتائج المتحصل عليها بعد تحليلنا للمقياس و معرفة دور الاختلاط في حصة التربية البدنية و الرياضية على التفاعل الاجتماعي عند تلاميذ الطور المتوسط حسب متغير المنطقة تبين لنا أنه لا بد:

- الإهتمام بتطوير البيئة الريفية و جعلها مساندة للأحداث من خلال تعليم التلاميذ لمبادئ التفاعل الاجتماعي السليم المبني على التفاهم و التسامح و نبذ الفرقة و التعصب، من خلال الأنشطة الرياضية المختارة.
- تطوير وابتكار أساليب و أنشطة رياضية جديدة تنمي الجوانب النفسية و الاجتماعية للتلاميذ.
- تعزيز دور البيئة في التفاعل الاجتماعي لتكون ذات تأثير ايجابي، سواء في المناطق الحضرية أو الريفية من خلال أنشطة التربية البدنية و الرياضية المختارة.
- تعزيز دور التربية البدنية و الرياضية لتكون ذات تأثير ايجابي على التفاعل الاجتماعي في البيئة الريفية.
- الاستفادة من الآثار الايجابية للاختلاط في حصة التربية البدنية و الرياضية على التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ الطور المتوسط في المستويات الدراسية الأخرى.

قائمة المصادر و المراجع

المصادر:

القرآن الكريم:

- 01 / سورة الأنفال الآية 60.
- 02 / سورة النحل، الآية: 78.
- 03 / سورة الكهف، الآية: 95.
- 04 / سورة النور، الآية 02.
- 05 / سورة النور، الآيتان 30-31.
- 06 / سورة الروم، الآية: 21.
- 07 / سورة الزمر، الآية 09.
- 08 / سورة العلق، الآية 01.

- الجريدة الرسمية، العدد 33، 1976.

المعاجم:

- 01 / ابن منظور: لسان العرب، مجلد 14، دار صادر، بيروت، 1968.
- 02 / أسعد رزق، موسوعة علم النفس، ط1، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، 1997.
- 03 / فريدريك معتوق: معجم العلوم الاجتماعية، انجليزي-فرنسي-عربي، أكاديمية، بيروت 1998.

المراجع باللغة العربية:

- 1 / إبراهيم ناصر : علم الاجتماع التربوي ، ط2 ، دار الجيل ، بيروت ، 1996 .
- 2 / أحمد النبال (ماسته) : التنشئة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002.

- 3/ احمد زايد، فاطمة القليبي، عايدة فؤاد، فاتن احمد علي، طلعت لطفي، منى الفرنواني، آمال عبد الحميد عالية حبيب: الأسرة و الطفولة، ط01، دار المعرفة العلمية الإسكندرية 1998 ص181.
- 4/ أحمد مصطفى خاطر - محمد بهجت جاد الله كشك: الممارسة المهنية الاجتماعية في المجال التعليمي، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1999.
- 5/ أحمد مصطفى خاطر: الخدمة الاجتماعية - نظرة تاريخية - مناهج الممارسة - المجالات المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1998.
- 6/ أحمد يحيى عبد الحميد: الأسرة و البيئة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية 1998.
- 7/ آدم محمد سلامة، حداد توفيق: علم النفس للطفل للطلبة، المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجيا، الجزائر، 1973.
- 8/ أسعد يوسف (ميخائيل): الشباب و التوتر النفسي، مكتبة غريب، ب.م.ب.س. 1992.
- 9/ الإمام الجليل ابن كثير : تفسير القرآن الكريم، ط7، دار الأندلس للطباعة و النشر و التوزيع، 1985.
- 10/ الأهواني (فؤاد أحمد): نظرا للتعليم في رأي القابسي، دار الأحياء، القاهرة.
- 11/ الجسماني (عبد العلي) : سيكولوجية الطفولة و المراهقة و خصائصها الأساسية الدار العربية للعلوم، لبنان، ط1، 1981.
- 12/ الريحاوي محمد (عودة): علم النفس للطفل، دار زهران للنشر و التوزيع، الأردن ط 1 1993.
- 13/ الهادي الجوهري: معجم علم الاجتماع، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية 1999-98.
- 14/ أمين أنور الخولي : أصول التربية البدنية و الرياضية، المهنة و الإعداد المهني دار الفكر العربي، مصر، 1996.
- 15/ أمين أنور الخولي : أصول ت.ب.ر الفلسفة، المدخل، التاريخ، دار الفكر العربي القاهرة 1996.

- 16/ بلفيس (أحمد) و مرعي (توفيق) : الميسر في سيكولوجية اللعب، دار الفرقان للنشر و التوزيع ، الأردن، 1982.
- 17/ بول مترو: المرجع في تاريخ التربية ، مترجم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة دون تاريخ.
- 18/ تركي (رابح): أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990.
- 19/ تركي رابح: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1982.
- 20/ تشارلز بيوتشر: أسس التربية البدنية، ترجمة حسن معوض، كمال صالح، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1964.
- 21/ جامعة دمشق : علم النفس التربوي ، مارس 2005.
- 22/ حامد عبد السلام زهران : علم النفس الاجتماعي ، ط4 ، عالم الكتب، القاهرة 1977.
- 23/ حامد عبد السلام زهران: علم النفس الاجتماعي ، ط5 ، عالم الكتب ، عين شمس القاهرة، 1984.
- 24/ حسن (محمود) : الأسرة ومشكلاتها، دار النهضة العربية، بيروت، 1981.
- 25/ حسن عادل : الأفراد في الصناعة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1982.
- 26/ خير الدين علي عويس – عصام الهلالي: الاجتماع الرياضي، ط1 ، دار الفكر العربي القاهرة، 1997.
- 27/ خيرى خليل الجميلي : الاتصال و وسائله في المجتمع الحديث ، المكتب العلمي للكمبيوتر و النشر و التوزيع ، الإسكندرية، مصر ، 1998.
- 28/ دونكال ميتشال، معجم علم الاجتماع، ترجمة إحسان محمد الحسن، ط2 ، بيروت دار الطليعة، 1974.
- 29/ رشاد صالح دمنهوري: التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي، مصر، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 1995.
- 30/ روبرت (واطسون)، هنري كلاي (ليندرجين): سيكولوجية الطفل المراهق،

ترجمة: عزت مؤمن (داليا)، مكتبة مدبولي، مصر.

31/ زوزو (عبد الحميد): نصوص و وثائق في تاريخ الجزائر المعاصر (1830-1900)،

المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985

32/ سابا غانا: مبادئ في علم النفس الاجتماعي، ترجمة أبو عبد الله غلام الله، الجزائر، ديوان

المطبوعات الجامعية، 1983.

33/ سعد جلال: علم النفس الاجتماعي الاتجاهات التطبيقية المعاصرة ، منشأة المعارف

الإسكندرية، دون تاريخ.

34/ سميرة أحمد السيد: علم اجتماع التربية ، ط 1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة، مصر

1999.

35/ سناء الخولي : الأسرة والحياة العائلية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1999.

36/ سيد عويس: الخدمة الاجتماعية و دورها الثقافي في المجتمع الاشتراكي المعاصر ،

دار المعارف، القاهرة، مصر ، 1966.

37/ سيد قطب : ظلال القرآن ، دار الشروق ، القاهرة، 1982.

38/ عبد السلام زهران (حامد) : الطفولة و المراهقة ، عالم الكتب ، مصر ، ط 5

1990.

39/ عبد الفتاح تركي موسى ، البناء الاجتماعي للأسرة ، المكتب العلمي للنشر

و التوزيع 1998.

40/ عبد الفتاح تركي موسى: التنشئة الاجتماعية ، المكتب العلمي للنشر و التوزيع

الإسكندرية.

41/ عبد الله محمد عبد الرحمان: علم الاجتماع النشأة و التطوير ، دار المعارف الجامعية

الإسكندرية، 1999.

42/ عبد الله ناصح علوان: تربية الأولاد في الإسلام، شركة شهاب، الجزائر، ج 1، 1989.

43/ عبدالرحمن العيسوي : المسلم المعاصر، الهيئة المصرية العامة، مصر، 1980.

44/ علي السليمي: العلوم السلوكية في التطبيق الإداري ، دار المعارف، القاهرة، 197.

- 45/ علي بشير الفاندي ، إبراهيم رحومة زايد، فؤاد عبد الوهاب: المرشد الرياضي التربوي، طرابلس 1983.
- 46/ عنتر (نور الدين): ماذا عن المرأة، دار الفكر، دمشق، بدون تاريخ.
- 47/ عويس مسعد: الثقافة البدنية للطفل، دار الفكر المعاصر، القاهرة، 1979.
- 48/ غريب سيد أحمد: علم الاجتماع و دراسة المجتمع ، دار المعارف الجامعية، الأزاريطة ، 1998.
- 49/ فايز مهنا: التربية الرياضية الحديثة ، دار الأطلس للدراسات و الترجمة و النشر، 1987.
- 50/ فياض (منى) : الطفل و التربية المدرسية في الفضاء الأسري و الثقافي، المركز الثقافي العربي المغرب، 2004.
- 51/ كونيخ (جون) وآخرون: سيكولوجية الطفولة و الشخصية، ترجمة : أحمد عبد العزيز سلامة و جابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، مصر.
- 52/ لندال (دافيد): مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب وآخرون، دار هاكجر وهير للنشر 1980.
- 53/ محمد أحمد بيومي : تاريخ التفكير الاجتماعي ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية 1998.
- 54/ محمد شفيق زكي: الإنسان و المجتمع مقدمة في السلوك الإنساني و مهارات القيادة و التعامل، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997.
- 55/ محمد عاطف غيث: علم الاجتماع ، مصر ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1993
- 56/ محمد علاوي - سعد جلال: علم النفس التربوي الرياضي، ط 7 ، دار المعارف الجامعية 1972.
- 57/ محمد عماد الدين إسماعيل : النمو في مرحلة المراهقة ، ط 1 ، الكويت ، دار القلم دون تاريخ.
- 58/ محمد عوض بسيوني ، فيصل ياسين الشاطي: نظريات و طرق التربية البدنية، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1992.

59/ محمد لبيب النجحي: الأسس الاجتماعية للتربية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة مصر 1978.

60/ محمود فتحي عكاشة – محمد شفيق زكي: مدخل إلى علم النفس الاجتماعي ، المكتب الجامعي الحديث الأزاريطة ، الإسكندرية ، 1997.

61/ محول مالك (سليمان): علم نفس الطفولة والمراهقة، مطابع مؤسسة الوحدة، سوريا 1981.

62/ منير المرسي سرحان : في اجتماعيات التربية ، ط3 ، دار النهضة العربية، بيروت 1981 الكتاب للنشر، القاهرة مصر، 2006.

63/ محمد نصر الدين رضوان: مدخل الى القياس في التربية البدنية و الرياضية، ط1 مركز الكتاب للنشر، القاهرة ، مصر، 2006.

المذكرات:

01/ بوسبيعة نوال: تأثير الاختلاط بين الجنسين على التحصيل الدراسي (دراسة سوسولوجية: المحددات السوسولوجية لأساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية. 2006.

02/ لعويوة (عمر): أثر الاختلاط الجنسي على التحصيل العلمي و الذكاء و التوافق النفسي لطلبة المرحلة الثانوية، معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة قسنطينة، 1996.

03/ Ben Toumi (A) : L'image du corps dans la relation

pédagogique en E.P.S (Aproche psycho-socio analytique en situation de conflit culturel) , Thèse de doctorat d'état, Alger : 1988.

المجلات:

- 01/ العلوي (محمد الطيب): المدرسة الأساسية خصائصها و غاياتها، مجلة التربية، وزارة التربية الوطنية، العدد 1، جانفي، فيفري ، 1982.
- 02/ الظريف سعد (محمد) و سليمان (عبد الرحمن): دور جماعة الأقران في تدعيم التوجهات الاستقلالية والسلوك القيادي لدى المراهقين، مجلة الخدمة الاجتماعية، العدد 37، 1992 .
- 03/ عطا الله (منير): مدارس للبنات فقط، جريدة دليلك، الرياض، 2006/07/05.
- 04/ لحر عبد الحق : المرحلة التاريخية للتربية البدنية والرياضية بالجمهورية الجزائرية ، المجلة العلمية للثقافة البدنية والرياضية ، المدرسة العليا لأساتذة التربية البدنية والرياضية ، العدد 01 مستغانم ، 1995 .
- المراجع باللغة الأجنبية:

- 01/ Abdou Bouchenak Khelladi , La dynamique des groupes connaître et gérer un group restreint, 1^{er} éd, formation permanente en sciences humaines , mai 1997.
- 02/ Chiland (C) : L'enfant , la famille, l'école, PUF, 1989.
- 03/ Lamour(h) : traité thématique de pédagogie de PEPS, édition vigot , paris, 1986.
- 04/ Leboulche(J) : l'éducation psychomotrice a l' école élémentaire, edition E,S,F Paris,.
- 05/ Limbos Edward, les problèmes humains dan les groups, paris, libraries techniques.
- 06/ Michel « bernard » : éducation physique: Edition csprit , France, 1975.
- 07/Modleime grawits :lexique des sciences sociales ; éd dalloz,6éme édition, paris,1994.
- 08/ Mosconi (Nicole) : la mixité dans l'enseignement secondaire un faux semblant, Paris , PUF .

- 09/mourice angers: **initiation , pratique a la methodologie des sciences humaines**, éd. Casbah,alger/CEC-Quebec, 1996.
- 10/ Parlebas (p) : **activities physiques et éducation motrice** ed Revue E P S, paris, 1976.
- 11/ Parlebas (p) : **contribution a un lexique comment en science de l'éducation motrice** , ed : ENSEP, paris, 1991.
- 12/ Parlebas (p) : **la multiplicité des techniques enseignées en EPS, va-t-elle a l' encontre de la discipline** ? 4ed et les éditions ESF paris, 1981.
- 13 / Robert (C.) et autres : **Les algériens musulans et la France** ; Press universitaire de France Paris ; 1968.
- 14/ Zidman (Claude) : **La mixité à l'école primaire** l'Harmattan , Paris , 1996.
- 15/ zimmerman (D) : **question et repense**, 4ed, les éditions ESF, paris, 1981.

الملاحق

جامعة الجزائر

الأستاذ الفاضل:

معهد التربية البدنية و الرياضية

الوظيفة:

سيدي عبد الله

إستمارة استطلاع رأي الأساتذة المحكمين

السيد الأستاذ الدكتور:

تحية طيبة و بعد:

الإستمارة المعروضة على سيادتكم بشأن استطلاع رأيكم في تحكيم عبارات مقياس التفاعل الإجتماعي للأطفال خارج المنزل (الأطفال العاديون و ذوو الاحتياجات الخاصة)

- إننا نتقدم بالشكر الجزيل مسبقا لتفضلكم بالتعاون العلمي في بناء القائمة المنشودة و إثراء البحث في مجال الإرشاد النفسي الرياضي.

عنوان البحث: دور الإختلاط في حصة التربية البدنية و الرياضية على التفاعل الإجتماعي عند تلاميذ الطور المتوسط (دراسة مقارنة بين الحضر و الريف ولاية الجلفة)

الدرجة العلمية: ماجستير.

المشرف: الأستاذ الدكتور. عطاء الله أحمد.

الهدف من استطلاع الرأي: تحكيم مقياس استعمله الدكتور عادل عبد الله محمد، حيث تم إعداد هذا المقياس كي يستخدم مع الأطفال بداية من مرحلة الروضة و خلال مرحلة الطفولة و حتى نهايتها و يهدف المقياس إلى التعرف على العلاقات و التفاعلات الاجتماعية للأطفال التي تتم خارج المنزل. وقد استخدم هذا المقياس في المجتمع المصري، و أردنا أن نقيس به نفس المتغيرات على عينة من المجتمع الجزائري.

و نأمل من سيادتكم التفضل بالمساعدة في استكمال خطوات بناء القائمة المنشودة من حيث :
- مدى مناسبة البنود المقترحة للمقياس.

- إضافة بعض العبارات و البنود التي ترونها تثري المقياس.

- حذف أو تعديل بعض العبارات و البنود غير المناسبة.

مع العلم أننا نستخدم أمام كل عبارة ميزان تقدير ثلاثي عند تطبيق الإستمارة على العينة كما في الجدول التالي:

درجة انطباق		
لا	أحيانا	نعم

ويتألف المقياس من 32 عبارة يتضح من التحليل العاملي أنها تتشبع على ثلاثة أبعاد هي:

1/ الإقبال الاجتماعي: ويعني إقبال الطفل على الآخرين و تحركه نحوهم و حرصه على التعاون معهم و الاتصال بهم و التواجد وسطهم. و يدخل في ضمنه من العبارة رقم واحد(01) إلى غاية العبارة رقم إحدى عشر(11).

2/ الإهتمام أو الانشغال الاجتماعي: و يعني الانشغال بالآخرين و السرور لوجوده معهم و وجودهم معه، و العمل جاهدا على جذب انتباههم و اهتمامهم نحوه و مشاركتهم انفعاليا. و يدخل في ضمنه من العبارة رقم اثنا عشر(12) إلى غاية العبارة رقم اثنان و عشرون (22).

3/ التواصل الاجتماعي: ويعني القدرة على إقامة علاقات جيدة و صداقات مع الآخرين و الحفاظ عليها. و الاتصال الدائم بهم، و مراعاة قواعد الذوق الاجتماعي العام في التعامل معهم. و يدخل في ضمنه من العبارة رقم ثلاثة وعشرون(23) إلى غاية العبارة رقم اثنان و ثلاثون(32).

الرقم	العبارة	مقبولة	مرفوضة	تحتاج إلى تعديل
01	يمكنه إقامة علاقات صداقة تقليدية مع أقرانه			
01				
02	يشارك مع أقرانه في اللعب و الأنشطة المختلفة			
02				
03	يُفضّل أن يكون بمفرده معظم الوقت			

				03
			تتسم حواراته مع الآخرين بالمحورية و الذاتية أي تنصب على ذاته	04
				04
			يتمتع بشعبية كبيرة بين أقرانه	05
				05
			يبدو ودودا تجاه الآخرين	06
				06
			إذا لم يحصل على ما يريد فإنه يغضب و ينفجر بكاء	07
				07
			يشكر من يقدم له خدمة أو يساعده على أداء شيء ما	08
				08
			يتشبث جسديا بالآخرين للتواصل معهم	09
				09
			عندما يتحدث مع أحد أقرانه فإنه يهرب من منتصف المحادثة	10
				10
			يشعر بالاستمتاع عند وجوده مع أقرانه	11
				11
			يعمل على جذب اهتمام وانتباه المحيطين به	12
				12
			يحاول أن يكسب ود أقرانه	13
				13
			يصعب عليه القيام بالتواصل البصري حيث لا ينظر في عيني من يتحدث إليه	14
				14

			15 يتجنب أي شكل من أشكال التفاعل الإجتماعي مع الآخرين حتى الأشكال البسيطة	15
				15
			16 يعتذر عندما يرتكب أي خطأ تجاه الآخرين	16
				16
			17 يعبر عن انفعالاته المختلفة كالخوف و الحزن و السرور مثلا بشكل واضح	17
				17
			18 يتجنب التعاون مع الآخرين ما لم يطلب أحد منه ذلك	18
				18
			19 لا يتضايق من وجوده مع الآخرين أو وجوده بمفرده	19
				19
			20 يتعاطف مع وجهات نظر و مشاعر الآخرين	20
				20
			21 يهتم و ينشغل كثيرا بإجراء حوار مع أحد أقرانه	21
				21
			22 حركة و نشاط الآخرين حوله تشعره بالإزعاج	22
				22
			23 يقبل على الألعاب الجماعية	23
				23
			24 يجب القيام بالمهام التي يشترك فيها مع بعض أقرانه	24
				24
			25 يفهم التعبيرات الوجيهة بشكل صحيح	25
				25

			لا يهتم بفرح أقرانه أو حزنهم	26
				26
			يدعو أقرانه لمشاركته في النشاط الذي يقوم به	27
				27
			عندما يواجه أحد الأصدقاء اللوم إليه فإنه لا يغضب من ذلك	28
				28
			يخشى الآخرين و يخاف منهم و يحاول الابتعاد عنهم	29
				29
			تسره التفاعلات و الأعمال التعاونية أو المتبادلة مع الآخرين	30
				30
			يدرك الإيماءات الإجتماعية كالإشارة باليد و حركة الرأس للتعبير عن الرفض أو الموافقة مثلا	31
				31
			يغضب و يجري بعيدا عندما يقترب منه شخص آخر	32
				32

جامعة الجزائر
كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية
معهد التربية البدنية و الرياضية
سيدي عبد الله

إستمارة استبيان موجه إلى تلاميذ الطور المتوسط

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير في التربية البدنية و الرياضية و التي تتركز حول دراسة دور الإختلاط في حصة التربية البدنية على التفاعل الإجتماعي لدى تلاميذ الطور المتوسط. يسعدني أن أتوجه بهذه الأسئلة إلى أعزائي الطلبة للإجابة عنها لتكون سندا لي في دراستي و إنجاز البحث.

ملاحظة:

توضع علامة (X) أمام الإجابة المختارة.

الجنس: ذكر أنثى

إعداد الأستاذ:

يحيى بن العربي

السنة الجامعية
2009/2008

الرقم	العبارة	نعم	أحيانا	لا
01	يمكنك إقامة علاقات صداقة تقليدية مع أقرانك (أصدقائك)			
02	تشارك مع أقرانك في اللعب و الأنشطة المختلفة			
03	تفضل أن تكون بمفردك معظم الوقت			
04	تتسم حواراتك مع الآخرين بالحديث عن نفسك فقط			
05	تتمتع بشعبية كبيرة بين أقرانك			
06	تبدو ودودا تجاه الآخرين			
07	إذا لم تحصل على ما تريد فانك تغضب			
08	تشكر من يقدم لك خدمة أو يساعدك على أداء شيء ما			
09	تتشبث (تتمسك) بلباس الآخرين للتواصل معهم			
10	تتهرب من الحوار مع أقرانك			
11	تشعر بالاستمتاع عند وجودك مع أقرانك			
12	تعمل على جذب اهتمام وانتباه المحيطين بك			
13	تحاول أن تكسب ود أقرانك			
14	لا تنظر في عيني من يتحدث إليك			
15	تتجنب أي شكل من أشكال التعامل مع الآخرين			
16	تعذر عندما ترتكب أي خطأ تجاه الآخرين			
17	تُعبّر عن حالة الفرح بشكل واضح			
18	تتجنب التعاون مع الآخرين ما لم يطلب أحد منك ذلك			
19	لا تتضايق من وجودك مع الآخرين أو وجودك بمفردك			
20	تتعاطف مع وجهات نظر و مشاعر الآخرين			
21	تهتم و تشغل كثيرا بإجراء حوار مع أحد أقرانك			
22	حركة و نشاط الآخرين حولك تشعرك بالإزعاج			
23	تقبل على الألعاب الجماعية			

			تحب القيام بالمهام التي تشترك فيها مع بعض أقرانك	24
			تفهم تعابير الوجه بشكل صحيح	25
			لا تهتم بفرح أقرانك أو حزنهم	26
			تدعو أقرانك لمشاركتك في النشاط الذي تقوم به	27
			عندما يوجه أحد الأصدقاء اللوم إليه فانك لا تغضب من ذلك	28
			تخشى الآخرين و تخاف منهم و تحاول الإبتعاد عنهم	29
			تسرك التفاعلات و الأعمال التعاونية أو المتبادلة مع الآخرين	30
			تدرك الإيماءات كالإشارة باليد و حركة الرأس للتعبير عن الرفض أو الموافقة مثلا	31
			تغضب و تجري بعيدا عندما يقترب منك شخص آخر	32